

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE

MARIA SIMONARY PENHA DE ARAUJO

**CRENÇAS DE PROFESSORES DO CAMPUS NATAL-CENTRAL DO IFRN  
SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O PÓS-  
MÉTODO NAS AULAS DE LÍNGUAS**

NATAL/RN

2023

MARIA SIMONARY PENHA DE ARAUJO

**CRENÇAS DE PROFESSORES DO CAMPUS NATAL-CENTRAL DO IFRN  
SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O PÓS-  
MÉTODO NAS AULAS DE LÍNGUAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Licenciado em Letras Espanhol.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Girlene Moreira da Silva.

NATAL/RN

2023

Araújo, Maria Simony Penha de.  
A663c Crenças de professores do Campus Natal-Central do IFRN sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras e o pós-método nas aulas de línguas / Maria Simony Penha de Araújo. – 2023.  
63 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Orientador(a): Dra. Girlene Moreira da Silva.

1. Professores de línguas estrangeiras - Crenças. 3. Métodos de ensino – Língua. 4. Pós-método. I. Título.

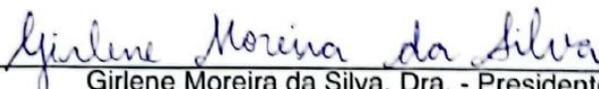
CDU 84'243:377.8

MARIA SIMONARY PENHA DE ARAUJO

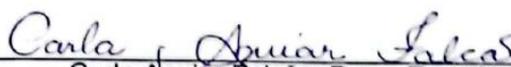
CRENÇAS DE PROFESSORES DO CAMPUS NATAL-CENTRAL DO IFRN  
SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O PÓS-  
MÉTODO NAS AULAS DE LÍNGUAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Letras Espanhol.

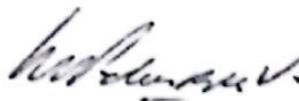
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 19/07/23, pela seguinte Banca Examinadora:



Gírlene Moreira da Silva, Dra. - Presidente  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Carla Aguiar Falcão, Dra. - Examinadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Maria Trinidad Pacherez Velasco, Dra. - Examinadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu Deus que sempre esteve comigo me dando forças para continuar na rotina de leitura, estudo, dedicação e desenvolvimento do presente Trabalho de Conclusão de Curso. Em meio a circunstâncias difíceis durante a minha trajetória acadêmica, como a pandemia e a dificuldade de adaptação ao ensino remoto, eu apresentei a professora Dra. Girlene Moreira da Silva minha ideia de desenvolver uma pesquisa sobre os métodos de línguas estrangeiras. A partir disso, ela começou a me mostrar caminhos para a realização e viabilidade do trabalho e pude contar com o seu incentivo, apoio, paciência, confiança, orientação excelente e contribuições durante a realização da pesquisa.

Na nossa caminhada, contamos com a professora Dra. Carla Aguiar Falcão que fez contribuições ao trabalho durante a etapa de qualificação do projeto de pesquisa, como também foi possível contar com a professora Dra. Maria Trinidad Pacherez Velasco para fazer parte da banca examinadora e agradecemos às duas.

Agradecemos também aos professores de línguas estrangeiras do IFRN por participarem da pesquisa, respondendo ao questionário. Em relação à contribuição motivacional, destacam-se a minha mãe, Sônia. Obrigada por oferecer apoio emocional diariamente. Agradeço também aos colegas do IFRN, Campus Natal-Central, que contribuíram, indiretamente, para a conclusão deste trabalho.

Para todos, nossa gratidão.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral compreender as crenças dos professores de línguas estrangeiras sobre as contribuições e limitações dos métodos de ensino de línguas, em relação aos objetivos específicos identificamos qual método de línguas possui mais contribuições e verificamos se o pós-método proporciona mais autonomia para o professor, a partir da perspectiva dos docentes de línguas estrangeiras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte do Campus Natal-Central (IFRN-CNAT). Dezesesseis professores de línguas estrangeiras trabalham no IFRN-CNAT, dos quais treze docentes foram os sujeitos da presente pesquisa. Assim, a partir dos objetivos do presente estudo que consistiram em fazer a descrição e análise dos dados, a pesquisa é do tipo descritiva, possui natureza quali-quantitativa e apresenta caráter exploratório. Em relação à obtenção dos resultados, aplicamos um questionário via *Google forms* que foi respondido pelos professores. Verificamos por meio da análise das respostas obtidas que a maioria dos professores acreditam que o método direto, audiolingual e o método comunicativo possuem contribuições para o ensino de línguas, bem como o uso do pós-método proporciona mais autonomia para o professor do que os métodos de línguas.

Palavras-chave: Crenças. Professores de línguas estrangeiras. Métodos de línguas. Pós-método.

## **RESUMEN**

El presente trabajo tuvo como objetivo general comprender las creencias de los profesores de lenguas extranjeras sobre las contribuciones y limitaciones de los métodos de enseñanza de lenguas, a partir de la perspectiva de los profesores de lenguas extranjeras del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Rio Grande del Norte en el Campus Natal-Central (IFRN-CNAT). Dieciséis profesores de lenguas extranjeras trabajan en el IFRN-CNAT, de los cuales trece profesores fueron los sujetos de esta investigación. Así, a partir de los objetivos del presente estudio, que consistió en describir y analizar los datos, la investigación es de tipo descriptivo, tiene naturaleza cualitativa y cuantitativa y presenta un carácter exploratorio. En cuanto a la obtención de los resultados, aplicamos un cuestionario a través de Google Forms que fue respondido por los profesores. Verificamos a través del análisis de las respuestas obtenidas que la mayoría de los docentes cree que el método directo, audiolingual y el método comunicativo tienen contribuciones para la enseñanza de idiomas, así como si el uso del post-método proporciona más autonomía al docente que los métodos de lenguas.

Palabras clave: Creencias. Profesores de lenguas extranjeras. Métodos de lenguas. Post-método.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crenças sobre o método gramática e tradução .....	36
Tabela 2 – Crenças sobre o método direto .....	38
Tabela 3 – Crenças sobre o método audiolingual .....	41
Tabela 4 – Crenças sobre o método comunicativo.....	43

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNAT - Campus Natal-Central

E/LE - Espanhol como Língua Estrangeira

IFRN - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

LE - Língua Estrangeira

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

LM - Língua Materna

AAL - Abordagem Audiolingual

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

TDIC - Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UECE - Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 MÉTODOS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....</b>	<b>15</b>
2.1.1 MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO.....	17
2.1.2 MÉTODO DIRETO.....	18
2.1.3 MÉTODO ÁUDIO-ORAL.....	19
2.1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	21
<b>2.2 CONCEITOS NORTEADORES DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS.....</b>	<b>25</b>
2.2.1 ECLETISMO ESCLARECIDO NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	25
2.2.2 PÓS-MÉTODO.....	26
<b>2.3 CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....</b>	<b>29</b>
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>32</b>
3.1 TIPO DA PESQUISA.....	32
3.2 SUJEITOS.....	32
3.3 INSTRUMENTOS.....	33
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	33
<b>4. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O PÓS-MÉTODO.....</b>	<b>34</b>
4.1 CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CNAT- IFRN SOBRE OS MÉTODOS QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.....	35
4.1.1 Crenças sobre o Método Gramática e Tradução.....	35
4.1.2 Crenças sobre o Método Direto.....	38
4.1.3 Crenças sobre o Método Audiolingual.....	40
4.1.4 Crenças sobre o Método Comunicativo.....	43
4.2 CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CNAT- IFRN SOBRE O USO DO PÓS-MÉTODO DURANTE AS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICE I - Questionário do professor.....</b>	<b>61</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a investigação das crenças de professores de línguas estrangeiras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) do Campus Natal-Central (CNAT) acerca dos métodos de ensino de línguas estrangeiras ao pós-método, bem como quais são suas percepções sobre as limitações e contribuições desses métodos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O nosso interesse em trabalhar com o tema surgiu em novembro de 2021, ano em que foi oferecida a disciplina de Metodologia do Ensino de Espanhol I para a turma da licenciatura em letras espanhol do 5º semestre. Assim sendo, durante os trabalhos em grupo, ocorriam reflexões sobre as contribuições e limitações dos métodos de ensino de línguas estrangeiras.

Outra questão que motivou o interesse pelo tema foi que no segundo semestre de 2022, durante as atividades de planejamento do estágio docente III percebemos o uso de diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras e a necessidade de fazer adaptações na metodologia do plano de aula com o propósito de alcançar os objetivos de aprendizagem para os alunos da escola campo de estágio que foi o IFRN (CNAT). Assim, a relação entre a teoria e a prática possibilitou reflexões sobre a importância do professor ser consciente do que aplica em suas aulas no contexto de ensino de língua estrangeira (LE).

Nesse sentido, no decorrer do estágio docente III realizado no IFRN (CNAT) nos deparamos diante da seguinte situação: o planejamento da aula sobre vestuário foi desenvolvido com o método comunicativo, porém durante a prática foi preciso fazer adequações nas atividades para atender as necessidades de aprendizagem dos educandos, pois alguns estudantes quando foram participar dos diálogos apresentaram dificuldades na comunicação, por causa de alguns erros gramaticais, por esse motivo, surgiu a necessidade do ensino e aprendizagem das regras gramaticais da língua espanhola para os alunos se comunicarem com mais fluência e clareza.

Dessa forma, há mais de um método de ensino de línguas estrangeiras, por isso, há o desafio dos docentes escolherem qual ou quais métodos proporcionam mais eficiência na aprendizagem dos discentes. Em razão da notoriedade das discussões sobre a existência ou não de um método de ensino de línguas estrangeiras

considerado ideal, o presente estudo busca mostrar que o método ideal não existe. Mostraremos reflexões sobre quais são os pontos positivos e negativos desses métodos, pois é uma forma de compreender os caminhos que levam a um ensino de qualidade.

Segundo Lima (2018), o problema do ensino de línguas estrangeiras é justamente o fato de que nenhum método é totalmente satisfatório em relação à aquisição de uma segunda língua. Nesse sentido, conhecer as crenças dos professores sobre cada método se faz necessário para descobrir possíveis limitações e contribuições desses métodos, bem como identificar se o pós-método soluciona o impasse da falta de autonomia do professor, a partir da perspectiva dos docentes.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância deste trabalho voltado ao estudo das crenças dos professores do IFRN Campus Natal-Central sobre as limitações e contribuições dos métodos de ensino de línguas estrangeiras e o pós-método, pois conhecendo o ponto de vista deles se torna viável entender como as crenças influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, nossa pesquisa visou responder os seguintes questionamentos:

(i) Quais as crenças dos professores de línguas estrangeiras do CNAT-IFRN sobre os métodos que contribuem para o ensino de línguas?

(ii) Quais as crenças dos professores de línguas estrangeiras do CNAT-IFRN sobre o uso do pós-método durante as aulas de língua estrangeira?

Os métodos de ensino de línguas estrangeiras é um assunto estudado por muitos autores, entre eles, Lima (2018) e Barreto (2012), dentre outros. Da mesma forma, já existem vários trabalhos publicados sobre o tema de crenças, como os de Silva (2011), Barcelos (2001), Silva (2021), dentre outros. Tendo como bases teóricas os trabalhos desenvolvidos por esses autores, pretende-se abordar por uma nova perspectiva as crenças de professores e os métodos de ensino de línguas estrangeiras ao pós-método.

Silva (2011), com o título: "O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE", investigou em sua dissertação de mestrado as crenças e ações de professores sobre o uso do texto literário nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no contexto de escolas públicas de Fortaleza.

Leal (2015), em sua dissertação, cujo título é: "Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de

língua espanhola", trabalhou com as crenças de professores em formação para compreender se eles usam a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) e a relação das práticas de sala de aula com a TDIC no contexto de uma universidade pública do interior de Minas Gerais.

Silva (2021), em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: "A relevância das disciplinas de cultura na formação inicial de professores de espanhol: as crenças de professores e alunos da licenciatura em letras espanhol do IFRN," investigou as crenças sobre as disciplinas de cultura do IFRN-CNAT do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de 2014 de alunos, futuros professores de língua espanhola e de docentes da licenciatura em letras espanhol do IFRN Campus Natal-Central.

Apesar dos avanços das pesquisas sobre as crenças de professores de língua estrangeira, as investigações a respeito das crenças dos educadores sobre os métodos e pós-método a análise de estudos na área é muito pouca. Assim, vale destacar a importância de conhecer e explorar mais as percepções docentes sobre as metodologias de ensino de LE.

Lima (2018), entre outros autores, aborda a evolução dos métodos de ensino de língua estrangeira ao pós-método. No entanto, apesar de haver muitos estudos sobre cada método, há poucos trabalhos acerca das contribuições e limitações desses métodos para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

A presente pesquisa é relevante para a formação docente, uma vez que contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os usos das diferentes metodologias nas aulas de língua estrangeira, bem como apresenta o diferencial de ser uma investigação focada nas crenças de professores do IFRN Campus Natal-Central em relação às contribuições e limitações dos métodos de línguas estrangeiras e o pós-método para o processo de ensino e aprendizagem.

Outro diferencial importante é que depois dos questionários respondidos pelos docentes, a pesquisa busca conhecer e descrever quais são as crenças que eles possuem em relação aos métodos e pós-método. Sendo assim, por meio das descrições das respostas dos professores ocorrerão novas reflexões sobre os métodos e pós-método, pois no questionário haverá não só perguntas objetivas, mas também uma subjetiva para estimular a reflexão dos docentes e eles escreverem suas opiniões.

Pretendemos com esta pesquisa possibilitar que os professores de línguas

estrangeiras percebam a relevância de conhecer a realidade dos alunos, entendam a importância do conhecimento dos métodos de ensino para poder aplicar e escolher metodologias que contemplem as necessidades de aprendizagem dos estudantes, para assim, esses docentes notarem quais métodos são os mais apropriados para determinado contexto de sala de aula.

Diante disso, tendo em vista as particularidades de cada turma, é importante considerar que é preciso adequar as formas de ensinar os conteúdos, como também fazer adaptações nas atividades considerando a realidade da escola e dos discentes. Nesse contexto, o docente não pode se limitar à utilização de apenas um único método para ensinar línguas. O educador deve refletir constantemente sobre a sua própria prática pedagógica para pensar em novos caminhos para o ensino e aprendizagem

O pós-método surgiu na perspectiva de solucionar o problema da falta de autonomia do docente, uma vez que ele propõe macroestratégias para que o professor ensine considerando o contexto relacionado ao ensino do idioma, como também inclua os aspectos sociais e culturais da língua estrangeira.

Vale ressaltar que o estudo das línguas estrangeiras é essencial para o desenvolvimento cultural, social, profissional e pessoal dos alunos, futuros profissionais, pois um diferencial para se destacar no mundo do trabalho é o domínio em algum idioma. Nesse contexto, segundo Hilachuk (2009) a língua espanhola é a segunda língua de comunicação mundial, atrás somente do inglês, ou seja, o acesso ao ensino de espanhol é importante não só no contexto da América Latina e do Mercado Comum do Sul (Mercosul), mas também no mundo globalizado em virtude de a língua espanhola ter uma relevância internacional.

É fundamental que os educadores de línguas estrangeiras ofereçam um ensino de qualidade para os alunos, para isso, é preciso haver a reflexão sobre a prática docente, mais especificamente, a relevância e limitações dos diferentes métodos para o ensino de línguas, como também conhecer as macroestratégias do pós-método nas aulas de língua estrangeira.

Tendo em vista toda a bagagem de experiências dos professores de línguas estrangeiras foi possível refletir sobre possíveis soluções para os problemas decorrentes das limitações dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, bem como a partir da perspectiva de docentes do IFRN foi viável identificar se o pós-método cumpre com o objetivo de tornar o professor mais autônomo durante o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as crenças de docentes de línguas estrangeiras do IFRN Campus Natal-Central (CNAT) em relação às limitações e contribuições dos métodos de ensino de línguas estrangeiras e o pós-método para o ensino e a aprendizagem de idiomas. Já os objetivos específicos foram os seguintes: verificar as crenças dos professores de línguas estrangeiras do CNAT-IFRN sobre os métodos que contribuem para o ensino de línguas e identificar as crenças dos professores de línguas estrangeiras do CNAT-IFRN sobre o uso do pós-método durante as aulas de língua estrangeira.

O nosso Trabalho de Conclusão de Curso apresenta as seguintes partes: introdução, referencial teórico, metodologia, análise e discussão dos dados e considerações finais. Com relação à introdução foram expostas informações sobre o tema, a problemática, justificativa e objetivo geral e específicos da pesquisa.

No referencial teórico, foram discutidos estudos de vários autores que trataram sobre o conceito de métodos de ensino de línguas estrangeiras, as contribuições e limitações dos métodos de ensino de línguas, as macroestratégias e três parâmetros do pós-método, o conceito e abordagens para o estudo de crenças no contexto do ensino e aprendizagem de línguas. A metodologia do trabalho foi composta pelos quatro seguintes tópicos: o tipo da pesquisa, sujeitos, instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.

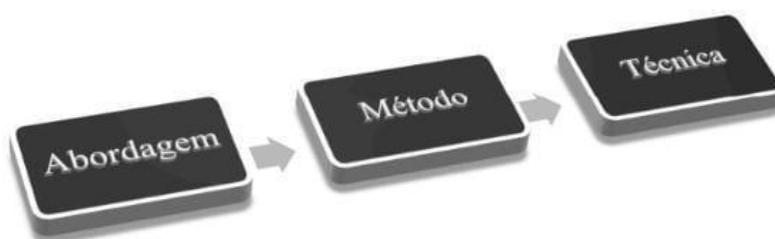
Na análise e discussão dos dados, foram apresentadas as análises dos dados obtidos por meio do questionário respondido pelos professores de línguas estrangeiras. Nas considerações finais destacamos pontos importantes abordados ao longo do trabalho, como as questões de pesquisa e as respostas obtidas com as análises dos dados.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 MÉTODOS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

De acordo com Edward Anthony (1963), o conceito de metodologia de ensino de línguas se relaciona com a hierarquia das concepções de abordagem, método e técnica como mostra a figura 1:

Figura 1: Hierarquia sobre metodologia de línguas.



Fonte: AGUIAR (2016, p.19).

Nesta perspectiva, conforme aponta Edward Anthony (1963), há uma harmonia entre abordagem, método e técnica, uma vez que os pressupostos da abordagem são coerentes com o método a ser executado por meio das técnicas.

A concepção de abordagem é mais abrangente, pois ela afirma um ponto de vista sobre as definições de ensinar e aprender uma língua estrangeira, também trata de um conjunto de princípios teóricos sobre a natureza da língua. Já o método é um plano global que tem como objetivo apresentar a língua aos alunos, também é procedimental para nortear o professor nas práticas em sala de aula. (EDWARD ANTHONY, 1963).

Benedetti (2021) também definiu o conceito de método. Segundo a autora, método é o caminho que será seguido com base em um planejamento para a realização de um determinado propósito, por isso, a aplicação de métodos ocorre de acordo com cada área de estudo, no caso dos métodos de ensino são procedimentos que visam alcançar objetivos de ensino e aprendizagem.

Os métodos são estratégias de ensino usadas pelo professor, cada método de ensino possui características e formas de execuções únicas. Os professores devem conhecer e aplicar os métodos que melhor atendem às demandas dos alunos para

gerar diferentes possibilidades, oportunidades e experiências de aprendizado (BENEDETTI, 2021). Canuto (2016) definiu o seguinte conceito sobre métodos de ensino:

Método refere-se aos meios para alcançar aos objetivos, processo esse que se caracteriza pela combinação de atividades de estudo da leitura e sistematizado pelo professor, que tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino (CANUTO, 2016, p. 9).

Braga (2021) afirma que não existe um método melhor que outro, visto que a escolha teórico-metodológica do docente é o reflexo das suas crenças, formas de interpretar o contexto educacional e experiências.

Segundo Braga (2021), os professores quando forem optar por algum método devem levar em consideração a importância da constante análise crítica de cada método para que no contexto de sala de aula seja viável obter resultados satisfatórios com a prática docente.

Aguiar (2016) abordou sobre o equívoco de se seguir um método como o ideal para todos os contextos de ensino e aprendizagem, bem como a importância do docente acompanhar o desenvolvimento da sociedade, uma vez que as mudanças sociais influenciam na educação. A autora informa o seguinte:

Muitas vezes a aula não atinge seus objetivos, ou melhor, não atingimos nossos pontos traçados para aquele grupo de alunos por vezes nos sentimos desapontados com as abordagens que estamos usando, mas não percebemos que também não refletimos a respeito dos resultados, somente fazemos o uso de maneira mecanizada, na tentativa de encontramos o "método mágico", nos esquecendo das constantes mudanças sociais e educacionais (AGUIAR, 2016, p. 21).

Para ensinar uma língua estrangeira deve-se levar em conta a faixa etária da turma, a cultura do aluno e sua experiência prévia com a língua-alvo. Também é importante considerar o objetivo de aprendizagem dos discentes se é praticar a compreensão auditiva e a oralidade, produzir e ler textos ou traduzir. Todos esses fatores influenciam na escolha do método empregado (EDWARD ANTHONY, 1963).

Outro ponto importante para abordar é sobre as técnicas que são as atividades realizadas pelo professor, por isso, são ações mais específicas dentro do contexto de sala de aula. A partir do método escolhido, o docente aplicará as técnicas que dependem da sua perspectiva individual, como também da realidade da turma (EDWARD ANTHONY, 1963).

### 2.1.1 MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

O primeiro método para o ensino de línguas estrangeiras foi o método gramática e tradução que possui as seguintes características: aprendizagem das regras gramaticais, memorizar as listas de vocabulários, tradução de frases, como também o uso da língua materna durante as aulas (BARRETO, 2012).

Deve-se notar que o método gramática e tradução não tem uma base teórica linguística ou psicológica. Desse modo, serão estudados os conceitos de língua e aprendizagem que essa abordagem afirma. Nessa perspectiva, para entender como funciona esse método há os elementos constitutivos que servem para explicar o que é a língua e a aprendizagem de uma língua estrangeira (BARRETO, 2012).

Ainda segundo Barreto (2012), o método gramática e tradução define que a língua é constituída pelas regras da gramática e elas podem ser identificadas por meio dos textos literários, por isso, a aprendizagem de uma língua estrangeira está associada também ao conhecimento gramatical da língua meta. Já o conceito de aprendizagem desse método garante que o aluno deve passar por um processo dedutivo para aprender o idioma. Assim, o estudante irá observar as regras gramaticais que os textos possuem e, em seguida, será para praticar e memorizar com as listas de exercícios de gramática e tradução.

Ainda de acordo com a autora, o método gramática e tradução tem como objetivo capacitar os alunos para analisar e estudar a gramática. A partir da leitura da literatura na língua estrangeira será possível aplicar os conhecimentos gramaticais na prática da tradução.

O professor era visto como o único que possuía o conhecimento e tinha a função de explicar as regras gramaticais aos alunos, como também corrigia esses discentes. Os estudantes apenas aplicavam as regras nos exercícios de gramática e praticavam habilidades de leitura e produção de textos na língua estrangeira (JALIL e PROCAILO, 2009).

No entanto, a tradução não é somente conhecer as regras gramaticais e os significados das palavras na língua estrangeira usando vocábulos equivalentes na língua materna, mas também construir e manter o sentido do que foi escrito em outra língua, por isso a pragmática é importante na prática de tradução, uma vez que o contexto interfere no sentido (SILVE, 2000).

Vale destacar que segundo Gorski (2018), as traduções do método gramática

e tradução podem ser imprecisas, uma vez que não se leva em conta o conhecimento do contexto comunicativo, como também a presença de frases e palavras que somente fazem sentido para uma região específica de falantes, por exemplo, as expressões idiomáticas possuem sentido figurado.

Outro ponto importante para destacar é que uma das vantagens da tradução é evitar mal-entendidos em relação a alguns conteúdos, por exemplo, para o professor explicar os falsos cognatos é viável usar a tradução para tirar as dúvidas dos alunos, principalmente nos níveis iniciais de ensino, por isso, segundo Garcia (et al.,2018, p. 190), podemos "usar a tradução para esclarecer um item linguístico recém-ensinado." A tradução serve para os estudantes compreenderem com mais facilidade conteúdos mais difíceis.

Já em relação a desvantagem da tradução Garcia (2018) afirma que usá-la aumenta a interferência da língua materna na aprendizagem da língua-alvo impedindo o aluno de falar com fluência na língua estrangeira.

Deve ser levado em consideração que o método gramática e tradução possui limitações, pois não existe uma interação entre os alunos e o professor, ou seja, o docente não incentiva a compreensão auditiva e oralidade na língua estrangeira e os estudantes não aprendem a usar o idioma nas situações reais de comunicação (BARRETO, 2012).

### 2.1.2 MÉTODO DIRETO

O Método Gramática e Tradução começou a ser criticado por causa da memorização de regras gramaticais, uma vez que os alunos não conseguem aprender o que memorizam, mas sim o que experimentam. Assim, houve o aumento da necessidade dos discentes desenvolverem a oralidade durante as aulas de línguas. Nesse contexto, os avanços dos estudos de fonética formaram um cenário propício para o surgimento do Método Direto que foi pensado para desenvolver as habilidades orais dos alunos (GOMES, 2015).

O surgimento do método direto também teve influência das mudanças sociais, ao final do século XIX, a revolução industrial já estava se espalhando pelo mundo causando transformações na sociedade decorrentes das inovações tecnológicas e da indústria. Nesse sentido, o Método Direto tem como objetivo preparar os alunos para a comunicação em situações do cotidiano. Esse método foi criado para aumentar os diálogos em sala de aula, pois a falta de interação era um problema do Método

Gramática e Tradução. (cf. EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 115; NEUNER & HUNFELD, 1993, p. 33 apud Marina Grilli, 2019).

Quando o método direto é colocado em prática o objetivo é reproduzir em sala de aula situações reais de comunicação da mesma forma que ocorre a aquisição da língua materna (LM). Esse método estabelece que a língua deve ser aprendida por meio de uma comunicação primeiramente oral e mais tarde escrita, como também há uma associação das palavras com objetos que possam representá-las e com o contexto. Em relação ao conceito de aprendizagem, a criança aprende a LM em um contexto que possibilita associação direta entre o léxico, objetos e ações da mesma maneira a LE deve ser aprendida por associação direta dos significados das palavras com a forma da língua estrangeira, sem tradução (BARRETO, 2012).

Gomes (2015) também abordou sobre o método direto e explicou a importância da associação entre as palavras e os objetos, pois o signo linguístico sozinho não é capaz de representar o real. De acordo com o autor:

[...] a defesa da ligação entre as palavras e ideias, através de um ensino mais significativo, pois as palavras, por si só, não geram significado e não podem ser resgatadas da memória dos alunos, já que as palavras são, em uma última análise, apenas representações de coisas, e não as coisas em si (GOMES, 2015, p.29).

Outra característica que o método direto se baseia é a ideia de que uma língua estrangeira é aprendida por imitação, ou seja, as pessoas ouvem e repetem até alcançar uma aprendizagem satisfatória (BARRETO, 2012).

Vale destacar que o método direto foi criticado por causa de algumas propostas como: o processo de aquisição da língua materna é diferente da aprendizagem da língua estrangeira, outro problema é que o fato do professor de línguas não usar a língua materna dos alunos resulta em uma difícil comunicação, uma vez que os discentes que ainda estão aprendendo a LE podem não entender as explicações (BARRETO, 2012).

### 2.1.3 MÉTODO ÁUDIO-ORAL

Outro método relevante para discussão é o método audiolingual ou Abordagem Audiolingual (AAL) que surgiu de a necessidade dos soldados americanos aprenderem a falar várias línguas estrangeiras da forma mais rápida possível, no contexto da Segunda Guerra Mundial. Para isso, as turmas eram no tamanho ideal, bem como os alunos passavam nove horas por dia durante seis ou nove meses para aprender o novo idioma. Com o passar do tempo, o método do exército foi ganhando

notoriedade no ensino de línguas estrangeiras até se tornar na abordagem audiolingual (LEFFA, 2016).

Segundo Barreto (2012), o método áudio-oral foi o primeiro método para o ensino de línguas estrangeiras que teve uma base teórica tanto de natureza da língua, o estruturalismo, quanto de aprendizagem humana, o behaviorismo. Dessa forma, a teoria linguística da abordagem audiolingual é a linguística estrutural americana que entende a língua como um conjunto de três níveis: fonológico formado pelos fonemas, morfológico constitui os morfemas e palavras, já o sintático se analisa as frases e orações, assim, dentro de cada nível há um sistema de elementos.

Nesse sentido, para aprender uma LE é fundamental conhecer os fonemas, morfemas, palavras, frases e orações e as regras responsáveis por estabelecer as relações entre esses elementos. Em relação a teoria da aprendizagem a base teórica usada no método áudio-oral foi o behaviorismo que aborda a ideia que o aluno aprende por meio do seguinte modelo: estímulo, resposta e reforço (BARRETO, 2012).

Na prática, o discente imita e repete o que escuta até falar na língua estrangeira de maneira automática, assim, os alunos irão aprender com base na repetição e memorização das estruturas básicas para depois fazerem os exercícios de leitura e escrita na língua estrangeira. (BARRETO, 2012).

A autora afirma, ainda, que, no método audiolingual, "a aprendizagem da gramática deve ser alcançada por meio da indução, ou seja, como consequência da prática." (BARRETO, 2012, p.10, tradução nossa<sup>1</sup>). Na perspectiva de Barreto (2012), se os alunos perguntarem algo relacionado à gramática, os professores explicam que as regras gramaticais são assimiladas de forma subconsciente, assim, não há estudo sobre a gramática.

Vale ressaltar que segundo Barreto (2012), o método áudio-oral possui algumas limitações, por exemplo, os alunos apenas repetem modelos linguísticos e não são estimulados a desenvolverem a criatividade, isso torna as aulas monótonas. Leffa (2016) também fez críticas ao método audiolingual. De acordo com o autor:

Na prática, havia também problemas sérios. Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores: no momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem tornavam as aulas cansativas para

---

<sup>1</sup> El aprendizaje de la gramática debe lograrse mediante la inducción, es decir, a partir de la práctica.

os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, faziam os alunos papaguear frases que não entendiam (LEFFA, 2016, p. 32).

Desse modo, Leffa (2016) abordou sobre o problema desse método mecanizar a aprendizagem, uma vez que o ser humano possui a capacidade de formular novas orações, bem como produzir o discurso oral e escrito de maneira original, por isso as línguas estrangeiras não deveriam ser vistas como comportamentos condicionados que se aprenderiam por meio de estímulos e respostas.

#### 2.1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Outro método de grande notoriedade é o método comunicativo que surgiu no contexto de sala de aula, nas décadas de 70 e 80 do século XX, nessa época alguns professores chegaram à conclusão de que os alunos tinham o conhecimento da gramática e produziam textos corretos, porém fora da sala de aula não aplicavam esses conhecimentos nas situações comunicativas (JALIL e PROCAILO, 2009).

Nessa perspectiva, para se comunicar em uma língua estrangeira é preciso ter competência comunicativa que vai além do conhecimento linguístico e inclui competências como: cultural, sociolinguística, discursiva e estratégica (JALIL e PROCAILO, 2009).

Levando em consideração que diante das diferenças culturais e da relação língua e cultura a competência cultural é o conhecimento que abrange o contexto sociocultural da língua-alvo, assim, se deve considerar as normas culturais do país no qual se fala a língua estrangeira, bem como quais são as tradições, hábitos e costumes praticados pela população da língua em estudo, para assim, alcançar o objetivo de se comunicar na LE (JALIL e PROCAILO, 2009).

A competência sociolinguística é a competência necessária para os discentes usarem os elementos linguísticos de acordo com a situação adequada, por exemplo, o pronome "vosotros" é usado em contextos informais na Espanha, enquanto "ustedes" é uma linguagem formal (JALIL e PROCAILO, 2009).

A competência discursiva é a capacidade que o discente deve ter para interpretar textos, bem como conhecer o contexto de produção do discurso. Assim, os professores devem usar os textos na língua estrangeira durante as aulas para os alunos praticarem a leitura e compreenderem o sentido do texto. Já a competência estratégica é a capacidade de perceber problemas nos diálogos e usar estratégias apropriadas para compensar desentendimentos que podem ocorrer ao longo da

comunicação (JALIL e PROCAILO, 2009).

Silve (2000, p. 186) afirma que "as expressões linguísticas só têm sentido numa situação real de comunicação", ou seja, a pragmática também é relevante para o aluno conseguir compreender e se comunicar na língua estrangeira, pois ela considera o contexto situacional que interfere no significado das palavras (SILVE, 2000).

De acordo com Goularte (2022), o ensino e a aprendizagem de línguas possuem uma natureza social e comunicativa que torna o ensino de língua estrangeira diferente das outras formas de ensino e aprendizagem, por isso, o objetivo da Abordagem Comunicativa (ou Método Comunicativo) é enfatizar a interação, para isso os alunos são incentivados a participarem das aulas por meio de diálogos.

Os professores devem desenvolver atividades dinâmicas e trabalhar com textos e discursos autênticos para os discentes praticarem as quatro habilidades da língua. A autora confirma, ainda, que a abordagem comunicativa parte do princípio que a realidade dos alunos deve ser considerada pelo docente. Durante as aulas os estudantes podem falar sobre suas experiências para perceberem as semelhanças e diferenças com as outras culturas dos países da língua em estudo (GOULARTE, 2022).

Quando os docentes conhecem a realidade social, cultural e linguística dos discentes a interação em sala de aula ocorre de forma mais produtiva, como também aplicação dos conteúdos contextualizada com temáticas reais incentiva a participação dos alunos, ou seja, criando um ambiente propício para trocas de informações por meio da relação e comparação entre o contexto em que os estudantes estão inseridos e as culturas nas quais fazem parte a língua estrangeira é possível alcançar a competência comunicativa (GOULARTE, 2022).

Para aproximar o aluno do conteúdo, o professor deve colocar no contexto de sala de aula situações do dia a dia com as quais os estudantes convivem, pois os discentes trazem uma bagagem de conhecimentos, o que não pode ser ignorado, por exemplo, para ministrar as horas em espanhol na abordagem comunicativa o professor pode abordar quais são os horários das refeições nos países hispanohablantes e preparar uma atividade interativa para os estudantes falarem o horário que eles fazem suas atividades cotidianas (SILVA, 2009).

Vale destacar que, segundo Leffa (1988), a abordagem comunicativa possui

problemas com a aplicação da taxionomia<sup>2</sup>, por exemplo, as seguintes classes de palavras: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição possuem categorias mais abrangentes que englobam as subcategorias.

Nessa perspectiva, por exemplo, no caso da classificação dos verbos existe a categoria de pessoa verbal que apresenta as seguintes subcategorias: primeira pessoa, segunda pessoa e terceira pessoa. Em relação ao modo verbal há o indicativo, subjuntivo e imperativo. O tempo divide-se em: presente, pretérito e futuro. O número pode ser singular ou plural e a voz temos a ativa, passiva e reflexiva. Assim, o método comunicativo teve dificuldade de definir na prática as diferentes categorias e subcategorias semânticas (LEFFA, 1988).

Outro problema da abordagem comunicativa é a pouca preocupação com o estudo da gramática. Swan (1985 apud LIMA, 2007) afirma que a gramática precisa ser estudada e aprendida, porém com o uso do método comunicativo fica mais difícil os estudantes de níveis iniciais aprenderem as estruturas sintáticas complexas da língua-alvo e os discentes podem ficar confusos com o uso das regras gramaticais.

Outro ponto que consideramos importante é que os alunos do nível básico ainda não conseguem se comunicar com fluência na língua estrangeira, pois eles possuem pouco conhecimento da língua-alvo e precisam de mais tempo para conhecê-la. Nesse contexto, inicialmente os professores devem ensinar conteúdos sobre o léxico, em seguida a gramática da língua estrangeira para os alunos desenvolverem o conhecimento gramatical, e a partir disso, desenvolvam a competência comunicativa (SILVA, 2001).

Conforme Silva (2001, p.51), "é necessário que alguma gramática seja analisada contingentemente fora da atividade comunicativa", a autora também afirma o seguinte:

[...] na tentativa de comunicar-se, de se fazer entender e de tentar constantemente entender o outro, o indivíduo desenvolve o seu vocabulário e, em estágios posteriores, busca aprimoramento da língua, pelo uso de regras gramaticais que garantam a eficácia da comunicação. Desse modo, ele apodera-se da língua e, pelo ato efetivo da comunicação, reduz suas incertezas - as respostas para as suas tentativas convertem-se em garantia de um ato comunicativo bem-sucedido (SILVA, 2001, p. 45 - 46).

Portela (2007) também informou sobre a necessidade de os alunos possuírem

---

<sup>2</sup> Regras de ordenação e classificação.

domínio linguístico para se comunicarem por meio da língua-alvo, isso traz à tona o seguinte fato: o método comunicativo exige que os discentes tenham competência gramatical que é a capacidade do aluno usar o código linguístico corretamente, bem como ter um vocabulário amplo para interagir na língua estrangeira (PORTELA, 2007).

Vale ressaltar que os educandos de níveis de ensino iniciais recorrem à língua materna quando participam de atividades como simulações de entrevistas, trocas de opiniões, entre outras, por causa da falta de conhecimento linguístico na língua estrangeira, por isso os professores quando vão ensinar aos alunos de níveis básicos usam mais as atividades relacionadas com a leitura e compreensão auditiva por meio de filmes e músicas para aumentar o vocabulário dos discentes (SILVA, 2001).

Muitas atividades do método comunicativo são mais direcionadas aos alunos que já dominam o código linguístico da língua estrangeira, por exemplo, o "juego de rol" ou "role-playing game" é uma dinâmica que os discentes desenvolvem a interpretação de papéis para elaborar uma história como se fosse um teatro improvisado, assim, o estudante aprimora sua competência cultural, sociolinguística e discursiva (GIL, 2018).

Abrahão (2015) abordou as seguintes características da abordagem comunicativa:

A abordagem comunicativa foi, a meu ver, um primeiro movimento pós-método, já que se afastou do método enquanto conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de aprendizagem, sem considerar o aprendiz e o contexto, e propôs um conjunto de princípios orientadores para uma prática situada, sensível ao contexto, ao professor e aos aprendizes, que permite uma maior autonomia ou agenciamento por parte do docente (ABRAHÃO, 2015, p. 36).

Assim sendo, os princípios da abordagem comunicativa possuem algumas semelhanças com as macroestratégias do pós-método, como o uso da contextualização do insumo linguístico (input), integração das quatro habilidades linguísticas, aumentar a consciência cultural e assegurar a relevância social do ensino (ABRAHÃO, 2015).

## **2.2 CONCEITOS NORTEADORES DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS**

### **2.2.1 ECLETISMO ESCLARECIDO NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Outro ponto importante sobre o ensino de línguas estrangeiras que vale ressaltar é o ecletismo esclarecido que surgiu como consequência da inviabilidade de

se produzir um “método perfeito”. No final da década de 90 houve reflexões sobre a relevância da flexibilidade do professor no processo de ensino de uma língua. Essa corrente propõe que o docente mescle diferentes métodos que se adequem à realidade da turma e ao contexto de sua prática pedagógica (BARBOSA e LACERDA, 2019).

Vale ressaltar que de acordo com Vilaça (2008, p. 82):

O ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino-aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas. Convém destacar que o ecletismo deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica (VILAÇA, 2008, p. 82).

Vilaça (2008) aborda que as escolhas metodológicas e as práticas docentes com base na perspectiva do ecletismo esclarecido exigem autonomia do professor, aumentando suas responsabilidades acerca das avaliações e reflexões de sua própria prática, acarretando uma maior necessidade de uma formação continuada. Segundo Vilaça (2008, p. 83-84):

O ecletismo metodológico acarreta na maior responsabilidade do professor por suas escolhas e práticas. Esta responsabilidade exige do professor uma formação mais ampla, crítica e autônoma. Há, portanto, novos papéis que devem ser desempenhados pelo professor. Se antes este era o executor de um método, agora cabe a ele tomar decisões, avaliar o processo de ensino/aprendizagem, desenvolver materiais instrucionais, entre outras novas funções. Isto requer do professor uma formação mais completa (VILAÇA 2008, p. 83-84).

Nessa perspectiva, vale destacar as seguintes técnicas estratégicas do ecletismo propostas por Brown (1997 apud BARBOSA e LACERDA, 2019): diminua a inibição; encoraje a tomada de riscos; aumente a autoconfiança dos alunos; encoraje os alunos a usarem processos que utilizem o hemisfério direito do cérebro; ajude os alunos a usarem a intuição; faça com que os erros dos alunos possam contribuir para o processo de aprendizagem; ajude os alunos a desenvolverem a motivação intrínseca; promova aprendizagem cooperativa; promova tolerância à ambiguidade; faça com que os alunos estabeleça seus próprios objetivos. Essas estratégias devem ser usadas para nortear o professor em sua escolha metodológica.

O ecletismo e o pós-método possuem semelhanças relacionadas com os princípios que o professor de línguas deve ter para desenvolver uma boa aula, por

exemplo, fornecer oportunidades de participação dos alunos, ser tolerante aos erros dos estudantes e minimizar mal-entendidos (BARBOSA e LACERDA, 2019).

### 2.2.2 PÓS-MÉTODO

De acordo com Lima (2018), o pós-método promove, no professor, a reflexão crítica sobre sua prática proporcionando mais possibilidades de desenvolvimento da criatividade em sala de aula, assim, o docente é ativo e tem autonomia para criar o seu próprio método a partir dos que já são existentes, tendo a possibilidade de fazer adaptações para a aplicação no contexto de sala de aula considerando os resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem.

Um exemplo da importância da autonomia docente aparece no filme *Escritores da Liberdade*, lançado em agosto de 2007, o qual relata a história da professora, Erin Gruwell, que percebe a necessidade de fazer adequações nos seus planejamentos, pois o que ela tinha planejado para os alunos não estava dando certo, uma vez que os jovens, ficavam cada vez mais desmotivados nos estudos, assim, Erin notou que precisava adaptar a sua metodologia de ensino. Ela buscou novas alternativas, como conhecer a realidade dos alunos e relacionar com os conteúdos para propor mudanças sociais por meio da educação.

Nessa perspectiva, adaptar o que planejou para se adequar as questões que surgem durante a aula permite que os professores usem a sala de aula como espaço para criação de estratégias com base nas suas próprias crenças, pois quando o docente apenas aplica os métodos lidos ele não trabalha com a reflexão crítica que é necessária para o desenvolvimento da autonomia, bem como ter a capacidade de saber como agir e ensinar diante de situações imprevisíveis (LIMA, 2018).

Vale destacar que, segundo Oliveira (2014), o professor não deve ignorar a existência dos métodos que servem de base para o educador construir seus conhecimentos teóricos, assim, é essencial a reflexão crítica sobre os métodos de ensino de línguas, ou seja, o docente deve conhecê-los e estudá-los, bem como precisa criar seus próprios princípios teóricos.

De acordo com Jalil e Procailo (2009, p.780), "com o passar do tempo, os métodos e abordagens foram sendo adaptados a partir de conhecimentos adquiridos com os anteriores, ou a partir da pesquisa e prática". Nesse sentido, o professor deve conhecer as contribuições das diferentes abordagens metodológicas percebendo os

problemas de seguir um modelo sem refletir sobre sua prática (JALIL e PROCAILO, 2009).

Outro ponto relevante é que ensinar uma língua estrangeira inclui vários conhecimentos, uma vez que o uso do idioma ocorre em uma sociedade que possui sua própria cultura, ou seja, o uso da língua é contextualizado por fatores extralinguísticos, como também é moldado por contextos sociais, linguísticos e culturais (LIMA, 2018).

Durante as aulas é preciso que os discentes pratiquem as quatro habilidades: leitura, escrita, fala e ouvir, para isso, o professor deve passar atividades que ocorra um equilíbrio entre o conhecimento da língua estrangeira e as vivências dos alunos para motivar os estudantes a interagirem no contexto de sala de aula (LIMA, 2018).

Com o uso do pós-método será possível que os docentes pensem sobre questões como a importância de eles serem capazes de compreender o ambiente social, político, econômico e educacional no qual o discente faz parte, essas reflexões possibilitam um ensino que faz sentido ao aluno. Dessa forma, os conteúdos serão passados em uma perspectiva que garanta a relevância social fundamental no processo de ensino e aprendizagem (LIMA, 2018).

Kumaravadivelu (1994 apud LIMA 2018) elaborou um quadro com as seguintes macroestratégias: maximizar oportunidades de aprendizagem; facilitar interação negociada; minimizar desajustes; ativar heurística intuitiva<sup>3</sup>; consciência do idioma; contextualizar o uso da língua; integrar habilidades linguísticas; promover autonomia do estudante; aumentar consciência cultural; garantir relevância social para auxiliar o professor na aplicação do pós-método (LIMA, 2018).

Ainda sobre as macroestratégias do pós-método, vale destacar que maximizar as oportunidades de aprendizagem é usar as situações de aprendizagem que surgem durante a aula para adequar o planejamento com a realidade, enquanto que facilitar interação negociada é abranger as oportunidades de participação do aluno, não se limitar ao uso de perguntas e respostas pré-elaboradas, promovendo interação (LIMA, 2018).

O docente deve minimizar desajustes, isto é, reconhecer possíveis equívocos

---

<sup>3</sup> Segundo Lima (2018) heurística vem da palavra grega “heuristiké”, que significa a capacidade de descobrir de forma intuitiva, assim, no contexto do ensino de línguas ativar a heurística intuitiva é fornecer um ambiente propício para o aluno entender como a língua funciona, por exemplo, promover atividades ricas para o discente internalizar as regras de uso linguístico.

no diálogo que podem ocorrer entre a intenção comunicativa do docente e a interpretação do discente e como solucionar os desajustes. Também é indispensável ativar a heurística intuitiva, ou seja, promover um ambiente rico em input linguístico para que o aluno infira e internalize não só as regras de gramática, mas também as normas de uso comunicativo da língua (LIMA, 2018).

A partir das macroestratégias do pós método, o professor cria teorias baseadas na sua experiência profissional e as aplica em sua realidade de ensino, levando em conta as vivências dos discentes, bem como o contexto social e político no qual os alunos estão inseridos. Aplicando a proposta do pós-método, o docente se torna um pesquisador de sua prática refletindo sobre suas ações para encontrar problemas e solucioná-los. As macroestratégias são usadas para transformar os professores que apenas seguiam teorias sem reflexão em docentes de estratégia e conscientes do que realizam no processo de ensino e aprendizagem (LIMA,2018).

Outro ponto relevante sobre a necessidade do uso do pós método é que:

Os métodos são fabricados e vendidos como reutilizáveis, tendo em vista um contexto idealizado, ou seja, ignoram que o sucesso ou fracasso na aprendizagem dependem de fatores específicos de cada sala de aula. O que ocorre ainda em tempos atuais é que muitos dos centros de línguas estão pautados em teoria behaviorista, e os treinamentos de professores são feitos sem muitos questionamentos (BISSACO, 2015, p. 214).

Dessa forma, há muitas dificuldades quando se segue apenas um método de língua estrangeira desconsiderando os fatores que influenciam a aula, como solução a esse impasse Kumaravadivelu (2006 apud GRILLI, 2019) estabeleceu três parâmetros do pós-método para orientar o docente nas aulas de língua estrangeira: o parâmetro da particularidade, o parâmetro da praticabilidade e o parâmetro da possibilidade. O parâmetro da particularidade inclui o aluno e suas particularidades relacionadas ao local onde ele se encontra, assim, questões linguísticas, socioculturais e políticas serão levadas em consideração (GRILLI, 2019).

O parâmetro da praticabilidade afirma que o professor é capaz de produzir teorias a partir de sua prática e refletir constantemente sobre ela aplicando suas teorias no contexto de sala de aula, sendo assim, um docente autônomo no processo de ensino (GRILLI, 2019).

Já o parâmetro da possibilidade está focado em uma forma de ensinar que considere a realidade social na qual o aluno faz parte. Segundo Jalil e Procailo (2009, p. 782) "a pedagogia da possibilidade encontra inspiração em Paulo Freire na

Pedagogia do Oprimido, quando se refere às relações de poder e domínio vigentes na sociedade." Assim, dentro do contexto de sala de aula o docente deve despertar a consciência sociopolítica dos alunos (JALIL e PROCAILO, 2009).

Ainda sobre o parâmetro da possibilidade, o professor tem o papel de garantir a conscientização dos estudantes sobre a importância da mudança social. Para isso, é preciso que os futuros docentes tenham acesso a uma formação que promova a reflexão sobre a realidade da sociedade. Desse modo, o educador deve ensinar de uma forma que desperte o pensamento crítico dos alunos e incentive a busca pela transformação social (GRILLI, 2019).

Vale ressaltar que muitos acontecimentos do ambiente de ensino não podem ser explicados por métodos, por isso, o docente deve conduzir sua aula a partir de sua experiência usando os conhecimentos teóricos que se adequam à realidade da turma. O professor usa sua prática para testar novas estratégias, dinâmicas e atividades, e a partir disso, analisar os resultados obtidos, melhorando suas aulas. Nesse contexto, a reflexão acerca das crenças e ações do educador no processo de ensino e aprendizagem contribui para a busca do aprimoramento das estratégias usadas em sala de aula (JALIL e PROCAILO, 2009).

### **2.3 CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Outro ponto fundamental deste trabalho é compreender o conceito de crenças de professores. Conforme Moraes (2018), diversos autores pesquisaram sobre as crenças na aprendizagem de línguas estrangeiras e usaram as seguintes definições para se referir às crenças: ação de acreditar, opiniões, convicções, ideias, interpretações e costumes relacionados a temáticas voltadas à educação.

Dessa forma, as crenças são construídas por meio das experiências de vida. A partir do momento que a pessoa conhece novos conceitos poderá mudar de crença. Também vale destacar que o ambiente que o indivíduo está inserido influencia na formação das crenças (MORAIS, 2018).

As crenças são construídas a partir da história do indivíduo e interação dele em sociedade. Ao longo da trajetória do professor ele constrói e reconstrói suas crenças, a partir delas os docentes desenvolvem, constroem e formulam seus conhecimentos de mundo e experiências a respeito do ensino e aprendizagem de uma nova língua. Também as experiências de vida e profissional interferem nas crenças, ou seja, cada

professor tem sua própria bagagem cultural. Nessa perspectiva, as crenças interferem no processo de ensino e aprendizagem, bem como influenciam as práticas do docente (MORAIS, 2018).

Segundo Menezes e Silva (2018, p. 226), "à medida que novas situações vão surgindo, o professor forma, constrói, reconstrói e reflete sobre suas crenças promovendo ou não novas ações." Nesse sentido, quando acontece uma mudança na sociedade, a escola deve se adaptar ao novo, bem como o professor pode passar por um processo de reconstrução ou mudança das crenças por causa do surgimento de novas demandas do ambiente escolar e situações que ele irá precisar de novos conhecimentos (MENEZES E SILVA, 2018).

No contexto de ensino de línguas estrangeiras as crenças de educadores influenciam na metodologia de suas aulas. Segundo Lima e Ribeiro (2014, p.64) "do ponto de vista sociocultural, crenças são entendidas como ferramentas de mediação em atividades humanas, como a aprendizagem de uma nova língua." Nesse sentido, é relevante pesquisar sobre as crenças de professores de línguas estrangeiras.

Ainda sobre a necessidade do estudo das crenças de professores Silva (2011) nos mostra que:

[...] podemos dizer que quando estudamos crenças de professores, temos a chance de não somente apresentar resultados aos professores, mas também dialogar com alunos, diretores, supervisores e coordenadores, conscientizando-os da influência que as crenças têm no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (SILVA, 2011, p.23).

Silva (2011, p.38) afirmou o seguinte sobre a necessidade do docente refletir sobre suas crenças: "abandonar velhas crenças só é possível se acreditarmos que elas precisam realmente ser substituídas por outras, mas o primeiro passo para mudá-las pode ser reconhecê-las e refletir sobre elas". Percebe-se que é fundamental o professor entender a importância de renunciar determinadas crenças para melhorar a sua prática docente.

Em relação a metodologia para o estudo das crenças Barcelos (2001, p. 75) afirma que "os estudos sobre crenças são agrupados em três abordagens de acordo com a sua definição de crenças, metodologia, e relação entre crenças e ações". Assim, as perspectivas dos docentes são analisadas de diferentes formas de acordo com as diferentes abordagens de crenças. Barcelos (2001) agrupou as três seguintes metodologias de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: a abordagem normativa; abordagem metacognitiva; abordagem contextual.

De acordo com Barcelos (2001, p.76), "os estudos incluídos na abordagem normativa, em geral, descrevem e classificam os tipos de crenças que os aprendizes apresentam". Para isso, há o uso do questionário do tipo Likert-scale. Ainda sobre a abordagem normativa, segundo Barcelos (2001, p.77), "a relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida". Nessa perspectiva, as crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas são compreendidas como percepções que influenciam a prática docente, porém não há o estudo da comparação entre as crenças e ações.

Já em relação à abordagem metacognitiva, não há o uso de questionários do tipo Likert-scale, pois o conhecimento metacognitivo dos professores deve ser estimulado com o uso das entrevistas semiestruturadas para os docentes falarem suas experiências, como também questionários do tipo semiestruturado, assim, há perguntas abertas e fechadas com o propósito das crenças serem descritas (BARCELOS, 2001).

Enquanto que na abordagem contextual as crenças são investigadas dentro de um contexto específico, ou seja, não há generalização. Desse modo, por meio de observações das aulas de professores de línguas estrangeiras ocorre a investigação da relação entre crenças e ações, bem como a análise do contexto (BARCELOS, 2001).

A presente pesquisa insere-se na abordagem normativa, uma vez que foi usado questionário do tipo Likert-scale para investigação e descrição das crenças, ou seja, houve perguntas com afirmações para os professores responderem entre as opções de resposta que vão desde "concordo inteiramente" até "discordo inteiramente", assim, foi possível interpretar melhor as respostas dos participantes da pesquisa, pois um grande problema são as perguntas muito amplas, já que a análise dos resultados pode ficar difícil de ser realizada, bem como as questões de apenas duas possibilidades de respostas como "sim ou não" também podem prejudicar os resultados da pesquisa (BARCELOS, 2001).

### **3. METODOLOGIA**

Neste tópico, abordamos a metodologia deste trabalho, explicando como foi realizada a pesquisa, para isso, contemplamos as seguintes partes: tipo da pesquisa, sujeitos, instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

### 3.1 TIPO DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi descritiva, uma vez que foram descritas as opiniões de professores do Campus Natal-Central. Conforme aponta Andrade (2001, p.124), nesse tipo de pesquisa “os fatos são observados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles”. Nesse contexto, houve a coleta e interpretação das informações sem interferir nelas.

Outro autor que também abordou sobre a classificação de pesquisas foi Gil (2002, p. 42), que afirmou o seguinte sobre as pesquisas descritivas: “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Sendo assim, a presente pesquisa levantou as crenças de professores.

Em relação ao caráter de estudo, esta pesquisa é exploratória, pois, de acordo com Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Nessa perspectiva, tivemos o objetivo de explorar fenômenos proporcionando novas descobertas, bem como compreender e investigar o problema de pesquisa. Levando em consideração que no contexto da pesquisa os dados foram levantados pela primeira vez, a forma de levantamento dos dados foi primária.

A abordagem desta pesquisa é quali-quantitativa, uma vez que no questionário há perguntas objetivas relacionadas aos métodos de línguas e uma questão subjetiva sobre o uso do pós-método nas aulas de línguas para os professores responderem. Desse modo, foram coletadas informações quantificáveis, bem como subjetivas, pois foi realizada a análise de crenças de professores.

### 3.2 SUJEITOS

Esta pesquisa foi realizada com docentes de línguas estrangeiras do IFRN Campus Natal-Central e a justificativa para a escolha dos sujeitos é que, além de ser o Campus em que estudamos, é também o local em que realizamos nossas práticas de estágio docente e temos mais acesso aos professores.

O critério, pois, para escolher os professores do IFRN Campus Natal-Central foi o fato de haver uma proximidade e compatibilidade de horários e facilidade maior para enviar os questionários, dessa forma, houve a otimização do tempo e praticidade aumentando a viabilidade da pesquisa.

Após a disciplina de Metodologia do Ensino do Espanhol I 2021.2, que tinha

por objetivo nos apresentar os principais métodos de línguas estrangeiras desenvolvidos ao longo dos séculos, a confirmação a respeito dos métodos de ensino utilizados pelos professores do curso de graduação em língua espanhola do IFRN ficou mais visíveis para os graduandos.

Os professores selecionados para responderem ao questionário parte, também, da importância de compreender os métodos pelos quais eles se baseiam na construção/planejamento de suas aulas para os alunos do IFRN (CNAT). No IFRN (CNAT), há seis professores de espanhol, um de francês e nove de inglês. Deste total, responderam ao questionário quatro professores de espanhol, oito de inglês e um de francês.

### 3.3 INSTRUMENTOS

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário<sup>4</sup>, adaptado de Silva (2011), através do *Google Forms* foi elaborado para os professores de línguas estrangeiras do IFRN Campus Natal-Central responderem e, a partir das respostas, foram feitas a descrição e a análise dos dados.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A primeira etapa foi o levantamento bibliográfico que permaneceu em evolução ao longo do trabalho. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 183) "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras." A leitura e estudo das obras já publicadas foram o embasamento teórico necessário para o direcionamento dos estudos acerca dos métodos de ensino de línguas estrangeiras ao pós-método e a influência das crenças de professores no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda etapa foi para elaboração dos questionários que foram feitos com base nas leituras dos trabalhos já publicados sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras, foram usadas perguntas de escala baseadas na escala de *likert*<sup>5</sup> para abranger as possibilidades de respostas dos docentes, bem como melhor discussão

---

<sup>4</sup> Vide Apêndice 1

<sup>5</sup> Segundo Barcelos (2001) *likert* é uma metodologia de pesquisa de crenças usada em questionários em que as opções de respostas vão de uma escala desde concordo totalmente até discordo totalmente, assim, os participantes especificam seu grau de concordância com as afirmações pré-determinadas.

dos resultados, uma vez que os participantes da pesquisa puderam especificar seu nível de concordância em relação às afirmações apresentadas, também houve uma pergunta aberta.

A terceira etapa foi para aplicação do questionário que ocorreu a partir do momento que foram definidos os professores participantes da presente pesquisa. Foram disponibilizados questionários eletrônicos para coletar informações sobre as crenças e perspectivas dos professores em relação aos métodos de ensino de línguas estrangeiras com o propósito de conhecer os diferentes olhares quanto às contribuições e limitações desses métodos, pois cada docente possui sua própria identidade quanto ao fazer docente e suas percepções em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A quarta etapa foi a de análise e discussão dos dados coletados. As informações coletadas foram organizadas por grupos de respostas iguais ou semelhantes para facilitar a descrição dos dados. Já para a interpretação dos dados coletados nos questionários, foi utilizado o referencial teórico, ou seja, os estudos dos materiais que já foram publicados como, artigos e livros que tratam das reflexões sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras e o pós-método, como também as crenças, para refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

#### **4. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O PÓS-MÉTODO**

O questionário aplicado com os professores contou com 11 (onze) questões. As três primeiras perguntas se referem aos dados pessoais. Com base na análise dos dados, dos treze professores que responderam ao questionário, sete são do sexo feminino e seis são do sexo masculino. Possuem idades entre 36 e 60 anos. Sendo que um docente tem idade entre 36 e 39 anos, três professores têm idades entre 40 e 45 anos, seis têm idades entre 46 e 50 anos, um tem idade entre 50 e 55 anos e dois têm mais de 60 anos.

Em relação à formação acadêmica, na questão 4, perguntamos a titulação dos professores, sete possuem doutorado, quatro são mestres, dois são especialistas e há uma mestranda. Na questão 5, perguntamos qual língua estrangeira os professores ministram, a partir das respostas, observamos que quatro docentes ministram língua

espanhola. Oito professores são de língua inglesa e há apenas um professor de língua francesa.

#### 4.1 CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CNAT-IFRN SOBRE OS MÉTODOS QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

A partir da questão 6 até a 10 perguntamos sobre as crenças dos professores em relação aos métodos de línguas estrangeiras.

Na questão 6, perguntamos aos professores quais métodos eles utilizam em suas aulas, assim, nessa questão os docentes puderam marcar mais de uma alternativa. Observamos que 15,4 % (dois) afirmaram que usam o método gramática e tradução, 38,5% (cinco) usam o método audiolingual, 23,1% (três) marcaram o método direto, 92,3% (doze) usam o método comunicativo e 53,8% (sete) marcaram o pós-método.

Havia também a opção de os docentes informarem se usam outro método. Dos treze professores, apenas três responderam, assim, nessa alternativa P4 informou o seguinte: "nenhum em específico e dependendo do conteúdo e especificidade, todos." P6 também afirmou que não usa apenas um método, sua fala afirma o seguinte: "nunca me prendo a um tipo apenas de metodologia. Vejo isso como limitante e incompleto." P8 informou o seguinte: "utilização de um pouco de cada método com o auxílio de recursos tecnológicos online". Percebemos que o uso de apenas um método é ineficaz e insuficiente para o professor de línguas.

Segundo Jalil e Procailo (2009, p. 780 - 781), "tudo o que acontece no ambiente de ensino e aprendizagem certamente não consegue ser explicado por métodos." As ações do docente são influenciadas pelo contexto cultural e social no qual os alunos estão inseridos.

##### 4.1.1 Crenças sobre o Método Gramática e Tradução

Na questão 7, perguntamos se os professores concordavam ou não com as afirmações que contemplam as contribuições e limitações do método gramática e tradução. Elaboramos a tabela abaixo para melhor visualização dos resultados:

Tabela 1 - Crenças sobre o método gramática e tradução

Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a) O problema do Método Gramática e Tradução é trabalhar a memorização de palavras e regras gramaticais.	0%	53,8% (sete)	7,7% (um)	0%	38,5% (cinco)
b)O Método Gramática e Tradução possui a vantagem do texto literário ser usado para o estudo de regras gramaticais e de tradução.	0%	38,5% (cinco)	0%	15,4% (dois)	46,2% (seis)
c)A abordagem gramática e tradução tem a desvantagem de não proporcionar a participação do estudante.	30,8% (quatro)	30,8% (quatro)	0%	7,7% (um)	30,8% (quatro)

Fonte: Elaboração própria em 2023.

A tabela 1 nos apresenta que no item “a”, 53,8 % (sete) concordaram, 38,5% (cinco) discordaram e 7,7% (um) não tem certeza de que o problema do método gramática e tradução é trabalhar a memorização de palavras e das regras gramaticais. Identificamos que a maioria dos docentes, sujeitos desta pesquisa, acreditam que a memorização de palavras e regras gramaticais é um problema do método gramática e tradução. Vale destacar que Gomes (2015, p. 23) abordou sobre o problema da memorização do signo linguístico afirmando o seguinte:

Um método de ensino baseado na memorização de palavras aleatórias não é, dessa forma, significativo para o aluno, sendo necessário o trabalho do som e da ideia que estão relacionados a cada vocábulo, já que um processo de ensino que desprestige essas afirmações provar-se-á ineficaz. Nessa perspectiva, a memorização de listas de vocabulários que foram extraídos de um texto literário não traz significação nenhuma ao seu leitor, já que, sozinhas não são nada mais do que signos linguísticos (GOMES, 2015, p.23).

Nessa perspectiva, o método gramática e tradução foi criticado por se concentrar apenas no estudo das palavras de forma isolada e não incentivar a associação entre as coisas e o signo linguístico que é constituído pelo significante, a imagem acústica ou sonora de cada vocábulo, bem como o significado. Os alunos

precisam reconhecer os sons e os significados das palavras, por isso o uso de texto literário para trabalhar vocabulário fora de um contexto real não proporciona uma aprendizagem significativa para os estudantes.

No item "b", 38,5% (cinco) concordaram, 15,4% (dois) discordaram muito e 46,2% (seis) discordaram muito que é uma vantagem do método gramática e tradução o uso do texto literário para o estudo das regras gramaticais e tradução. Percebemos que a maioria dos professores acreditam que usar o texto literário para exercícios de tradução e gramática não é uma característica positiva desse método.

Ainda sobre o item "b" apenas 38,5% (cinco) acreditam que a vantagem do método gramática e tradução é trabalhar com fragmentos de obras literárias para os alunos lerem e responderem perguntas de interpretação de texto e em seguida estudar as regras gramaticais e exercícios de tradução direta e inversa.

Desse modo, segundo (Barreto 2012, p.5, tradução nossa<sup>6</sup>), o método gramática e tradução tem os seguintes objetivos:

Capacitar os alunos para leitura, conhecimento e análise da literatura na LE, e capacitar os alunos para analisar extensivamente a gramática da LE para depois aplicar esse conhecimento na tarefa de traduzir orações e textos tanto na LE para L1 quanto de L1 para LE. Consequentemente, o ensino se concentra em garantir desenvolvimento de compreensão e expressão escrita (BARRETO, 2012, p. 5, tradução nossa).

Nesse sentido, o método gramática e tradução foca nas habilidades de leitura e escrita, já nas habilidades de ouvir e falar não há estímulos, por isso, esse método foi muito criticado, uma vez que as habilidades de ouvir, falar, escrever e ler devem ser estudadas de forma integrada.

No item "c", 30,8% (quatro) concordaram muito, 30,8% concordaram (quatro), 7,7% (um) discordou muito e 30,8% (quatro) discordaram que a abordagem gramática e tradução tem a desvantagem de não proporcionar a participação do estudante. Percebemos que a maioria dos professores acreditam, como também Barreto (2012) que uma das desvantagens do método gramática e tradução é não favorecer a interação entre os alunos, bem como não há diálogo entre o professor e os estudantes.

---

<sup>6</sup> Capacitar a los alumnos para la lectura, el conocimiento y el análisis de la literatura en la LE, y capacitar a los alumnos para analizar extensivamente la gramática de la LE para después aplicar este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos tanto de la LE a la L1 como de la L1 a la LE. En consecuencia, la enseñanza se centra en garantizar el desarrollo de la comprensión y la expresión escritas.

Segundo Leffa (1988), o método gramática e tradução é o método mais criticado no estudo de línguas. Observamos que a maioria dos professores concordaram com as limitações do método gramática e tradução, uma vez que esse método de línguas se fundamenta no método tradicional em que o professor é visto como o único que possui conhecimento e deve ensinar aos alunos por meio de aulas expositivas, já os estudantes têm o papel de memorizar o conteúdo, ou seja, são discentes passivos no processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.1.2 Crenças sobre o Método Direto

Na questão 8, perguntamos aos professores em que medida eles concordavam com as afirmações relacionadas às contribuições e limitações do método direto. Obtemos os seguintes resultados conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 - Crenças sobre o método direto

Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a)O método direto possui a vantagem da língua estrangeira ser ensinada por meio de associações de palavras com os objetos que as representam.	0%	76,9% (dez)	7,7% (um)	0%	15,4% (dois)
b)O método direto apresenta a vantagem do professor poder usar desenhos, imagens e mímicas para o aluno compreender o conteúdo por meio de deduções.	7,7% (um)	76,9% (dez)	0%	7,7% (um)	7,7% (um)
c) Não permitir a tradução é uma desvantagem do método direto.	7,7% (um)	46,2% (seis)	15,4% (dois)	0%	30,8% (quatro)

Fonte: Elaboração própria em 2023.

A tabela 2 nos mostra que no item "a", 76,9% (dez) dos professores concordaram, 7,7% (um) não tem certeza e 15,4% (dois) discordaram que o método

direto tem a vantagem da língua-alvo ser ensinada por meio de associações entre palavras e objetos. Com isso, observamos que a maioria dos docentes acreditam que é uma vantagem do método direto o uso de associações de palavras com os objetos que as representam.

Conforme Gomes (2015, p.29), "as palavras por si só não levam ao aprendizado, a menos que estejam relacionadas às coisas, ou seja, aos objetos nomeados." O autor também aborda sobre a aprendizagem do vocabulário com o uso do método direto afirmando o seguinte: "é importante que o léxico aprendido seja utilizado em frases completas, ou seja, em situações comunicativas." (GOMES, 2015, p. 38).

O método direto surgiu para aumentar a comunicação durante as aulas de línguas, pois o método anterior que foi o método gramática e tradução apenas trabalhava com listas de vocabulários para os alunos memorizarem as palavras fora de um contexto do dia a dia. Nesse sentido, ressaltamos o que Leffa (2016, p. 25) aborda sobre o método direto nas aulas de línguas:

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Ex.: "no banco", "fazendo compras" etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) e exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários) (LEFFA, 2016, p.25).

Entendemos, pois, que os alunos aprendem a língua-alvo dentro de um contexto real, praticando as habilidades de falar, escutar, ler e escrever de forma integrada.

No item "b", 7,7% (um) concordou muito, 76,9% (dez) concordaram, 7,7% (um) discordou muito e 7,7 (um) discordou que o método direto apresenta a vantagem do professor poder usar desenhos, imagens e mímicas para o aluno compreender o conteúdo por meio de deduções. Percebemos que a maior parte dos professores concordaram que o uso de imagens, desenhos e mímica para ensinar o conteúdo é uma vantagem do método direto. Destacamos que Leffa (1988, p.215) afirma o seguinte:

O princípio fundamental da abordagem do Método Direto é que se aprende a segunda língua por meio dela mesma, a língua materna nunca deve ser usada em sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua (LEFFA, 1988, p. 215).

No item "c", 7,7% (um) concordou muito, 46,2% (seis) concordaram, 15,4% (dois) não tem certeza e 30,8% (quatro) discordaram que não permitir a tradução é uma desvantagem do método direto. Observamos que a maioria dos docentes acreditam que a desvantagem do método direto é não permitir a tradução. Segundo Garcia et al. (2018, p.197), "a tradução pode ser um excelente recurso para auxiliar o professor a obter a máxima compreensão possível por parte dos alunos". O uso da tradução pode ser usado para explicar exercícios, bem como a língua materna deve ser usada somente quando necessário.

Destacamos que apenas 30,8% (quatro) discordaram que não permitir a tradução é uma desvantagem do método direto, assim como afirma Garcia (et al., 2018, p.191) "a tradução deve ser evitada no ensino de línguas, porque é causadora de muita interferência da língua materna e impede a fluência na língua estrangeira". Verificamos que o possível motivo que levou 30,8% (quatro) acreditarem que a tradução pode não ser usada nas aulas de línguas é o fato da interferência da língua materna durante as aulas.

Vale ressaltar que em relação aos alunos que ainda não conseguem falar com fluência na língua estrangeira, principalmente os estudantes que nunca tiveram acesso à língua-alvo recorrem muito à língua materna para se comunicar. Destacamos que Silva (2016, p. 105) nos apresenta que: "como alternativa para estimulá-los a usar a língua espanhola, a professora permaneceria falando em espanhol, inclusive escrevendo em espanhol no quadro o que os alunos falam em português [...]." Percebemos que é viável o professor de línguas estrangeiras fazer a tradução do que os alunos falam em sua língua materna para motivá-los a reformularem suas falas usando a língua-alvo.

#### **4.1.3 Crenças sobre o Método Audiolingual**

Na questão 9, perguntamos se os professores concordavam ou não com os itens sobre as contribuições e limitações do método audiolingual. Conforme mostra a tabela abaixo obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 3- Crenças sobre o método audiolingual

Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a) Considerando que o foco é ouvir e repetir o que escuta na língua estrangeira, o método audiolingual contribui para uma boa pronúncia do idioma.	0%	76,9% (dez)	7,7%(um)	0%	15,4% (dois)
b) A repetição e memorização da língua estrangeira com o uso do método audiolingual permite a aprendizagem da língua-alvo.	0%	38,5% (cinco)	23,1% (três)	0%	38,5% (cinco)
c) O uso de repetições não estimula a criatividade dos alunos, assim, o método audiolingual não proporciona a aprendizagem da língua estrangeira.	0%	15,4% (dois)	15,4% (dois)	7,7% (um)	61,5% (oito)

Fonte: Elaboração própria em 2023.

Como podemos perceber por meio da tabela 3, no item "a" 76,9% (dez) concordaram, 15,4% (dois) discordaram e 7,7% (um) não tem certeza de que o método audiolingual contribui para uma boa pronúncia do idioma. Constatamos que a maioria dos docentes acreditam que o método audiolingual contribui para a oralidade na língua estrangeira.

Destacamos que, de acordo com Leffa (2016, p.30), "o laboratório de línguas, pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando uma pronúncia perfeita, tornou-se um importante recurso audiovisual." A utilização da abordagem audiolingual aumentou, pois, o uso de recursos tecnológicos nas aulas de línguas estrangeiras. Ainda segundo o autor,

A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno

só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizado (LEFFA, 2016, p. 30).

Nessa perspectiva, a abordagem audiolingual busca que os alunos escutem a oralidade dos nativos da língua estrangeira para que pratiquem a competência auditiva e reconheçam a pronúncia das palavras. Somente quando os discentes aprendem a falar na língua-alvo poderão ter contato com a leitura e escrita.

No item "b", 38,5% (cinco) concordaram, "38,5%" (cinco) discordaram e 23,1% (três) não tem certeza que a repetição e memorização da língua estrangeira com o uso do método audiolingual permite a aprendizagem da língua-alvo. Verificamos que 38,5% (cinco) concordaram que o uso de repetições contribui para a aprendizagem da língua-alvo. Conforme Leffa (2016, p.30) "as estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição".

As aulas com o uso da abordagem audiolingual teve influência do behaviorismo de Skinner que se relaciona com a prática constante da fala e audição, bem como a imitação de modelos linguísticos. O autor nos mostra que:

O behaviorismo de Skinner foi o suporte da AAL em termos de aprendizagem. A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor (LEFFA, 2016, p.30).

Segundo Leffa (2016), os professores tinham a preocupação de evitar que os alunos cometessem erros, para isso, na abordagem audiolingual a língua deveria ser aprendida aos poucos, ou seja, primeiro o discente deve conhecer as estruturas da língua para começar a realizar os exercícios que eram para os alunos repetirem o que escutavam, se a resposta dos estudantes fosse correta o professor reforçava para que os discentes repetissem novamente. Também havia a análise contrastiva que era usada para prever os erros dos alunos, pois conhecendo as semelhanças e diferenças sintáticas e fonológicas entre a língua-alvo e a língua materna era possível identificar mais facilmente os erros dos alunos.

Ainda sobre o item "b", analisamos também que 38,5% (cinco) discordaram que o uso de repetições contribuiu para a aprendizagem da língua. Nesse sentido, conforme Leffa (2016) o método audiolingual apresentou problemas, pois os alunos apenas repetiam frases e não aprendiam a se comunicar na língua estrangeira.

No item "c", 15,4% (dois) concordaram, 15,4% (dois) não tem certeza, 7,7% (um) discordaram muito e 61,5% (oito) discordaram que o uso de repetições não

estimula a criatividade dos alunos, assim, o método audiolingual não proporciona a aprendizagem da língua estrangeira. Verificamos que a maior parte dos docentes discordam que o uso de repetições não estimula a criatividade dos alunos, assim, o método audiolingual não proporciona a aprendizagem da língua estrangeira.

Ainda sobre o item "c", analisamos que apenas 15,4 % (dois) acreditam que o uso de repetições não estimula a criatividade. Conforme Barreto (2012), o método audiolingual incentiva somente que os alunos repitam modelos linguísticos, por isso os estudantes não são motivados a criarem seus próprios discursos orais na língua-alvo.

#### 4.1.4 Crenças sobre o Método Comunicativo

Na questão 10, perguntamos em que medida os professores concordaram ou discordaram dos itens com afirmações sobre as contribuições e limitações da abordagem comunicativa conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 4 - Crenças sobre o método comunicativo

Itens	Concordo muito	Concordo	Não tenho certeza	Discordo muito	Discordo
a) A vantagem do método comunicativo é o uso de situações comunicativas reais para os alunos interagirem, alcançando a fluência no idioma.	46,2% (seis)	46,2% (seis)	0%	0%	7,7% (um)
b) A desvantagem da abordagem comunicativa é o fato de somente os alunos com nível intermediário e avançado na língua-alvo poderem participar das atividades de comunicação.	0%	0%	0%	23,1% (três)	76,9% (dez)
c) O uso de materiais autênticos, como livros, músicas, filmes, jornais e revistas aproximam o aluno do contexto da língua estrangeira.	61,5% (oito)	38,5% (cinco)	0%	0%	0%
d) O ensino e					

aprendizagem por meio do método comunicativo pode ser usado em todos os níveis de ensino.	38,5% (cinco)	61,5% (oito)	0%	0%	0%
---	------------------	-----------------	----	----	----

Fonte: Elaboração própria em 2023.

Observamos conforme mostra a tabela 4 que no item "a", 46,2% (seis) concordaram muito, 46,2% (seis) concordaram e 7,7% (um) discordaram que a vantagem do método comunicativo é o uso de situações comunicativas reais para os alunos interagirem, alcançando a fluência no idioma. Observamos que a maioria dos professores acreditam, assim como Conserva e Silva (2016) que o professor que cria situações comunicativas na sala de aula incentiva que os alunos falem na língua-alvo.

Silva (2001, p. 62 - 63) também aborda sobre a importância de o professor trabalhar com o uso da língua em situações do dia a dia. A autora nos apresenta que:

A comunicação abraça um largo espectro de funções (por exemplo, busca de informações, pedido de desculpas etc.) e de noções (por exemplo, perguntar onde é o posto de correio mais próximo, pedir desculpas por estar atrasado) que, nesse caso, são mais enfatizadas do que as formas (a maneira como são estruturadas) (SILVA, 2001, p. 62 - 63).

Dessa forma, ainda conforme Silva (2001, p. 63) "O aluno deduz o significado pelo contexto, pelo uso." Os docentes devem preparar atividades para os alunos se comunicarem de forma natural e espontânea como se estivessem no país no qual se fala a língua-alvo, pois o uso da língua se relaciona com as práticas sociais, ou seja, os estudantes devem aprender a se comunicar na língua estrangeira em diferentes situações do cotidiano.

No item "b", 23,1% (três) discordaram muito e 76,9% (dez) discordaram que a desvantagem da abordagem comunicativa é o fato de somente os alunos com nível intermediário e avançado na língua-alvo poderem participar das atividades de comunicação. Identificamos que todos os professores discordam que somente os alunos de nível intermediário e avançado na língua estrangeira podem participar das atividades de comunicação.

Nessa perspectiva, da mesma forma que os professores do CNAT, Silva (2001, p.63) também acredita que as atividades de comunicação incentivam tanto os alunos com pouco domínio da língua-alvo quanto os que já são fluentes a usar a língua dentro de um contexto real. A autora afirmou o seguinte:

As atividades em sala maximizam oportunidades para que os alunos usem a língua-alvo de uma maneira comunicativa em atividades que realmente tenham significado para eles. Isso oportuniza aos alunos criarem mensagens

ou finalizarem tarefas que estejam realizando. Mais vale o entendimento e a familiarização dos alunos com o que está sendo proposto para estimular a participação e estabelecer a segurança que o aluno tem ao expressar-se: falar sobre algo em contexto facilita a capacidade de tentar o uso da língua (SILVA, 2001, p. 63).

No item "c", 61,5% (oito) concordaram muito e 38,5% (cinco) concordaram que o uso de materiais autênticos, como livros, músicas, filmes, jornais e revistas aproximam o aluno do contexto da língua estrangeira. Notamos que todos os professores, sujeitos deste trabalho, acreditam assim como Conserva e Silva (2016) que os alunos que têm contato com materiais autênticos conhecem melhor a língua-alvo.

Silva (2001, p. 64) também abordou sobre o uso de materiais autênticos nas aulas de línguas e nos mostra que:

A abordagem comunicativa procura usar recursos autênticos, mais interessantes e motivadores. Nas aulas de língua estrangeira, textos reais servem como substitutos parciais da comunidade de falantes nativos. Artigos de jornais e revistas, poemas, manuais, receitas, listas telefônicas, vídeos, boletins de notícias, programas de eventos - tudo pode ser explorado de diversas maneiras. É importante não ficar restrito ao livro-texto. Nunca pensar que ele deve ser usado de capa a capa, mas sim como uma ferramenta, um ponto de partida (SILVA, 2001, p. 64).

Ainda de acordo com Silva (2001), o professor deve ter criatividade para usar os materiais autênticos considerando sua experiência profissional para explorar as informações culturais dos países que têm a língua-alvo como oficial, pronomes de tratamento para contextos formais e informais, expressões coloquiais e a gramática presente nos textos, como cartazes, rótulos, poemas, novelas, cartas, jornais, cardápios, receitas, propagandas, anúncios e etc. Dessa forma, a língua será apresentada e estudada dentro de um contexto real.

No item "d", 38,5% (cinco) concordaram muito e 61,5% (oito) concordaram que o ensino e aprendizagem por meio do método comunicativo pode ser usado em todos os níveis de ensino. Observamos que todos os professores concordaram que o método comunicativo pode ser aplicado em todos os níveis de ensino, porém Swan (1985 apud LIMA, 2007) destaca que é um equívoco os professores usarem a abordagem comunicativa no nível básico, pois a aprendizagem da gramática passa a ser mais difícil para os alunos, por isso, nos níveis iniciais os estudantes precisam desenvolver o conhecimento gramatical da língua por meio do estudo das regras gramaticais para depois usarem a língua-alvo com mais fluência.

Verificamos, por meio da análise, que a maioria dos sujeitos deste trabalho acredita que o método comunicativo possui muitas contribuições, uma vez que apenas um professor discordou do item "a" correspondente às contribuições da abordagem comunicativa relacionadas com a importância do professor elaborar atividades comunicativas reais, bem como observamos que no item "b" todos os professores afirmaram que as atividades comunicativas podem ser aplicadas para todos os alunos, da mesma forma no item "c" todos os docentes concordaram que o uso de materiais autênticos é uma contribuição do método comunicativo, como também no item "d" todos os professores concordaram que o método comunicativo pode ser usado em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, Abrahão (2015) afirmou que o uso do método comunicativo no ensino de línguas é fundamental para os professores trabalharem incentivando os alunos a participarem das aulas, bem como afirmar que a abordagem comunicativa trouxe muitas contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ainda de acordo com Abrahão (2015), a abordagem comunicativa tem semelhanças com o pós-método. A autora afirma que:

O pós-método sugere as macroestratégias para a orientação das práticas de ensino, enquanto que no ensino comunicativo tem-se princípios norteadores para uma abordagem comunicativa, ou seja, atribui-se liberdade para que o professor construa uma prática adequada a cada contexto de ensino, mas essa prática não é aleatória, e sim, informada por princípios que imprimem coerência ao trabalho docente (ABRAHÃO, 2015, p.33).

Nesse sentido, tanto o pós-método como a abordagem comunicativa propõem que o professor assegure situações de interação no contexto de sala de aula, o aluno deve ter um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem para desenvolver as quatro habilidades, bem como conhecer as diferentes culturas dos países que possuem a língua-alvo como oficial para os discentes serem capazes de se comunicar na língua estrangeira.

#### 4.2 CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CNAT-IFRN SOBRE O USO DO PÓS-MÉTODO DURANTE AS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na questão 11, perguntamos aos professores se o pós-método proporciona mais autonomia ao professor do que os métodos de línguas estrangeiras. Conforme o quadro abaixo obtemos as seguintes respostas:

Quadro 1 - Percepções dos professores sobre o pós-método

Professores	Respostas
P1	Sim, acredito que "pode" proporcionar. Ademais, considero a problematização do pós-método muito semelhante à proposta do ecletismo esclarecido. A propósito, na questão 10, o questionário fala em "método comunicativo" e em uma de suas alternativas (b), em "abordagem comunicativa". Os dois termos estão sendo usados como sinônimos?
P2	Sim, uma vez que o uso linguístico adequa-se ao contexto, momento e necessidade, considerando as variáveis da circunstância comunicativa.
P3	Sim. Porque podemos usar um pouco de cada método e ter a liberdade de usar aspectos culturais e históricos para enriquecer o ensino da língua.
P4	Proporciona autonomia para o docente sim, mas na medida que aplicadas adequadamente para atingir objetivos.
P5	Não tenho certeza disso pois as condições e o contexto de ensino do professor farão com o que se opte por um método ou pelo pós-método. Mas seria a autonomia do professor em quê? Em elaborar suas aulas? Em ensinar conteúdos e adote uma estratégia que ele considere relevantes? Se sim, considero que o pós-método pode ampliar a autonomia dos professores frente a materiais didáticos com métodos específicos que estão disponíveis no mercado. Entretanto, o professor precisa ter muita experiência para dominá-lo, o que pode fazer com que se sinta frustrado por não atingir os objetivos esperados.
P6	O pós-método nos proporciona pensar a língua e o ser humano dinâmicos e individuais, como são, sempre em mudanças e adaptações, adequações e contextualidades. Autonomia e auto-análise também entram em participação.
P7	A princípio, sim. Pondero apenas que o exercício da autonomia docente (enquanto escolha consciente e orientada) não depende só da reunião de um conjunto de estratégias, mas também da reflexão sobre a prática, da maturidade, da formação continuada e do compartilhamento de responsabilidades sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

P8	Temos a impressão de que esta questão está um pouco confusa e precisaria ser reformulada. Acreditamos que, dependendo dos objetivos, todos os métodos podem ser válidos e utilizados para situações específicas.
P9	Sim, porque a pedagogia pós-método é um sistema tridimensional constituído por três parâmetros: da particularidade, da praticidade e da possibilidade.
P10	Sim. No entanto, atividades pontuais com o uso de outros métodos também fazem parte do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a diversidade proporciona aos alunos, até o mais tímido e introspectivo, motivação para experimentar o novo e se reconhecer como protagonista do seu próprio aprendizado.
P11	Sim. As oportunidades dadas aos alunos os deixa mais confiantes para participarem e darem suas opiniões autênticas.
P12	Acredito que a falta de autonomia dos professores não é intrínseca a esse ou àquele método, mas sim ao ensino da língua estrangeira como instrumento de colonização. Nenhum método por si vai conferir autonomia aos professores em cursos de línguas e escolas que impõem livros, currículos, planos de aulas e até o ritmo das atividades em sala.
P13	Creio que sim, embora a prática não seja tão simples.

Fonte: Elaboração própria em 2023.

Percebemos, a partir dos resultados apresentados no quadro 1, que a maioria dos docentes, sujeitos deste trabalho, acreditam que a pedagogia do pós-método proporciona mais autonomia aos educadores do que os métodos de línguas. As falas de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11 e P13 estão de acordo com a perspectiva de Lima (2018) que afirma que o pós-método propõe a autonomia do docente. Oliveira (2014) também aborda que o pós-método possibilita mais liberdade de escolha metodológica para o professor.

Ressaltamos que ao analisarmos as falas dos docentes, observamos que nenhum professor afirmou usar um "método perfeito". Nessa perspectiva, identificamos que os professores, sujeitos deste trabalho, não possuem a crença de que existe um método ideal para todos os contextos de ensino.

Conforme Oliveira (2014), os educadores devem ter pensamento crítico para optar pelos métodos que se adequem melhor ao contexto de determinada turma, ou

seja, independentemente do docente escolher alguns métodos ou nenhum, ele deve refletir sobre a sua prática, percebendo se os objetivos da aula foram alcançados ou não, tendo autonomia para construir sua teoria e aplicar durante as aulas, alcançando resultados satisfatórios.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio. Mulik (2014) trata sobre o papel do docente de acordo com a perspectiva do pós-método, a autora declara que o professor "é autônomo, investiga sua própria sala de aula realizando pesquisas que tratam sobre estratégias e dificuldades de aprendizagem" (MULIK, 2014, p. 52). É importante que os educadores apliquem avaliação diagnóstica para conhecer os conhecimentos prévios e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A partir disso, será mais produtivo acrescentar novos conteúdos por meio de novas estratégias, avaliando como os estudantes respondem às dinâmicas e atividades propostas.

Vale destacar que P1 reconhece semelhanças entre o pós-método e o ecletismo esclarecido, assim como Barbosa e Lacerda (2019), P1 afirmou que: "[...] considero a problematização do pós-método muito semelhante à proposta do ecletismo esclarecido." A única diferença entre esses dois princípios teóricos é que o professor que se fundamenta na pedagogia do pós-método não só escolhe diferentes métodos para elaboração de uma teoria própria, mas também considera o parâmetro da possibilidade, praticidade e particularidade do pós-método.

Outro ponto relevante na fala de P1 foi o questionamento se "método comunicativo" e "abordagem comunicativa" são termos usados como sinônimos. Segundo Edward Anthony (1963), toda abordagem deve ser coerente com o método adotado, por isso esses termos são iguais, uma vez que o método se encontra dentro de uma determinada abordagem que trata os conceitos sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua.

P2 afirma que: "o uso linguístico adequa-se ao contexto, momento e necessidade [...]." Salientamos também que Jalil e Procailo (2009, p. 783) complementam a fala de P2 ao afirmarem que: "A seleção dos encaminhamentos metodológicos mais adequados para o contexto em que o professor está inserido não pode acontecer de forma eclética e aleatória, sem reflexão." (JALIL E PROCAILO, 2009, p. 783). Entendemos, pois, que o contexto social e cultural tanto dos países da língua-alvo quanto da escola deve ser considerado pelo docente.

Abrahão (2015, p.30) afirma que "Para o desenvolvimento de uma teoria e de uma prática sensível ao contexto, o professor necessita envolver-se no ciclo contínuo

de observação, reflexão e ação." As ações do professor devem ser sempre conscientes tanto em relação às questões pedagógicas e didáticas quanto linguísticas.

A fala de P3 trata sobre o conceito do pós-método da seguinte forma: "[...] a liberdade de usar aspectos culturais e históricos para enriquecer o ensino da língua." Destacamos que Abrahão (2015) também aborda a importância de o docente usar informações sobre o contexto histórico dos países que têm a língua-alvo como oficial.

Ainda segundo Abrahão (2015), é importante destacar que:

O conceito de método é muito inadequado e limitado para explicar satisfatoriamente as complexidades do ensino de línguas, deixando de considerar a interação de fatores decisivos para seu sucesso: a cognição de professores e alunos; as necessidades culturais; os contextos culturais; as exigências políticas; as limitações econômicas e culturais, entre outros (ABRAHÃO, 2015, p.30).

Ressaltamos que P3 informou sobre a importância do uso dos aspectos culturais nas aulas de línguas. Destacamos que Kumaravadivelu (1994 apud LIMA 2018) desenvolveu a macroestratégia do pós-método que trata sobre a relevância de aumentar a consciência cultural dos alunos, ressaltando a importância da relação entre língua e cultura.

Percebemos que P11 declarou o seguinte sobre o uso do pós-método: "[...] As oportunidades dadas aos alunos os deixa mais confiantes para participarem e darem suas opiniões autênticas." Nesse contexto, percebemos a importância de o docente ter segurança para ser o mediador da aprendizagem dos alunos, promovendo a autonomia dos estudantes. Os professores devem observar as situações que surgem durante as aulas para agir de acordo com as necessidades dos estudantes.

Constatamos que P7 aborda princípios relevantes para o docente alcançar sua autonomia afirmando o seguinte: "[...] reflexão sobre a prática, da maturidade, da formação continuada [...]". Assim como P7, Abrahão (2015) também salienta a importância de "propiciar ao professor uma formação teórico-prática sólida, permeada por uma reflexão crítica das teorias acadêmicas [...]" (ABRAHÃO, 2015, p.39) O educador além de aplicar conteúdos deve continuar refletindo sobre suas ações e metodologia, buscando novas formas de ensinar.

A fala de P7 se relaciona com a perspectiva do parâmetro da praticidade da pedagogia pós-método. Segundo Abrahão (2015), o pós-método propõe que o professor analise sobre sua própria prática, questionando a falta de interesse da turma

e adequando as atividades para atender as necessidades de aprendizagem dos discentes.

Outro ponto importante a ser comentado se refere às palavras de P8, que afirmou que: "[...] Acreditamos que, dependendo dos objetivos, todos os métodos podem ser válidos e utilizados para situações específicas". Figueiredo (2012) afirma que a partir da era pós-método "a tendência atual não é escolher entre um ou outro método, mas, sim, selecionar em cada um deles aqueles aspectos que são úteis e adequados para determinadas situações pedagógicas" (FIGUEIREDO,2012, p.34). Todos os métodos são favoráveis para o ensino de línguas estrangeiras desde que sejam usados de acordo com o contexto específico de cada aula de aula.

Ainda seguindo essa linha de pensamento, percebemos que P8 pode ter a crença equivocada de que o pós-método proíbe ou exclui o uso dos métodos, pois sua afirmação se relaciona com a proposta do pós-método, porém P8 não usou o termo pós-método em sua resposta. Conforme Oliveira (2014), o pós-método propõe justamente que o docente conheça sobre os métodos de línguas para usá-los em sua prática.

Para ajudar nesta reflexão, Barbosa e Lacerda (2019, p.24) afirmaram que o pós-método "vai além da combinação de métodos e abordagens para construção de uma abordagem própria." Os docentes devem considerar, pois, a realidade dos alunos e, a partir disso, criar atividades que os estudantes não só aprendam a se comunicar na língua-alvo, mas também desenvolvam o pensamento crítico e reconheçam a importância da aprendizagem da língua estrangeira. P12 afirmou que o docente perde sua autonomia quando está em um contexto onde a escola impõe o uso de livros didáticos, por isso, ressaltamos a importância do docente criar seus próprios materiais considerando o contexto específico do ensino.

Nessa perspectiva, destacamos que P6 afirmou que "o pós-método nos proporciona pensar a língua e o ser humano dinâmicos e individuais, como são, sempre em mudanças e adaptações, adequações e contextualidades [...]." Jalil e Procailo (2009) afirmaram que: "A particularidade refere-se a um grupo particular de professores, que ensinam a um grupo particular de aprendizes, que, por sua vez, buscam objetivos particulares em um contexto particular [...]." (JALIL E PROCAILO, 2009, p. 782). Os docentes devem, portanto, considerar o parâmetro da particularidade da pedagogia pós-método para fazer adaptações em sua metodologia levando em consideração as especificidades de cada contexto.

P5 afirma que não tem certeza se o pós-método proporciona mais autonomia ao docente a princípio, porém ele também afirma que "considero que o pós-método pode ampliar a autonomia dos professores frente a materiais didáticos com métodos específicos que estão disponíveis no mercado." Assim, destacamos a importância da autonomia do professor em relação ao planejamento das aulas, estratégias relevantes, bem como elaboração de materiais, para isso, os educadores devem considerar as características específicas de cada turma, como a quantidade de alunos, a estrutura da sala e os recursos tecnológicos disponíveis.

Vale destacar que o pós-método propõe que o docente seja pesquisador de sua própria prática. P6 afirma o seguinte sobre o pós-método: "[...] Autonomia e autoanálise também entram em participação". Nesse sentido, segundo Freire (1996, p. 39), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Os professores precisam ser reflexivos e pesquisadores para identificarem problemas em sua metodologia e por meio desta autoanálise fazerem adaptações e aprimorarem suas aulas de línguas.

Salientamos, para finalizarmos esta seção, que o parâmetro da possibilidade do pós-método possibilita os professores refletirem sobre as especificidades dos discentes para promover nos alunos a busca pela transformação social. O educador tem o papel de garantir que o aluno desenvolva a consciência sociopolítica e reflita sobre seu papel na sociedade, com isso, a educação cumpre com o seu propósito de ser transformadora da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou compreender e conhecer as crenças dos docentes do CNAT-IFRN sobre os métodos de ensino de línguas e o pós-método. Evidenciamos a necessidade do docente ser reflexivo e autônomo para selecionar os enfoques mais favoráveis de cada método de acordo com as situações do contexto de sala de aula. Por meio das análises do questionário respondido pelos professores, percebemos que os objetivos apresentados na introdução foram alcançados.

Nesse sentido, retomamos as perguntas de pesquisa para destacar os resultados mais relevantes deste trabalho. Com base na análise do questionário direcionado aos docentes de línguas estrangeiras do IFRN (CNAT), constatamos que as questões levantadas na introdução foram respondidas.

Dessa forma, respondendo à primeira questão que foi: “Quais as crenças dos professores de línguas estrangeiras do CNAT-IFRN sobre os métodos que contribuem para o ensino de línguas?”, os dados mostram que a maioria dos professores, sujeitos deste trabalho, acreditam que o método comunicativo, método direto e audiolingual possui contribuições para o ensino de línguas estrangeiras, no caso da abordagem comunicativa as vantagens foram relacionadas ao uso de materiais autênticos nas aulas e a utilização de situações reais de comunicação. O método direto também apresentou contribuições, como o uso de imagens para o aluno compreender o conteúdo por meio de deduções, já o método audiolingual contribui para uma boa pronúncia do idioma.

Ressaltamos que o método gramática e tradução apresentou a maior porcentagem de limitações como, o uso de memorização de palavras e não proporcionar a participação do estudante, já a abordagem comunicativa foi o método que teve a porcentagem de contribuições mais alta. Percebemos que com as limitações dos métodos anteriores os métodos seguintes foram se aperfeiçoando.

Em relação ao segundo questionamento de pesquisa: “Quais as crenças dos professores de línguas estrangeiras do CNAT-IFRN sobre o uso do pós-método durante as aulas de língua estrangeira? ”, percebemos, a partir dos resultados apresentados no quadro 1, que a maioria dos docentes, sujeitos deste trabalho, acreditam que a pedagogia do pós-método proporciona mais autonomia aos educadores do que os métodos de línguas. As falas de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7,

P9, P10, P11 e P13 estão de acordo com a perspectiva de Oliveira (2014) que trata que o pós-método possibilita mais liberdade de escolha metodológica para o professor.

Ao responder essas questões, nosso estudo trouxe reflexões sobre os diferentes métodos e princípios teóricos e metodológicos para o ensino de línguas estrangeiras. Também buscamos apresentar as contribuições e limitações dos métodos de línguas, a partir da perspectiva dos professores do CNAT.

Apresentamos as semelhanças da abordagem comunicativa com o pós-método, bem como a importância do docente refletir sobre sua própria prática para buscar aperfeiçoar suas técnicas usadas durante as aulas, assim como há princípios que devem ser contemplados para uma aula de língua ser produtiva, como por exemplo, as seguintes macroestratégias do pós-método propostas por Kumaravadivelu (1994 apud LIMA 2018): maximizar oportunidades de aprendizagem; facilitar interação negociada; minimizar desajustes; ativar heurística intuitiva; consciência do idioma; contextualizar o uso da língua; integrar habilidades linguísticas; promover autonomia do estudante; aumentar consciência cultural; garantir relevância social para auxiliar o professor na aplicação do pós-método.

Destacamos que os caminhos que levam ao ensino de língua estrangeira de qualidade devem focar na formação inicial e continuada dos professores. Independente dos métodos usados, os docentes devem atuar na sala de aula com autonomia, ou seja, criando sua própria teoria, a partir de sua prática para tornar as aulas mais atrativas para os alunos, para isso, o professor deve considerar os diferentes contextos de ensino.

Nessa perspectiva, vimos que o docente não deve se limitar a utilizar apenas um método específico, pois o método ideal não existe, mostramos que o professor pesquisador de sua própria prática aplica suas próprias teorias para observar os resultados obtidos na sala de aula, ou seja, nem sempre uma estratégia vai funcionar em todas as turmas e contextos de ensino, por isso a importância da reflexão. O docente também tem liberdade para escolher os métodos que melhor se adequam à realidade de sua turma para alcançar os objetivos de aprendizagem dos alunos

O presente trabalho apresentou limitações referentes aos dados qualitativos, uma vez que usamos uma pergunta aberta que se refere ao uso do pós-método, como consequência os resultados foram subjetivos, bem como foi difícil a interpretação e análise dos dados. Outra limitação foi em relação à pesquisa quantitativa, pois as

perguntas foram objetivas, por isso, não houve a opção dos sujeitos da pesquisa argumentarem ou explicarem sobre suas opiniões e crenças.

Outro ponto importante foi que para quantificar dados mais confiáveis seria mais adequado que todos os professores tivessem respondido ao questionário, porém durante a coleta de dados não foi possível que os dezesseis docentes de línguas do CNAT respondessem ao formulário.

Somente obtivemos respostas de treze professores. Ressaltamos que em razão da questão ética da pesquisa preferimos que duas professoras de espanhol não respondessem ao formulário, uma delas é a orientadora do presente trabalho, bem como a outra docente fez parte da banca examinadora do projeto de pesquisa deste presente trabalho.

Pretendemos continuar pesquisando mais adiante, possivelmente em um mestrado, as crenças dos professores sobre os métodos de línguas e o uso do pós-método, para isso poderíamos usar a metodologia de pesquisa das crenças contextual para fazer a análise do contexto específico que os docentes trabalham faríamos observações de suas ações em sala de aula e entrevistas para conhecer as suas crenças. A partir disso, será possível fazer a relação entre as crenças e a prática docente, comparando as crenças de alguns docentes sobre os métodos de línguas e o pós-método com as suas ações no contexto de sala de aula.

Acreditamos que este trabalho pode ser usado futuramente para motivar a criação de outro estudo com outros sujeitos e outras questões de pesquisa relacionadas com as crenças e ações do professor de línguas estrangeiras, bem como é viável a utilização de outra metodologia de estudo das crenças como a contextual ou a metacognitiva.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. **Algumas Reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente.** Disponível em:<[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8051/5480/21166&ved=2ahUKEwiX46T\\_ncj8AhXfLrkGHb23BSQQFnoECB0QAQ&usg=AOvVaw1gAFI-oTQmpW7qn03c5zVu](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8051/5480/21166&ved=2ahUKEwiX46T_ncj8AhXfLrkGHb23BSQQFnoECB0QAQ&usg=AOvVaw1gAFI-oTQmpW7qn03c5zVu)>. Acesso em: 14 de jan, 2023.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- AGUIAR, A. A. L. **Entre métodos e abordagens de línguas adicionais: narrativas de uma professora em formação.** Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, 2016
- BARRETO, Ana Beatriz P. C. M. **Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera** – Natal : IFRN Editora, 2012.
- BISSACO, Cristiane Magalhães. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **TRAVESSIAS.** 2015. Disponível:<<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/11792/8779&ved=2ahUKEwiFoNTJpLD5AhVuGrkGHUnLDFIQFnoECDAQAQ&usg=AOvVaw1IZT6-kz6cX7mLAJ-LHuRR>>. Acesso em: 05 de ago, 2022.
- BARCELOS, A; M; F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte.** 2001. Disponível em:<[https://www.researchgate.net/publication/275693170\\_Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_das\\_crenças\\_sobre\\_aprendizagem\\_de\\_línguas\\_estado\\_da\\_arte](https://www.researchgate.net/publication/275693170_Metodologia_de_pesquisa_das_crenças_sobre_aprendizagem_de_línguas_estado_da_arte)>. Acesso em: 25 de out, 2022.
- BRAGA; M. Você conhece as principais abordagens teóricas da educação?. **Profseducação.** Disponível em:<<https://profseducao.com.br/artigos/voce-conhece-as-principais-abordagens-teoricas-da-educacao/>>. Acesso em: 28 de out, 2022.
- BENEDETTI;T. **Métodos de Ensino: o que são e como escolher?.** Disponível em:<<https://www.google.com/amp/s/tutormundi.com/blog/metodos-de-ensino/%3famp>>. Acesso em: 28 de out, 2022.
- BARBOSA, A. C. A. ; LACERDA, L. L. **Parâmetros de Ensino em língua Brasileira de Sinais como L2.** Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. 2019.
- CANUTO, K. C. B. **A leitura e seus métodos de ensino.** 2016. Disponível em:<[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2697/1/KCBC22112016.pdf&ved=2ahUKEwigvoXz1MD8AhUhlkGHQ5SCOsQFnoECB8QAQ&usg=AOvVaw1mw61zM5569liC\\_bZrhLJF](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2697/1/KCBC22112016.pdf&ved=2ahUKEwigvoXz1MD8AhUhlkGHQ5SCOsQFnoECB8QAQ&usg=AOvVaw1mw61zM5569liC_bZrhLJF)>. Acesso em: 11 de jan,2023.

CONSERVA, P. D. ; SILVA, L. V. **Abordagem comunicativa**. Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20146>>. Acesso em: 12 de abril, 2023.

ESCRITORES da liberdade (Freedom Writers, 2007). Direção e Roteiro de Richard LaGravenese. Distribuidora Paramount Pictures. Alemanha/Estados Unidos: 2007.

EDWARD M. Anthony. Abordagem, método e técnica. **Revista English Language Teaching (ELT)**, vol. 17 (p. 63-67), 1963.

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: editora da UFG, 2012.

GORSKI, Victoria. Vantagens e desvantagens do GTM no ensino de língua estrangeira. **Geniolandia**. Disponível em: <<https://www.geniolandia.com/13182221/ventajas-y-desventajas-del-gtm-en-la-ensenanza-de-un-idioma-extranjero>> . Acesso em: 20 de dez, 2022.

GRILLI, S, Marina. Métodos de ensino de línguas? Nunca mais! **Educação linguística**. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/www.educacaolinguitica.com/amp/metodos-de-ensino-de-linguas-nunca-mais>> . Acesso em: 21 de Ago, 2022.

GRILLI, Marina. **Como ensinar línguas? Do método ao pós-método**. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.researchgate.net/publication/336856165\\_Como\\_ensinar\\_linguas\\_Do\\_metodo\\_ao\\_pos-metodo&ved=2ahUKEwjViOCu5lj7AhW\\_D7kGHddEC4cQFnoECBIQBQ&usq=AOvVaw15ucmpzN0TabC4FH3Q8MQN](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.researchgate.net/publication/336856165_Como_ensinar_linguas_Do_metodo_ao_pos-metodo&ved=2ahUKEwjViOCu5lj7AhW_D7kGHddEC4cQFnoECBIQBQ&usq=AOvVaw15ucmpzN0TabC4FH3Q8MQN)>. Acesso em: 30 de out, 2022.

GOULART, A. **7 Dicas para adotar Abordagem Comunicativa nas suas aulas de inglês**. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/blog.flexge.com/abordagem-comunicativa-ensino-ingles/amp/>>. Acesso em: 01 de dez, 2022.

GIL, Z. L. Jogos de representação como estratégia de ensino-aprendizagem para promover a aquisição de competências: uma experiência na Licenciatura em Turismo. **Revista Jurídica de Pesquisa e Inovação Educacional (REJIE Nueva Epoca)**, 2018.

GOMES, R. B. **A Instituição do Método Direto para o Ensino de Inglês do Brasil (1931-1961)**. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GARCIA, L. A., Carvalho, J., Kehdi, J. Q. F., & Baumrucker, C. L. (2018). **Vantagens e desvantagens acerca da tradução no ensino de língua inglesa**. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3569>>. Acesso em: 02 de abril, 2023.

HILACHUK, D. **Algumas considerações e implicações a respeito do idioma espanhol e sua importância**. SIEPE – Semana de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, 2009.

JALIL, S. A; PROCAILO, L. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método**.

Disponível

em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2044\\_2145.pdf&ved=2ahUKEwjZqqfb84n3AhU6t5UCHdTJBZsQFnoECAQQAQ&usg=AOvVaw3CuKvB3\\_XykML\\_4xEIUsqu](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2044_2145.pdf&ved=2ahUKEwjZqqfb84n3AhU6t5UCHdTJBZsQFnoECAQQAQ&usg=AOvVaw3CuKvB3_XykML_4xEIUsqu)>. Acesso em: 20 de mar.2022.

LIMA, T. R. **O ensino de língua estrangeira: métodos e pós-método**. Disponível em: <<https://fce.edu.br/blog/o-ensino-de-lingua-estrangeira-metodos-e-pos-metodo/>>. Acesso em: 18 de mar. 2022.

LEAL; V; L; L. **Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola**. 2015. Disponível

em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/6397/1/texto%2520completo.pdf&ved=2ahUKEwj57Zz9wYD7AhW7O7kGHaoiCxoQFnoECBAQAQ&usg=AOvVaw0DwuQlKS80ekYYrB8MZiZm>>. Acesso em: 27 de out, 2022.

LIMA, F. S.; RIBEIRO, D. C. Crenças de alunos de escola privada sobre aprendizagem da língua inglesa. **cadernos do il**. Dezembro de 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/36048>>. Acesso em: 21 de set, 2022.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. - Universidade Católica de Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P.

Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIMA, R. N. **A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes no Ensino Médio**. 100f.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2007.

MORAIS, N, B. **A influência das crenças na aprendizagem de língua estrangeira dos alunos da educação básica**. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/17574/1/PDF%2520->

%2520Nubia%2520Barros%2520Morais.pdf&ved=2ahUKEwiLrfXwnfH3AhUkC9QKH YuOBNkQFnoECAUQAQ&usg=AOvVaw3BorG4NAgoxXnD-iCGdxeR>. Acesso em: 21 de maio, 2022.

MULIK, K. B. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) como espaço de formação continuada de professores de língua inglesa.** Universidade Federal do Paraná. Programa de pós-graduação em Letras: Estudos linguísticos. Curitiba, 2014.

MENEZES, S. F.; SILVA; M. A. Crenças de professores em formação sobre o que é aprender, ensinar e se tornar professor de língua estrangeira. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais - ISSN 2238-3565.** Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/7663/5351&ved=2ahUKEwjehMOr0u76AhXIA7kGH duxBwYQFnoECDUQAQ&usg=AOvVaw0fmk0KYVZepFOvomnoJ6PL>>. Acesso em: 20 de out, 2022.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: ATLAS S.A. 2003.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** São Paulo: Parábola, 2014.

PORTELA, K. C. A. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2007. DOI: 10.48075/revex.v5i1.84. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SILVA, P. V. **A relevância das disciplinas de cultura na formação inicial de professores de espanhol: estudo sobre as crenças de alunos e professores da licenciatura em letras espanhol do IFRN.** Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2123/Patricia%20Valerio%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 de out, 2022.

SILVA, Girlene Moreira da. **O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza:** relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades. Fortaleza, 2011.

SILVA, G. M. **Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2016.

SILVA, E. L. F. **Abordagem comunicativa para o ensino de segunda língua - uma análise da sua aplicabilidade.** Dissertação ( Pós-graduação em engenharia de produção) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2001

SILVE, S. **Pragmática e tradução: um método de interpretação do texto.**

Disponível

em:<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/351/301>>.

Acesso em: 25 de dezembro, 2022.

SILVA, E. A. **O processo de ensino e a "realidade" do aluno.** Disponível

em:<<https://www.webartigos.com/artigos/o-processo-de-ensino-e-a-realidade-do-aluno/23574>>.

Acesso em: 31 de dezembro, 2022.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, Número XXVI, Jul/Set. 2008.

## APÊNDICE I - Questionário do professor<sup>7</sup>

Caro(a) Professor(a),

O presente questionário faz parte da seguinte pesquisa: “CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO IFRN, CAMPUS NATAL-CENTRAL, SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O PÓS-MÉTODO NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS”, que será desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso. Assumimos a responsabilidade de preservar no anonimato as identidades dos participantes da pesquisa. Agradecemos a participação de todos.

### I - DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional):

---

2. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

3. Idade: ( ) 25 – 35 ( ) 36 - 39 ( ) 40 – 45 ( ) 46 - 50 ( ) mais de 60

### II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

4. Qual a sua titulação?

---

5. Qual língua estrangeira você ministra?

---

### III - PERCEPÇÕES SOBRE OS MÉTODOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O PÓS-MÉTODO

6. Quais métodos você usa nas suas aulas de língua estrangeira?

(1) Estudo voltado a tradução e gramática. (Método gramática e tradução).

(2) Escutar os sons da língua e repetir. (Método audiolingual).

(3) Atividades de ditado e pergunta e resposta. (Método direto).

---

<sup>7</sup> Adaptado de Silva (2011)

(4) Interação na língua estrangeira reproduzindo contextos reais de comunicação.  
(Abordagem comunicativa).

(5) (Pós-método).

Outros: \_\_\_\_\_

7. Em que medida concorda com as seguintes afirmações?

a)O problema do Método Gramática e Tradução é trabalhar a memorização de palavras e regras gramaticais.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

b)O Método Gramática e Tradução possui a vantagem do texto literário ser usado para o estudo de regras gramaticais e de tradução.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

c)A abordagem gramática e tradução tem a desvantagem de não proporcionar a participação do estudante.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

8. Em que medida concorda com as seguintes afirmações ?

a)O método direto possui a vantagem da língua estrangeira ser ensinada por meio de associações de palavras com os objetos que as representam.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

b)O método direto apresenta a vantagem do professor poder usar desenhos, imagens e mímicas para o aluno compreender o conteúdo por meio de deduções.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

c)Não permitir a tradução é uma desvantagem do método direto.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

9. Em que medida concorda com as seguintes afirmações?

a)Considerando que o foco é ouvir e repetir o que escuta na língua estrangeira, o método audiolingual contribui para uma boa pronúncia do idioma.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

b)A repetição e memorização da língua estrangeira com o uso do método audiolingual permite a aprendizagem da língua-alvo.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

c)O uso de repetições não estimula a criatividade dos alunos, assim, o método audiolingual não proporciona a aprendizagem da língua estrangeira.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

10. Em relação ao método comunicativo em que medida concorda com as seguintes afirmações?

a)A vantagem do método comunicativo é o uso de situações comunicativas reais para os alunos interagirem, alcançando a fluência no idioma.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

b)A desvantagem da abordagem comunicativa é o fato de somente os alunos com nível intermediário e avançado na língua-alvo poderem participar das atividades de comunicação.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

c)O uso de materiais autênticos, como livros, músicas, filmes, jornais e revistas aproximam o aluno do contexto da língua estrangeira.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

d)O ensino e aprendizagem por meio do método comunicativo pode ser usado em todos os níveis de ensino.

concordo muito  concordo  não tenho certeza  discordo muito  discordo

11. O pós-método propõe que o professor considere as seguintes estratégias para conseguir ser mais autônomo no processo de ensino: Maximizar oportunidades de aprendizagem – criar e utilizar situações de aprendizagem. Facilitar interação negociada. Minimizar desajustes – reconhecer desajustes entre a intenção do professor e a interpretação do aluno. Ativar heurística intuitiva, isto é, promover um ambiente rico em input linguístico. Consciência do idioma. Contextualizar o uso da língua. Integrar habilidades linguísticas. Promover autonomia do estudante. Aumentar a consciência cultural. Garantir relevância social.

Você acredita que o uso dessas estratégias proporciona mais autonomia para o docente do que os outros métodos de língua estrangeira? Justifique.

---