

A AULA DE LÍNGUA INGLESA NA ERA DO PÓS-MÉTODO: ALIANDO AUTONOMIA DOCENTE E A TECNOLOGIA

Wélica Cristina Duarte de OLIVEIRA (Mestranda/UNEMAT)
Bárbara Cristina GALLARDO (Doutora/UNEMAT)

Resumo: Este trabalho propõe uma discussão sobre as tendências em abordagens e métodos de ensino, aliados ao uso da tecnologia no ambiente da sala de aula. Ao refletir sobre o pós-método, suas implicações e aplicações, compreendemos que este exige do professor uma posição de autonomia frente ao ensino, um posicionamento que precisa ser construído desde a formação e está intimamente ligado à questão da identidade do professor de língua inglesa (LI). As novas tecnologias têm se mostrado uma fonte de auxílio riquíssimo ao profissional docente de maneiras várias, seja no nível da motivação, das atividades de prática escolar ou domiciliar, e das avaliações em campos múltiplos, desde discussões socioculturais a correções gramaticais. Buscamos neste trabalho citar algumas ferramentas e propostas de uso delas pelo professor, compreendendo que no ensino de LI nada que se autopromete receita pronta/fórmula mágica deve ser considerada dessa forma, mas como um conjunto de possibilidades que precisam ser refletidas e adaptadas ou não à sala de aula real. A pesquisa pretende, como resultado, lançar luz à importância de momentos de reflexão como este no processo de formação do professor de línguas em seus mais diversos ambientes, seja na sala de aula, nos grupos de estudos ou eventos científicos.

Palavras-chave: ensino, identidade do professor de inglês, tecnologia, pós-método

Introdução

Ao pensar sobre a formação dos futuros professores de língua inglesa, percebemos a necessidade de discutirmos cada vez mais os aspectos culturais e discursivos que estão envolvidos no percurso do aprendizado da língua e da licenciatura em si. Temas como metodologias de ensino existentes, como os estudantes de Letras-Inglês estão envolvidos com a língua estrangeira que elegeram e o quanto se identificam como professores de língua inglesa em formação são questões que vêm sendo discutidas no Brasil (LEFFA, 2005; GIMENEZ; FURTOSO, 2008). Este trabalho é fruto de uma proposta de pesquisa que pretende aprofundar-se nessas discussões, buscando caminhos de reflexão baseados em dados coletados em um projeto de pesquisa na área de formação de professores, conduzido em uma universidade pública. Pretendemos, por meio de estudos sobre as tendências em abordagens e métodos de ensino, aliar as teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LEs) ao uso da tecnologia no ambiente da sala de aula. Para isso, trabalhamos com

a difusão dos pressupostos teóricos do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994), suas implicações e aplicações, pois compreendemos que este exige do professor uma posição de autonomia frente ao ensino, um posicionamento que precisa ser construído desde a formação, pois está intimamente ligado à questão da identidade do professor de língua inglesa (doravante LI).

As novas tecnologias têm se mostrado uma fonte de auxílio riquíssimo ao profissional docente de maneiras várias, seja no nível da motivação, das atividades de prática escolar ou domiciliar, e avaliações em campos múltiplos, desde discussões socioculturais a correções gramaticais.

Citaremos neste trabalho algumas ferramentas e propostas de uso delas pelo professor, compreendendo que no ensino de LI, nada que se autoproclama receita pronta/fórmula mágica deve ser considerada dessa forma, mas como um conjunto de possibilidades que precisam ser refletidas e adaptadas ou não à sala de aula real.

A pesquisa pretende como resultado lançar luz à importância de momentos de reflexão como este no processo de formação do professor de línguas em seus mais diversos ambientes, seja na sala de aula, nos grupos de estudos e eventos científicos, Contudo, para que este processo seja construído, é preciso que esteja livre das amarras de uma metodologia de ensino específica.

Metodologias, o Pós-método, suas implicações e aplicações

Nesta seção, apresentamos brevemente alguns dos principais métodos e abordagens de ensino de LEs, para então, relacioná-los à teoria do pós-método, que aliada à formação de professores na era tecnológica, é foco deste estudo.

Metodologias e abordagens para o ensino de LEs

Por séculos, muitos têm buscado aprender uma LE por meio da educação formal, por diversos motivos. E muitos também têm sido as opções de cursos oferecidos. Com o passar dos anos e com o desenvolvimento de novas teorias, estudos, pesquisas na área da aquisição

da língua, métodos foram sendo criados, mudados, descartados, reciclados e aplicados nos diversos *cursinhos*, como nós os chamamos, de inglês em todo o Brasil e mundo.

Para Richards e Rodgers (2001), os métodos e abordagens que surgiram no decorrer da história do ensino e aprendizagem de LEs contribuíram e contribuem para o remodelagem de novas abordagens e, assim, para o desenvolvimento de novas práticas. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a formação de professores de LEs está atrelada ao desenvolvimento de novas pesquisas na área da educação. Afinal, é o professor quem estipula que método(s) usará em uma sala de aula, quem constata qual(is) método(s) funcionou(aram) ou não em cada uma, tendo, desta forma, oportunidades de sempre propor algo novo.

O primeiro método que se tem registro a ser aplicado no ensino de uma segunda língua foi o método da Gramática e Tradução (*Grammar-Translation*). Baseado na crença de que o conhecimento ficava distribuído em diferentes áreas do cérebro e, assim, compartimentado, o foco deste método era no aprendizado da leitura de obras clássicas nas línguas grega e latina. Compartimentava-se o aprendizado, concentrava-se no ensino da gramática, suas regras e estrutura, para que fosse possível a apreciação da literatura daquela língua.

Mais tarde, nos meados de 1880, surgiu o Método Direto (*Direct Method*), uma resposta ao *Grammar-Translation*, pois buscava a comunicação na LE por meio da associação direta de itens, objetos a termos e conceitos na língua-alvo, não encorajando o uso da língua materna. O foco não era mais a gramática, mas a interação e a aprendizagem de vocabulário.

Um pouco mais adiante na história, em resposta a uma necessidade criada pelo contexto de guerra, o governo dos Estados Unidos da América pediu que fosse desenvolvido um método de aprendizado de LE que fosse eficaz na promessa de fazer com que os aprendizes pudessem se comunicar efetivamente na língua alvo. Este método, chamado de Audiolingual (*Audio-Lingual Method*) foi baseado na psicologia behaviorista e tinha como técnicas, a repetição de sentenças e expressões, a fim de memorizar uma série de diálogos do cotidiano, de maneira que fizesse o aprendiz internalizar certas estruturas, sem enfatizar o estudo da gramática. Utilizava-se da tecnologia da época (laboratório de línguas com gravadores e toca-fitas). Embora este método tenha se popularizado muito nos anos 1960,

mais tarde, estudos mostraram que ele deixava uma lacuna no que se refere ao oferecimento de uma fluência em uma comunicação *real*, comprometendo a proficiência como resultado final.

Resumidamente, mais tarde surgiram os métodos *Suggestopedia*, ao Método silencioso (*The Silent Way*) e o *Total Physical Response Method*. O primeiro, utilizando o drama, a arte e o exercício físico em sala, foi posteriormente criticado por não se mostrar eficaz em turmas grandes. O segundo, o método silencioso, baseava-se na premissa de que o aprendiz é o iniciador do processo de aprendizagem e capaz de adquirir conhecimento, sugerindo o silêncio do professor durante a maior parte da aula. Baseado no princípio de que aprendemos melhor quando estamos envolvidos tanto mentalmente quanto fisicamente, o *Total Physical Response* estabelece que os alunos devem responder a uma série de comandos após o professor exemplificá-los com ações.

Finalmente, a Abordagem Natural (*The Natural Approach*) e a Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*) se aproximam ao não focar a lição na gramática, mas na comunicação. A primeira compreende o vocabulário como chave para a compreensão e a produção oral como chave para a aquisição de vocabulário. A segunda é baseada em diversas premissas teóricas, todas voltadas ao desenvolvimento da oralidade, pois o principal objetivo é o domínio da competência comunicativa. As atividades de sala de aula devem incluir interação, jogos, compartilhamento de informação e uso de materiais autênticos, aprimorando o princípio de “aprender fazendo”.

Cada um destes métodos e abordagens têm impactado consideravelmente o campo dos estudos da linguagem e ensino e aprendizagem de LEs que conhecemos hoje. Visualizamos este percurso, não como um percurso histórico no qual entra um e sai outro, mas sim como um entrar e sair que modifica o anterior e causa um impacto no posterior, e assim por diante.

Compreendemos que todos estes métodos trouxeram importantes contribuições para os aprendizes de LI, pois é do nosso entendimento que nem todas as pessoas aprendem da mesma forma. Pessoas diferentes aprendem de maneiras diversas e o bom professor de LI precisa conhecer os métodos, não simplesmente para adotar o que julga melhor, mas para observar o que cada um pode trazer de benefício a sua sala de aula real e aos seus alunos

reais, com dificuldades reais e objetivos reais para a aprendizagem da língua. De acordo com Silva (2004),

Apesar das incoerências e controvérsias dos métodos e abordagens, a literatura argumenta que eles podem contribuir de várias maneiras para a formação e atualização do(a) professor(a). Richards & Rodgers (2001, p. 350) apontam alguns possíveis benefícios de estudá-los e conhecê-los bem que estão sintetizados aqui: saber quais métodos e abordagens são adequados em determinada situação; entender algumas controvérsias que caracterizam a história do ensino de línguas; experimentar abordagens e métodos diferentes e usá-los como base para reflexão e comparação; ter várias fontes de atividades disponíveis para um usá-las criativamente; entender que a relação entre teoria e prática pode ser justificada por várias perspectivas diferentes. (SILVA, 2004, p. 3)

Compartilhamos com os autores que citamos ao longo desta seção, que o conhecimento e a prática dos diferentes métodos é essencial para a reflexão de professores quanto às necessidades dos aprendizes da era tecnológica e também para o desenvolvimento da consciência crítica no que refere-se ao uso de técnicas e estratégias restritas a uma perspectiva de ensino e aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2001).

A fim de ampliar essa linha de pensamento, apresentamos a seguir o que se conhece atualmente como a Era pós-método.

A era Pós-Método

Entre os professores de LI, imaginamos que seja comum, baseado na quantidade de vezes que tem nos ocorrido, que alunos e interessados em geral, cheguem à nós com a seguinte pergunta: “Qual é a melhor escola de Inglês?” ou “Qual é o melhor método para aprender Inglês?”. Muitos dão seu relato, “Fiz Inglês em Tal escola e não aprendi nada”, ou até mesmo “Não consigo aprender Inglês”. Enquanto professores de LI, precisamos estar cientes de que esses são questionamentos, discursos, preocupações que devem nos preocupar também, de maneira que estejamos prontos a oferecer uma resposta ou início de reflexão junto a esses alunos, e/ou alunos em potencial.

Sabemos que muitos têm sido os avanços no campo da Linguística Aplicada quanto a temas que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas e a eficácia dos diversos métodos e abordagens. No entanto, muitos profissionais da área às vezes demonstram carecer de uma bagagem significativa de pesquisa sobre este tema tão complexo e cheio de variáveis. Às vezes, os alunos saem da graduação em Letras-Ingês sem reconhecer os métodos de ensino de LE, ou sem compreender a diferença entre Método e Abordagem, o que pode demonstrar certo descaso com a docência, já que estão sendo licenciados para ensinar, e este processo de ensinar engloba as diversas metodologias existentes.

De acordo com Brown (1997) *abordagem* é compreendida como posições no campo das teorias e crenças sobre a natureza da linguagem e da própria aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de tanto as teorias quanto as crenças no contexto pedagógico, enquanto *método* é compreendido como um conjunto de especificações para a sala de aula geral e prescrito, para atingir objetivos linguísticos. Esses métodos estão relacionados aos papéis dos professores e aprendizes, seguidamente dos objetivos linguísticos, de conteúdo, materiais a serem utilizados, ordem dos assuntos na disciplina etc.

No ponto anterior, fizemos uma breve referência a alguns métodos e abordagens desenvolvidos ao longo dos anos, e precisamos reforçar que via de regra, nenhum dos métodos que citamos ou dos que deixamos de fora são capazes de levar a aprendizagem de LI nas costas em sua totalidade. Métodos vão e vêm, alguns resistem ao tempo, outros desaparecem lentamente, já que fatores contextuais são fundamentais no processo de ensino, e se compreendermos isso, veremos que na verdade, todos têm uma contribuição a deixar nos estudos do ensino/aprendizagem de LE quando não adotados como as fórmulas mágicas que resolverão todos os nossos problemas.

Nessa perspectiva, na década de 1990, pesquisadores começaram a questionar a ideia de aplicabilidade de um único método que responderia a todas as necessidades complexas do processo de ensino de línguas estrangeiras. Prabhu (1990), por exemplo, ressalta que é preciso rever os conceitos de *bom* e *ruim*, além de levar em conta o contexto sócio-histórico dos aprendizes e os pontos positivos que cada método apresenta. O que parece bom para o meu contexto educacional pode não ser para outro professor. Allwright (1993) sugere

primeiramente a busca pelo entendimento do que acontece em sala de aula, por meio do uso de práticas pedagógicas ao invés da aplicação direta de métodos.

Logo após Prabhu e Allwright, em 1994, o professor, linguista, doutor em Linguística Aplicada, B. Kumaravadivelu lançou em sua tese o termo Pós-método, publicando um artigo no qual criticava o abismo entre as teorias e as práticas em sala de aula. Mais do que apenas combinar aspectos e atividades de diferentes métodos, o pós-método clamava por uma mudança de postura por parte do professor, para a participação nas pesquisas da área, para, assim combinar as teorias disponíveis com a sua prática e os diversos contextos envolvidos no processo político, sócio-econômico, e ainda com os objetivos dos aprendizes.

Silva (2004) relembra que Brown (1997), um pouco depois da contribuição de Kumaravadivelu (1994), sugeriu o que chamou de Ecletismo esclarecido. Neste,

o(a) professor(a) escolheria entre os métodos e abordagens as atividades que mais o interessasse e que tinha surtido efeito em aulas anteriores, o que é condenado por Kumaravadivelu (1994, p. 30) "ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os(as) professores(as) com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético". (SILVA, 2004, p. 5)

Para Silva (2004, p. 5) existe uma grande possibilidade de que o autor esteja sendo um pouco radical em sua afirmação, “já que o que os autores defendem é o Ecletismo Esclarecido e não o ecletismo *per se*. Ele esquece que há muito mais consonâncias do que divergências entre a suas ideias e aquelas defendidas por Brown”.

Kumaravadivelu (2001) revisita os princípios daquilo que chamou de Pós-método e insiste numa tomada de maior responsabilidade do aprendiz sobre seu processo de aprendizagem e esta consciência entra em harmonia com o papel do professor e dos formadores de professores, em busca de um movimento em que a autonomia do aluno seja possibilitada, assim como a reflexão sobre seu papel na sociedade e sobre a linguagem, suas estruturas e seus interesses, fazendo da prática pedagógica uma ferramenta para a construção da cidadania do aluno.

Assim como Kumaravadivelu (1994), Brown (1997) e Richards e Rodgers (2001) desenvolvem estratégias baseados no mesmo princípio, o de que a abordagem do professor deve ser construída a partir da realidade deste, e não do que os desenvolvedores de métodos pregam longe do chão da sala de aula. Entre essas estratégias estão promover a cooperação entre os aprendizes, desenvolver a responsabilidade no aluno, diminuir a inibição em sala de aula, ajudar os alunos a usarem a intuição, promover o desenvolvimento da consciência linguística, integrar as quatro habilidades, praticar tanto fluência quanto correção gramatical e direcionar as necessidades e interesses dos alunos, e outros.

Para Kumaravadivelu (1994),

Em termos práticos, a condição pós-método significa várias possibilidades para redefinir a relação entre o centro e a periferia. Em primeiro lugar, significa uma busca por uma alternativa ao método, em vez de um método alternativo. Das contradições inerentes entre o método, tal como conceituado pelos teóricos e pelo método realizado pelos profissionais, surgiu a necessidade de olhar para além da noção do próprio método. Do ponto de vista do teórico, cada método de ensino de línguas, na sua versão idealizada, consiste num conjunto único de princípios teóricos derivados de disciplinas de alimentação e um único conjunto de procedimentos de sala de aula dirigidos a professores de sala de aula. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29, tradução nossa)

Desta forma, compreendemos que para este autor, não se trata de um novo método, e sim, uma busca por uma alternativa ao método, já que na variedade de métodos existentes (centrados na língua – ex.: audiolingual, centrados do aluno – ex.: métodos comunicativos, e centrados no aprendizado – ex.: abordagem natural) nenhum deles pode ser realizado em sua forma mais pura na sala de aula real, basicamente e principalmente, segundo o autor, porque eles não são derivados da experiência de sala de aula, mas são artificialmente transferidos para ela, estando longe da realidade. Assim, para Kumaravadivelu (1994),

Em termos práticos, a condição pós-método cria a necessidade de uma estrutura coerente e em aberto, baseada em insights teóricos vigentes, empíricos e pedagógicos que vão ativar e desenvolver o senso de

plausibilidade dos professores e criar um sentido de envolvimento de interesse. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 44)

Podemos assim dizer que o Pós-método não está interessado em nos receitar uma lista do que fazer ou não fazer. O autor contribui citando estratégias possíveis numa perspectiva macro, sugerindo ao professor, aquele que conhece o contexto em que ensina, que desenvolva dentro das perspectivas propostas, as microestratégias a serem aplicadas em sala, fazendo do professor, não apenas um aplicador de conteúdos e exercícios, mas também um pesquisador, abrindo novas possibilidades ao equilibrar a orientação desejada e a autonomia merecida e que também julgamos necessária.

Essa perspectiva abre um caminho para uma construção identitária mais particular do professor de LI ao invés de mais massificada, no sentido de escolher um método e seguir uma receita pronta. É sobre isso que tratamos na seção a seguir.

O professor de LI em formação: identidade e autonomia aliadas às novas tecnologias

Ao relacionarmos as contribuições de Kumaravadivelu aos estudos no campo do ensino de LE, percebemos que é possível fazer a seguinte afirmação: o professor da era pós-método é autônomo, pois, segundo este autor,

a condição pós-método significa a autonomia do professor. O conceito convencional de método "negligencia o fundo de experiência e o conhecimento tácito sobre o ensino que os professores já têm em virtude de suas vidas como estudantes" (Freeman, 1991, pp. 34-35). A condição pós-método, no entanto, reconhece o potencial dos professores para saber não apenas como ensinar, mas também como agir autonomamente dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas pelas instituições, currículos e livros-texto. Também promove a capacidade dos professores de saber como desenvolver uma abordagem reflexiva de seu próprio ensino, como analisar e avaliar sua própria prática de ensino, como iniciar a mudança em sua sala de aula e como monitorar os efeitos de tais mudanças (Richards, 1991; Wallace, 1991). Em suma, promover a autonomia dos professores significa capacitar e empoderar os professores a teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizaram. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30)

A partir dessas condições, refletimos sobre o quão distantes questões de autonomia e identidade estão da realidade dos futuros professores de LI. O que é necessário para que os estudantes, licenciandos em Letras-Inglês se vejam dentro dessa realidade? Quais são as crenças a respeito da prática docente de LI entre os alunos? Existe alguma relação entre a identidade “professor de LI” e o desenvolvimento da autonomia apreendida pelos teóricos do Pós-método e dos estudos sobre ensino/aprendizagem de LI? Para promover reflexões sobre essas questões, acompanhamos um grupo de professores em formação, para o qual propomos a autonomia na realização de projetos nas escolas e a discussão, em grupos focais, da relação entre teoria e prática, tendo em vista contextos híbridos, *on* e *offline*, e as características dos aprendizes na atualidade.

Compartilhamos com Barton e Lee (2015) a noção de que a escolha da linguagem é um dos aspectos mais salientes da performance de identidade. Esses autores discutem como a escrita em múltiplas línguas no meio online pode ampliar a participação e permitir que as pessoas negociem sua identidade local e global. Entendemos que a complexidade de informações que circulam no mundo contemporâneo pode provocar “um deslocamento de aprendizagem, de escolas para o mundo afora” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 288). Para que o professor possa oferecer essa condição, é interessante que tenha essa experiência ao menos durante o seu processo de formação profissional.

Partimos do pressuposto de que a identidade é sempre socioculturalmente situada e constituída por práticas discursivas. Consideramos a Web 2.0 um espaço inovador de construção identitária, um espaço não neutro, mas mediado cujas características específicas afetam de modos específicos tais construções identitárias (GALLARDO, 2013). Alguns estudos no Brasil e no exterior vem se debruçando exatamente sobre a natureza dessas construções em face das características específicas desse tipo de mediação tecnológica. Tais estudos são importantes não apenas no sentido de mostrar as novas identidades que se tornam possíveis, mas também, no sentido de preservar identidades tradicionalmente constituídas.

Dentre os aplicativos da Internet que utilizamos para o ensino e aprendizagem de LI, as discussões sobre a formação do professor de LE, a construção identitária deste professor e o desenvolvimento de sua autonomia, estão o Padlet, o Voicethred, o Quizlet e o Kahoot.

Padlet

O Padlet permite que as pessoas exponham suas opiniões sobre um tema comum em uma folha de papel on-line na qual é possível que todos os integrantes de uma sala de aula participem, por meio da postagem de imagens, vídeos, documentos de texto, etc, de qualquer dispositivo. Esta folha de papel fica exposta na sala, por meio do Datashow. O sistema permite que as pessoas preservem suas identidades, pois é possível colocar nome diferente ao postar um conteúdo. Assim, as opiniões são registradas de forma simétrica e a língua-alvo pode ser utilizada.

Voicethread

Por meio do Voicethread é possível realizar conversas colaborativas assíncronas sobre um texto, uma imagem ou um vídeo. Os temas podem ser livres (escolares e não escolares) e a língua utilizada pode variar entre a língua materna e a língua-alvo. Deste modo, o foco fica mais voltado para o aprendiz (suas ideias e opiniões) e menos no método. A percepção da dinâmica das atividades pelo aprendiz pode provocar resultados positivos em relação ao modo como ele concebe tanto a LE quanto a tecnologia. Para o professor em formação, o uso da LI e a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem utilizando na prática tais aplicativos, promove novas formas de se lidar com o ensino (formação profissional) e a língua-alvo.

Quizlet

Com o Quizlet é possível estudar e compartilhar conteúdos criados pelo próprio usuário ou por outros usuários, para amigos, colegas de sala e para alunos. As listas podem ser selecionadas por meio de uma lupa localizada no topo da página do Quizlet. Digitando o tópico escolhido, surge uma lista de resultados. Tanto alunos quanto professores podem desenvolver a técnica de criar listas de conteúdo, o que pode contribuir, por exemplo, para a criação de glossários, a especialidade em uma tema específico, para a expansão de vocabulário, dentre outras possibilidades.

Kahoot

Assim como os outros aplicativos citados neste estudo, o Kahoot é um aplicativo gratuito disponível *online*, que permite a construção de atividades de sala de aula, tais como, revisar conteúdos, promover quizzes, realizar avaliações e introduzir tópicos para discussão. O conteúdo é projetado para que todos os participantes possam ver e responder às questões propostas. Trata-se de um dispositivo atraente para os aprendizes e desafiador para professores, que são instigados a produzir conteúdo elaborado. Incentiva, assim como os outros, a autonomia do professor e a aprendizagem mediada e híbrida.

Apesar das propostas desses aplicativos não representarem uma novidade, a mediação tecnológica deu-lhes novos sentidos. Nos termos de Lankshear e Knobel (2007), desenvolveram “novos” letramentos por estarem vinculados a um novo *ethos* que aciona novos valores e sensibilidades diferentes dos vinculados aos letramentos convencionais. Aplicativos deste tipo valorizam o hibridismo, e, deste modo, a exploração da inovação e a possibilidade de se fazer coisas diferentes porque essas experiências vão além da disponibilidade das novas ferramentas tecnológicas, fornecem subsídios para novas práticas, diferentes do letramentos do impresso (GALLARDO, 2013). Provocam, por conseguinte, rearranjos nas possibilidades do professor e na dinâmica do ensino e aprendizagem de LI.

Considerações finais

Neste estudo, apresentamos algumas tendências no ensino e aprendizagem de LI, abordagens e métodos de ensino de LEs, aliados ao uso da tecnologia no ambiente da sala de aula. O objetivo foi propor uma reflexão sobre o pós-método, elaborado por Kumaravadivelu (1994). Por meio do nosso trabalho na universidade com a formação de professores e do estudo dos pressupostos do pós-método constatamos que a autonomia é uma característica essencial para o professor da atualidade, mas que, no entanto, não é desenvolvida no processo de formação escolar tampouco no ensino superior. Propomos, a partir daí, um trabalho de construção identitária profissional do professor de LE em formação, abrangendo a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática no contexto de atuação deste futuro professor e o incentivo ao uso de aplicativos de aprendizagem para o uso em sala de aula.

Esperamos que este estudo sinalize a importância da apropriação teórica e tecnológica para a elaboração de práticas mais livres e condizentes com a realidade dos aprendizes; para a necessidade de se oportunizar momentos de reflexão durante a formação; para o desenvolvimento da autonomia na profissão. O domínio da confecção e utilização dos aplicativos apresentados neste estudo podem contribuir sobremaneira para esta formação.

Referências

ALLWRIGHT, D. Integrating ‘research’ and ‘pedagogy’: appropriate criteria and practical possibilities. IN: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.). *Teachers develop, teachers research*. Oxford: Heinemann, 1993.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

GALLARDO, B.C. *Comunicação transnacional no Facebook: uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Unicamp. Campinas: 2013.

GIMENEZ, T.; FURTOSO, V.B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. *Revista X (Online)*, v. 2, p. 1-15, 2008.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB / Pontes, 2005. p. 203-218.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, n. 28, p. 27-48, 1994.

SILVA, G. A. A Era Pós-método: o professor como intelectual. *Linguagens & Cidadania*, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2004.

Sites visitados

<http://sitesparasaladeaula.weebly.com/padlet.html>

<http://ferramentaseducativas.com/index.php/multimedia/som/68-voicethread>

<https://quizlet.com/pt-br/help/2444083/what-is-quizlet-and-how-can-i-use-it>

<http://ferramentaseducativas.com/index.php/aplicacoes/online/112-kaoot-ensina-conteudos-de-uma-forma-divertida-e-a-jogar>

Realização



Universidade
Federal de Sergipe

Apoio

