

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS - INGLÊS

MARCELO AUGUSTO DOS SANTOS

OS GÊNEROS DO DISCURSO, MULTILETRAMENTOS E O PÓS-MÉTODO NO
ENSINO DE LÍNGUAS: reflexões, aproximações e enfrentamentos teórico-
metodológicos

MARIANA

2025

MARCELO AUGUSTO DOS SANTOS

**OS GÊNEROS DO DISCURSO, MULTILETRAMENTOS E O PÓS-MÉTODO NO
ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES, APROXIMAÇÕES E ENFRENTAMENTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado ao Curso de Letras – Inglês
(Licenciatura) do Departamento de Letras do
Instituto de Ciências Humanas e Sociais da
Universidade Federal de Ouro Preto como requisito
parcial para obtenção do título de
Graduado/Licenciado em Letras – Inglês.

Área da Pesquisa: Linguística Aplicada
Orientadora: Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

MARIANA

2025



FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcelo Augusto dos Santos

OS GÊNEROS DO DISCURSO, MULTILETRAMENTOS E O PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LÍNGUAS: reflexões, aproximações e enfrentamentos teórico-metodológicos

Monografia apresentada ao Curso de Letras - Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Graduado/Licenciado em Letras - Inglês

Aprovada em 12 de agosto de 2025

Membros da banca

Doutora - Viviane Raposo Pimenta - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Doutora - Helena Maria Ferreira - Universidade Federal de Lavras

Viviane Raposo Pimenta, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 12/08/2025



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Raposo Pimenta, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/08/2025, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0958328** e o código CRC **34787E86**.

Dedico este trabalho às duas mulheres da minha vida: minha mãe, Tatiana, e minha avó, Conceição. Duas mulheres fortes e potentes que me ensinaram a perseverar, a persistir, a insistir e a ter fé. O amor que sinto por elas me move e me instiga a ocupar espaços que, por gerações, nos foram negados.

As senhoras são a minha vida!

AGRADECIMENTOS

Fazer um texto de agradecimento é um risco, pois podemos esquecer de pessoas que, de alguma forma, foram importantes em nosso processo. Mas, ao escrever estas palavras, assumo esse risco. A vida me ensinou que precisamos nos arriscar vez ou outra.

Não há outra forma de iniciar meus agradecimentos senão esta: Obrigado, meu Deus, por ser meu guia, mentor e suporte. O Senhor tem sido fundamental na minha trajetória e me sustenta nas dificuldades e obstáculos dos caminhos por onde passo. À minha Nossa Senhora, que é meu afago, conforto e proteção. A São Francisco de Assis, com quem me identifico e que está sempre intercedendo por mim diante de Deus. A Padre Libério, que ouve minhas lamúrias e também advoga em meu favor. Enfim, são muitos os santos e santas a quem me afeito.

Agradeço à minha família que, apesar das dificuldades, sempre me apoiou nas empreitadas que escolho. À minha mãe, Tatiana, e à minha avó, Conceição, a quem devo a vida e tudo o que sei. Ao meu avô José Antônio e ao meu padrasto José Francisco, que me animam na jornada. Agradeço também à minha irmã, a quem amo tanto, apesar da nossa linguagem peculiar de carinho (risos). Sem vocês, eu não seria ninguém. Sem a confiança de vocês, eu não sairia do lugar. Vó e mãe, é por vocês que busco ser uma pessoa sempre melhor.

Além da família de sangue, temos a oportunidade de escolher irmãos para a vida, que são os amigos. Não tenho muitos, mas tenho os melhores: Ênio Camilo, Marynara Moraes, Hortência Marjóri, Danilo Rodrigo, Bruno Lacerda e Lílian Lara. Cada um, à sua maneira, está comigo na vida. Vocês são parte de mim e de tudo aquilo que eu faço.

A caminhada universitária na Universidade Federal de Ouro Preto me deu a oportunidade de conhecer pessoas incríveis: Stefânia Epifânio, minha amiga, ouvinte generosa, parceira de trabalhos e de tantas outras coisas. Obrigado, "gata"! Agradeço aos professores que participaram da minha formação de forma direta ou indireta, e às pessoas que fazem com que a universidade continue sendo um espaço de emancipação dos sujeitos.

Agradeço a Viviane Raposo Pimenta, essa mulher pequena no tamanho, mas de coração gigante, que está sempre disposta a ouvir e a estender a mão. Obrigado por me guiar nessa jornada acadêmica tão desafiadora e, por vezes, solitária. Obrigado por tudo e por tanto.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Helena Maria Ferreira por aceitar fazer parte da construção desse trabalho.

Por fim, como bom leonino que sou, agradeço a mim: a mim que estou sempre buscando caminhos para mostrar que sou capaz de ir além, além de tudo aquilo que um dia imaginei. Espero que o Marcelo do futuro seja uma pessoa incrível e realizada, e que, apesar de não ter conseguido mudar o mundo, talvez tenha conseguido mudar seu entorno para melhor.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, apresentado como artigo científico, tem como objetivo discutir o ensino de Língua Inglesa à luz de três pilares teórico-metodológicos: os gêneros discursivos, a Pedagogia dos Multiletramentos e o Pós-Método. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e bibliométrica, cujo intuito é colocar sob análise algumas teorias e metodologias voltadas ao ensino de línguas, com foco nos pontos de aproximação, distanciamento e possibilidade de diálogo entre elas. O estudo ancora-se nas concepções de gêneros do discurso propostas por Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), nos fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos desenvolvidos por pesquisadores do norte global (New London Group, 1996), e na Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu (2001), com seus princípios da particularidade, possibilidade e praticidade. Considerando que esses referenciais emergem de contextos históricos, culturais e políticos distintos — a Pedagogia dos Multiletramentos (Pimenta, 2016; 2017; 2018) como resposta às demandas da globalização, e o Pós-Método como reação às limitações das abordagens tradicionais nos contextos periféricos —, este trabalho busca compreender como essas propostas podem convergir na construção de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e decoloniais. Para tanto, examina também as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), identificando seus alinhamentos (ou ausências) com relação a essas abordagens. Defende-se que a articulação entre os gêneros discursivos, os multiletramentos (Pimenta, 2018) e o pós-método oferece um caminho possivelmente profícuo para o ensino de língua inglesa, ao deixarem de lado o uso de métodos prescritivos e abraçando a diversidade dos contextos sociais, esses três pilares promovem uma educação que valoriza os sujeitos e suas subjetividades e promove a formação de leitores e produtores de sentido críticos, criativos e engajados socialmente. Ao tomar os gêneros como artefatos multimodais e ideologicamente situados, e ao reconhecer o papel ativo do professor como *designer* de práticas pedagógicas, essa abordagem reafirma o compromisso com uma educação linguística decolonial, democrática e transformadora.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Gêneros discursivos; Pós-método; Multiletramentos; Decolonialidade.

RESUMEN

Este trabajo de conclusión de curso, presentado en forma de artículo científico, tiene como objetivo discutir la enseñanza de la Lengua Inglesa a la luz de tres pilares teórico-metodológicos: los géneros discursivos, la Pedagogía de los Multialfabetismos y el Posmétodo. Se trata de una investigación de carácter bibliográfico y bibliométrico, cuyo propósito es analizar diversas teorías y metodologías orientadas a la enseñanza de lenguas, enfocándose en los puntos de aproximación, distanciamiento y posibilidades de diálogo entre ellas. El estudio se sustenta en las concepciones de géneros del discurso propuestas por Bakhtin (1997) y Marcuschi (2008), en los fundamentos de la Pedagogía de los Multialfabetismos desarrollados por investigadores del norte global (New London Group, 1996), y en la Pedagogía Posmétodo de Kumaravadivelu (2001), con sus principios de particularidad, posibilidad y practicidad. Considerando que estos referentes surgen de contextos históricos, culturales y políticos distintos —la Pedagogía de los Multialfabetismos (Pimenta, 2016; 2017; 2018) como respuesta a las demandas de la globalización, y el Posmétodo como reacción a las limitaciones de los enfoques tradicionales en contextos periféricos—, este trabajo busca comprender cómo estas propuestas pueden converger en la construcción de prácticas pedagógicas más críticas, contextualizadas y decoloniales. Para ello, examina también las directrices de la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018), identificando sus alineamientos (o ausencias) en relación con estos enfoques. Se defiende que la articulación entre los géneros discursivos, los multialfabetismos (Pimenta, 2018) y el posmétodo ofrece un camino potencialmente fructífero para la enseñanza de la lengua inglesa, ya que, al dejar de lado el uso de métodos prescriptivos y abrazar la diversidad de los contextos sociales, estos tres pilares promueven una educación que valora a los sujetos y sus subjetividades, y fomenta la formación de lectores y productores de sentido críticos, creativos y socialmente comprometidos. Al concebir los géneros como artefactos multimodales e ideológicamente situados, y al reconocer el papel activo del docente como diseñador de prácticas pedagógicas, este enfoque reafirma el compromiso con una educación lingüística decolonial, democrática y transformadora.

Palabras clave: Enseñanza de la Lengua Inglesa; Géneros discursivos; Posmétodo; Multialfabetismos; Decolonialidad.

ABSTRACT

This undergraduate thesis, presented as a scientific article, aims to discuss the teaching of the English language in light of three theoretical-methodological pillars: discourse genres, the Pedagogy of Multiliteracies, and the Postmethod. This is a bibliographic and bibliometric study whose purpose is to analyze certain theories and methodologies related to language teaching, focusing on points of convergence, divergence, and possibilities for dialogue among them. The study is grounded in the conceptions of discourse genres proposed by Bakhtin (1997) and Marcuschi (2008), in the foundations of the Pedagogy of Multiliteracies developed by scholars from the Global North (New London Group, 1996), and in Kumaravadivelu's (2001) Postmethod Pedagogy, with its principles of particularity, possibility, and practicality. Considering that these frameworks emerge from distinct historical, cultural, and political contexts—the Pedagogy of Multiliteracies (Pimenta, 2016; 2017; 2018) as a response to the demands of globalization, and the Postmethod as a reaction to the limitations of traditional approaches in peripheral contexts—this work seeks to understand how these proposals may converge in the construction of more critical, contextualized, and decolonial pedagogical practices. To this end, it also examines the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2018), identifying its alignments (or lack thereof) with these approaches. It is argued that articulating discourse genres, multiliteracies (Pimenta, 2018), and the postmethod offers a potentially fruitful path for English language teaching. By moving away from prescriptive methods and embracing the diversity of social contexts, these three pillars foster an education that values individuals and their subjectivities, promoting the development of critical, creative, and socially engaged readers and meaning-makers. By conceiving genres as multimodal and ideologically situated artifacts and recognizing the active role of the teacher as a designer of pedagogical practices, this approach reaffirms its commitment to a decolonial, democratic, and transformative language education.

Keywords: English Language Teaching; Discourse genres; Postmethod; Multiliteracies; Decoloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CBI – Content Based Instruction
CF – Constituição da República Federativa do Brasil
EB – Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
EF II – Ensino Fundamental II
ELI – Ensino de Língua Inglesa
EM – Ensino Médio
EP – Escola Pública
EUA – Estados Unidos da América
L2 – Segunda Língua
LA – Linguística Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
LF – Língua Franca
LI – Língua Inglesa
LM – Língua Materna
MD – Material Didático
ML – Multiletramentos
PM – Pós-Método
SA – Sequência de Atividades
SD – Sequência Didática
TBLT – Task-Based Language Teaching
TPL – Total Physical Response

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Justificativa.....	13
3. Objetivos	14
4. Referencial teórico	15
4.1. Métodos de Ensino de Línguas	15
4.2. Propostas para o Ensino: a Pedagogia dos Multiletramentos	20
4.3. Pós-Método: uma perspectiva decolonial de Ensino e Aprendizagem.....	21
4.4. Linguagem como Prática Social: a perspectiva sociocultural.....	28
<i>4.4.1. Gêneros do Discurso como megainstrumento para o Ensino de Línguas.....</i>	<i>29</i>
4.5. Gêneros do Discurso e Pós-Método	30
5. Metodologia	34
6. Breves Leituras: reflexões, aproximações e enfrentamentos teórico-metodológicos...37	
7. Considerações Finais	41
Referências.....	43

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa (LI), no Brasil, passou por diversos momentos, desde a sua inserção nas grades curriculares da Educação Básica até o retrato que temos hoje, como consta na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a qual estipula o ensino de Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II (EF II). Porém, antes de 2017, ano de promulgação da lei que institui a BNCC, houve um longo percurso o qual acredito ser válido rememorar (Brasil, 2018).

O ensino compulsório de Língua Inglesa no Brasil se desenha para atender interesses nacionais em âmbitos sociais, educacionais, econômicos e políticos, garantindo ao país uma posição perante as potências econômicas mundiais, sobretudo os Estados Unidos da América. Corroborando com tal situação temos o capitalismo, o neoliberalismo e a globalização, que juntos transformam o mundo em uma grande aldeia global e, diante dessas forças político-econômica, “adotaram” o inglês como Língua Franca (LF) (Siqueira, 2011).

Nesse cenário, retomo a sansão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei 5692/71) em 11 de agosto em 1971, ainda durante a Ditadura Militar (1964-1985), a qual teve amplo apoio estadunidense, como indica documentos revelados pelo Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão da Comissão Nacional da Verdade-Brasil (NACE CNV-Brasil) em 2024. Vale ressaltar que os Estados Unidos da América investiram em alguns centros de línguas no Brasil. A referida lei tornou o ensino de Língua Inglesa parte do currículo nas redes públicas e particulares de ensino, entretanto, as grades curriculares contavam com poucas aulas, somente uma hora semanal no último ano do segundo grau, etapa conhecida atualmente como Ensino Médio (EM). Além da quantidade de aulas irrisórias, a língua era ensinada com fins puramente instrumentais, para atender a demandas de uma industrialização realizada “às pressas” pelos Militares e também constituir um mercado consumidor de bens e serviços estadunidenses (Chaguri, 2011).

Com o passar dos anos e diante das reformas educacionais, sobretudo com a LDB de 1996 sob a lei 9394/1996 que preconizou que os discentes pudessem escolher uma segunda língua a ser aprendida diante da oferta da escola, essa disciplina passou a ter caráter obrigatório e deveria ser preferencialmente o Inglês. A LDB de 1996 foi um avanço nas diretrizes educacionais e as discussões culminaram no que foi aprovado em 2017, na BNCC. Na esteira LDB, houve a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tinha como intuito trazer uma certa uniformidade a nível nacional dos conteúdos lecionados no sistema público-

privado de formação, buscando um equilíbrio entre o que deveria ser padrão e respeitando as regionalidades tão presentes no território brasileiro. A grosso modo e a título de curiosidade, os PCNs que estabeleceram o uso dos gêneros do discurso na perspectiva do ensino de línguas no país.

Diante disso, é preciso refletir sobre a adoção de um novo caminho para o ensino de Língua Inglesa no Brasil. Acredito que a BNCC já propõe caminhos alternativos quando aponta que se deve priorizar “o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, tratá-la com o status de língua franca” (Brasil, 2018, p. 241). Na formação docente, se tivermos a prevalência dessa compreensão sobre a língua, isso possibilitará que os discentes tenham uma educação libertadora e revolucionária, assim, aluno é pensado como um coparticipante dos processos formativos e não mais como receptores de conhecimento, uma concepção que tem raízes na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987), adotada pelo Pós-Método de Kumaravadivelu (2001).

Portanto, ao longo desse artigo pretendo discutir sobre o Pós-Método enquanto uma nova abordagem no ensino de Língua Inglesa a par do uso dos gêneros do discurso como artefatos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem de língua (Marchuschi, 2008). Compreendo tratar-se de uma proposta que objetiva a formação crítica do aluno e uma aprendizagem mais arraigada no uso social da língua atrelada à realidade dos professores e discentes (Leffa, 2011; Paiva, 2005). Abro o presente texto apresentando a justificativa da pesquisa realizada, em seguida apresento o Pós-Método e seus pilares; na sequência, apontarei conceitos sobre os gêneros do discurso; seguidos dos propostos da Pedagogia dos Multiletramentos. No capítulo metodológico elenco as razões para a realização de uma pesquisa bibliográfica e bibliométrica com finalidades teórico-metodológicas, e encerro o trabalho relacionando ambos, e apresentando algumas reflexões em torno de possíveis aproximações e enfrentamentos teórico-metodológicos necessários a uma melhor compreensão sobre as dificuldades e possibilidade que essas abordagens apresentam, sem desconsiderar, no entanto, as diferenças contextuais relativas às propostas do norte global e do sul global para a educação linguística.

Todos os dados aqui apresentados são frutos de pesquisa documental, bibliográfica e bibliométrica, (Araújo; Alvarenga, 2011; Penteado *et al*, 2012), considerando o processo de evidenciação quantitativa dos dados estatísticos do conjunto definido de abordagens dos multiletramentos, do pós-método e dos gêneros do discurso que versam sobre o ensino de Línguas (Inglesa e Portuguesa), conforme Pimenta (2018), com a explicitação dos gêneros discursivos/do discurso/textuais e dos multiletramentos (Pimenta, 2016), por meio de

informações de periódicos científicos, publicações em sites e livros, jornais e revistas impressos e digitais nos quais busco sustentação teórico-metodológica para minhas discussões e construção de novos saberes. Também analiso a BNCC para melhor compreender o que se espera do ensino de Língua Inglesa no sistema de educação brasileiro.

2. JUSTIFICATIVA

O ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil está intrinsecamente relacionado a interesses políticos, econômicos e sociais que marcaram diferentes períodos históricos, especialmente a partir da promulgação da Lei 5.692/71 durante a Ditadura Militar e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. A construção dessas normativas revelam tanto os compromissos do país com o projeto de globalização neoliberal quanto as disputas em torno do papel da Língua Inglesa como instrumento de dominação ou de emancipação. Assim, compreender as transformações no ensino de LI implica uma análise crítica sobre como a língua é concebida e praticada no ambiente escolar.

Nesse cenário, o presente estudo se justifica pela necessidade de aprofundar o debate sobre abordagens que rompem com os métodos tradicionais, centrados na memorização e no ensino instrumental da língua, ainda presentes em muitas escolas públicas e privadas. O Pós-Método, como proposto por Kumaravadivelu (2001), e a perspectiva dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997; Marcuschi, 2008), aliados à Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996/2000), oferecem subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, dialógicas e contextualizadas, em consonância com a realidade sociocultural dos alunos e professores brasileiros. Tais abordagens dialogam com a concepção freireana de educação, pautada na emancipação e na problematização do mundo vivido.

Diante disso, a pesquisa bibliográfica e bibliométrica assume papel fundamental para mapear, compreender e sistematizar os principais estudos que abordam essas três vertentes — o Pós-Método, os Gêneros do Discurso e os Multiletramentos — no contexto do ensino de Língua Inglesa. A análise bibliométrica permite visualizar o campo de produção científica, identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes, enquanto a pesquisa bibliográfica possibilita aprofundar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a proposta em discussão. Ao reunir esses elementos, o estudo visa contribuir para a formação docente crítica, bem como para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de línguas.

Ademais, ao articular essas perspectivas com os princípios estabelecidos na BNCC (Brasil, 2018), busca-se verificar em que medida o documento curricular nacional abre espaço para práticas mais plurais, inclusivas e voltadas à cidadania crítica. Tal articulação é imprescindível para refletir sobre a realidade educacional brasileira e propor caminhos que considerem as especificidades locais, os desafios da formação docente e as possibilidades de transformação por meio do ensino de línguas, respeitando as diferenças entre as epistemologias do norte global e do sul global.

Assim, a justificativa desta pesquisa se ancora na urgência de compreender as tensões e possibilidades que atravessam o ensino de Língua Inglesa no Brasil, visando contribuir para a construção de saberes que promovam práticas educativas mais justas, críticas e engajadas com a formação cidadã dos sujeitos.

Cabe ressaltar ainda que, tal pesquisa tem como objetivo articular conceitos, concepções, teorias e metodologias que foram estudadas ao longo dos meus 4 anos no Curso de Graduação em Letras – Inglês, portanto, pretendo buscar articular os saberes construídos ao longo do curso de forma significativa em torno do ensino – aprendizagem de língua inglesa e da formação de professores em formação inicial e continuada.

3. OBJETIVOS

Tendo em vista os desafios contemporâneos que atravessam o ensino de Língua Inglesa, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, culturais e educacionais, este trabalho propõe uma reflexão teórico-metodológica fundamentada em três pilares: os Gêneros do Discurso, a Pedagogia dos Multiletramentos e a proposta do Pós-Método. A partir de uma pesquisa bibliográfica e bibliométrica, busco compreender como essas abordagens, ainda que oriundas de contextos distintos, podem dialogar na construção de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e decoloniais. Para isso, o estudo foi orientado por um objetivo geral e quatro objetivos específicos.

Nesse sentido, o **objetivo geral** deste trabalho: é discutir as contribuições dos gêneros discursivos, da Pedagogia dos Multiletramentos e da abordagem Pós-Método para o ensino de Língua Inglesa, com base em referenciais teóricos e diretrizes curriculares nacionais, a fim de identificar possíveis aproximações, tensões e convergências entre essas propostas.

Para alcançar tal finalidade, estabelecem-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Investigar os fundamentos teóricos dos gêneros discursivos, da Pedagogia dos Multiletramentos e do Pós-Método, considerando suas origens e pressupostos pedagógicos;
- Identificar os pontos de diálogo, complementaridade e distanciamento entre essas abordagens, especialmente no que se refere à formação crítica e contextualizada dos sujeitos;
- Analisar, à luz desses referenciais, as diretrizes para o ensino de Língua Inglesa presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Refletir sobre as implicações pedagógicas dessas abordagens para a prática docente, com ênfase no papel do professor como designer de práticas de ensino significativas, críticas e socialmente engajadas.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção deste trabalho fundamenta-se em um conjunto de referenciais teóricos que dialogam com os desafios do ensino de línguas em contextos marcados por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Para isso, foram escolhidas abordagens que, embora oriundas de diferentes matrizes epistemológicas e contextos históricos, compartilham a preocupação com uma prática pedagógica mais crítica, situada e significativa. Entre esses referenciais, destacam-se os estudos sobre os métodos e abordagens de ensino de línguas, a proposta do Pós-Método de Kumaravadivelu (2001), a Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996; Rojo, 2012, Pimenta, 2016), e a teoria dos gêneros discursivos ancorada em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008). Essas vertentes teóricas, ao problematizarem o papel da linguagem na construção de sentidos e na formação de sujeitos, oferecem subsídios para uma reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para o ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade. A seguir, apresentam-se os principais conceitos relacionados aos métodos de ensino de línguas, com o intuito de contextualizar o debate proposto neste estudo.

4.1 Métodos de Ensino de Línguas

O ensino de língua ao longo da história foi marcado por inúmeras mudanças, sempre na busca por melhorias do processo de ensino e aprendizado, permitindo que pessoas se apropriassem do idioma do “outro”. Na história humana, inúmeras línguas alcançaram o status

de Língua Franca (LF), que são aquelas línguas utilizadas para comunicação entre sujeitos que possuem línguas maternas diferentes. Na Europa, por muitos séculos o Grego, o Latim e o Francês foram considerados Línguas Francas, cada qual no seu momento histórico. O francês por muitos anos foi considerado uma Língua Franca de alcance mundial, como consequência do poder bélico, econômico que resultou em projeto colonialista da França (Lages, 2022).

Há casos de LF regionais, como por exemplo o Tupi-Guarani que por anos foi uma língua geral, no Brasil, só deixando esses status após anos de colonização portuguesa, em um movimento encabeçado pelo Marquês de Pombal, em 1759, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de português a todos que viviam no território da então colônia portuguesa (França, 2008).

Recentemente, o mundo globalizado teve a Língua Inglesa imposta como a nova Língua Franca, em um movimento anglo-estadunidense, que se tornaram grandes potências econômicas que atuaram e, ainda atuam, como forças motrizes das relações socioeconômicas mundiais. Entretanto, buscando minimizar os impactos de se ter uma língua do opressor como plataforma de mediação, muitos países, entre eles o Brasil, passa a tratar a Língua Inglesa como uma Língua de domínio público, como fica claro, inclusive, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês e**, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca** (Brasil, 2018, p. 241) Grifos do autor.

Essas relações históricas perpassam o movimento de ensino e aprendizagem de línguas, pois se muda o contexto histórico, muda-se também a língua de prestígio, as formas de interações, a maneira como as culturas são assimiladas, enfim, muda-se tudo.

A seguir, apresento de forma concisa os principais métodos que permearam o ensino de línguas ao longo de boa parte da história humana, cada qual representa um movimento de mudança diante do cenário histórico da humanidade. Existem muitos outros métodos que não foram contemplados neste capítulo, pois não conseguiram o alcance dos métodos elencados na sequência. Adianto que, cada método criado ao longo dos séculos visa suprir lacunas de

métodos predecessores, isto é, dando enfoque ao que hoje chamamos de habilidades: *Listening* (Compreensão auditiva), *Writing* (Escrita), *Speaking* (Fala) e *Reading* (Leitura).

Por séculos, o método de ensino de línguas que reinou foi o Gramática e Tradução, que têm sua gênese remontando a Prússia, no final do século XVIII, e foi amplamente utilizada até o século XX. Como o próprio nome revela, é um método focado no ensino da gramática e na tradução de textos. Os alunos que aprendem língua por meio desse método, em geral, apresentam lacunas formativas no aspecto comunicativo, mas um vasto domínio das regras que regem a língua, um amplo vocabulário e habilidades bem desenvolvidas de escrita. O método Gramática e Tradução também é conhecido como Método Indireto (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

O método Direto surgiu no final do século XIX, fazendo um contraponto ao método Indireto. Esse método tem como proposta um ensino imersivo e “natural”, possibilitando ao aluno se comunicar através da língua estrangeira que está aprendendo, algo que não era contemplado no Método Indireto. Os aprendizes são induzidos pelo professor e/ou pelos materiais disponíveis para o ensino de línguas, a utilização de diálogos, frases, imagens associadas a palavras e tantas outras ferramentas são utilizados por esse método para que consigam aprender a língua com foco na sua aplicabilidade cotidiana. Uma das características marcantes deste método é a proibição do uso da Língua Materna (LM) no processo de aprendizagem (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

Com o passar dos anos e a popularização de diversos estudos sobre ensino de línguas, nasce o método Audiolingual. Tal método desponta dentro das universidades estadunidense, durante a década de 1940, como foco no ensino de línguas de forma rápida para facilitar a comunicação dos soldados e espiões no contexto da segunda guerra mundial (1939-1945). O método criado por Charles Fries, tem como foco o desenvolvimento de habilidade orais e auditivas. Apoiando-se na repetição como uma forma de absorção do conhecimento, os alunos deste método são expostos a língua oral, para que assim perceba padrões de comunicação e possa repeti-los. Repetir, memorizar e praticar, são os três pilares desse método. É um dos poucos modelos que funcionam em turmas com um grande número de alunos (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

Na década de 1960 surge o Método Silencioso. Caleb Gatteno aposta nesse modelo de ensino de línguas que concede autonomia ao estudante. O processo de aprendizagem de línguas não é algo passivo, mas um processo ativo na busca pelo conhecimento, o pensamento se sobressai a memorização. Nesse método o aluno é estimulado a encontrar caminhos para o próprio aprendizado, estimulado por um material rico e colorido, que o induz a perceber

padrões na língua e a encontrar as regras que organizam o idioma alvo de aprendizado. Esse modelo, por vezes, pode se mostrar mais lento que os demais, não é adequado para turmas de iniciantes e não funciona com um grande número de alunos (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

O método Sugestopédia, criado Georgi Lozanov, na década de 1970, foi um dos métodos mais bem recebidos de seu tempo, mas também um dos mais criticados. O método Sugestopédia tem foco na superação de barreiras limitantes, isto é, crenças psicológicas e sociais que impendem o sujeito de se apropriar de uma língua. Nesse sentido, esse método atua na consciência do aprendiz, fazendo com ele deixe de lado aquilo que paralisa seu aprendizado e busque por crenças que impulsionam o processo de aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE) ou segunda língua (L2). Lozanov acreditava no poder da música como instrumento de liberação da mente para o aprendizado, sobretudo o gênero clássico. Criar um ambiente harmonioso para o ensino de línguas é fundamental na concepção deste método. A leitura de textos em voz alta, a dramatização dos textos e atividades em grupo dão o foco no aspecto comunicativo da Sugestopédia, entretanto, há dificuldades de se implantar tal método em turmas grandes e pode exigir mais recursos dos professores e das instituições de ensino (Richard; Rodgers, 1986).

O método Reposta Física Total (Total Physical Response- TPL), criado pelo professor, James Asher, da San Jose State University-CA, tem como origem a hipótese de que depois que o aprendiz internaliza um extenso mapa de como a língua-alvo funciona, a fala surgirá espontaneamente. A polémica hipótese deu sustentação método que foi amplamente empregado. Os estudantes eram amplamente expostos a língua para aprenderem a partir desse processo, tal qual acontece com as crianças ao aprenderem suas línguas maternas, somente depois que se introduz o aprendiz ao regimento da língua. O Foco na audição e na compreensão deixa de lado outros aspectos importantes do processo de aprendizado, o que deu abertura para as críticas especializadas. Esse método partia do comando dados pelos professores que, usando o corpo em um processo performático, ensinam aos alunos sobre diversos temas (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

Um dos mais populares métodos de ensino de línguas é o Método Comunicativo, que tem como foco preparar os alunos para se comunicarem em situações reais, ao invés de priorizar a memorização e a aprendizagem de regras gramaticais. Criado por Michael Halliday e Dell Hymes, na década de 1960, é dos métodos amplamente difundidos mundo afora e surgiu como

uma reação aos métodos “tradicionais”¹. O professor atua como mediador da interação entre os alunos, utilizando materiais autênticos e com foco na comunicação e negociação de sentidos, o trabalho em grupos é sempre uma opção para tornar a aprendizagem por meio deste método mais produtiva. O método comunicativo é um caminho de ensino que busca tornar o processo de ensino e aprendizado mais intuitivo e “natural”, rompendo com um processo de aprendizagem mecânico e descontextualizado (Richards, 2005).

A Instrução Baseada Em Conteúdo (Content-Based Instruction- CBI), surgiu na década de 1980, é um método que visa o ensino de língua para um fim específico, não a língua com uma finalidade nela mesma. O ensino de língua nesse método está integrado ao ensino de outros conteúdos, ou seja, a língua não é o objetivo único e principal do processo de ensino. Esse método propõe uma aprendizagem integrada e com o emprego de materiais autênticos, focando em um conteúdo significativo e deixando de lado a gramática. Promover uma aprendizagem com foco comunicativo, atenta a realidade preparando o aprendiz para lidar com o mundo real, são os principais focos deste método. Entretanto, apresenta algumas lacunas, pois deixam de lado alguns aspectos que podem ser caros aos aprendizes, como o regramento da língua, pronúncia, sobrecarga de conteúdo dos aprendizes e a necessidade de se criar materiais diferentes que acaba sobrecarregando os professores (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

Assim como o método descrito no parágrafo anterior, o método de Ensino Baseado em Tarefas (Task-Based language teaching- TBLT), criado por Jane Willis na década de 1980, tem foco no ensino de línguas por meio de atividades que permitem os aprendizes a aprender a língua em situações inspiradas no mundo real, deixando de lado o ensino de gramática e de vocabulários descontextualizados. Nesse método, o foco está na possibilidade uso real da língua. O método de Ensino Baseado em Tarefas divide a aula em três momentos diferentes: i) a Pré-Tarefa, que faz um aquecimento com alunos apontando assuntos que corroboram na realização da atividade; ii) a Tarefa em si é o segundo momento; e por fim, iii) o terceiro momento da aula é o Pós-Tarefa, momento em que professor discute os resultados da tarefa, faz correções de alguns erros, além de outras coisas. Esse método também tem foco na fluência, prima pelo uso de materiais autênticos, além de se mostrar muito flexível em sua aplicação (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

¹ Faço uma breve, e necessária, explicação: neste trabalho, quando aponto que algo é *tradicional*, não estou colocando como algo ruim ou ultrapassado, o termo *tradicional* nesses contextos mostra que algo que já está amplamente estabelecido e com fortes ramificações sociais, portanto, tradicional não quer dizer, necessariamente, que se trata de algo ruim.

Os métodos elencados acima foram todos criados para contextos específicos, em tempos específicos, para sujeitos específicos... ou seja, criados a partir de idealizações. As idealizações não dão conta da realidade, por isso surge a necessidade de romper com os métodos prescritivos e de ideários intangíveis. Nesse sentido, as pedagogias dos Multiletramentos e do Pós-Método fazem o processo de ruptura com esse lugar das idealizações e estabelece lastros com o mundo tangível.

4.2 Propostas para o Ensino: a Pedagogia dos Multiletramentos

Além dos métodos acima descritos, surgiu no final do século XX, mais precisamente em um encontro de educadores pesquisadores realizado em 1994 na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos da América (EUA), a proposta da pedagogia dos multiletramentos. Os pesquisadores, todos de países anglófonos, nomeou o grupo em homenagem a cidade onde se encontraram, assim surge o *New London Group*. O manifesto, resultado das discussões realizadas no encontro, foi publicado em 1996. Preocupados com as constantes mudanças que aconteciam no mundo, os pesquisadores cunharam o termo Pedagogia dos Multiletramentos com o objetivo de defender um ensino que compreenda a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens e mídias (Pimenta, 2018). Com foco em se desfazer de conceitos limitados de letramento para uma abordagem que abarque a diversidade linguística, cultural e de comunicação multimodal (escrita, oral e multimodal: visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal), além do foco na formação crítica dos sujeitos para serem inseridos na vida social, pública e profissional. Isso a diferencia dos métodos que, quase sempre, anulam as subjetividades e promove um assujeitamento dos aprendizes.

Sua aplicação se dá por meio de quatro componentes pedagógicos: I) Prática Situada, baseada na experiência do aluno (na perspectiva do pós-método = localidade); II) Instrução Explícita, com foco na metalinguagem dos signos (praticidade); III) Enquadramento Crítico (praticidade), que questiona os contextos de produção de sentidos; IV) Prática Transformada (resultado do trabalho do prof. Pesquisador), na qual o aluno redesenha os significados aprendidos.

Os multiletramentos são uma pedagogia inclusiva, que produzem sujeitos críticos e produtores de sentido capazes de desenvolver habilidades multilíngues e multimodais. Entretanto, encontra barreiras como a formação docente ainda pautada nos métodos tradicionais, resistência das instituições de ensino que ainda matem um currículo tradicionalista, a dificuldade de romper com uma lógica avaliativa padronizada e excludente e,

por fim, pode ser associado ao modelo neoliberal que produz uma educação bancária (Grupo Nova Londres, 1996).

Os Multiletramentos estão conectados de intrínseca a intencionalidade pedagógica, que é a consciência do educador na tomada de decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem. Isto é, a capacidade de pensar práticas educativas com uma finalidade objetiva, considerando as particularidades do contexto em que se está inserido e as subjetividades dos sujeitos envolvidos na formação educacional. A intencionalidade pedagógica é uma ação carregada de propósito, que visa o engajamento e a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, um planejamento mais assertivo e uma orientação para o aprendizado (Brasil, 2018). A intencionalidade pedagógica também pode ser vinculada a responsividade de Bakhtin, que, a grosso modo, é a capacidade dos sujeitos reagir a um enunciado escrito ou oral. No caso do ensino, é a capacidade dos docentes de adaptarem e adaptarem sua praticas diante das necessidades contextuais de um grupo de alunos.

Após listar os métodos mais difundidos pelo mundo e, também apresentar os multiletramentos, que foi um dos últimos terremotos com grandes impactos na área do ensino de línguas. Trato na sequência da Pedagogia do Pós-método, que aponta para um ensino de língua mais contextualizado, assim como os multiletramentos, mas em uma perspectiva decolonial, olhando o ensino para as nações do sul global, que estão distantes das idealizações que perpassam os métodos listados anteriormente, em que alunos, professores e instituições de ensino ocupam a seara das idealizações. Discorro de forma mais aprofundada pelo próximo tópico pois, ao contrário dos Multiletramentos, o Pós-Método ainda tem pouca circulação e seu textos sequer foram traduzidos para o português.

4.3 Pós-Método: uma perspectiva decolonial de ensino e aprendizagem

Nessa seção apresentarei o Pós-Método e suas estruturas - Estrutura tridimensional de *Stern*; Estrutura da Prática Exploratória de *Allwright*; Estrutura macroestratégica de *Kumaravadivelu*- e pilares pedagógicos: praticabilidade, possibilidade e particularidade.

O ensino de língua estrangeira sempre se mostrou um grande desafio, visto que as dificuldades, principalmente de países que estão fora do chamado norte global, se impõem ao ensino e faz com que os docentes tenham que recorrer a diversos métodos, na tentativa de atender as demandas educacionais, o que acaba por colocar esses métodos “à prova”. Em contextos adversos, nem sempre os métodos se adaptam e permitem resultados como

prometidos, por isso, alguns pesquisadores do campo da Linguística Aplicada se colocaram a repensar o uso de modelos de ensino tão engessados.

No final da década de 1990, o pesquisador indiano e professor da San José University, Bala Kumaravadivelu, adicionou mais uma perspectiva no ensino de línguas, propondo uma pedagogia que rompe com o formato engessado dos métodos e liberta os professores dessas amarras para se tornarem formadores de alunos críticos e adotarem suas próprias estratégias de ensino. Não se trata do fim ou do abandono do método, pois não há um método perfeito (Prahbu, 1990), mas de uma compilação de tudo que há desses métodos para maximizar o ensino e a aprendizagem, assim surge a Pedagogia do Pós-Método. Portanto, inspirado em Paulo Freire (1987), Kumaravadivelu aponta que pensar o ensino de Língua Inglesa passa pela busca de uma pedagogia que seja mais próxima da realidade dos discentes e docentes, além de se pensar algo que seja mais propositivo e corrobore na formação crítica do cidadão (Kumaravadivelu, 2001).

Grande parte dos principais métodos difundidos no mundo como os listados anteriormente, foram desenvolvidos por pesquisadores estadunidenses e europeus, e, portanto, estão distantes da realidade de muitos países que possuem o inglês com língua oficial, como a Índia, Singapura, Filipinas, África do Sul, Tanzânia e Camarões (Rajagalopan, 2014), além disso, há de se pensar a Língua Inglesa na perspectiva de Língua Franca, isto é, uma língua de comunicação internacional (Brasil, 2018). Portanto, Kumaravadivelu (2003, p. 28) aponta que esses “[...] métodos são gerados com base em conceitos idealizados para contextos idealizados”², ou seja, o mundo ideal, segundo os métodos listados anteriormente, é a do sujeito que habita os países desenvolvidos que tem acesso a escolas de idiomas ou mesmo aprendem uma segunda língua dentro da grade curricular do ensino básico. Kumaravadivelu nos convida a romper com as idealizações para proporcionar um aprendizado que seja mais “pé no chão” e que atenda as reais necessidades e dificuldades do cotidiano.

Quanto à utilização dos termos abordagem ou pedagogia Pós-Método, essa é uma discussão que ainda persiste, no entanto, para fins deste trabalho, por uma questão de delimitação, optei por não debater esse mérito. Kumaravadivelu (2001) deixa claro que não anseia pelo fim ou a morte do método, mas sua proposta é que o professor tenha autonomia para empregar, de acordo com cada realidade, o que considerar mais relevante de cada um dos métodos e assim fazer com que o aluno alcance os seus objetivos, um deles é aprender uma

² Tradução livre do autor para o seguinte trecho original em inglês: “[...] Methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts”.

segunda língua. O autor ressalta que, o importante é que isso ocorra de forma mais natural possível, e que o aluno participe do processo de construção do conhecimento, e assim suas vivências e saberes a priori possam servir como um indutor ao aprendizado. Esse processo fica mais evidente diante dos três pilares que sustentam o Pós-Método: a pedagogia da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade, os quais explicarei na sequência. (Kumaravadivelu, 2001)

A pedagogia da particularidade deve compreender os indivíduos como sujeitos que carregam consigo suas histórias, objetivos próprios, expectativas e tantas outras subjetividades, pois uma pedagogia que não é sensível ao ser humano não é uma pedagogia. Kumaravadivelu aponta que:

[...] a pedagogia da língua, para ser relevante, deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos que perseguem um determinado conjunto de objetivos num determinado contexto institucional inserido num determinado meio sociocultural (Kumaravadivelu, 2001, p. 538).³

A pedagogia da particularidade é algo local e não ignora as experiências vividas pelos aprendizes. É uma pedagogia que não cria barreiras, pelo contrário, se propõe a eliminá-las e a usar toda a bagagem dos alunos na aprendizagem, deste modo, o docente é parte essencial do processo de aprendizagem, sendo colocado como protagonista do processo.

Já a pedagogia da praticabilidade, sugere que os professores sejam também pesquisadores de suas práticas e teorias, algo que encontra paralelos em escritos de autores como Nóvoa, 2017; Diniz-Pereira, 2013; Garcez; Schlatter, 2017, que chamam de “professor escritor” ou “professor pesquisador” os docentes que realizam o ciclo que descrevo adiante. Kumaravadivelu (2001, p 539) refere-se “ao ciclo contínuo de observação, reflexão e ação”⁴, e propõe que os professores deixem de ser meros aplicadores de teorias pensadas por pesquisadores da academia, pois “Nenhuma teoria da prática pode ser útil e utilizável a menos que seja gerada através da prática.”⁵ (Kumaravadivelu, 2001, p. 541). O autor indica a necessidade de uma prática que seja associada à teoria, não o contrário. Assim, o professor que aplica o ciclo “observação, reflexão e ação”, consegue amadurecer suas práticas docentes,

³ Tradução livre do autor para o seguinte trecho original em inglês: “[...] language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.”

⁴ Tradução livre do autor para o trecho original em inglês: “[...] continual cycle of observation, reflection, and action [...]”.

⁵ Tradução livre do autor para o trecho original em inglês: “No theory of practice can be useful and usable unless it is generated through practice.”

compreendendo que cada grupo de alunos reagem de formas diferentes a depender dos estímulos recebidos, tais estímulos devem ser situados, isto é, estarem formulados de forma estratégica observando a realidade dos discentes, da instituição de ensino e do espaço físico temporal em que ocupam.

Por fim, a pedagogia da possibilidade em que Kumaravadivelu (2001, p. 542) defende que “qualquer pedagogia, está implicada em relações de poder e dominação, e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais”⁶. Se apoiando na compreensão de Paulo Freire, Kumaravadivelu (2001) ressalta a importância do professor como condutor do processo de aprendizagem, mas reafirma o papel do aluno autônomo e ativo nesse processo, já que este não é um receptáculo do conhecimento, mas um coprodutor dos saberes. Portanto, é preciso de uma educação que forme esse aluno criticamente, para que ele reconheça padrões de opressão e possa buscar saídas para problemas sociais que os afetam.

Esses pilares reafirmam o quão necessário é: i) adaptar as práticas de ensino às peculiaridades dos sujeitos; ii) refletir de forma crítica sobre a efetividade das práticas que estão em uso; e iii) considerar que os alunos e os próprios professores são afetados pelo contexto político, social, econômico e afetivo em que se dá o ensino. Kumaravadivelu, a partir da sua experiência e realidade, propõe um ensino que pode ser considerado decolonial, pois rompe com as estruturas engessadas propostas pelos materiais didáticos e métodos anglo-estadunidenses que, embora tenham alguma qualidade, não supri as necessidades dos demais países e, por vezes, apenas propaganda ideais imperialistas e possuem fins meramente comerciais (Canagarajah, 2009).

Ao longo do processo de formação da pedagogia pós-método, Kumaravadivelu utilizou três estruturas que servem de suporte teórico e prático para sua empreitada. A ideia é fornecer algo claro, objetivo e que ofereça um caminho para os professores na aplicação de sua pedagogia. Foram utilizadas como fundamento para a pedagogia a estrutura tridimensional de Stern; a estrutura da Prática Exploratória de Allwright; e por fim, a estrutura macroestratégica de Kumaravadivelu. Adiante explicarei de forma breve cada uma delas.

Stern (1983) propõe uma ruptura com o conceito de método, pois identifica duas grandes fragilidades nele: foco e apego a questões ou crenças ideológicas. Um exemplo de foco pode ser visto no Método Audiolingual, que enfatiza a fala e a audição — pronúncia e habilidades auditivas — e também no Método Gramática-Tradução, que se concentra

⁶ Tradução livre do autor para o trecho original em inglês: “[...] any pedagogy, is implicated in relations of power and dominance, and is implemented to create and sustain social inequalities.”

principalmente em gramática, escrita e leitura. A questão das crenças ideológicas pode ser ilustrada por meio de certos mitos, como a ideia de que o uso da língua materna dificulta o aprendizado de uma segunda língua.

Um método que possui um (hiper) foco em uma determinada habilidade em detrimento de outras não consegue contemplar o processo de ensino e aprendizagem de forma igualitária, isso terá como resultado uma aprendizagem que apresenta lacunas formativas. Embora rechace o uso de um método apenas para o ensino, Stern não acredita que um ecletismo esvaziado de propósito é o caminho para ensino/aprendizado de línguas. É preciso estabelecer estratégias claras e ter objetivos bem desenhados para o ensino de línguas.

As estratégias operam no nível das políticas, e as técnicas, no nível dos procedimentos. Ele enfatiza que as estratégias "não são simplesmente outro termo para o que costumava ser chamado de métodos" (p. 277). Elas "operam com conjuntos flexíveis de conceitos que incorporam quaisquer lições úteis que possamos extrair da história do ensino de línguas, mas que não perpetuam a rigidez e a estreiteza dogmática do conceito anterior de métodos (Stern *apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 187).⁷

Docentes que possuem uma estratégia de ensino clara e objetivos bem delimitados conseguem visualizar o processo de ensino e aprendizagem de maneira ampla e robusta, minimizando os ruídos e barreiras do processo. Stern também aponta para um ensino que não descarte a Língua Materna do processo de aprendizagem, o autor aponta para o processo Crosscultural e Crosslingual, que compreende que há um importante suporte cultural e no nível da linguagem que é oferecido pela Língua Materna na aprendizagem de uma segunda língua.

Primeiro, quando aprendemos uma nova língua, sempre partimos de uma língua que já conhecemos. Segundo, nossa primeira língua oferece um sistema de referência para a L2. "É da natureza da competência linguística e comunicativa que nos comportemos como se a L1 (ou uma segunda língua previamente aprendida) fosse o parâmetro e o guia para nossa nova L2" (pp. 282–283). Terceiro, nossa língua e cultura nativas "estão profundamente ligadas às nossas vidas pessoais" (Stern *apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 188).⁸

⁷ Tradução livre do autor para o trecho original em inglês: "Strategies operate at the policy level, and techniques at the procedural level. He emphasizes that strategies "are not simply another term for what used to be called methods" (p. 277). They "operate with flexible sets of concepts which embody any useful lessons we can draw from the history of language teaching but which do not perpetuate the rigidities and dogmatic narrowness of the earlier methods concept."

⁸ Tradução livre do autor para o trecho original em inglês: "First, when we learn a new language, we always set out from a language we already know. Second, our first language offers a frame of reference system for L2. "It is in the nature of linguistic and communicative competence that we behave as if the L1 (or a second language previously learnt) is the yardstick and guide to our new L2" (pp. 282–283). Third, our native language and our native culture "are deeply bound up with our personal lives."

Em resumo, Stern aponta para uma prática docente que abarque de forma crítica e estratégica o que os diversos métodos oferecem e usem a língua materna e cultura nativa dos discentes como suporte para o avanço do aprendizado em uma segunda língua. Essa primeira estrutura fundante descrita anteriormente está em harmonia com a Prática Exploratória sugerida por Allwright.

Allwright também se desiluiu com métodos que limitavam o processo de ensino e aprendizagem. Ele defendia algo mais dinâmico e orgânico, em que o ensino envolvesse a exploração plena de possibilidades. Essa perspectiva dá origem ao conceito do professor como pesquisador, que opera dentro de seu próprio contexto de prática. "Nesse contexto, ele explica o termo ensino exploratório como 'ensino que não apenas experimenta novas ideias', mas também aquele que explora ainda mais ideias testadas e comprovadas, a fim de 'aprender o máximo possível com isso'" (Allwright *apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 196).⁹

Com foco na qualidade de vida dentro de sala aula, buscando um padrão de interação que fosse considerado saudável e estimulante entre professores e alunos, Allwright visa o desenvolvimento mútuo dos atores envolvidos no processo de aprendizagem.

Allwright (1991) destaca a relação dialética entre princípios e práticas na Prática Exploratória: princípios globais orientam ações locais, mas também são ressignificados por elas. Essa dinâmica é sintetizada no ciclo: “Pense globalmente, aja localmente, pense localmente”. Em vez de princípios fixos, a Educação Especial valoriza os que emergem da prática docente. Allwright questiona a validade de transportar princípios ou práticas entre contextos, apontando que até os princípios ditos “globais” são moldados por experiências locais — uma tensão central na pedagogia pós-método.

Diante da segunda estrutura que culmina na proposta de professores que sejam pesquisadores de suas próprias práticas, Kumaravadivelu (2006) propõe uma sequência de macroestratégias e macroestratégias que tem por foco adequar o ensino de línguas as diversas realidades encontradas mundo afora. É humanamente impossível formar um corpo docente preparado para lidar com as adversidades impostas pelas sociedades, mas é possível fornecer estratégias que podem ser fundamentais para esses profissionais estejam preparados para as adversidades da profissão. Os professores devem ser capacitados para compreender que o ensino de línguas não é algo separado da política, da sociedade, da economia e da cultura.

⁹ Tradução livre do autor para o trecho original em inglês: “In it, he explains the term exploratory teaching as “teaching that not only tries out new ideas” but also one that further explores tried and trusted ideas in order “to learn as much as possible from doing so”

Enquanto os métodos tradicionais frequentemente levam a um processo de subjugação, a perspectiva pós-método reconhece o indivíduo e suas subjetividades.

Macroestratégias são planos gerais derivados do conhecimento teórico, empírico e pedagógico atualmente disponível relacionado à aprendizagem e ao ensino de L2. Uma macroestratégia é uma diretriz ampla com base na qual os professores podem gerar suas próprias microestratégias ou procedimentos de sala de aula específicos para cada local e com base nas necessidades (Kumaravadivelu, 2006, p. 201).¹⁰

Kumaravadivelu (2006) aponta para 10 macroestratégias que podem contribuir para o processo de ensino de línguas, são elas:

Quadro: Macroestratégias do Pós-Método

Potencializar as oportunidades de aprendizagem.
Minimizar as possibilidades de mal-entendidos.
Facilitar negociações durante a interação.
Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.
Estimular a conscientização linguística.
Ativar a capacidade de descoberta.
Contextualizar o insumo linguístico.
Integrar as habilidades linguísticas.
Assegurar a relevância social.
Aumentar a conscientização de aspectos culturais.

Fonte: Elaborado pelo autor

Às macroestratégias descritas acima somam as microestratégias, que são procedimentos adotados no processo de ensino para se realizar as macroestratégias. Cada macroestratégia pode

¹⁰ Tradução livre do autor para o trecho original em inglês: “Macrostrategies are general plans derived from currently available theoretical, empirical, and pedagogical knowledge related to L2 learning and teaching. A macrostrategy is a broad guideline based on which teachers can generate their own location-specific, need-based microstrategies or classroom procedures.”

conter inúmeras macroestratégias envolvidas em sua realização, a depender do contexto em que se dá a aprendizagem.

No entanto, as microestratégias são condicionadas e limitadas pela política e planejamento linguístico nacional, regional ou local, pelos objetivos curriculares, pelos recursos institucionais e por uma série de outros fatores que moldam o empreendimento de ensino e aprendizagem em um determinado contexto. Acima de tudo, elas devem ser projetadas levando em consideração as necessidades, os desejos e as carências dos alunos, bem como seu nível atual de conhecimento/habilidade linguística (Kumaravadivelu, 2006, p. 208).¹¹

A estratégias listadas por Kumaravadivelu (2006) encontram eco nas propostas de Stern (1983) e Allwright (1991), juntas elas dão corpo a pedagogia pós-método, concedendo autonomia de trabalho para o professor e tornando o aluno protagonista do processo de aprendizagem. Esse rompimento com as amarras que os métodos impunham fazem do processo formativo mais dinâmico, contextualizado e humano, nada de idealizações vazias, mas uma ação que busca na teoria suporte para o trabalho docente.

Depois dessa, longa, contextualização sobre que é a pedagogia pós-método, e o que ela não é, e como ela é formatada para atender um mundo em contantes transformações, em que os sujeitos possuem identidades fragmentadas e em pleno processo de elaboração (Hall, 2006). O pós-método aponta para uma valorização cultural em um contramovimento do processo de apagamento cultural engatilhado pela globalização. Esse processo encontra paralelos no ensino de Línguas por meios dos Gêneros do discurso, que objetiva um ensino contextualizado, focado nas práticas cotidianas e com características críticas em seu cerne. Nesse sentido, na próxima seção apresento os gêneros do discurso como artefatos para o ensino de línguas.

4.4 Linguagem como prática social: a perspectiva sociocultural

A concepção de linguagem adotada nesta pesquisa está alinhada à perspectiva sociocultural, especialmente aos pressupostos bakhtinianos. Para Bakhtin (2003), a linguagem é produto de uma atividade humana essencialmente social, histórica e dialógica. O autor afirma que todo enunciado se materializa em um gênero do discurso, entendido como uma forma

¹¹ Tradução livre do autor para o trecho original em inglês: “However, microstrategies are conditioned and constrained by the national, regional, or local language policy and planning, curricular objectives, institutional resources, and a host of other factors that shape the learning and teaching enterprise in a given context. Most of all, they have to be designed keeping in mind the learners’ needs, wants, and lacks, as well as their current level of language knowledge/ability.”

relativamente estável de comunicação, situada em contextos concretos de uso, com propósitos específicos e participantes determinados.

Essa visão dialoga com os princípios da Linguística Aplicada crítica, que defende a superação de abordagens normativas e instrumentalistas no ensino de línguas e propõe uma pedagogia engajada, que reconheça os sujeitos em suas complexidades e historicidades (Moita Lopes, 2006).

4.4.1 Gêneros do Discurso como megainstrumentos para o Ensino de Línguas

Segundo Bakhtin, “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2006, p. 261). Portanto, é por meio dos processos da linguagem que adquirimos a capacidade de promover trocas com os outros, de nos comunicar e, por consequência, estreitar laços que nos ligam enquanto sociedade. A comunicação humana se organiza por meio dos gêneros, seja de maneira oral, escrita ou outras modalidades da língua, nós sempre usamos os gêneros como forma de organizar e otimizar a nossa interação. Desde o diálogo com a vizinha, que passa o dia na calçada observando a vida alheia (gênero fofoca), até a confecção de tratados internacionais de segurança, como por exemplo o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR), tudo é feito por meio dos gêneros (Silva, 1990).

Bakhtin (1997) define gênero do discurso como formas padrão relativamente estáveis de comunicação que nos é passado “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (Bakhtin, 1997, p. 301). Acrescento a essa compreensão a perspectiva de Swales (1990) o qual aponta que: gêneros são eventos comunicativos em que uma pessoa ou um determinado grupo compartilha objetivos, ou seja, uma comunidade discursiva. Corrobora com essa definição Marcuschi (2008, p. 150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Para Marcuschi a linguagem está em função do uso que homem faz em suas atividades sociais e culturais.

Ainda para Marcuschi (2008, p. 159), “os gêneros não são entidades formais, mas sim comunicativas” que permitem alterações e adaptações no seu emprego, alguns gêneros admitem mais mudanças outros menos, o importante é que prevaleça a função comunicativa de cada gênero.

Os gêneros do discurso já são amplamente utilizados no ensino de Língua Portuguesa, como apontam Santos e Cordeiro (2013), são usados para melhorar a comunicação dos

discentes, aumentar o vocabulário e expandir o domínio dos alunos sobre as diversas formas de se comunicar em diversos contextos. Ao se pensar o ensino de inglês que tenha por ferramenta os gêneros do discurso, coloca-se como pressuposto que o ensino seja mais próximo da realidade das pessoas, trazendo para o ensino práticas que sejam mais ligadas a possibilidades reais de interação entre pessoas em determinada língua.

A partir das contribuições da pedagogia crítica, percebe-se como é muito pertinente o ensino de língua inglesa por meio dos gêneros discursivos, já que são produzidos em um contexto histórico, político e econômico real, com propósitos comunicativos (e ideológicos) claros. Então, compreende-se que a utilização dessa abordagem é uma forma de valorizar a escola como espaço social, democrático responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento, o que é fundamental para se transformar a realidade e se compreender que no uso da língua há sempre uma intencionalidade. (Santos e Cordeiro, 2013, p. 7)

Assim como Santos e Cordeiro trouxeram acima, o ensino por meio dos gêneros do discurso tem como propósito o uso daquilo que é corriqueiro na vida do discente como forma de levá-lo a aprender de forma mais tangível. A língua é um bem social ao qual todos temos acesso. É impossível que nos comuniquemos sem usar um gênero, portanto usá-los no ensino pode contribuir para que os discentes compreendam como e quando usar a língua(gem), assim a usarão de forma a ajudá-los em suas práticas sociais. É o que aprofundarei um pouco mais na próxima sessão ao tratar de gêneros do discurso e pós-método.

4.5 Gêneros do Discurso e Pós-Método

Existe, no Brasil, uma insistência em utilizar alguns métodos de ensino em detrimento de outros. Abrahão (2015) ressalta que métodos como gramática-tradução ainda são amplamente empregados na rede pública de ensino, já o método audiolingual desponta nas franquias de escolas de línguas, a abordagem comunicativa se mostra promissora nas redes públicas e privadas de educação mais “modernas”. Os métodos, em algum grau, mostram limitações e são colocados à prova diante da diversidade linguística e de formas de aprendizado dos sujeitos. Diante dessa perspectiva, o pós-método enquanto uma abordagem que visa fazer dos professores pesquisadores de suas práticas e sujeitos autônomos nas suas escolhas para ensinar e promover a aprendizagem de alunos diversos, tenham oportunidades de transformar a educação em vários aspectos, sobretudo na formação de aprendizes críticos, atentos a sua realidade e ativos na busca por conhecimento e por mudanças políticas e socioeconômicas.

Os gêneros do discurso se mostram uma importante abordagem as quais os professores podem usar nas suas estratégias de ensino. Através de suas vivências e pesquisas, os docentes podem identificar quais gêneros tangenciam com frequência a vida da sociedade a qual está inserido o seu grupo de alunos, e assim utilizá-los como estratégia de ensino de língua, pois essa ferramenta oferece aos alunos maiores possibilidades de interação, aplicabilidade e internalização das informações obtidas nesse processo de aprendizagem, chegando ao uso social da língua, como preconiza a BNCC.

A fim de construir uma visão crítica no aluno, os diversos gêneros do discurso, em suas variadas modalidades, oferecem às discentes inúmeras possibilidades de análise de textos, discursos, imagens, ou símbolos que, quase sempre, estão carregado de significados e ideologias, o que os fazem objetos de desconfiança e passíveis de exame.

[...] ao se produzir um enunciado, em língua materna ou estrangeira, é possível se constatar os seguintes elementos contextuais: Quem disse? O quê? A partir de onde? Para quem? Onde? Quando? Por quê? Então, a partir do trabalho educacional com a linguagem, cabe ao educador proporcionar caminhos para que o aluno perceba suas nuances mais sutis e não seja apenas um leitor de signos linguísticos. (Santos; Cordeiro, 2013, p. 8)

Dessa forma, o discente será ensinado a perceber as camadas que se formam em qualquer enunciado, como elas se sobrepõem e deixam implícitas as mensagens, ideologias, dentre tantas outras informações presentes no texto. A formação crítica nas aulas de Língua Inglesa é tratada na BNCC (Brasil, 2018) como algo que deve ser trabalhado, como forma de evitar os usos corriqueiros que sempre culminam no ensino da gramática, tradução e vocabulário.

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si (Brasil, 2008, p. 63).

Considerando todo o repertório constituído até aqui, compreendo que o ensino de Língua Inglesa, dentro de uma perspectiva do pós-método que visa a formação de um aluno autônomo com vistas a um professor de mesma característica, se favorecerá com a abordagem de ensino que tem como ferramenta os gêneros do discurso, pois há a possibilidade de emprego do maior número possível “[...] de dimensões do ensino sejam em nível lexical, gramatical, de aspectos semânticos, estéticos, políticos, culturais, entre outros” (Santos; Cordeiro, 2013 p. 6).

Para além da formação crítica, há um foco nas práticas sociais, como explicado anteriormente na sessão dois, os gêneros fazem parte do nosso processo comunicativo que convergem nas nossas interações com o outro, nas nossas práticas sociais. Nesse aspecto, o uso dos gêneros permite a aproximação do que é ensinado na escola da realidade do aluno, esse diálogo entre os dois campos que permeiam a vida do discente da infância até o início da vida adulta o formará como cidadão ativo para o convívio social.

Como exemplos de uso dos gêneros do discurso em sala de aula, apresentarei formas menos usuais de aplicação dos gêneros, que seriam o uso da literatura, músicas ou poemas. Não acredito que o uso desses gêneros seja ruim, mas pensando em contexto brasileiro o qual os alunos não se interessam ou mesmo não tem acesso a esses conteúdos, com exceção da música. Tentarei trazer elementos da realidade das pessoas para introduzir a abordagem dos gêneros que podem e devem evoluir até que chegue a gêneros mais complexos.

Para se trabalhar Gramática no 6º ano do Ensino Fundamental, a BNNC (Brasil, 2018, p. 251) propõe o ensino do presente simples e contínuo nas suas formas negativas, afirmativas e interrogativas: “(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo *to be*) e descrever rotinas diárias”. O professor pode realizar atividades simples como a escrita de um diário, na qual o aluno descreve a rotina do seu dia anterior na escola, as trocas de professores, atividades desenvolvidas nas aulas. Outra alternativa é a criação de um cartaz onde os alunos irão colar imagens, retiradas de jornais e/ou revistas, que representam atividades do dia-a-dia e ao lado das referidas imagens escrever usando o presente do indicativo, por exemplo uma imagem de pessoas dormindo junto à frase “*I’m in the bed in the morning*”. Há muitas possibilidades incluídos jogos simples, entrevistas e outros recursos interativos a depender da disposição e equipamentos que o professor disponha.

Outro exemplo que trago está associado às estratégias de leitura, como Recursos de Persuasão (EF09LI05) cobradas na BNCC aos alunos do 9º ano (Brasil, 2018, p. 261). Nesse sentido, o professor pode trabalhar com propagandas imagéticas ou mesmo em vídeo, buscando a compressão do aluno sobre as escolhas acerca da peça publicitária, “[...] (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento” (Brasil, 2018, p. 261). Além da análise das camadas de leitura, há também o enriquecimento do vocabulário com o uso dos verbos no imperativo. Pode-se trabalhar com propagandas de grandes redes de fastfood, lojas de departamento, ou mesmo propaganda política. Todas contêm recursos de convencimento com finalidades específicas.

Poderia elencar uma longa lista de exemplos, inclusive há pesquisas que trazem resultados promissores de aplicação de gêneros discursivos como ferramenta de ensino de língua, portanto explicarei como cheguei a esses resultados: realizei buscas no Google com a seguinte sentença “uso dos gêneros textuais” *and* “ensino de língua estrangeira”, através da ferramenta de pesquisa avançada, filtrei a busca por documentos em português, no formato PDF e com origem no Brasil. Foram quase dois milhões de resultados dos quais selecionei os primeiros resultados (normalmente os primeiros colocados são os mais acessados e nenhum dos resultados eram patrocinados). Passando pelos resumos dos 10 primeiros colocados, selecionei os que tratavam dos gêneros como instrumento de ensino, não do ensino de gêneros na Língua Inglesa. Após esse processo cheguei às seguintes pesquisas que apresentam interessantes resultados: Picone; Valk; Registro, 2013; Santos; Cordeiro, 2013; Cristóvão; Beato-Canato; Ferrarini; Petreche; Anjos-Santos, 2010; Carlos e Bordini, 2012; Almada; Câmara; Oliveira; Medeiros 2021.

A pesquisas elencada acima, que tratam do uso dos gêneros do discurso na abordagem de ensino de línguas não promovem uma articulação dessa abordagem com as pedagogias do Pós-Método e dos Multiletramentos. Sabe-se que os multiletramentos são amplamente difundidos pelo país, há fatores que corroboram com tal fato, visto que se trata de uma pedagogia pensada por pesquisadores do norte global e que o Brasil ainda é muito apegado a lógica colonialista na produção e circulação de conhecimento. Tais fatos ajudam a explicar as dificuldades da Pedagogia do Pós-Método, de origem indiana, conseguir maior espaço na educação do país, os textos fundantes do Pós-Método sequer foram traduzidos ainda.

Quanto à implementação da pedagogia do pós-método, diante dos resultados de uma pesquisa realizada com professores da educação básica por Abrahão (2015), a qual aponta que os docentes veem pontos negativos na utilização do pós-método, elenco alguns deles, como i) o distanciamento entre práticas e teorias, ii) a exigência de maior tempo para elaboração das aulas, iii) dificuldades de implementação em turmas numerosas e em escolas com recursos limitados e geração de custos extras na formulação e implementação de atividades. Dos pontos negativos citados, a dificuldades de implementação em turmas numerosas é um desafio no Brasil, já que é comum encontrar turmas com 30 alunos ou mais. Além disso, nossos professores comumente atuam em mais de uma escola, o que os deixa sem tempo para experimentar coisas novas. Tudo isso parece ser superficialmente resolvido quando se pensa numa abordagem que propõe utilizar-se de coisas do cotidiano para o ensino, mas a prática revela dificuldades na implementação.

O mesmo estudo citado no parágrafo anterior, elenca pontos positivos no emprego do pós-método, como i) a autonomia e o empoderamento do professor, ii) a construção colaborativa do conhecimento, iii) o foco no aluno e no contexto socioeconômico e político, iv) o respeito à diversidade e às culturas locais e o espaço para a reflexão na prática.

Sobre os gêneros do discurso, há dificuldades apontadas pelos cinco antigos nos quais usei como base, a principal delas é a formação docente voltada para compreensão de uma abordagem e como colocá-la em prática. Por mais que os gêneros do discurso permeiam a realidade dos sujeitos, ensinar usando-os como uma abordagem carece de professores que compreendam sua dinâmica e saibam como aplicá-los de forma eficaz em sua proposta de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, para que aulas não se tornem sobre o gênero em si. Esses são alguns dos pontos positivos que fazem do pós-método e dos gêneros do discurso alternativas possíveis no ensino de Língua Inglesa como prática social.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho de conclusão de curso adota uma abordagem qualitativa, bibliográfica e bibliométrica, com fins exploratório-comparativos, centrando-se na análise de referenciais teórico-metodológicos que informam e problematizam o ensino de Língua Inglesa. A escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza reflexiva e interpretativa da investigação, cujo objetivo é compreender, contrastar e aproximar concepções que contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e decoloniais.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica constitui-se como um estudo sistemático desenvolvido a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos e outras publicações relevantes para o tema investigado. Essa modalidade permite ao pesquisador mapear o estado da arte, identificar lacunas, e estabelecer conexões teóricas que sustentam a elaboração de novas interpretações e propostas. Complementarmente, a abordagem bibliométrica, conforme proposto por Romanowski e Ens (2006), contribui para o levantamento, a organização e a quantificação de produções acadêmicas, possibilitando não apenas uma visão panorâmica sobre o campo de estudo, mas também a identificação de tendências, recorrências e abordagens emergentes.

No contexto da Linguística Aplicada (LA), compreendida aqui como um campo de conhecimento transdisciplinar e crítico, com produção teórica própria e comprometida com os contextos sociais e políticos da linguagem (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003), a pesquisa bibliográfica e bibliométrica revela-se fundamental. Isso porque permite refletir sobre as

práticas discursivas e educacionais em suas múltiplas dimensões, evidenciando a historicidade, a ideologia e a performatividade dos discursos que atravessam o ensino e a aprendizagem de línguas.

Como destaca Tavares (2021), a Linguística Aplicada não se limita à aplicação de teorias linguísticas, mas constrói seus próprios referenciais epistemológicos, investigando a linguagem em uso e suas relações com o poder, a identidade e a subjetividade. Nesse sentido, a presente pesquisa orienta-se por um viés analítico que reconhece a linguagem como prática social (Fairclough, 2001), e o ensino de línguas como espaço de disputa de sentidos, de ressignificação cultural e de agência docente.

Para organizar e interpretar os dados levantados, optou-se por um recorte analítico que contempla três grandes eixos fundamentais:

- O primeiro eixo se refere aos Sujeitos, elementos centrais do processo formativo educacional, que se dividem em trabalhador docente (Tardif, 2002) e discentes. Um não existe sem o outro, portanto, a coexistência de docentes e discentes necessitam de uma atenção mútua, considerando que decisões sobre um deles de forma isolada reverbera no outro, pois são duas partes de uma coisa só.
- O segundo eixo se refere ao Espaço, que compreende a cultura, a comunidade e o espaço físico da escola. Nesse contexto, a cultura é um reflexo da sociedade, de suas crenças, seus modos de vida, de interação e tantos outros aspectos que exprimem o caráter plural da humanidade. Esse dinamismo se reflete também na cultura, tornando-a complexa e diversa, organizada e mutável (Santos, 1983). A comunidade incorpora esse movimento dinâmico, conquistando assim suas características que une seus sujeitos. Os espaços educacionais -escolas, universidades, creches, entre outros-, são os locais em que a cultura e o conhecimento são sistematizados, onde os sujeitos do processo formativo se encontram e promovem trocas genuínas de conhecimentos de forma horizontal.
- O terceiro e último eixo é o Aparato teórico, que compreende o conhecimento que se constituiu ao longo dos anos sobre ensino e aprendizagem. Além disso, aqui também cabem ideologias e crenças que balizam o processo formativo e atuação dos sujeitos do processo.

Com os eixos definidos, realizo penas cisões nas quais divido a leitura das pedagogias e dos gêneros do discurso, aproximando-os, distanciando-os e integralizando-os. Algumas

dessas divisões se repetem em dois ou mais eixos, pois acredito que elas possuem atividades dentro de cada uma delas, por exemplo a Função Crítica, que se faz presente nos sujeitos, na sua formação teoria e nas suas relações espaciais.

Quadro: eixos de leitura e suas subdivisões

Sujeitos	Espaço	Aparato Teórico
Centralidade na prática situada; Formação crítica do sujeito; Professor como agente ativo; Problematização do Neoliberalismo; Papel do Professor; Formação cidadã; Função crítica.	Centralidade na prática situada; Valorização da diversidade; Problematização do neoliberalismo; Ênfase Epistemológica (Diversidades Culturais); Referência a língua materna; Conexão com a realidade do aluno; Formação Cidadã; Função Crítica; Natureza dos gêneros.	Crítica aos métodos; Multimodalidade e Inovação; Origem Teórica (norte e sul global); Estrutura Pedagógica; Problematização do Neoliberalismo; Escopo de Aplicação; Proposta metodológica; Formação cidadã; Integração de habilidades; Função Crítica; Foco na aprendizagem.

Fonte: elaborado pelos autores

A utilização do termo eixos baseia na compreensão de que é preciso fazer um movimento contrário ao de categorização da vida e do espaço humano, inspirados por Sól (2014), esse movimento busca organizar de forma retórica a pesquisa e sem categorizar, isto é, encaixotar os sujeitos e tudo aquilo que eles produzem, nesse caso: o conhecimento. Com isso, pretende-se oferecer uma contribuição relevante para os debates contemporâneos da área, em especial no que tange às possibilidades de articulação entre diferentes propostas pedagógicas — como os multiletramentos, o pós-método e os gêneros discursivos —, respeitando-se suas especificidades, contextos de emergência e potencialidades transformadoras.

Em tempos de reformulações curriculares, de disputas em torno das finalidades da educação linguística e de urgência por práticas mais inclusivas e críticas, investigações como esta mostram-se não apenas pertinentes, mas necessárias. Ao reunir, sistematizar e confrontar discursos teóricos diversos, a pesquisa bibliográfica, bibliométrica, teórico-metodológica cumpre papel fundamental na construção de caminhos possíveis para uma pedagogia engajada, situada e comprometida com a formação crítica de professores e alunos.

6. DE OLHO NAS POSSIBILIDADES: reflexões, aproximações e enfrentamentos teórico-metodológicos

Diante de tudo que foi exposto até aqui, tecerei uma breve leitura que visa refletir, aproximar e trazer enfrentamentos teóricos que tangenciam as pedagogias dos Multiletramentos, o Pós-Método e os Gêneros do discurso.

Quanto as pedagogias, os Multiletramentos e o Pós-Método são duas teorias que vão além do campo do saber, assumindo o espaço do fazer dentro na área educacional. Portanto, ambas se aproximam ao se colocarem como aplicáveis a realidade humana e negarem uma natureza teórica de afastamento do real sendo associada a seara das idealizações puramente e impraticáveis, como muitas teorias do ensino se apresentam.

Os Multiletramentos, uma teoria que tem em sua gênese a concepção por pesquisadores anglófonos, preocupados com os avanços tecnológicos e as mudanças sociais que acontecem como resultado desse processo, ainda se apresenta com nuances colonialistas, um olhar voltado para espaço em que os sujeitos participam desse movimento tecnológico e, por vezes, futurístico. Reafirmando uma posição comum em teorias concebidas no que chamamos hoje de norte global.

Na contramão dos Multiletramentos, o Pós-Método busca romper com a perspectiva colonialista, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras, mostrando que ter domínio sobre a língua do outro é um ato de resistência, poiso movimento de se apropriar da língua do outro e utilizá-la como forma de popularizar a sua cultura, de olhar para si com orgulho e empatia. Em termos educacionais, essa pedagogia busca tornar o ensino aprazível, próximo da realidade das pessoas e as valorizando, sem o intuito de vender a cultura do outro, dos países que compõem o norte global como o ideário de vida e sociedade. O Pós-Método é uma teoria decolonial, pois tem como propósito romper com as imposições de nações que outrora acharam interessante dividir o mundo entre si e desumanizar sujeitos que viviam de forma autônoma e independentes.

Compreendendo os propósitos de cada uma delas, na tabela abaixo listo aproximações entre os Multiletramentos e Pós-Método. Na tabela evidencio que, apesar das diferenças de origem e das distintas perspectivas, ambas as pedagogias carregam semelhanças.

Quadro comparativo: Semelhanças entre as Pedagogias dos Pós-Método e Multiletramentos

Aspecto	Multiletramentos	Pós-Método
---------	------------------	------------

Centralidade na prática situada	Parte da experiência do aluno como ponto de partida para o ensino (Prática Situada).	Valoriza a pedagogia da particularidade , que considera o contexto sociocultural específico de alunos e professores.
Crítica aos métodos tradicionais	Critica a ênfase na norma padrão e na língua escrita como únicas formas legítimas de letramento.	Rompe com métodos idealizados e engessados, denunciando seu viés colonial e sua inadequação para realidades do Sul Global.
Formação crítica do sujeito	Objetiva formar sujeitos críticos, multilíngues e multimodais, capazes de atuar socialmente.	A pedagogia da possibilidade visa a emancipação e consciência crítica dos aprendizes, com base em Paulo Freire.
Professor como agente ativo	O professor é mediador de práticas sociais de linguagem e precisa lidar com múltiplas semioses (Professor Designer).	O professor é pesquisador da própria prática (pedagogia da praticabilidade) e coparticipante na construção de saberes.
Valorização da diversidade	Considera múltiplas linguagens (verbal, visual, gestual etc.) e culturas no ensino.	Defende estratégias flexíveis que reconhecem as particularidades locais, linguísticas e culturais.
Multimodalidade e inovação	Integra diferentes modos de representação e comunicação.	Promove macroestratégias que incentivam o uso de múltiplos recursos didáticos e contextuais.

Fonte: elaborado pelos autores

A partir da tabela, podemos fazer diversas leituras que nos permitem compreender aspectos que, outrora olhados isoladamente, podem convergir. Apesar das origens distintas, ambas possuem um foco nos **sujeitos do processo educativo**, isto é, professores e alunos. O trabalhador docente é visto como um profissional crítico e capaz de tomar decisões autônomas a partir de sua ampla formação e conhecimento tácito: **professor pesquisador** e **professor designer**, são nomenclaturas que dão conta de um profissional que refletem as características elencadas anteriormente. Os alunos são coautores do processo formativo e protagonistas nas duas pedagogias, eles devem ser ouvidos e convidados a participar de forma ativa e autônoma da sua formação.

Nas duas pedagogias se apresentam uma insatisfação com métodos prescritivos, o que as levam a buscar uma perspectiva crítica sobre tudo aquilo que regimenta o fazer docente. Apesar da crítica, ambas buscam nas melhores teorias de ensino fontes para instituir seus parâmetros teóricos e assim orientar a bases das pedagogias. Por fim, temos os aspectos espaciais, que se divide em espaço físico, isto é, as escolas, mas também a cultura e a

comunidade, elementos que são fundamentais e balizadores para as pedagogias dos Multiletramentos e do Pós-Método.

Na sequência apresento uma segunda tabela comparativa na qual consta as divergências entre a pedagogia dos Pós-Método e Multiletramentos.

Quadro comparativo: Diferenças entre as Pedagogias dos Pós-Método e Multiletramentos

Aspecto	Multiletramentos	Pós-Método
Origem teórica	Deriva de estudos de letramento, pedagogia crítica e linguística multimodal (New London Group, 1996).	Surge da Linguística Aplicada Crítica e da experiência de ensino de línguas no Sul Global (Kumaravadivelu, 2001).
Escopo de aplicação	Tem foco amplo no ensino de linguagem como prática social, não restrito ao ensino de línguas estrangeiras.	Direcionado principalmente ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira , especialmente em contextos periféricos.
Estrutura pedagógica	Baseia-se em quatro componentes: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.	Baseia-se em três pilares: pedagogia da particularidade, da praticidade e da possibilidade.
Ênfase epistemológica (Diversidade Cultural)	Apoia-se na multimodalidade e na noção de letramentos como práticas sociais e ideológicas.	Apoia-se em perspectivas decoloniais e em uma crítica ao imperialismo linguístico nos métodos tradicionais.
Referência à língua materna	Foca mais nas práticas de letramento em geral, nem sempre envolvendo diretamente a LM.	Valoriza o papel da língua materna e da cultura local no aprendizado de L2 (crosslingual/crosscultural).
Problematização do neoliberalismo	Apesar de crítico, pode ser cooptado por discursos neoliberais (educação bancária, performance, habilidades).	Assume frontalmente uma postura de enfrentamento a idealizações impostas pelo neoliberalismo globalizante.

Fonte: elaborado pelos autores

Diante do que foi exposto na tabela acima, ficam as diversas nuances de cada pedagogia e como elas servem a propósitos e visões que refletem seu local de origem. Essas diferenças nos mostram como, apesar de colocar os sujeitos na centralidade do processo, a educação pode ser usada como ferramentas de opressão e formação de massa de manobra para o mercado. O pensamento crítico pode ser limitado, portanto, é preciso se apegar aos pressupostos freirianos

de uma educação libertadora, algo que é fundante dentro do Pós-Método. É preciso eliminar toda e qualquer chance de se ter uma educação excludente e que visa apenas a formação de operários do capitalismo.

Para encaminhar para o fim, trago na última tabela comparativa como os gêneros discursivos podem figurar dentro das pedagogias do Pós-Método e Multiletramentos. Os gêneros do discurso enquanto uma abordagem de ensino que consegue ser plástica e adaptável as diversidades encontradas nos ambientes e propósitos de ensino, seja para o ensino da língua materna, segunda língua ou língua estrangeira.

Tabela comparativa: Importância dos Gêneros do Discurso para as Pedagogias dos Pós-Método e Multiletramentos

Aspecto	Pedagogia dos Multiletramentos	Pedagogia do Pós-Método
Natureza dos gêneros	Multimodais, socialmente situados e conectados às práticas culturais	Ferramentas flexíveis que se adaptam às realidades locais e às práticas sociais específicas
Foco na aprendizagem	Desenvolver letramentos múltiplos (visual, oral, digital, etc.) com vistas a diversidade cultural	Promover ensino contextualizado, crítico e significativo no escopo da diversidade cultural
Função crítica dos gêneros	Estimular leitura crítica e análise ideológica dos textos	Desenvolver consciência crítica e autonomia intelectual
Conexão com a realidade do aluno	Articulação com textos do cotidiano (mídia, música, redes sociais)	Seleção de gêneros que fazem sentido para o contexto social e cultural da comunidade escolar
Papel do professor	Mediador de práticas sociais e culturais por meio de gêneros	Pesquisador de sua prática, planejando o ensino com base em necessidades locais
Proposta metodológica	Integrar diferentes linguagens e práticas de leitura e escrita	Superar métodos tradicionais por meio de estratégias críticas e reflexivas
Integração de habilidades	Promove práticas de leitura, escrita, fala e escuta em contextos reais	Valoriza a integração de habilidades com base nas macroestratégias do pós-método
Formação cidadã	Gêneros como instrumentos para a participação social e o letramento crítico	Ensino com foco na autonomia, criticidade e transformação social

Fonte: elaborado pelos autores

O quatro explicita como os gêneros do discurso vão além de ser uma abordagem. Nesse contexto, os Gêneros do Discurso assumem a posição de *magainstrumento* para o ensino, como defende Marcuschi (2008). Como adiantado, a plasticidade dos gêneros do discurso permite seu emprego amplo e irrestrito no ensino, tornando o processo mais próximo da realidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, discente e docentes. Ambos possuem propósitos em comum: ensinar e aprender. Assim como um não existe sem o outro, ensinar e aprender são vórtices que convergem na emancipação dos sujeitos e na interdependência harmônica entre eles.

Os Multiletramentos e o Pós-Método se beneficiam muito de um megainstrumento que não promove distorções em sua aplicação, algo que garante que os princípios teóricos e práticos sejam respeitados e implementados de forma coerente, sem assujeitar nenhum dos atores envolvidos no processo formativo, afinal, não existe importância em uma pedagogia, teoria ou método de educação se não for nos sujeitos do processo. O que importa são os sujeitos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado até aqui, acredito que a pedagogia do Pós-Método, assim como os Multiletramentos, é uma saída para uma educação mais próxima da realidade dos estudantes e dos professores, entretanto, com um viés decolonial, que tem como propósito valorizar o conhecimento e cultura local e sem assumir um ideário de vida neoliberal tão difundido no Brasil.

Vejo que, na formação docente, as pedagogias do Pós-Método e dos Multiletramentos expandem a atuação do professor, fazendo deles mais que meros detentores do conhecimento, mas mediadores dos saberes que serão construídos de forma coletiva, envolvendo os alunos e suas vivências, considerando aquilo que forma sua identidade enquanto sujeito inseridos em espaço/tempo e com aparatos teóricos específicos.

Quanto ao Pós-Método enquanto uma pedagogia de ensino do sul global, é preciso enfatizar que ela sozinha não dará conta dos inúmeros problemas de ensino, seja com foco no ensino de língua ou mesmo se ampliarmos para as outras áreas do conhecimento. Entretanto, os caminhos oferecidos pela pedagogia do Pós-Método são uma alternativa, pois trata-se da “busca de uma alternativa para o método, e não um método alternativo” (Kumaravadivelu *apud* Abrahão 2015, p. 30). Isto é, se desfazer de métodos pensados para contextos ideais e sujeitos ideais que vivem em lugares ideais. A realidade é que: não existe sujeito ideal e contextos ideais.

Quanto aos gêneros do discurso, embora as pesquisas realizadas sirvam como suporte e tenham apresentados resultados promissores, e até convincentes, na utilização no ensino de língua, sobretudo a Língua Portuguesa, ainda não estou certo que de que somente uma abordagem pautada no uso dos gêneros como uma artefatos de ensino de línguas dá conta de todo o processo formativo necessário para que aluno alcance as competências e eixos exigidos na BNCC, são elas a oralidade, leitura, escrita além da dimensão intercultural e conhecimentos linguísticos (Brasil, 2018), se pensado para o ensino de Língua Inglesa.

Portanto, deixo algumas questões para reflexão: i) Os professores estão preparados para usar essa ferramenta sem que se foque no ensino excessivo de estruturas dos gêneros e se deixe de lado a língua enquanto prática social? Ou será que, ii) o ensino por meio dos gêneros consegue alcançar uma nivelção no processo de ensino e aprendizagem sem que haja muita diferença no desenvolvimento do aluno dentro da coletividade? iii) Essa abordagem pode incorrer em sobrecarga cognitiva no aluno? (Flowerdew, 2016) iv) Os gêneros são de fato artefato, ou megainstrumentos, como defende Marchuschi (2008) que incentivam a criatividade do aluno? Essas questões ainda me colocam a refletir sobre a efetividade dos gêneros como abordagem para o ensino de línguas estrangeiras, apesar de ter apresentado como ele figura de forma importante e com ampla aplicação dentro das pedagogias do Multiletramentos e Pós-Método.

Nesse sentido, o uso dos gêneros do discurso como abordagem de ensino de Língua Inglesa precisa ser melhor compreendido, tendo em vista que a BNCC já o estimula por meio das diretrizes do ensino de Língua Inglesa, pois fica claro o foco no ensino da língua com um viés mais social, de aplicabilidade no cotidiano e centrada na formação crítica do aprendiz.

Diante do que foi apresentado ao longo desse estudo, acredito, com Kumaravadivelu (2001), que nenhuma conclusão pode ser cunhada acerca do uso de gêneros do discurso como artefato de ensino de Língua Inglesa, pelo contrário, a pesquisa pode e deve seguir na busca de novos aspectos e colocações sobre o tema. Entretanto, o Pós-Método tem se consolidado como uma pedagogia possível no ensino de línguas estrangeiras, e tem forte apelo para que o educando e o docente a adotem como uma forma eficiente e eficaz para potencializar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa numa perspectiva decolonial, na qual o aluno é o centro do processo, com todas as suas vicissitudes, idiossincrasias e subjetividades, considerados os contextos sociais nos quais se insere, o professor é aquele pesquisador que teoriza suas práticas e pratica o que teoriza, e os métodos são meios e possibilidades que podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem a depender do conceito de língua, linguagem, texto,

discurso e ensino e aprendizagem que adota, mas essas são brechas (Swales, 1990) que deixamos abertas para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25–42, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i1.8051. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>. Acesso em: 5 jul. 2024.

ALLWRIGHT, R. L. **The death of the method**. (Working Paper nº 10). Lancaster: The Exploratory Practice Centre, The University of Lancaster, 1991.

ALMADA, G. et al. **O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**: por uma abordagem transcultural e interdisciplinar. 1. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 2021. 312 p.

ARAÚJO, R. F.; ALVARENGA, L. A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis/SC, Brasil, v. 16, n. 31, p. 51–70, 2011. DOI: 10.5007/1518-2924.2011v16n31p51. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2011v16n31p51>. Acesso em: 7 ago. 2025.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 230 p. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares de Língua Estrangeira moderna para a educação básica**. Curitiba, PR: SEED, 2008.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. China: Oxford University Press, 2009.

CARLOS, V. G.; BORDINI, M. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação? **Revista X**, v. 1, p. 1-22, 2012.

CHAGURI, J. P. O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COM A LDB 1971. **Helb História do Ensino de Línguas no Brasil**, Paranaíba, v. 5, n. 5, p. 0-1, jan. 2011. Anual. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/191-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-com-a-ldb->

1971#:~:text=Com%20a%20Lei%20n%C2%BA%205.692,desaparecimento%20do%20ensino%20de%20franc%C3%AAs. Acesso em: 4 jul. 2024.

CRISTOVÃO, V. L. L. et al. UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM TORNO DE GÊNEROS TEXTUAIS. **Letras**, [S. l.], n. 40, p. 191–215, 2010. DOI: 10.5902/2176148512152. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12152>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FLOWERDEW, J. English for Specific Academic Purposes (ESAP) Writing. **Writing And Pedagogy**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 5-32, 23 maio 2016. Equinox Publishing. <http://dx.doi.org/10.1558/wap.v8i1.30051>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318589452_English_for_specific_academic_purposes_writing_Special_edition_of_Writing_and_Pedagogy. Acesso em: 12 jul. 2024.

FRANÇA, S. F. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, Planaltina, v. 1, n. 0, p. 75-88, jan. 2008. Disponível em: https://institucional.upis.br/biblioteca/pdf/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36. e-book. ISBN 978-85-8039-270-8.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes et al. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 3 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5578>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

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

KUMARAVADIVELU, B. Chapter 9: Posmethod Pedagogy. In: KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: From method to postmethod**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. p. 185-214.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quartely**, San José, v. 35, n. 4, p. 537-560, jan. 2001.

LAGES, R. C. L. Língua francesa e língua portuguesa no Brasil do século XIX: entre a francofilia e os discursos pela língua nacional. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 11, p. 260-285, nov. 2022.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 3. ed. Nova York: Oxford University Press, 2011. 318 p.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: Educat, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>. O PASSADO NÃO PODE SER DESFEITO, MAS DEVE SER REPARADO: DOCUMENTO MOSTRA APOIO MILITAR DOS EUA AO GOLPE DE 1964 NO BRASIL. São Paulo, 16 abr. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-passado-nao-pode-ser-desfeito-mas-deve-ser-reparado-documento-mostra-apoio-militar-dos-eua-ao-golpe-de-1964-no-brasil/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomy in second language acquisition. **SHARE: An Electronic Magazine**, n. 146, ano 6, May 6th 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>. Acesso em: 5 jan. 2018.

PENTEADO, C. L. O.; SANTOS, S. R. P.; CUNHA, M. I. Estudo bibliométrico: elementos para sua aplicação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 17, n. 34, p. 51-70, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/2175-6236.2012v17n34p51>.

PICONI, L. B.; VALK, C. C. S.; REGISTRO, E. S. R. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 368-400, 2013. DOI: 10.5433/1519-5392.2013v13n1p368. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/11167>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PIMENTA, V. R. A utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação básica: meio ambiente em foco. In: OLIVEIRA, A. R. de; ASSIS, J. A.; GUIMARÃES, R. B. **Leitura e escrita na educação básica e no ensino superior**: pesquisa, formação e atuação de professores. Belo Horizonte: PUC – Minas, 2016. p. 107-126.

PIMENTA, V. R. A utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na educação básica: possibilidade de promoção dos direitos humanos - meio ambiente e sustentabilidade em foco. In: BROCHADO, M.; GOMES, M. F. de M.; LIPOVETISKY, N. (Org.). **Educação para direitos humanos**: diálogos possíveis entre a pedagogia e o direito VII. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017. v. VII, p. 17-47.

PIMENTA, V. R. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais**: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica. 2018. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PRABHU, N. S. There is no best method-why? **TESOL Quarterly**, Malden, v. 24, n. 2, p. 161-72, 1990.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 73-82. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/15626>. Acesso em: 29 jul. 2024.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. SEAMEO Regional Language Center, 2005.

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

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, L. B. S.; CORDEIRO, J. M. Reflexão e Ação: a prática de ensino de língua inglesa por meio dos gêneros discursivos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2013. Curitiba: SEED/PR, 2016. v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, v. 2, n. 4, p. 87-106, 25 mar. 1999.

SIQUEIRA, D. S. P. (2011a). Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-115.

SÓL, V. dos S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des) construção**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SWALES, R. M. **Genre Analysis: english in academic research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 322 p.

TAVARES, L. C. **Linguística Aplicada crítica e formação de professores: saberes e práticas em perspectiva**. Campinas: Pontes Editores, 2021.