

Um convite à reflexão: alunos, professores de línguas e os métodos

Alice de Souza Moraes¹

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0009-0003-6168-4450>

alicesmteacher@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa metodologias e abordagens de ensino de línguas estrangeiras (LEs) em cinco Centros Interescolares de Línguas (CILs) do Distrito Federal, considerando a diversidade de identidades presentes em sala de aula. Sob a perspectiva do pós-método e da narrativa de identidade, investiga-se como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dessas instituições refletem práticas pedagógicas que atendem às necessidades dos estudantes. A pesquisa destaca a importância da formação de professores críticos e reflexivos para lidar com a heterogeneidade e promover ensino transformador. Conclui-se que métodos flexíveis e contextualizados são essenciais para integrar teoria e prática no ensino de LEs.

Palavras-chave: Pós-método; Identidade; Ensino de Línguas.

An invitation to reflection: student, language teachers and methods

ABSTRACT: This article analyzes methodologies and approaches to teaching foreign language (FL) in five Inter-school Language Centers (CILs) in the Federal District, considering the diversity of identities present in the classroom. From the perspective of post-method and identity narrative, it is investigated how the Pedagogical Political Projects (PPPs) of these institutions reflect pedagogical practices that meet the needs of students. The research highlights the importance of training critical and reflective teachers to deal with heterogeneity and promote transformative teaching. It is concluded that flexible and contextualized methods are essential to integrate theory and practice in FL teaching.

Keywords: Post-method; Identity; Language Teaching.

¹ Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Como citar este artigo: De Souza Moraes, A. Um convite à reflexão: alunos, professores de línguas e os métodos. *Revista Desempenho*, ano 25, volume 1, número 36, 2026

1 INTRODUÇÃO

Na Linguística Aplicada voltada para o ensino, a aprendizagem e o desempenho (ou a ausência dele) do aprendiz, é fundamental para promover a reflexão crítica do professor. Nesse processo reflexivo, evidencia-se a presença de múltiplas identidades na dinâmica da sala de aula, uma vez que tanto o docente quanto o discente participam de um processo contínuo de negociação no âmbito do ensino e da aprendizagem. Assim, a forma como o conhecimento é transmitido e apropriado revela-se intrinsecamente vinculada às identidades de quem ensina e de quem aprende.

Neste artigo², sob a perspectiva da reflexão crítica, analisam-se trechos da seção referente à metodologia dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cinco Centros de Línguas (CILs) do Distrito Federal. O objetivo é evidenciar as metodologias e abordagens escolhidas por essas instituições e verificar em que medida elas atendem às diversas identidades dos estudantes, aspecto fundamental para que docentes e instituições saibam lidar com a heterogeneidade presente em uma sala de aula de línguas estrangeiras (LE). Nesse sentido, o artigo parte da seguinte questão: em que medida os métodos e abordagens de ensino de LE adotados pelas instituições investigadas consideram as identidades dos estudantes?

Este artigo organiza-se a partir da fundamentação teórica do pós-método e da investigação da identidade, com ênfase na relevância da narrativa. Em seguida, apresentam-se os dados coletados em cinco instituições de ensino de línguas estrangeiras (LE) no Distrito Federal, seguidos de uma tentativa de discussão crítica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Condições pós-método

No mundo em constante transformação, globalização e pós-globalização, língua e linguagem são influenciadas pelas dinâmicas comunicativas, pois “um conjunto de repertórios e práticas que vão variar de lugar para lugar, de contexto para contexto” (Menezes de Souza, 2021). A língua e a linguagem dispõem de uma variedade de recursos e usos que se transformam de acordo com os contextos e situações. Ao acompanhar esse ritmo de mudança e transformação, as línguas estrangeiras (LE) ensinadas no Brasil, bem como seus métodos de ensino, também deveriam passar por adaptações. Os métodos tradicionais de ensino de LE —

² Este artigo foi inspirado e escrito a partir da leitura e reflexão de vários textos estudados na disciplina “A Formação de Professoras/es de Línguas”, com aulas ministradas pela Prof. Dra. Mariana R. Mastrella-de-Andrade no primeiro semestre de 2023, no PGLA da UnB.

como o Método de Tradução e Gramática, o Método Direto, o Método Áudio-Lingual, a Sugestopedia, a Abordagem Comunicativa, entre outros — necessitam acompanhar tais mudanças e se ajustar por meio de uma constante reavaliação do conteúdo das LE. Nesse sentido, a perspectiva do pós-método, proposta por Prabhu (1990), sustenta a ideia de que os professores de LEs precisam repensar o que significa “ensinar melhor”, de modo que docentes e linguistas aplicados possam desenvolver percepções pedagógicas compartilhadas acerca do ensino em sala de aula no mundo real (Celce-Murcia; Brinton; Snow, 2014).

Alinhado a Prabhu, Kumaravadivelu (1994) destacou a importância das macroestratégias dos alunos, que podem ser mobilizadas pelos professores para orientar a formulação de suas próprias microestratégias, de modo a alcançar os objetivos de aprendizagem desejados. O autor esclarece o termo pós-método, afirmando que “a condição pós-método significa várias possibilidades de redefinição da relação entre centro e periferia. Em primeiro lugar, significa uma busca por uma alternativa ao método e não por um método alternativo³” (p.29). Nessa perspectiva, o **centro** corresponde à autoridade responsável por estabelecer a política linguística, a **periferia** é composta pelos professores que ensinam a língua na sala de aula, muitas vezes sem poder de decisão. Assim, sob a lógica dos métodos, o centro foi ocupado pelos teóricos que elaboraram propostas pedagógicas a partir do conhecimento produzido; já na condição pós-método, são os professores e instrutores que atuam em sala de aula que passam a ter legitimidade para construir teorias da prática. Nesse contexto, Kumaravadivelu propôs dez macroestratégias, princípios amplos de orientação para o ensino de línguas que podem ser adaptados pelos professores a seus contextos específicos, em vez de serem aplicados como “métodos” rígidos. São elas:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem: os professores devem transformar cada evento em sala de aula em uma oportunidade potencial de aprendizagem;
2. Facilitar a interação negociada: promover a interação de modo que os alunos negociem significado, forma e uso;
3. Minimizar as incompatibilidades perceptivas: estar ciente e reduzir as incompatibilidades entre a intenção do professor e a interpretação do aluno;
4. Ativar heurísticas intuitivas: incentivar os alunos a fazer suposições fundamentadas e usar a intuição para descobrir padrões linguísticos;
5. Promover a consciência linguística: ajudar os alunos a perceber conscientemente como a linguagem funciona;

³ (original) (...), *the postmethod condition signifies several possibilities for redefining the relationship between the center and the periphery. First and foremost, it signifies a search for an alternative to method rather than an alternative method.*

6. Contextualizar o input linguístico: apresentar a linguagem em contextos significativos, autênticos e relevantes;
7. Integrar as habilidades linguísticas: evitar o ensino de habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) isoladamente;
8. Promover a autonomia do aluno: incentivar os alunos a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem;
9. Garantir relevância social: conectar as práticas de sala de aula aos contextos sociais, culturais e políticos dos alunos.
10. Aumentar a consciência cultural: aumentar a conscientização dos alunos sobre suas próprias identidades culturais e as dos outros.

“Empoderar” professores significa reconhecer-lhes a autonomia, capacitando-os a teorizar a partir de sua prática e praticar o que teoriza(ra)m.

2.2 Narrativa de identidade: cada um é único

Em uma sala de aula, coexistem diferentes identidades e repertórios de vida, tanto de professores quanto de alunos. Muitos estudantes e docentes passam mais tempo em interação com colegas e professores do que com familiares ou parentes. Segundo Kumaravadivelu (2012), para compreender o conceito de identidade é necessário, antes, compreender o conceito de *self*. Esse conceito pode ser entendido como o “eu”, o “si mesmo”, sendo que o *self* “é amplamente definido pela relação entre o indivíduo e a comunidade, e por como o indivíduo navega entre o terreno complexo do *self* e da comunidade” (Kumaravadivelu, 2012, p. 10). Enquanto no Modernismo a identidade era concebida em consonância com normas sociais pré-existentes e relativamente estáveis, no Pós-Modernismo ela deixa de ser imposta exclusivamente por influências externas e passa a ser concebida como uma construção arbitrária do senso de *self*. Nesse sentido, a identidade encontra-se em constante formação, podendo ser continuamente construída e reconstruída. Além disso, ao se considerar o Pós-Modernismo, é necessário incorporar também o conceito de globalismo, pois, com os avanços tecnológicos, tornamo-nos capazes de acessar vidas e culturas de outras partes do mundo em questão de segundos.

A narrativa da identidade e do *self* foi construído na área de Psicologia por Hermans e Kempen (1993) e McAdams (2001), “ela tem como princípio a ideia de que a história contada por uma pessoa acerca de sua vida pode ser tomada como um retrato de seu próprio *self* e de sua identidade” (Vieira; Henriques, 2014, p.163). A identidade é, por sua vez, definida “como a integração sincrônica e diacrônica do *self* capaz de situar a pessoa em algum nicho psicossocial e dar um mínimo de propósito e sentido a sua vida” (ibidem.) Ricoeur (1994)

propõe que “a representação humana do tempo só pode se dar na forma de uma narrativa” (Vieira; Henriques, 2014, p.164). Em outras palavras, nossa experiência de vida só pode ser representada por meio de narrativas, as quais funcionam como ferramentas para organizar a experiência vivida, ou seja, os acontecimentos pessoais em relação ao mundo. Vieira e Henriques, nesse sentido, argumentam que “eventualmente os processos linguísticos e cognitivos moldados culturalmente que guiam a autoprodução das narrativas de vida assumem o poder de estruturar a experiência perceptiva, de organizar a memória, de segmentar ou unir os diversos eventos de uma vida (2014, p.164)”.

Ainda que essa exposição teórica seja breve, ela evidencia a relevância da narrativa para a construção da sala de aula como espaço de negociação de opiniões, questões e respostas, permeado pelas diferentes visões de cada participante, seja professor, seja estudante. O êxito dessa negociação entre ensino e aprendizagem pode gerar satisfação mútua e produzir efeitos positivos nas práticas pedagógicas. Do mesmo modo, as estratégias que emergem na sala de aula devem chegar ao professor, para que este possa reconhecer tanto as estratégias relacionadas a cada atividade quanto às singularidades de cada indivíduo, tendo a narrativa como uma de suas principais ferramentas.

2.3 Professor crítico e reflexivo

Contreras (2002) argumenta que a autonomia do professor não pode ser compreendida apenas como uma característica individual, mas sim como uma condição construída coletivamente e situada em contextos institucionais, políticos e sociais. A autonomia não deve ser entendida como mera competência independente; trata-se da capacidade de tomar decisões em conformidade com a política ou abordagem de ensino, o currículo escolar e o ritmo de aprendizagem dos estudantes. Destaca-se, em especial, a importância da autonomia crítica, que envolve questionar imposições e buscar alternativas para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Nessa linha de discussão, o profissional reflexivo é aquele que busca aprimorar sua prática, saberes e competências por meio de uma reflexão crítica de suas próprias ações. Trata-se de um docente comprometido com a formação continuada e atento aos resultados de suas intervenções. A cada resolução de um problema singular, o professor desenvolve maior capacidade de enfrentar situações semelhantes, produzindo soluções específicas para contextos específicos. As semelhanças entre os problemas, por sua vez, contribuem para tornar o professor mais competente na tomada de decisões e mais reflexivo quanto às estratégias a adotar.

Além disso, observa-se que o professor enquanto profissional reflexivo não é

necessariamente crítico, mas o professor enquanto intelectual crítico é, por definição, reflexivo. A reflexão isolada não é suficiente para promover transformação e conscientização nos alunos. O professor crítico, assim como o reflexivo, analisa suas práticas; entretanto, vai além, sendo capaz de ensinar com o propósito de transformar, fazendo com que suas indagações ultrapassem os muros da escola.

Por contraste, é pertinente revisitar o modelo do professor técnico, marcado pela dependência profissional. Contreras (2002) delinea esse modelo nos seguintes aspectos: 1. o conhecimento é mais importante que a prática; 2. o currículo é valorizado em detrimento do conhecimento prático do profissional; 3. a relação entre meios e fins reduz a prática ao uso de técnicas e procedimentos; 4. busca-se alcançar resultados pré-definidos em ambientes estáveis; 5. as técnicas são aplicadas com base na obtenção de objetivos desejáveis. Contreras argumenta que:

[...] a perspectiva do técnico desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, ao reduzir seu valor instrumental. Como também carece, como vimos, de procedimentos para abordar a dimensão artística da prática, acaba interiorizando de forma não reflexiva os estereótipos e valores vigentes na cultura profissional (Contreras, 2002, p. 102).

A seguir, um quadro que simplifica as formas de entender o trabalho de ensinar (docente como especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico). De acordo com Emídio (2014), ele produziu o quadro “Modelos e Concepções de Profissionais da Educação” baseado em Barbosa (2007).

Quadro 1- Três modelos de professor

Modelos e Concepções	Princípios	Meios	Finalidades
Especialista Técnico	- Formação tecnicista; - Racionalidade Técnica.	- Aplicação de técnicas já elaboradas; - Teoria/Conteúdo.	- Compreensão dos alunos com o momento em questão; - Solução instrumental de problemas.
Professor Reflexivo	- Analisa a prática; - Investigador; - Racionalidade Prática; - Não reconhece os contextos e os pressupostos que agem implicitamente.	- Reflexão na ação individual e coletiva. - Reflexão sobre a ação.	- Resolução de problemas educativos que podem ser mudados de imediato.
Professor Intelectual Crítico	- Formação Teórica, Ética e Política; - Transformador Social; - Mediação crítica sobre as práticas; - Analisa as condições sociais e históricas, problematiza o caráter político do mesmo.	- Processo de transformação, que possibilita aos grupos interpretar as formas de domínio a que se encontram submetidos; - Perpassa a relação sala de aula, escola e sociedade.	- Reconstruir e explicar as formas nas quais a razão é mostrada; - Superar as dependências ideológicas e apresentar um caminho da razão para um interesse emancipador.

Fonte: Emídio, 2014, p. 44.

3 METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

Optou-se neste artigo pela realização de uma análise documental. Será uma análise sob a luz da abordagem qualitativa com o objetivo de evidenciar se há reflexões críticas na escolha de método(s) ou abordagem de ensino-aprendizagem nas escolas de LE, levando em consideração a diversidade de identidades que há em uma sala de aula.

A seguir, retoma-se a pergunta que norteia a presente pesquisa sobre a reflexão crítica: Para lidar com as diversas identidades em uma sala de aula de línguas: em que medida os métodos e abordagens de ensino de LE adotados pelas instituições investigadas consideram as identidades dos estudantes?

A maioria das escolas de idiomas do setor público (CILs, escolas públicas de idiomas do Distrito Federal) ou privado, mostram em seus PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) nas suas páginas da internet/apresentação do curso (escolas particulares de idiomas): algumas de maneira mais explícita que outras, a abordagem predominante ou métodos/metodologia que são predominantes em suas instituições.

Para a presente pesquisa, foram selecionados trechos dos PPPs que tratam sobre a metodologia/abordagem selecionada por cinco Centros Interescolares do Distrito Federal, visto que “(o) Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino” (SEEDF, 2021).

A escolha dos Centros de Línguas foi aleatória e será mantido o anonimato das respectivas instituições. A escolha por coletar dados dos Centros de Línguas, em vez de instituições particulares de idiomas, foi intencional, pois, ao pensar em ensino de línguas no Distrito Federal, os Centros de Línguas atendem a um número expressivo e diverso de alunos oriundos de escolas públicas, privadas e comunidade.

Os documentos estão classificados em CIL (Centro Interescolar de Línguas) Azul, Verde, Rosa, Roxo e Laranja para manter o anonimato e facilitar a análise (encontram-se no ANEXO deste artigo). Todos os trechos de documentos apresentados aqui foram retirados, em forma de captura de tela da versão em PDF dos PPPs, do site da Secretaria de Estado de Educação.

Pretende-se, com essa análise, examinar as abordagens ou métodos adotados por essas escolas, seguida de uma reflexão crítica acerca das abordagens e da formação de professores.

4 ANÁLISE DE DADOS

Primeiramente, ressalta-se que os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) refletem a identidade de cada escola. Cada PPP foi elaborado de maneira distinta por suas respectivas

equipes escolares. Os trechos completos encontram-se no ANEXO. Para facilitar a leitura, no Quadro 2 a seguir foram selecionados alguns trechos do documento, com pequenas alterações para fins de resumo ou sem alterações, que evidenciam as abordagens ou metodologias adotadas ou pretendidas por essas escolas de idiomas.

Quadro 2 - Métodos e abordagem de ensino de LE adotados pelas escolas

Escolas e descrições
<p>AZUL: Abordagem comunicativa, Ensino Comunicativo de Línguas, competência comunicativa.</p> <p>Observação importante: A escola ensina gramática e justifica teoricamente e ontologicamente a importância do ensino gramatical para o método que ela adota.</p>
<p>VERDE: Metodologia que inclui trabalho com projetos; projeto como recurso (uma metodologia de trabalho) construído de forma coletiva entre alunos e professores; busca-se acabar com o monopólio do professor tradicional; a escola busca desenvolver abordagens contemporâneas de ensino.</p>
<p>ROSA: Pressupostos com base nas novas teorias da educação; promove um espaço para que o aluno possa exercer sua consciência crítica ao aprender fazendo; Pedagogia Histórico-Crítica (oportunar uma prática comprometida criticamente com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos); perspectiva Histórico-cultural; interação homem-mundo-cultura.</p>
<p>ROXO: Visão interacional e variacional; a metodologia tem por base a concepção de ensino pautada nos Pressupostos Teóricos do Currículo em movimento (vide 3º parágrafo da parte metodológica do CIL Roxo); desenvolver competências que permita os alunos a agir e interagir na sociedade; formação integral do cidadão/educando; abordagem intercultural e inclusiva, fundamentada na ideia que preconiza a formação holística (vide 4º parágrafo da parte metodológica do CIL Roxo); estratégias de ensino sejam adequadas às necessidades de cada um.</p>
<p>LARANJA: Método de Ensino Comunicativo; a utilização do <i>drill</i> (repetição) e da tradução em determinados momentos; ecletismo com princípios, isto é, que considera que o aluno necessita de exposição à língua [...] cada estudante aprende de maneira diferente; o ensino de LEM é diversificado, utilizando-se o maior número de ferramentas possível, a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem propostos; “Método por tarefas” como uma ferramenta central a ser usada em sala de aula; abordagem comunicativa (aluno como protagonista); ao completar tarefas [...] desenvolver aspectos relativos às competências socioemocionais como pensamento crítico, empatia, questões socioafetivas e outros.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (autoria própria).

Observa-se a escolha pela abordagem comunicativa nas escolas Azul e Laranja. A escola Azul justifica teoricamente e ontologicamente a importância do ensino gramatical dentro do método que adota. Independentemente do foco na gramática, a abordagem pretendida pela escola é a comunicativa. Nesse ponto, nota-se uma inconsistência entre a descrição da abordagem comunicativa e a ênfase dada à gramática. A escola Laranja, por sua vez, adota como abordagem principal a comunicativa, mas flexibiliza o uso de outros métodos por parte de seus professores, sempre em benefício dos alunos. Além disso, a instituição enfatiza o “Método por tarefa”, com o objetivo de conferir protagonismo ao estudante e desenvolver competências socioemocionais, como pensamento crítico, empatia e questões socioafetivas.

No caso da escola Verde, a proposta é trabalhar com projetos críticos. Sendo essa a metodologia adotada, não há outra abordagem ou método tradicional. O objetivo da escola é contrariar práticas tradicionais e buscar inovação por meio de abordagens contemporâneas.

A escola Rosa fundamenta seus pressupostos nas novas teorias da educação, alinhando-se à Pedagogia Histórico-Crítica. Tanto a escola Verde quanto a Rosa buscam abordagens mais críticas e contemporâneas. Observa-se, portanto, que essas instituições procuram ir além dos métodos tradicionais, adotando uma perspectiva de ensino mais crítica, que contempla múltiplas possibilidades — uma visão de pós-método, conforme proposta por Kumaravadivelu (1994).

A escola Roxo busca metodologias e abordagens que contemplam uma perspectiva interacional, variacional, intercultural e inclusiva. Embora apresente diversas possibilidades no que se refere à abordagem, infere-se, a partir das características descritas, que não adota métodos ou abordagens tradicionais. Observa-se também grande semelhança com as escolas Rosa e Verde, na medida em que prioriza múltiplas possibilidades que favoreçam a formação crítica dos alunos.

No Quadro 3, foram selecionados alguns trechos do documento, com pequenas alterações para fins de resumo ou sem alterações, que evidenciam a relação entre a definição de língua e linguagem e a abordagem ou metodologia adotada pela escola de idiomas:

Quadro 3 - Concepções de língua e linguagem nos PPPs das escolas analisadas

AZUL: usar a língua apropriadamente num dado contexto social; a língua é adquirida por meio da comunicação; língua estrangeira; língua para comunicação em contextos múltiplos; o sistema linguístico é entendido como parte do sistema comunicativo;
VERDE: [...] a linguagem é concebida como ação/prática social com ênfase no aprender e aprender; [...] uso da língua que privilegie o sentido dos enunciados;
ROSA: [...] interação homem-mundo-cultura, a interação é medida por instrumentos e signos criados ao longo da história sociocultural da humanidade.

ROXO: linguagem como prática social; [...] língua em sua diversidade linguística (expressa por meio dos diferentes modos de fala e dos diferentes gêneros Textuais); o ensino de uma determinada língua inclui a apropriação de valores, símbolos, as condições de produção e o uso dessa língua nas diferentes situações exigidas pela sociedade.

LARANJA: [...] exposição à língua, motivação e oportunidades para usá-la[...]; [...] desempenho dos educandos nas quatro habilidades de aprendizagem de língua estrangeira (oral, auditivo, escrito e leitura) [...]; [...] uso da língua [...].

Fonte: Dados da pesquisa (autoria própria).

As escolas Azul e Laranja concebem a língua principalmente como um sistema voltado à comunicação e à negociação de sentidos, perspectiva que se alinha plenamente à abordagem comunicativa adotada por essas instituições.

Por sua vez, as escolas Verde e Roxo apresentam de forma explícita, e a escola Rosa de forma menos explícita, uma concepção distinta de língua e linguagem. Essas instituições se aproximam da perspectiva de Menezes de Souza (2021), segundo a qual a linguagem está inserida em um contexto de práticas diversas, sendo utilizada por diferentes sujeitos em variados contextos.

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados, observa-se que cada escola possui sua própria identidade, embora apresentem algumas semelhanças, ou seja, cada uma mantém um repertório singular. Cada instituição é única, composta por professores e alunos cujas identidades e repertórios também são distintos.

Ao considerar as narrativas de identidade e a formação de professores apresentadas no referencial teórico, pretende-se refletir de forma crítica sobre a pergunta que motivou a elaboração deste artigo acadêmico:

Para lidar com as diversas identidades em uma sala de aula de línguas: em que medida os métodos e abordagens de ensino de LE adotados pelas instituições investigadas consideram as identidades dos estudantes?

A partir deste estudo, percebe-se que para lidar com as diversas identidades presentes em uma sala de aula de línguas, ou seja, para ensinar de modo a formar cidadãos críticos e conscientes, é fundamental investir na formação de professores mais críticos. Considerando a realidade dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, qual formação de professores, conforme apresentada por Contreras (2002), seria mais adequada para lidar com os diferentes perfis de escolas e alunos? A resposta é clara: um profissional reflexivo, ainda que com alguns traços tecnicistas, seria capaz de atuar de forma satisfatória nas escolas Azul e

Laranja. Entretanto, um professor com características de intelectual crítico teria condições de atuar com excelência em todas as escolas, adaptando-se às distintas abordagens e contextos. No entanto, ressalta-se que o professor reflexivo não apenas reflete sobre suas práticas, como também vai além, ensinando com o propósito de transformar e promovendo indagações que ultrapassam os limites da escola.

Em relação aos métodos, é imprescindível romper com a ideia de que um mesmo método serve para todos, uma vez que lidamos com escolas distintas, bem como com professores e alunos com perfis variados. Torna-se, portanto, necessário investir na formação de profissionais mais críticos, capazes de lidar com as mudanças globais e a diversidade presente em sala de aula. Nesse contexto, o conceito de narrativa revela-se relevante não apenas para mapear a identidade de cada participante, mas também para construir uma identidade coletiva, que permeia o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, constantemente sujeitos a transformações.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V.; PEREIRA, R. S.; SANTIAGO, EDMUNDO, E. S. G. M. **O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal**. Revista Sinergias, n. 5, 2017.

ANTHONY, E. **Approach, Method, Technique**. English Language Teaching, vol. 17, n.2 1963.

BARBOSA, Germana Castro. **Formação e prática docente entre a técnica, reflexão e criticidade**. Fortaleza: CED / UECE, 2007.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 4ª. ed. Boston: Heinle Cengage Learning, 2014. 706 p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

EMÍDIO, Márcio André. **Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar**. (dissertação). UNOESTE, PRPPG, Orientação de BARROS, H. F. 2014.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Projetos pedagógicos das escolas**. Brasília, 2021. Disponível em: Projeto Político-Pedagógico – Secretaria de Estado de Educação. Acesso em: 8 dez. 2023.

HOOKS, B. A língua: ensinando novos mundos, novas palavras. In: —. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017. Cap. 11, p. 167–178.

HERMANS, H. J. M.; KEMPEN, H. J. G. Imaginal dialogues in the self: Theory and method. **Journal of Personality**, 61(2), 1993. P. 207-236.

KUMARAVADIVELU, Bala. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. DOI:

10.2307/3587197.

KUMARAVADIVELU, Bala. 2012. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna; RENANDYA, Willy A.; HU, Guangwei; MCKAY, Lee S. (Ed.). **Teaching English as an international language: principles and practices**, New York: Routledge: 9-27.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

McADAMS, D. P. **The stories we live by: Personal myths and the making of the self**. New York: The Guilford Press. 1993.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. **Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem**. 2021.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SILVA, Ana Luiza. **O que é globalização: tipos, características e efeitos**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-globalizacao/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

VIEIRA, A. G. ; HENRIQUES, M. R. A Construção Narrativa da Identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 27(1), 2014. p163-170.

ANEXO(S):

Figura 1- Trecho do PPP do CIL AZUL

9.4. Metodologias de Ensino Adotadas

As aulas de línguas estrangeiras no [REDACTED] são orientadas pela Abordagem Comunicativa, ou mais precisamente, pelo Ensino Comunicativo de Línguas, cujo propósito é tornar a competência comunicativa o objetivo maior do ensino de línguas e desenvolver procedimentos para o ensino de habilidades linguísticas (compreender, falar, ler e escrever), reconhecendo a interdependência da língua e da comunicação, ou seja, da forma e do uso (RICHARDS; RODGERS, 1986). Entendemos competência comunicativa como a capacidade de usar a língua apropriadamente num dado contexto social (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Nas aulas comunicativas, há pelo menos duas características: a ênfase no uso em detrimento da forma e a interação entre os alunos por meio de trabalhos em pares e em grupos para estimular a linguagem natural em atividades de sala de aula. ...

[...]

No [REDACTED] adotamos livros didáticos e ensinamos gramática em todos os níveis/semestres e idiomas porque estamos em contexto de língua estrangeira, ou seja, não contamos com uma comunidade de fala da língua-alvo para que nossos alunos saiam da sala de aula e continuem a usar a língua para se comunicarem na sociedade. Por essa razão, o ensino e aprendizagem da gramática é um aspecto importante do método que utilizamos, porém não exclusivo. Nosso propósito é o ensino da língua para a comunicação em contextos múltiplos.

O ensino da gramática nas aulas comunicativas tem um papel influente no uso comunicativo da língua-alvo. [...]

O ensino comunicativo de línguas se utiliza de várias atividades para oportunizar aos alunos se expressarem da maneira que conseguirem e dizerem o que desejam, independentemente do professor, em situações que simulam uso real da língua. Uma das principais atividades nas aulas de línguas estrangeiras na perspectiva comunicativa são as tarefas comunicativas, que ocupam um lugar privilegiado na sala de aula por promoverem uso relevante e significativo da língua-alvo em ambiente escolar. [...]

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (PPP, 2021).

Figura 2 - Trecho do PPP do CIL VERDE

9.3. Metodologias de ensino adotadas

A organização curricular do [REDACTED] considera o seu aluno original, criativo e produtor de cultura. Entende que esse ser aprende na vida social e no espaço escolar e modifica o que sabe constantemente, participando da construção do seu saber.

Com essa perspectiva, a escola adota uma metodologia que inclui o trabalho com projetos que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores. O projeto deve ser considerado como um recurso, uma ajuda, uma metodologia de trabalho destinada a dar vida ao conteúdo, tornando a escola mais atraente. Significa acabar com o monopólio do professor tradicional que decide e define ele mesmo o conteúdo e as tarefas a serem desenvolvidas, valorizando o que os alunos já sabem ou respeitando o que desejam aprender naquele momento. [...]

O [REDACTED] busca desenvolver abordagens contemporâneas de ensino com foco no sentido e na comunicação. Nessa perspectiva de ensino, a linguagem é concebida como ação/prática social com ênfase no aprender a aprender. A sala de aula, portanto, propicia a produção de insumo significativo e contextualizado, assim como favorece a interação social entre os estudantes em situações de uso da língua que privilegiem o sentido dos enunciados.

O professor tem o papel de facilitador da aprendizagem, responsável por momentos criativos que levem os estudantes a desenvolverem atividades significativas. O educador conduz os estudantes para que consigam chegar a suas próprias conclusões e inferências sobre a língua estudada, por meio da negociação de sentidos. As abordagens no [REDACTED] têm como foco o estudante, seus interesses, aquilo que é relevante para ele. Esse princípio está em consonância com o Currículo em Movimento da SEEDF, ao passo que este também orienta que os conteúdos, tarefas e atividades de sala de aula devem partir da realidade e interesse dos estudantes.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (PPP, 2021).

Figura 3 - Trecho do PPP do CIL ROSA

6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

[...]

O objetivo primordial é dar espaço para que o aluno possa exercer sua consciência crítica ao aprender fazendo. A escola deve constituir-se em lugar onde o aluno construa o seu conhecimento, numa postura de indagação e análise avaliativa da realidade social.

[...]

A Psicologia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, na qual o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano.

O conhecimento na perspectiva Histórico-cultural é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza. Vygotsky dedicou-se ao estudo da evolução das funções psicológicas superiores em que o conceito central é o da mediação, que assume papel fundamental, pois ela é o elemento efetivamente novo incluído na análise das funções superiores.

Neste conceito, a relação entre sujeito e objeto não acontece diretamente, mas sim mediada por um elemento intermediário. As funções psicológicas superiores são essencialmente humanas, originárias da interação homem-mundo-cultura, interação essa mediada por instrumentos e signos criados ao longo da história sociocultural da humanidade.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (PPP, 2021).

Figura 4 - Trecho do PPP do CIL ROXO

Metodologias de ensino adotadas

Com relação ao conhecimento específico das línguas estrangeiras, o [REDACTED] adota a visão interacional e variacional que concebe a linguagem como prática social, cujas primeiras manifestações são espontâneas e têm origem nos diferentes grupos sociais e culturais. Esta concepção propicia o entendimento da língua em sua diversidade linguística (expressa por meio dos diferentes modos de falar e dos diferentes gêneros textuais) e também leva ao entendimento de que a gramática tem por função explicar essa mesma diversidade e não estabelecer padrões para apontar erros.

[...]

A metodologia de ensino utilizada para os cursos do [REDACTED] tem por base a concepção de ensino pautada nos Pressupostos Teóricos do Currículo em movimento. Ao ser elaborada levou em conta: a) o perfil dos estudantes que deseja formar e suas respectivas necessidades de aprendizagem; b) os conhecimentos que precisam ser aprendidos, tendo em conta o diagnóstico das necessidades do estudante; c) o tipo de relação que se deseja estabelecer entre professores e estudantes, tendo os conteúdos como mediadores; d) a pluralidade sociocultural dos estudantes e a vontade de conferir a todos uma aprendizagem significativa e coerente com o que se espera deles e) a concepção de que cabe também à escola preparar o estudante para a vida em sociedade, ajudando-o a desenvolver competências que o permita agir e interagir nessa mesma sociedade, observando os princípios da diversidade, dos direitos humanos, sustentabilidade, ou seja, a escola deve se preocupar com a formação integral do cidadão/educando.

A metodologia adotada neste curso encontra apoio também na abordagem intercultural e inclusiva, fundamentada na ideia que preconiza a formação holística. Essa concepção recusa a unilateralidade, rejeita o preconceito, o rótulo e busca encontrar nas diferentes teorias os conhecimentos necessários para explicar e orientar a prática educativa, na situação concreta em que elas realizam.

[...]

Ajudar o estudante a aprender, requer a escolha de procedimentos adequados, que o desafiem a refletir, a experimentar, a agir, partindo dos conhecimentos que possui, como base para a aquisição de novos saberes. Esta postura sugere que a função docente vai além da simples apresentação explicada de um tema ou assunto. Deve indicar caminhos factíveis que potencializem a autonomia do estudante no seu processo de aprender. Sugere ainda que o professor é alguém que constrói suas aulas juntamente com os estudantes, em um processo de construção coletiva dos saberes que precisam ser aprendidos.

[...]

Embora os conteúdos da aprendizagem e as metas a serem atingidas sejam as mesmas para todos, as dificuldades advindas das diferenças existem, são profundas e devem ser superadas. Para isso, o professor precisa conhecer seus estudantes, suas histórias, suas origens e trajetórias, e construir com eles um espaço de confiabilidade, respeito e afetividade, como condição para que a aprendizagem ocorra. Cada estudante precisa saber que o que faz pode ser apagado, refeito tantas vezes quanto necessário, até que se complete sua aprendizagem. Isto significa que é preciso ter a paciência necessária para ajudá-lo e ensiná-lo a aprender, a entender que a aprendizagem é um processo, que o estudante precisa dominar conscientemente, estudando, compreendendo, propondo, indicando, aprendendo como se aprende, aprendendo a gostar de aprender. A ciência indica sobejamente que a aprendizagem é possível para todos. Para isso, é necessário que as estratégias de ensino sejam adequadas às necessidades de cada um.

O espaço da sala de aula é, sem dúvida, heterogêneo. Oferece, portanto, múltiplas oportunidades para se aprender a pensar, para se aprender a fazer, para se aprender a ser e a conviver, mediante a articulação das diferentes individualidades, que com suas particularidades desafiam a construção de um sentimento de pertencimento e de cidadania.

O fazer educativo, da forma como concebemos, implica na associação teoria e prática. A primeira, necessária para explicar, para dizer por que a outra acontece daquele modo naquele momento, naquele espaço. A segunda, para validar esta explicação e transformar em ação, que, repensada, vai gerar novas indagações, novas explicações e, conseqüentemente, novas teorias. Portanto, teoria e prática são duas instâncias que, articuladas, dão sentido à ação educativa. Cada uma tem sua particularidade e uma função específica, porém, só encontram significado na prática pedagógica quando associadas. Assim, a experiência pura tende a se esgotar em si mesma se não for orientada por uma teoria adequada que explique, de forma sistemática, os processos que lhes são inerentes, dando-lhes legitimidade.

Por outro lado, a teoria só encontra sentido pleno, se transformada em ação, se aplicada. Só é possível saber se uma determinada teoria foi aprendida caso se conseguir entender seus significados e se souber transformá-la em ação. Esta maneira de pensar indica que as dificuldades, que emergem na sala de aula, precisam ser diagnosticadas e enfrentadas de forma metódica e reflexiva, não só para ajudar os estudantes a superá-las, mas também para transformar a prática pedagógica no que Nóvoa (1999) chama "saber de referência do professor".

O professor de língua estrangeira é antes de mais nada um profissional docente. Um educador que tem que entender de gente, de processos didáticos, pedagógicos e dos conhecimentos próprios de sua profissão. Além da visão sociológica da cultura com enfoque na interculturalidade, a metodologia do curso apoia-se no paradigma linguístico interacionista, o qual estuda a língua como interação, valorizando o contexto como integrador e integrante do significado. Esta concepção defende a língua revestida de linguagem, como o objeto de trabalho do professor.

O ensino de uma determinada língua inclui a apropriação de valores, símbolos, as condições de produção e o uso dessa língua nas diferentes situações exigidas pela sociedade. Na perspectiva interacional, predomina o diálogo, a conversação. Com este procedimento metodológico, visa-se ultrapassar a relação entre ensino e memória, fazendo-se uso da reflexão como recurso para conduzir o aprendente a atingir a autonomia intelectual, e ajudá-lo a aprender organizar as informações recebidas e transformá-las em aprendizagem. A atuação do profissional de ensino no [REDACTED] exige maior intensidade em atividades de fala, leitura e escrita. Exige também uma sólida formação de base científica, cultural, acadêmica e tecnológica, que favorece as escolhas conseqüentes a respeito do que e como se precisa aprender.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (PPP, 2021).

Figura 5 - Trecho do PPP do CIL LARANJA

Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira

De acordo com o Regimento das Escolas Públicas do DF, Art. 325 – Parágrafo Único, o Centro Interescolar de Línguas de [REDACTED] é uma escola de idiomas, que ensina a priori o espanhol, o francês, o inglês e o japonês, conforme necessidade de sua comunidade escolar e aprovação dos órgãos competentes. Esta escola vem desempenhando este papel nesta cidade há vinte e três anos com primazia e, como consequência disso, tem inserido um grande número de jovens e adultos no mercado de trabalho, que vai desde o emprego em hotéis, empresas de turismo e “telemarketing” a empregos na área de educação, diplomacia e outros. Para tanto, organiza sua proposta pedagógica com base nas teorias que provaram ser as mais eficazes em relação ao ensino e aprendizagem de LEM.

As estratégias de ensino utilizadas em sala de aula são, em sua maioria, baseadas no Método de Ensino Comunicativo, o qual, de acordo com Harmer (2010, p. 50), é uma metodologia surgida na década de 1970 em reação aos antigos métodos de ensino utilizados anteriormente alicerçados apenas no estudo das estruturas gramaticais, da tradução e de repetições vocabulares e frasais.

A Abordagem Comunicativa tem dois princípios importantes: um deles evidencia que a língua não é formada apenas de padrões gramaticais e itens de vocabulário, mas envolve, além disso, as funções da linguagem como convites, acordos e desacordos, sugestões, e outros, os quais os alunos devem aprender a desempenhar utilizando uma grande variedade de recursos linguísticos. Para tanto, são desenvolvidas tarefas em classe como representar um “check in” de hotel ou aeroporto; fazer uma consulta médica; fazer pedidos de refeições em restaurantes; conversar informalmente em situações de lazer, pedir informações de localização etc. Em resumo, este método não enfatiza as estruturas da língua, mas como fazer uso delas. (MURCIA ET ALL, 2014, p.16),

O outro princípio da Abordagem Comunicativa considera que se o aluno é suficientemente exposto à língua estudada, se tem oportunidades para usá-la efetivamente e se é motivado, então a aprendizagem ocorrerá naturalmente. Desse modo, o foco principal da teoria está em integrar o estudante na comunicação de mensagens reais dotadas de sentido e não na análise de estruturas linguísticas controladas.

[...]

Como forma de melhorar ainda mais o desempenho dos educandos nas quatro habilidades de aprendizagem de língua estrangeira (oral, auditivo, escrito e leitura), esta comunidade escolar decidiu conjuntamente por eleger o **“Método por Tarefas”** como uma ferramenta central a ser usada em sala de aula. Isso é fundado nos princípios da Abordagem Comunicativa e coloca o aluno como protagonista no processo ensino aprendizagem por meio da implementação de atividades pedagógicas comunicativas, isto é, que propiciem ao aluno um contexto natural de uso da língua. Ao completar uma tarefa, eles têm diferentes oportunidades de interação, tornando-se possível, além disso, desenvolver aspectos relativos às competências socioemocionais como pensamento crítico, empatia, questões socioafetivas e outros. (LARSEN-FREEMAN 2010: 137-150)

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (PPP, 2021).