

DIFERENTES METODOLOGIAS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES POR UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA

Célia Elisa Alves de Magalhães é professora de inglês como língua estrangeira (EFL) e aluna do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem na PUC-Rio.

E-mail: elisa.celiamagalhaes@gmail.com

Este artigo define os conceitos de *método* e *abordagem* no ensino de línguas segundo Anthony (1963) e Richards & Rogers (1986), e analisa brevemente as premissas e críticas relativas aos diferentes métodos utilizados no ensino da língua inglesa como língua estrangeira. A condição pós-método também é apresentada (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 2003). O trabalho ressalta a necessidade de uma prática de ensino crítico-reflexiva.

This article defines the concepts of *method* and *approach* in the teaching of languages according to Anthony (1963) and Richards & Rogers (1986), and briefly analyses the presuppositions and criticism related to the different methods used in the teaching of English as a foreign language. The post-method condition is also presented (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 2003). This work highlights the need for a critical reflective teaching practice.

INTRODUÇÃO

Atualmente, os professores de línguas estrangeiras enfrentam diferentes desafios e questionamentos relativos ao ensino de suas disciplinas. Em relação a minha própria prática docente, por exemplo, em uma escola da rede de ensino privada do Rio de Janeiro, deparei-me com constantes reflexões acerca da metodologia de ensino de língua inglesa como língua estrangeira (“*English as a Foreign Language*”, EFL) adotada nessa escola e, conseqüentemente, em minhas aulas. Teoricamente, essas aulas são ministradas através da abordagem/ método comunicativo. Entretanto, a minha experiência docente aliada a aspectos pedagógicos e institucionais do referido contexto de ensino-aprendizagem (como o conteúdo programático e as avaliações) levam-me a pensar que pode haver uma lacuna entre aquilo que nós, professores, preconizamos fazer e aquilo que realmente fazemos em sala de aula.

Acredito que um melhor entendimento a respeito dos preceitos teóricos dos diferentes métodos e abordagens para o ensino de EFL possa auxiliar a mim e a outros docentes em contextos educacionais similares a refletir sobre as diferentes práticas pedagógicas adotadas e a fazer, caso necessário, ajustes nas aulas ministradas para atender às necessidades e interesses dos alunos e das instituições envolvidas de forma mais produtiva e significativa. Pautada nessa intenção, primeiramente, defino os conceitos de *métodos* e *abordagens* utilizados no ensino de EFL segundo Anthony (1963) e Richards & Rogers (1986). A seguir, analiso brevemente as premissas e críticas relativas aos diferentes *métodos* utilizados no ensino da língua inglesa como língua estrangeira, e a

existência ou não de um melhor *método* de acordo com as considerações de Prabhu (1990) e de Kumaravadivelu (1994) sobre a era do pós-método. Finalmente, faço algumas considerações acerca da abordagem de ensino de línguas estrangeiras que adoto em minha prática de ensino, a abordagem comunicativa.

1- ABORDAGENS E MÉTODOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto o método empregado faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Por outro lado, as inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino-aprendizagem podem sobrepujar o método adotado de forma que aquilo que parece funcionar em um determinado contexto pedagógico pode não funcionar em outro e vice-versa. Apesar da existência de vários *métodos* e *abordagens* para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira (“*English as a Foreign Language*”, EFL) ou como segunda língua (L2), a incansável busca pelo melhor *método* e pelas melhores *técnicas* e recursos pedagógicos permanece. Essa procura pelo *método* perfeito de ensino de línguas já foi comparada ao movimento de um pêndulo que se move de um extremo ao outro (Prator, 1979), pois cada novo *método* busca, de certa forma, romper ou negar a validade dos anteriores.

Na literatura da história do ensino de línguas estrangeiras, diferentes autores apresentam diversidades conceituais em relação aos termos *abordagem* e *método*. Inicialmente, duas concepções obtiveram destaque e são frequentemente citadas. Essas concepções foram elaboradas por Edward Anthony (1963) e por Richards & Rodgers (1986). Posteriormente, surgiram outras concepções e críticas acerca do conceito de *método* para o ensino de línguas. Prabhu (1990), por exemplo, questiona a crença do ‘melhor método’ e Kumaravadivelu (2003) propõe a condição pós-método. A seguir, essas diferentes visões sobre o conceito de *método* e *abordagem* para o ensino de línguas são analisadas.

1.1 – Os pressupostos de Anthony: abordagem, método e técnica

Segundo Richards & Rodgers (1986, p.15), na descrição de *métodos* é importante estabelecer a diferença entre a filosofia do ensino de línguas no nível da teoria e princípios, e o conjunto dos procedimentos derivados para o ensino de uma língua. No sentido de estabelecer essa diferença, o linguísta americano Edward Anthony (*apud* Richards & Rodgers, 1986, p. 15) definiu os termos *abordagem*, *método* e *técnica*. Resumidamente, para Anthony (1963) uma *abordagem* (“*approach*”) refere-se aos pressupostos teóricos acerca da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem da língua. Como *método* (“*method*”), o autor considera um plano geral, uma espécie de conjunto de

procedimentos, para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos. O *método* é direcionado pelos pressupostos teóricos de uma abordagem. Por exemplo, o *método* audiolingual baseia-se no estruturalismo cuja visão de linguagem é o Behaviorismo segundo o qual a aprendizagem ocorre por meio de formação de hábitos. Por fim, a *técnica* (“*technique*”) é o que realmente acontece na sala de aula, ou seja, os recursos e as atividades pedagógicas através das quais é realizado o *método*. O *método* origina-se da *abordagem* do professor, isto é, das suas concepções de linguagem e aprendizagem e influencia diretamente a escolha da *técnica* de ensino. Consequentemente, o *método* tem função central no planejamento da atividade docente.

1.2 – A visão de Richards & Rodgers: ampliando os conceitos de Anthony

Embora Richards & Rodgers (1986) considerem a proposta de Anthony (1963) útil na distinção entre os pressupostos teóricos e as práticas provenientes deles, esses autores criticam o fato dessa proposta não contemplar os papéis do professor e dos aprendizes, o papel dos materiais, o modo como uma *abordagem* pode ser realizada em um *método*, e como *método* e *técnica* estão relacionados. Por isso, Richards & Rodgers (1986) ampliam o modelo de Anthony (1963) para incluir os conceitos de *desenho* (“*design*”) e *procedimentos* (“*procedures*”).

O conceito de *desenho*, (Richards & Rodgers, 1986, p. 20) abrange os objetivos de ensino, o modo como o conteúdo linguístico é selecionado e organizado, os tipos de tarefas ou atividades de ensino-aprendizagem, o papel do professor, o papel do aluno, e o papel dos materiais instrucionais. O conceito de *procedimentos* refere-se às técnicas, e às práticas e comportamentos que possibilitam a execução de um *método*. Vilaça (2008, p. 80), aponta para o fato de que “[...] Enquanto para Anthony, o método é o estágio hierárquico intermediário entre a abordagem e as técnicas, para Richards & Rodgers (1986), um método é o resultado da soma de três elementos simultâneos (abordagem, desenho e procedimentos)”.

1.3 – O conceito de método: outras concepções e críticas

De acordo com Lasern-Freedman (2003 *apud* Vilaça, 2008, p.80) o conceito de *método* tem sido criticado por diferentes autores. Entre essas críticas, Vilaça (2008, p. 80-81) destaca o caráter prescritivo dos *métodos*, que pode transformar o professor em um mero reprodutor de técnicas; e a descontextualização que parte do falso princípio da homogeneidade das salas de aula. Widdowson, autor citado por Lewis (1993), respalda essa crítica ao afirmar que embora os professores tenham que possuir as técnicas necessárias para suas aulas, eles devem ser ensinados a considerar essas *técnicas* como exemplos de

pressupostos teóricos sujeitos a uma reformulação e mudança contínuas. Para o autor, quando isso não acontece, os professores não são capazes de adquirir conhecimentos e competência a partir da experiência de ensino, nem se tornam aptos a atuar como mediadores de suas próprias idéias ou das idéias de terceiros. Além disso, se os professores tiverem que seguir um conjunto de regras de forma rotineira, provavelmente eles não obterão satisfação pelos seus esforços.

¹Teachers need to be given techniques, but they must also be educated to see those techniques as examples of certain theoretical principles and therefore subject to continual reappraisal and change. This is necessary in the interests of the learner. If teachers are not educated in this sense, they cannot derive expertise from experience, they cannot act as mediators of ideas, either their own or those of other people. Also, if they are required only to follow a set of routines, they are unlikely to get much satisfaction for their efforts.” Widdowson (*apud* Lewis, 1993).

Todavia, a crítica mais frequente atualmente parece ser a da inexistência do *método* perfeito (Prabhu, 1990). Esta crítica origina-se da constatação de inúmeros fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem tais como os fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais; estilo e estratégias de aprendizagem, necessidades e objetivos dos aprendizes entre outros. Prabhu (1990, p.166-167) conclui que diferentes *métodos* podem ser perfeitos para diferentes contextos de ensino. Mas isto não significa que diferentes contextos poderiam adotar diferentes métodos. Essa premissa sugere que diferentes *métodos* poderiam ser usados em um mesmo contexto, o que seria um argumento a favor do ecletismo pedagógico.

Richards (1985, p.42 *apud* Prabhu, 1990, p. 165) argumenta que o mais importante não é a escolha do *método*, mas o desenvolvimento de procedimentos e de atividades instrucionais que permitirão o cumprimento dos objetivos do conteúdo programático. Esses procedimentos relacionam-se à análise da situação, das necessidades, das amostras autênticas de uso da língua alvo, pesquisa de opinião e de atitude, entre outras, isto é, uma compilação de diferentes tipos de informações sobre os aprendizes, os professores, a escola, a sociedade visando à determinação dos objetivos instrucionais. Em relação ao conceito de *método*, Prabhu (1990, p. 162) adota uma visão mais ampla e mais próxima de abordagem, referindo-se a *método* como um grupo de atividades executadas em sala de aula e à teoria que sustenta essas atividades.

¹ Aos professores precisam ser fornecidas técnicas, mas eles também devem ser educados a ver essas técnicas como exemplos de certos princípios teóricos e, por esta razão, sujeitos a constante reavaliação e mudança. Isto é necessário nos interesses dos aprendizes. Se os professores não são educados nesse sentido, eles não podem obter competência profissional a partir da experiência, eles não podem atuar como mediadores de idéias sejam as deles ou de outras pessoas. Além disso, se tiverem que seguir um conjunto de rotinas, eles provavelmente não conseguirão satisfação suficiente pelos seus esforços (A citação foi retirada do material pedagógico fornecido por Mavis Radley e Damian Williams, professores palestrantes, em novembro de 2007 durante o curso DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults), ministrado no Rio de Janeiro.

Lewis (1993) também critica a crença do *método* perfeito que garantirá o sucesso do aprendizado em todas as circunstâncias, pois a linguagem e o aprendizado são fenômenos complexos e o pressuposto do *método* perfeito é uma mera simplificação. Por outro lado, segundo o autor, o ecletismo pode ser uma desculpa para confusão didática.

²I do not believe there is a method, or set of methods which guarantees successful learning and is appropriate in all circumstances. Language and learning are complex phenomena, and the simple answer of 'the best method' will always be an unhelpful oversimplification. But eclecticism is sometimes an excuse for confusion (Lewis, 1993).

Kumaravadivelu (2003, p. 24) aponta para o fato de que o termo *método* usado nos estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras não se refere ao que os professores realmente fazem em sala de aula; o termo refere-se a *métodos* criados por estudiosos da área. Esses *métodos* existentes perfazem um número impreciso, que pode estar em torno de onze *métodos* atualmente utilizados segundo alguns autores como Richards & Rodgers (1986) que listam os seguintes *métodos*: “*Audiolingual Method*” (Método Audiolingual), “*Communicative Methods*” (Métodos Comunicativos), “*Community Language Learning*” (Comunidade da aprendizagem de línguas), “*Direct Method*” (Método Direto), “*Grammar Translation Method*” (Método de Gramática-Tradução), “*Natural Approach*” (Abordagem Natural), “*Oral Approach*” (Abordagem Oral), “*Silent Way*” (Método Silencioso), “*Situational Language Teaching*” (Método Estrutural-Situacional), “*Suggestopedia*” (Sugestologia), e “*Total Physical Response*” (Resposta Física Total). De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 24 – 27), esses métodos se sobrepõem em seus princípios teóricos e procedimentos. Partindo dessa premissa, o autor classifica essas metodologias e abordagens, para fins de estudo e análise, em três grupos: centradas na linguagem, centradas no aprendiz e centradas na aprendizagem.

Os *métodos* centrados na linguagem reúnem teorias cujo foco é na forma da língua, ou seja, as estruturas gramaticais. Eles promovem oportunidades para os aprendizes praticarem estruturas linguísticas pré-selecionadas, pré-sequenciadas, através de exercícios que focalizam a forma, partindo da suposição de que a forma resultará em aprendizagem. O professor introduz estruturas gramaticais e itens de vocabulário, um de cada vez, e ajuda o aluno a exercitá-los até a internalização. São exemplos desses métodos: O “*Grammar Translation Method*” e o “*Audiolingual Method*”.

Os *métodos* centrados no aprendiz preconizam o uso da língua e as necessidades do aprendiz. Esses *métodos* fornecem oportunidades para que o aprendiz pratique estruturas

² Não acredito que haja um método, ou um conjunto de métodos que garanta uma aprendizagem bem-sucedida e que seja apropriado em quaisquer circunstâncias. A língua e a aprendizagem são fenômenos complexos, e a simples resposta do ‘melhor método’ será sempre uma simplificação excessiva e inútil. Mas o ecletismo é às vezes um pretexto para confusão (A citação foi retirada do material pedagógico fornecido por Mavis Radley e Damian Williams, professores palestrantes, em novembro de 2007 durante o curso DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults), ministrado no Rio de Janeiro.

gramaticais pré-selecionadas, pré-sequenciadas, e funções comunicativas através de atividades significativas, assumindo que o ensino da forma e da função resultará em aprendizagem. *Métodos* centrados no aprendiz objetivam levar o aprendiz a ser capaz de usar a língua de maneira correta e fluente em situações comunicativas. O exemplo mais conhecido dessa categoria de *métodos* é o chamado “*Communicative Method / Approach*” (Método Comunicativo ou Abordagem Comunicativa).

Finalmente, os *métodos* centrados na aprendizagem promovem oportunidades para que o aprendiz participe de interações abertas, por meio de atividades centradas em tarefas de significação onde solucionam problemas, considerando a negociação de significados como proposta de aprendizagem. São exemplos desse grupo de métodos: O “*Direct Method*”, o “*Natural Approach*”, o “*Suggestopedia*”, o “*Silent Way*”, e o “*Total Physical Response Method*”.

Kumaravadivelu (2003, p. 28) sugere que essa disjunção entre os *métodos* postulados por estudiosos e o modo como os *métodos* são conduzidos pelos professores em sala de aula é consequência das próprias limitações dos *métodos*. Afinal, se por um lado os *métodos* baseiam-se em concepções idealizadas para contextos também idealizados; por outro, os contextos de ensino-aprendizagem de línguas são inúmeros e imprevisíveis. Consequentemente, nenhum *método* poderá prever todas as variantes e fornecer sugestões específicas para todos os contextos de ensino-aprendizagem. Além disso, os *métodos* tendem a oscilar entre os extremos de princípios teóricos, e ora sugerir que os “*drills*” sejam substituídos por tarefas comunicativas, por exemplo, e ora considerar a correção explícita de erros como de suma importância.

Devido às razões supracitadas, a história do ensino de línguas tem sido comparada aos movimentos de um pêndulo, indo sempre de um extremo ao outro. Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto o *método* empregado faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que aquilo que parece funcionar numa determinada situação pode não funcionar em outra e vice-versa. É nesse contexto de ensino-aprendizagem de línguas que surge a era do pós-método no ensino de línguas estrangeiras (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 2003).

2- A ERA DO PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O ecletismo surge como a solução proposta por alguns autores para o problema da insatisfação com a concepção de *método* ou com as diferentes metodologias criadas ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 2003). Tendo como base sua experiência da sala de aula, o professor poderá incorporar o novo ao antigo; dependendo do contexto de ensino-aprendizagem, de sua experiência, de seu nível de conhecimento, etc. Dessa forma, o professor pode fazer suas escolhas metodológicas de

forma mais coerente e adequada tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente.

Entretanto, alguns autores, apontam para o fato de que o ecletismo não oferece um critério a partir do qual é possível determinar qual a melhor teoria ou prática deixando a solução do problema à mercê do julgamento intuitivo do professor, o que seria muito abrangente ou vago (Stern, 1992 *apud* Kumaravadivelu, 2003, p. 31). Esse é o cenário no qual se situa a era do pós-método. A condição pós-método significa, primeiramente, uma procura não por um *método* alternativo, mas por alternativas aos *métodos* propostos por teóricos da área de ensino de línguas (Kumaravadivelu, 2003, p. 32).

Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 32), a condição pós-método também significa a autonomia do professor, promovendo a capacidade do docente desenvolver uma postura crítica no sentido de fazer uma auto-avaliação e verificar a necessidade de mudanças. Esse autor (2003, p.32) também afirma que a condição do pós-método é fundamentada no pragmatismo, em oposição ao ecletismo que está limitado pela concepção convencional de *método*, e que por isso centra-se no modo como o aprendizado em sala de aula pode ser modelado e remodelado. Para modelar e remodelar esse aprendizado, o professor pode usar o seu senso de plausibilidade, do inglês “*sense of plausibility*” (Prabhu, 1990, p. 172). Prabhu define senso de plausibilidade como o resultado da compreensão subjetiva que o professor possui acerca do modo como o aprendizado ocorre e acerca da sua prática de ensino. Prabhu ressalta que quando o senso de plausibilidade do professor está envolvido no processo ensino-aprendizagem, o ensino deixa de ser mecânico, pois o professor encontra-se envolvido nesse processo.

Em suma, 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, p. 6), tornado-se mais reflexivo e autônomo, além de mais apto e disposto a compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

3- REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

Partindo da concepção de que todo docente deve desenvolver uma postura crítica (Kumaravadivelu, 2003) e usar o seu *senso de plausibilidade* (Prabhu, 1990) no sentido de fazer uma avaliação sobre a sua própria prática de ensino, prossigo o presente trabalho fazendo algumas considerações acerca da abordagem de ensino de línguas estrangeiras que adoto em minha prática docente. Objetivo discorrer sobre os seguintes aspectos dessa abordagem: os papéis assumidos por professores e alunos em sala de aula, as atividades desenvolvidas, e os modos de interação. Destaco esses aspectos por considerá-los os pilares de uma aula, pois abrangem a dimensão social, afetiva e cognitiva do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 – A Abordagem comunicativa: construindo conhecimentos significativos

A abordagem comunicativa surgiu no final de 1960 como resposta a críticas aos métodos estruturais de ensino de línguas estrangeiras como, por exemplo, o Método Audiolingual. Em termos gerais, essa abordagem visa a criação de condições que favoreçam a aquisição da língua através de técnicas de abordagens linguístico-discursivas contextualizadas, de modo que os aprendizes possam usar a língua de forma pragmática para mediar significados para um propósito. Diferentes aspectos devem ser considerados para o atingimento desse objetivo. Neste trabalho, resalto os aspectos que considero de maior importância, conforme explicitado no início desta seção: os papéis assumidos por professores e alunos, as atividades desenvolvidas em sala de aula, e os modos de interação.

De acordo com Richards e Rodgers (1986), a abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só no que tange às técnicas usadas em sala de aula mas também no que diz respeito às funções do professor, que deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos para desempenhar dois papéis principais: o de facilitador do processo de comunicação entre os participantes da sala de aula, e o de participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Este último papel desdobra-se em uma série de papéis secundários: o de organizador de materiais e de recursos didáticos, o de orientador dos procedimentos e atividades no ambiente de ensino, e o de pesquisador e aprendiz, entre outros. Dessa forma, o professor deve, então, centrar seus esforços no atendimento às necessidades e interesses do aluno, o que também pressupõe encorajar a participação do aprendiz e aceitar suas sugestões. O aluno, por sua vez, torna-se responsável pela sua própria aprendizagem, ou seja, agente de seu próprio conhecimento e, por isso, deve entender que fracassos e sucessos são provenientes de ações conjuntas entre professor e alunos. Para encorajar o aluno a assumir esse novo papel, o professor precisa promover a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo a ele os meios pelos quais obterá um melhor desempenho. Tal meta pode ser alcançada através, por exemplo, de sugestões de atividades extra-curriculares.

Quanto às atividades utilizadas pela abordagem comunicativa, é importante que as mesmas coloquem em prática o conhecimento do aprendiz sobre o mundo real e priorizem a comunicação. Exercícios exaustivos e repetitivos, que deixam o aprendiz impaciente e desinteressado ou que limitem sua criatividade e expressão linguística não são adequadas para o aprendizado de uma língua. Em seus estudos sobre a abordagem comunicativa, Pereira (2011) argumenta que a utilização de atividades lúdicas como jogos e de tarefas que visem a resolução de problemas, além de simulações e dramatizações são fundamentais por oportunizarem o uso da língua de forma consciente e pessoal. Entretanto, para que tais atividades sejam produtivas, o professor deve estar atento para o tipo de interação adotada. Nunam (1989) aponta para a importância à ênfase no aprendizado da

língua-alvo através da interação, que pode ocorrer de diversas formas: atividades em grupo, em duplas e até mesmo entre professor e aluno(s). É através da interação que o aluno, na tentativa de se comunicar, adquire o sistema linguístico da língua-alvo. Nesse sentido, Vygotsky (1991) argumenta que a interação social possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, e que a interação social é o motor da aprendizagem. Portanto, o modo como o professor planeja, implementa e organiza as atividades comunicativas e os modos de interação em sala de aula contribuem significativamente para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, para a aprendizagem da língua-alvo.

Independentemente da abordagem de ensino utilizada, uma sala de aula, principalmente uma sala de aula de uma escola, local onde encontramos crianças e adolescentes em formação, deve ser um contexto entendido como outros contextos de interação social; porém com suas características próprias. Portanto, é preciso lembrar que os alunos trazem para esse ambiente de ensino os seus conhecimentos de mundo, as suas expectativas, ansiedades, emoções e crenças. Muitos alunos, por exemplo, trazem para o contexto educacional uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem. Essa visão privilegia a composição de frases gramaticalmente corretas e a memorização de listas de vocabulário em detrimento do domínio da competência sociolinguística, competência que implica o domínio das regras sociais e culturais que determinam o uso da língua (Canale, 1983). Tal concepção é incompatível com a abordagem comunicativa. Por isso, cabe ao professor, no seu papel de orientador e de facilitador, a tentativa de oportunizar processos de ensino-aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significados e na sua atuação como ser humano e como cidadão.

Através de situações de ensino que se aproximam das situações encontradas na vida real, a abordagem comunicativa alinha-se a uma metodologia que possibilita a interação de professores e alunos segundo princípios socioconstrutivistas. Conclui-se, então, que tal abordagem favorece a construção do conhecimento significativo porque nela a língua é vista como um instrumento vivo, em constante transformação, e não como uma lista de regras gramaticais a serem memorizadas para avaliações formais, sem jamais ser utilizada fora de sala de aula.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em uma sala de aula de língua estrangeira demanda reflexão constante sobre o contexto de ensino-aprendizagem no qual está inserido. Como consequência, uma postura reflexiva e autônoma leva o professor a produzir sua prática teórica, observando criticamente as alternativas metodológicas disponíveis e selecionando o que é relevante, a partir da realidade onde está inserido e do diálogo realizado com alunos e colegas de trabalho. Por isso, quando um determinado *método* e os materiais didáticos usados não conseguem atender plenamente aos objetivos, às características e às necessidades do

contexto de ensino, cabe ao professor adotar estratégias e procedimentos mais adequados e produtivos.

A era do pós-método exige não só uma maior responsabilidade do professor sobre suas escolhas e práticas, mas também possibilita o surgimento de novos papéis desempenhados por professores e alunos que podem tornar-se co-construtores do processo de ensino-aprendizagem. Esses papéis apresentam novas perspectivas tanto do ponto de vista das metodologias de ensino de língua quanto das abordagens de pesquisa utilizadas para investigar a sala de aula, resultando no emprego de atitudes mais críticas (Bailey, 2001; Allwright, 2003).

A prática de ensino está longe de obter respostas acabadas ou de produzir uma metodologia de trabalho que garanta o sucesso e a satisfação de professores e aprendizes. Entretanto, os docentes que almejam conviver com seus questionamentos encarando-os como desafios constantes que alimentam sua atitude crítico-reflexiva na vida e na sala de aula, poderão obter metodologias e práticas de ensino cada vez mais repletas de significado.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, 7, 2. 2003: p. 113-141.

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

BAILEY, K. M. “Action Research, Teacher Research, and Classroom Research”. In: “Language Teaching”. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Third Edition. London, Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (eds.). **Language and Communication**. Essex: Longman, 1983. p. 3-27

FAIRCLOUGH, N. **Critical language awareness**. London: Longman, 1992

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

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEWIS, M. **The Lexical Approach: LTP**, 1993.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PEREIRA, M. R. F. O método comunicativo no ensino de inglês, 2011. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-metodo-comunicativo-no-ensino-de-ingles/58527/> Acesso em 14/10/2012.

PRABHU, N. S. There is no best method- Why? **TESOL Quarterly** Vol 24: 2, 1990.

PRATOR, C. H. “ The Cornerstones of method”. In: MURCIA, M.C., McINTOSH, L. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Newbury House Publishers, 1979: p.5-16

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

RICHARDS, J.C. **The Context of Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press: 1985 *apud* PRABHU, N. S. There is no best method- Why? **TESOL Quarterly** Vol 24: 2, 1990.

STERN, H.H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1992. *apud* KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

VILAÇA, C. M. L. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. **Revista Eletrônica** do Instituto de Humanidades. UNIGRANRIO/UFF. ISSN-1678—3182 p. 73-88. Volume VII Número XXVI Jul - Set 2008. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/37500865/Metodos-de-ensino-de-LE>. Acesso em 18/06/2011.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

