

O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas

Vilson J. Leffa (UCPEL/CNPq)

Valesca B. Irala (UNIPAMPA)

INTRODUÇÃO

O ensino de outra(s) língua(s) tem passado historicamente por dois grandes problemas, a nosso ver: o primeiro é o da conceituação dessa(s) língua(s), vista(s) às vezes como segunda(s), estrangeira(s), língua(s) franca(s), internacional(is), do vizinho e, mais recentemente, como língua(s) adicional(is); o segundo é a questão metodológica, que evoluiu de uma valorização extrema do método, passando pela sua negação e aportando na pedagogia de projetos. Para tratar dessas duas questões, língua e metodologia, dividimos os textos em três seções: (1) pedagogia crítica, (2) a questão da língua adicional e (3) a pedagogia de projetos.

Na primeira parte, pedagogia crítica, tentamos mostrar como a língua e seu ensino são questões imbricadas, evoluindo conceitualmente do modernismo ao pós-modernismo e seguindo por caminhos semelhantes, com uma ênfase inicial na construção de um mundo objetivo e linear, facilmente previsível, para um mundo extremamente complexo e imprevisível nas suas relações de causa e efeito. Na língua, vamos mostrar como abandonamos a visão sistêmica, com ênfase no léxico e na sintaxe, e passamos a adotar uma visão funcionalista, com base na ação, até chegarmos ao domínio de uma perspectiva ideológica em que o sujeito acaba sendo constituído pela língua que supõe controlar. Já em relação ao ensino, vamos tentar mostrar como avançamos de uma visão instrutivista, em que o professor procura passar o conhecimento

para o aluno, para uma visão construtivista, em que se tenta construir o saber dialogicamente com o outro.

Na segunda parte, procuramos definir o conceito de língua adicional, em seus diferentes aspectos, incluindo sua relação com a língua materna do aluno, interesses da coletividade e possíveis questões metodológicas. Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.

Finalmente, na terceira parte, mostramos como a pedagogia crítica e o conceito de língua adicional desembocam na pedagogia de projetos, como uma maneira natural de implementar os conceitos teóricos abordados. Enfatizamos aí a importância do planejamento como condição inicial para o sucesso da aprendizagem. A tese principal deste trabalho, em que pese o impacto de abordagens recentes que defendem a chegada do pós-método ao ensino de língua, é de que não existe ensino eficiente sem a adoção de um método.

PEDAGOGIA CRÍTICA

A história do desenvolvimento do Ensino de Línguas (EL) é marcada pela presença do método, como solução básica para os problemas de aprendizagem. Na sua essência, o método pressupõe minimamente a criação de dois inventários, sendo o primeiro de elementos linguísticos, envolvendo o que deve ser apresentado ao aluno, e o segundo de elementos didáticos, propondo de que modo os elementos linguísticos devem ser apresentados.

Que elementos inventariar, em um e outro caso, depende dos conceitos que se tem de língua e de aprendizagem. Em relação à língua, com base na literatura da área (RICHARDS, 1984, 2003; PENNYCOOK, 1989, 1994, 1999, 2001; PRABHU, 1990; LONG, 2003; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006; LEFFA, 2012), observa-se uma evolução histórica que se desdobra em três grandes paradigmas: (1) ênfase no sistema, (2) ênfase na função e (3) uma ênfase na ideologia. Já em relação à aprendizagem, parece haver uma redução de paradigmas, basicamente restritos a dois: (1) o instrucionismo, em que o conhecimento é previamente preparado e passado para o aluno pelo professor e/ou pelos recursos didáticos disponíveis e (2) o construtivismo, em que o conhecimento é construído pelo aluno com os recursos de seu entorno.

Em relação à língua, podemos dizer que a ênfase no sistema corresponde ao período mais longo de sua história, na literatura da área, estendendo-se desde a Idade Média, com o Método da Gramática e da Tradução, passando pelo Método Direto, na primeira metade do séc. XIX e chegando ao Audiolingualismo dos anos 1950-1970 (LEFFA, 1988). Os itens inventariados consistiam basicamente de unidades lexicais e regras sintáticas para combinar as palavras em frases, considerada a unidade maior da língua. Aprender uma língua era desenvolver a competência linguística. Como o ensino de línguas precede, em muito, a ciência linguística, o conceito que se tinha de competência inicialmente era baseado no senso comum, na intuição ou em percepções “não científicas”, como classificariam os cientificistas do sec. XIX. Vale dizer que, embora a literatura aponte essa concepção como ultrapassada, são recorrentes os trabalhos que apontam a atualidade de práticas pedagógicas que ainda se valem dessa perspectiva, especialmente no ensino formal e regular (cf. VINHAS, 2008; IRLA, 2010).

Já a ênfase na função vê a língua, não como sistema, mas como atividade, como algo que se usa para atingir um objetivo; quando alguém produz um enunciado não faz isso

como um exercício meramente linguístico: usa o enunciado para agir sobre o mundo. É uma perspectiva que podemos chamar de funcionalista. Os itens inventariados agora não são palavras ou frases, mas funções: pedir um favor, elogiar alguém, recomendar um procedimento, oferecer ajuda, recusar um convite, repreender, acusar, criticar, etc. Falar é fazer (AUSTIN, 1975; SEARLE, 1981). Surge daí a orientação funcionalista do ensino de línguas, conhecido como Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), amplamente difundido a partir do final dos anos 70 nos países mais desenvolvidos e consolidado nas duas décadas seguintes, também no Brasil, especialmente no ensino não formal de línguas, como as escolas de idiomas e no ensino universitário, na formação inicial de professores. Aprender uma língua não é mais desenvolver apenas a competência linguística, mas é principalmente desenvolver a competência comunicativa (HYMES, 1972).

A ênfase na ideologia, finalmente, não vê a língua como um sistema abstrato, independente do sujeito, nem como instrumento de ação, usado pelo sujeito para agir sobre o mundo; vê a língua como a instância que constitui o sujeito. Inverte-se a relação sujeito/língua; não somos nós que a controlamos, mas é ela que nos controla (LAKOFF, 1975). Há um processo de descentramento do sujeito (HALL, 2003), que não só se desloca do centro para a periferia, mas que deixa de ser o criador e usuário da língua, passando a ser criado e usado por ela. Se antes tinha uma identidade fixa e bem estabelecida, agora flutua na diversidade. Em vez da certeza da relação entre causa e efeito, obtém agora no máximo a probabilidade. Prevalece a instabilidade em vez da permanência. A diversidade é celebrada e prega-se a intolerância a qualquer verdade que se pretenda universal, emanada da autoridade ou dos especialistas. Há uma tentativa de construção do conhecimento pelo diálogo e não pela transmissão, que se configuraria como um exercício de poder. Não é nem quem sabe mais transmitindo para quem sabe menos, mas quem pode mais colonizando a mente de quem pode menos (COX e ASSIS-PETERSON, 2001).

Em relação à aprendizagem, como acontece com a língua, há também um longo período considerado como não científico, igualmente caracterizado pelo domínio da intuição, do senso comum e até da improvisação. Ao contrário da Linguística, no entanto, vemos aqui não três, mas dois paradigmas¹: o Instrucionismo e o Construtivismo. O instrucionismo está centrado na ideia de que o aluno é o receptor do conhecimento, que tradicionalmente emana do professor, mas pode também ser transmitido pelo livro e mais recentemente por outros recursos como o rádio e a televisão e a internet. Caracteriza-se por ser um procedimento didático que emana de uma fonte única para vários destinatários: do professor para seus alunos, do rádio para seus ouvintes e da televisão para seus espectadores. Teve sua expressão máxima no Modernismo, movimento estético de origem no Iluminismo francês do séc. XVIII, caracterizado pela defesa da racionalidade. Acreditava-se que ordem e progresso dariam garantias para a construção de um mundo novo, sem a superstição e a irracionalidade da idade das trevas, que caracterizaram os séculos anteriores (CAHOONE, 2003). Inicia-se para a civilização ocidental um período de valorização da individualidade e liberdade do ser humano, construído nas bases do racionalismo, que deveria levar à construção de uma sociedade melhor, em termos intelectuais, políticos e materiais (PISHGHADAM & MIRZAEI, 2008). Em relação ao ensino, em que pese os ideais do enciclopedismo francês, fundados nos princípios do iluminismo e da razão, acaba-se persistindo na prática do instrucionismo: do mesmo modo como o saber poderia ser transmitido da enciclopédia impressa no papel para o leitor, o conhecimento armazenado na cabeça do professor poderia também ser passado para o aluno em aulas expositivas, supostamente com ênfase no domínio cognitivo, sem a entoação afetiva da linguagem.

¹Não negamos a existência de outros paradigmas emergentes, porém, os mesmos ainda não atingiram o patamar de expansão e reconhecimento dos aqui citados. Ou, até mesmo, podem ser abarcados por eles.

O construtivismo inverte a relação do aluno com o conhecimento; o aluno deixa de ser o depositário de um saber que recebe passivamente do outro e passa a construir ativamente um conhecimento compartilhado, que inclui a colaboração, a afetividade e a interação com o outro. O ensino deixa de ser feito por imposição; facilita-se a aprendizagem por meio da negociação, valorizando a autonomia do aluno e usando alternativas como ensino por projetos (MCGROARTY, 1998; REINFRIED, 2000). O construtivismo, centrado no aluno, substitui o instrucionismo, centrado no professor. Teoricamente filia-se à grande corrente do Pós-Modernismo, que teve sua origem também na França, nas décadas de 1960 e 1970, e se caracterizou principalmente como uma reação aos ideais do Modernismo, negando a racionalidade, a objetividade e o reducionismo das ciências ditas exatas. A ênfase não está mais nos fatos, mas no sentido que os fatos produzem nos sujeitos. A credibilidade da ciência é questionada e as grandes teorias são rejeitadas, principalmente por tentarem ocultar, distorcer e destruir as teorias adversárias mais do que investigar a realidade. A própria verdade seria uma mera construção teórica de um determinado grupo (LYOTARD, 1984).

Língua e aprendizagem deixam de ser tratadas como duas vertentes paralelas para se fundirem numa única corrente. Se antes víamos a língua evoluir do paradigma sistêmico para o funcional e daí para o crítico, enquanto a aprendizagem ia do instrucionismo ao construtivismo, agora podemos ver ambas, língua e aprendizagem, evoluírem de maneira unificada, seguindo uma sequência de paradigmas convergentes. Usamos, para isso, o conceito de conscientização de Paulo Freire (2003). Segundo ele, a evolução do pensamento ocidental dá-se em três grandes etapas, que vai da consciência mítica; passa pela consciência ingênua e chega finalmente à consciência crítica. Entendemos que ver língua e aprendizagem da perspectiva freireana traz a vantagem da unificação entre as duas; não só unindo o que deve ser unido, mas também separando o que deve ser separado. A diferença entre alguns conceitos, como, por exemplo, entre poder e saber, é muitas vezes extremamente

tênue, e podemos confundi-los facilmente, atribuindo erroneamente saber a quem tem apenas poder, deixando de separá-los. Outras vezes, vemos como diferente o que é essencialmente igual, como o direito de acesso ao domínio de outra língua, acreditando, por exemplo, que é um desperdício ensinar inglês para o aluno com menores condições socioeconômicas, etc.

O domínio da consciência mítica, embora tenha sua origem na chamada idade das trevas, parece ainda dominar o mundo acadêmico atual. Há duas razões para isso. Em primeiro lugar, existe a crença no poder da autoridade: o que um pesquisador disse do alto de sua cátedra, por exemplo, é sempre mais importante do que aquilo que é descoberto pelo professor na sala de aula. O que pode parecer uma questão de conhecimento é, na realidade, uma questão de poder, com base na invulnerabilidade e onipotência do pesquisador renomado, exercendo uma espécie de força mágica que atua sobre as crenças dos professores na sala de aula. Em segundo lugar, o prestígio do pesquisador é construído por um processo típico da consciência mítica: a sectarização, caracterizada pela formação de seitas em feudos acadêmicos, às vezes com grande poder de catequização, principalmente quando sediados em universidades de prestígio, as quais, nas últimas décadas, têm participado, gerenciado e coordenado diversos mecanismos oficiais no país no que tange às políticas públicas educacionais (Parâmetros Curriculares, Programa Nacional do Livro didático, Inglês sem fronteiras, PIBID, etc.). O sectário, no seu fanatismo, transforma a realidade numa falsa realidade (FREIRE, 2003) e tenta incuti-la dogmaticamente no professor, pelos aparelhos típicos da universidade, através de cursos de extensão, atualização e formação continuada (UYENO, 2012).

A consciência ingênua está um passo à frente da consciência mítica por duas razões, primeiro, por rejeitar o fanatismo e, segundo, por ter consciência do mito, acreditando que consegue separá-lo da realidade. Tem, no entanto, uma visão estática da História. Volta-se para o passado e não consegue ver nele o embrião de possíveis mudanças no futuro,

como se a civilização tivesse terminado e vivêssemos o fim da História, na perspectiva de Fukuyama (1992) no sentido de que nada mais há para mudar. O conhecimento que adquirimos ontem serve para o que precisamos fazer hoje e servirá para o que faremos amanhã. Depois que alguém passou pela universidade e completou o estágio de docência com sucesso, adquiriu uma competência suficiente para o resto da vida, sem precisar modificar ou adaptar; se eu sei dar aula hoje, vou saber dar aula amanhã. A tendência a valorizar o passado leva o sujeito a acreditar que tudo era melhor quando era jovem, os alunos eram obedientes, estudavam mais, liam e escreviam melhor, as pessoas eram honestas e até os automóveis eram mais resistentes que os de hoje. Prega um mundo em que vê uma divisão saudável de classes sociais, com a divisão adequada do trabalho, em que cada pessoa sabe onde é seu lugar. Não percebe a complexidade do mundo em que vive e o define pela via do simplismo, às vezes usando frases de efeito: conjuga e declina e saberás a língua latina. Acha que percebemos as coisas como elas são e não como nós somos.

Finalmente, a consciência crítica, na sua essência, envolve reflexão e ação. A reflexão procura não apenas descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser. Feita esta reflexão, parte-se para a ação, buscando transformar o mundo real no mundo possível. Conseguido este objetivo, volta-se para a reflexão e inicia-se um novo ciclo, porque a História, na perspectiva da consciência crítica, não para; o que seria um possível ponto de parada, um estado ideal de evolução na visão do presente, já não o será quando o futuro chegar. Circunstâncias inesperadas vão aparecer e modificarão o entorno e a consciência das pessoas, fazendo surgir necessidade se desejos que não podem ser previstos hoje. No momento em que a *Pax Romana* foi atingida e todos os habitantes de Roma pareciam satisfeitos com o que tinham conseguido, iniciou-se a decadência do império. Quando a História para, ela recua. O exercício da consciência crítica, com base no diálogo, pode despertar a consciência da liberdade, detectar tendências autoritárias e fazer perceber relações insuspeitas de poder,

dando origem à pedagogia crítica (GIROUX, 2010). A realidade muda e a construção de outro mundo é possível. Rebelar-se contra um discurso que regula o que pode ser dito, o que pode ser pensado e o que pode ser considerado correto (FOUCAULT, 2009). Busca-se ir além das aparências, questionando a realidade com intensidade inquietada, indagando, por exemplo, não só a que interesses pode servir o ensino de outras línguas no Brasil, como também a que interesses pode servir sua exclusão do currículo. Negar ao aluno o acesso a outras línguas é também uma maneira de excluí-lo.

O ensino de outras línguas ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço e está intimamente ligado a essa realidade. Podemos até chamá-la de língua estrangeira, como tradicionalmente se chamou, o que hoje já não se sustenta mais no caso do espanhol e do inglês no Brasil, por fazerem parte de uma realidade que nos é familiar. Entender a realidade que vivemos é um desafio muito grande, que tentamos resolver olhando para o passado e tentando ver como a História caminhou até o presente. Chegamos a um mundo dominado pela incerteza, questionador das verdades estabelecidas, desconfiado de quem propõe soluções. No ensino de línguas, inaugurou-se a era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006), assentada nas ideias do pós-modernismo, do construtivismo e da pedagogia crítica. Defende-se a ideia de uma intuição pedagógica, baseada na visão do professor sobre a realidade em que ele atua. Impor a esse professor um método com o qual ele não se identifica pode resultar em um ensino mecânico, rotinizado (PRABHU, 1990) e sem condições de produzir os resultados esperados.

O uso do termo “pós-método” pode ser visto como uma tirada espirituosa e inteligente de Kumaravadivelu. A verdade, no entanto, é que não existe ensino de língua sem método. O próprio Kumaravadivelu (2006) reconhece isso ao responder as críticas que lhe fizeram: as macroestratégias que propõe não deixam de ser um método, como é também o caso do professor que segue sua intuição pedagógica ao ministrar sua aula. O que

realmente terminou foi a imposição dos métodos universais, infalíveis e a prova da incompetência do professor, dando lugar a soluções situadas, dentro de um contexto específico. Ensinar outra língua no Brasil é diferente de ensinar outra língua na Arábia Saudita, na Nigéria ou nos Estados Unidos. Mesmo dentro do Brasil, emergem diferenças: ensinar espanhol é diferente de ensinar inglês, ensinar espanhol em regiões de fronteira com países latino-americanos, é diferente de ensinar espanhol no centro do país, ensinar formalmente outra língua a quem já estudou uma segunda língua é diferente de quem está estudando pela primeira vez uma língua diferente de sua língua materna, etc. A ideia da produção de um material único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma economia de escala, mas deixa a desejar do ponto de vista pedagógico. Neste ponto, Kumaravadivelu (2006) estava certo, ao defender a necessidade de contextualizar a aprendizagem.

A QUESTÃO DA LÍNGUA ADICIONAL

Vimos que o ensino de línguas é afetado pelo conceito que dela se tem, às vezes vista como sistema abstrato, prática social em ação, ou mesmo como constituinte do sujeito. Em algumas situações, no entanto, não basta ter apenas um conceito de língua. No caso do ensino de outra língua, por exemplo, precisamos definir também o que entendemos por “outra língua”. Até que ponto o sistema abstrato dessa outra língua aproxima-se ou distancia-se do sistema que já conhecemos? Como ficam as práticas sociais nessa outra língua? Constituirá ela outro sujeito ao lado do que já somos ou adicionará uma nova identidade as que já temos? Tudo isso traz implicações metodológicas para a sala de aula; o ensino de uma língua próxima, como o espanhol para alunos brasileiros, por exemplo, será diferente de uma língua mais distante, como o inglês. Em termos de práticas sociais, há também variações de uma língua para outra; há diferenças no grau de formalidade, em diferentes línguas, para expressar-se em situações comunicativas

similares, como, por exemplo, na relação professor-aluno na universidade (em geral mais informal no Brasil e mais formal em países de língua espanhola e língua inglesa). Precisamos ir muito além das substituições lexicais e sintáticas para pedir adequadamente um cardápio quando vamos de um restaurante em São Paulo para quando o fazemos em um restaurante em Londres. Quando mudamos de uma língua para outra, mudamos não só nossas palavras, mas também os nossos gestos, o nosso tom de voz e a nossa maneira de ser.

O fato de não ser apenas uma língua, mas outra língua, cria relações com a língua que já temos e de como devemos conceituá-la. As propostas historicamente apresentadas até o momento variam numa escala de distanciamento e incluem termos como “língua estrangeira”, provavelmente a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua”, e até “língua do vizinho”, provavelmente a mais próxima, dando a cada um desses termos um conceito diferente.

Levando em consideração apenas o contexto em que a língua é estudada, a proposta tradicional tem sido estabelecer a diferença entre língua estrangeira e segunda língua, com base principalmente na geografia. Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil.

A inadequação do termo “segunda língua”, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua. O caso do aluno chinês que viesse morar no Brasil para estudar português, mas que, além de mandarim, já falasse inglês, teria português não como segunda língua, mas como terceira.

Nomear como “estrangeira” a língua oficial de outro país também não parece ser a melhor solução. O estudo do

alemão no Brasil, por exemplo, seria visto, em princípio, como o estudo de uma língua estrangeira, por ser a língua oficial da Alemanha, mas há comunidades no Brasil, que, além do português, falam também o alemão, e o aluno que nesse caso estudasse alemão na escola, não teria o alemão como uma língua estrangeira, mas como uma segunda língua.

Outras classificações como a divisão entre língua internacional e língua do vizinho, com base na geografia, também podem ser inadequadas. Para o aluno brasileiro, a definição do espanhol como língua do vizinho e do inglês como língua internacional poderia ser pertinente, mas seria inadequada e até desnecessária para o aluno mexicano, para quem o estudo da língua inglesa, do outro lado da fronteira, seria ao mesmo tempo língua internacional e do vizinho. A distância geográfica deixa de ser um critério confiável para dimensionar a distância que nos separa das línguas que estudamos ou falamos. Além do mais, no mundo conectado de hoje, com a expansão dos meios de comunicação de massa, da internet, do cinema, dos *games*, das redes sociais, podemos estar mais próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho.

Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que elevai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser

considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”.

O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes, como, por exemplo, a ênfase nos heterossemânticos no ensino do espanhol, ou o uso da língua materna para introduzir a língua inglesa (SCHLATTER & GARCEZ, 2012). O enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno.

Esse alicerçamento na língua materna e no contexto de aprendizagem do aluno pode reorientar questões tradicionais como a ênfase na variedade linguística a ser ensinada, por exemplo. Se antes era importante optar entre o inglês americano e britânico, ou decidir entre espanhol hispano-americano e peninsular, essa preocupação deixa de existir quando a ênfase está na necessidade de desenvolver a comunicação transnacional no aluno brasileiro, situado num contexto regional e global ao mesmo tempo, com interesses locais bem definidos. Não há compromisso com uma ou outra variedade da língua, até por se abrir mão do apoio de instituições de divulgação cultural dos países da língua estudada, como o Conselho Britânico ou o Instituto Cervantes. Tenta-se adquirir a língua adicional não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios

interesses. A preocupação excessiva em adquirir uma pronúncia perfeita com todas as nuances entonacionais pode até ser vista como inadequada, às vezes pejorativamente descrita como “fúria imitativa” ou “macaquice colonizada” (Kanavillil RAJAGOPALAN, Comunicação Pessoal). Se o estrangeiro que mora há anos no Brasil, usando diariamente a língua portuguesa, carrega para o resto da vida o sotaque de sua língua materna, não há razão para se exigir do aluno uma entonação impecável nas ocasiões, às vezes raras, em que usa a língua adicional para interagir com falantes que muitas vezes também não falam essa língua como língua materna.

Capitalizar sobre o que o aluno já sabe não significa fossilizá-lo em seu nível atual de proficiência, mas, pelo contrário, introduzir uma turbulência no que ele já sabe, mostrando as lacunas que existem e que precisam ser preenchidas. Desestabiliza-se para despertar a insatisfação com as lacunas e fazer ver a necessidade de criar novas conexões com o mundo, reformulando os componentes de seu conhecimento prévio de modo que se encaixem com os componentes do currículo da escola e do mundo. O aluno pode pensar, por exemplo, que aprender uma língua seja adquirir novas palavras e frases e precisa se reestruturar internamente até dar-se conta de que está adquirindo um instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe, com a possibilidade real de ampliar seu raio de ação no mundo. O que já sabe é importante não como conhecido acabado, mas como potencialidade para a eclosão de novos conhecimentos, provocando a turbulência necessária para se reestruturar e criar novas conexões, não só no mundo do estudo, mas também do lazer e do trabalho.

A adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve – idealmente – gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes. A língua adicional, por exemplo, poderá ser a língua do trabalho (receber hóspedes em um hotel, traduzir manuais, atender os clientes em um *call center*), do estudo (ler textos, preparar *abstracts*, pesquisar na internet) ou do lazer

(cantar as músicas preferidas, jogar no *tablet*, ler um romance lançado no exterior). Funciona numa espécie de distribuição complementar com a língua materna, que será (ou não), preferencialmente usada em outros contextos (na vida familiar, com os amigos, nos serviços públicos).

Quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo.

PEDAGOGIA DE PROJETOS

Língua adicional não é apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve também propostas práticas de implementação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno. Em grande parte, encaixa-se nos princípios do pós-método, defendidos por Kumaravadivelu (2006), incluindo a adesão à pedagogia crítica, o questionamento da ênfase no sistema linguístico e a substituição da abordagem comunicativa pelo ensino baseado em tarefas. Ao contrário, no entanto, do que propõe Kumaravadivelu em relação ao pós-método, e tendo por base as experiências documentadas de professores que planejaram suas atividades a partir do conceito de língua adicional (SCHLATTER & GARCEZ, 2012), vê-se de modo bem claro o emprego do método, com predomínio do ensino baseado em tarefas, usando componentes do que podemos definir mais amplamente como pedagogia de projetos.

Entre os vários elementos que caracterizam a pedagogia de projetos, três merecem destaque especial: (1) o planejamento como condição inicial para fazer emergir a atividade; (2) a elaboração de um produto final que resultará do projeto; e (3) a contextualização do projeto de acordo com a realidade social do aluno, levando em consideração suas necessidades e interesses.

O planejamento como condição inicial

Os trabalhos documentados sugerem que a aprendizagem de uma língua não acontece por acaso, de modo automático, no momento em que professor e alunos entram em contato na sala de aula; é necessário que certas condições estejam presentes, com base, principalmente, na ação do professor, que negocia com os alunos um objetivo final a ser alcançado e mantém com eles uma interação sustentada até que o objetivo seja finalmente alcançado, proporcionando, assim, as condições necessárias para a aprendizagem. A definição desse objetivo e a manutenção das condições para atingi-lo são entendidas aqui como uma questão de método. Entende-se também como elemento relevante do método o planejamento feito pelo professor, ligado à definição do objetivo, e condição necessária para fazer emergir a aprendizagem.

Ao contrário do que talvez possam sugerir as constantes mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo, com suas incertezas e total imprevisibilidade em relação ao futuro, o planejamento torna-se cada vez mais necessário. Em tempos idos, quando o mundo era mais linear e previsível, não tínhamos muita escolha; opções fundamentais de vida, como a profissão, e às vezes até o casamento, já estavam decididas. Tipicamente, os meninos seguiam a profissão do pai e as meninas certamente a da mãe com os afazeres da casa. Poderiam talvez decidir com quem casar, mas as escolhas não iam além dos limites da aldeia. Quando, no entanto, se ampliam as possibilidades de escolha, como acontece na contemporaneidade, o planejamento torna-se indispensável para evitar redirecionamentos no meio do caminho, gerando custos adicionais e perda de tempo. A ideia

de “planejamento em processo” pode ser simpática para algumas pessoas, e às vezes até necessária, mas normalmente demonstra amadorismo, gera insegurança e retarda a consecução dos objetivos.

Para demonstrar essa tese, trazemos aqui rapidamente três exemplos: (1) a experiência com Educação a Distância (EaD), (2) o Projeto *Teletandem* Brasil e (3) um estudo sobre aprendizagem móvel. Em todos evidencia-se a necessidade de um planejamento cuidadoso como ponto de partida, estabelecendo regras bem definidas e objetivos claros, que devem ser compartilhados por todos os parceiros que formam o grupo, incluindo alunos, professores e pessoal de apoio. Na experiência dos cursos a distância, vimos a importância de assegurar inicialmente aos alunos o conhecimento das regras de base do curso, incluindo, entre outras, as atividades que devem ser executadas, o gerenciamento da autonomia, o sistema de avaliação, prazos para a entrega das tarefas (LEFFA, 2009). Nos cursos pelo *teletandem*, sistema em que dois alunos de países diferentes ensinam um ao outro a língua de seu país, não basta simplesmente pôr os alunos em contato: é preciso também estabelecer as regras de funcionamento, incluindo, por exemplo, a disponibilização de um tempo mínimo semanal para as sessões, destinar períodos para prática em uma e outra língua, ser comprometido com o parceiro, assumir responsabilidade pela própria aprendizagem, fornecer *feedback*, etc. (TELLES e VASSALO, 2009). No estudo da aprendizagem móvel (ALDA, 2013), a meta-análise conduzida pela autora mostrou a potencialidade do celular na aprendizagem de línguas, pelos recursos que ele disponibiliza atualmente, incluindo mensagens, e-mail, acesso à internet, reprodução e gravação de áudio e vídeo, e principalmente o uso de aplicativos específicos para o ensino de línguas. Para que os resultados esperados, no entanto, sejam obtidos, não basta dar o celular ao aluno; é também necessário que haja planejamento. Sem uma programação antecipada das atividades que devem ser executadas, nem o curso a distância, nem o *teletandeme* nem celular, produzem a aprendizagem que deles se espera. Não basta a presença dos

recursos; é necessário que haja também uma ação intencional que inicialize o processo de aprendizagem, deixando claro aonde se quer chegar. Não se percebeu nos exemplos apontados a geração espontânea da aprendizagem.

Definição de um produto final

A essência do projeto é a obtenção de um produto final. Trata-se, portanto, de um sistema de ação que reúne as tarefas necessárias que devem ser executadas para que se chegue a esse produto. É ele que diferencia claramente o ensino baseado em projetos de outras atividades de ensino. O conjunto de tarefas que compõem o projeto está relacionada entre si, todas voltadas para o produto final, algo concreto e significativo para o aluno, seja uma campanha publicitária para despertar a consciência ecológica na comunidade, um show de talentos numa data comemorativa ou uma série de cartazes sobre segurança no trânsito. Tarefas e projeto integram-se numa relação parte/todo, sendo o projeto constituído de tarefas, vistas como etapas que devem ser vencidas para se chegar ao produto final.

O uso da língua em estudo para a obtenção do resultado esperado deve ser necessário, mas preferencialmente incidental, como decorrência natural da execução das tarefas. O aluno concentra seus esforços diretamente no objetivo final que deseja alcançar, não necessariamente centrado na língua, que acaba desenvolvendo apenas indiretamente, por acidente e por acréscimo. O produto final de um projeto é algo que está além do domínio meramente linguístico, principalmente em seu aspecto sistêmico, envolvendo o léxico e/ou a sintaxe. Uma lista de expressões de cortesia em inglês, por exemplo, não caracterizaria um projeto; teria que ser algo mais funcional, como, por exemplo, a elaboração de um cardápio ilustrado para clientes do exterior em um restaurante de cozinha internacional. É óbvio que a língua é parte integrante do cardápio, mas a ênfase está na função, com altos níveis de exigência quanto à correção e adequação do texto e das ilustrações, incluindo uma descrição detalhada de cada prato.

Um projeto é tipicamente um trabalho de equipe que envolve várias etapas e/ou tarefas, incluindo planejamento, produção e divulgação. O planejamento começa com a definição do grupo de trabalho e a divisão das responsabilidades entre os alunos que compõem cada grupo, considerando a diversidade de competências entre eles: um levará mais jeito para o desenho, outro para a produção textual, um terceiro tem domínio de um software recomendado para o projeto (LEFFA e IRALA, 2012). A produção envolve a elaboração ou confecção do objeto, reunindo e montando as partes, provavelmente com várias revisões, até chegar ao melhor resultado possível. Finalmente a divulgação consiste em mostrar o trabalho ao público a que se destina, desde os colegas da sala de aula, até a comunidade e o mundo.

Vamos resumir dois exemplos de projetos, o primeiro tendo como produto final um vídeo postado no *YouTube*, e o segundo, o design uma capa de CD, usando a metodologia *Webquest*.

O projeto do vídeo (WINTER, 2013) foi planejado a partir da visualização de um comercial do *YouTube*, em que a professora procurou sensibilizar os alunos para a leitura do texto verbal, imagético e musical do vídeo, em língua inglesa, gerando com eles uma discussão. O vídeo, que começava com uma imagem em preto e branco, mostrava a metade de uma barra de chocolate branco e outra de chocolate preto que se aproximavam até se juntarem em uma única barra ao som da música *Come Together* (“vamos ficar juntos”) dos Beatles. O desafio, proposto aos alunos, foi que eles, divididos em duplas, produzissem um comercial em inglês, usando as formas comparativas dos adjetivos e integrando os recursos de som, imagem e texto verbal. Usando os recursos que eles mesmos possuíam, incluindo o programa *Windows MovieMaker*, os alunos montaram e editaram os vídeos sem problemas relacionados com o domínio da tecnologia. A maior dificuldade acabou sendo encontrar a música adequada, o que os deve ter levado a ouvir várias músicas e consequentemente a praticar ainda mais a língua. A divulgação foi feita pelo *YouTube*, o que

levou o projeto para fora da sala de aula, envolvendo não só familiares e amigos mas expectadores potenciais do mundo inteiro.

O projeto da *Webquest* (SANTOS, 2012) iniciou com um questionário preparado pela pesquisadora para levantar os temas de interesse dos alunos e da professora da turma, tendo a escolha ficado com o “O mundo da música”, por parte dos alunos e o uso dos modais, por sugestão da professora, já que esse era um dos conteúdos que estava sendo tratado no momento durante as aulas de língua inglesa. O planejamento seguiu o procedimento normal da metodologia *Webquest* (introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão, créditos), com a turma dividida em duplas e tendo por objetivo final a produção de uma capa de CD de sua banda favorita. A divulgação foi feita em sala de aula para a professora da turma e colegas.

A difusão e barateamento das tecnologias digitais, incluindo computadores, *netbooks*, *tablets* e principalmente os *smartphones*, provavelmente a mais inclusiva das tecnologias, tem facilitado expressivamente a adoção da pedagogia de projetos, com resultados mais significativos para os alunos. Se antigamente precisávamos viajar a lugares distantes do mundo para praticar a língua estudada em sua modalidade oral, atualmente podemos interagir verbalmente com pessoas de outros países a um custo ínfimo. Com o *smartphone*, carregamos o mundo no bolso.

Contextualização do projeto

A ação dos valores globais, que acabam penetrando nas diferentes culturas, faz também surgir, por um princípio de reação, a necessidade de valorização do que é local (HALL, 2003). Na área da educação, e mesmo na aprendizagem de línguas vindas de outros países, percebe-se também essa necessidade de contextualizar o ensino de acordo com a realidade social do aluno. A ideia de um material didático único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma

economia de escala, baixando os custos e possivelmente aumentando os lucros, mas pode não atender as necessidades específicas de muitos alunos, situados em diferentes coordenadas de tempo e espaço, com características pessoais próprias, que não se encaixam em um gabarito geral e único. É óbvio que a contextualização, customizando o ensino para atender a realidade *in loco*, gera custos financeiros e de tempo, principalmente para o professor, já normalmente sobrecarregado e que se vê obrigado a preparar material específico para as necessidades de seus alunos. Esse embate entre o material genérico e o customizado deixa o professor numa situação ambígua: ou trabalha menos, usando material pronto para consumo e deixa de atender adequadamente seus alunos, ou atende seus alunos, mas investe muitas horas de seu trabalho na preparação de material. O ideal para professores e alunos seria que o professor ensinasse menos para que o aluno aprendesse mais (LEFFA, 2003), usando o espaço livre deixado pelo professor. Não há uma fórmula mágica que produza automaticamente essa inversão, mas uma possibilidade que antevemos aqui está no princípio da reusabilidade, proposto no conceito de Recursos Educacionais Abertos e Adaptativos (REAAs) (LEFFA, 2013).

A ideia da reusabilidade é simples: não precisamos reinventar a roda todos os dias; na maioria das vezes basta adaptá-la para o veículo que temos em mente. Talvez vivamos ainda num mundo excessivamente analógico, pouco flexível para os interesses da educação, que no fundo privilegia a flexibilidade, com uso de conhecimentos maleáveis, capazes de serem amplamente transformados. A informação digitalizada na tela do computador, ao contrário do texto analógico impresso em papel, transmite melhor essa maleabilidade exigida pela educação, na medida em que o texto digital pode ser facilmente atualizado, não só em forma, mas também em conteúdo. Em termos de forma, é possível mudar a cor da imagem, ampliar ou reduzir o tamanho da fonte, dar voz ao texto. Em termos de conteúdo, é possível retirar, acrescentar ou editar qualquer informação já dada, tudo na velocidade do saber que se

transforma a cada dia. Mesmo que tudo já tenha sido dito, com o digital é mais fácil dizer o já dito de modo diferente. O texto digitalizado que o professor usou ontem pode ser facilmente atualizado com o conhecimento novo que surgiu hoje, ou com o contexto de uso que apareceu com um novo grupo de alunos. O que serve para um professor pode não servir para outro, mas pode ser adaptado. Essa é fundamentalmente a ideia da reusabilidade.

Os REAAs, por serem abertos, podem ser livremente usados, sem ônus para as escolas professores e alunos; por serem adaptativos, podem também ser montados e remontados em projetos sempre diferentes, para serem compartilhados e adaptados por outros professores nas diferentes situações de aprendizagem. Um recurso originalmente criado por um professor pode ser distribuído em rede e aperfeiçoado por um segundo professor, que o redistribui, proporcionando novas melhorias e adaptações, num processo contínuo de evolução. Na proposta do projeto de pesquisa ELO (IRALA, 2012; LEFFA, 2014), todas as versões de um projeto de ensino são preservadas no sistema, mantendo cada uma a possibilidade de ramificações em rizomas, criando teoricamente a multiplicação dos projetos. Na natureza, pela lei da conservação das massas, nada se perde; tudo se transforma. Nos REAAs que estamos propondo aqui, tudo se transforma e se multiplica, sem milagres ou fórmulas mágicas, como é característico do mundo real do conhecimento.

CONCLUSÃO

O ensino de línguas é muito importante para que fique apenas sob a responsabilidade do professor. Ele, sozinho, não tem como dar conta de tudo que envolve seu ensino, desde o conhecimento da língua em seus aspectos sistêmicos, funcionais e ideológicos até o domínio da consciência crítica, com base na reflexão e na ação, passando também por questões metodológicas com as inúmeras opções de ensino que são ardorosamente defendidas, sucessivamente rejeitadas e que

precisam ser seriamente avaliadas. Por essa razão, para que possa fazer as melhores escolhas diante da complexidade de sua profissão, o professor precisa agir de maneira distribuída, dividindo a tarefa de ensinar com recursos humanos, institucionais e materiais, incluindo aí colegas, pessoal de apoio, pais de alunos, direção da escola, meios de comunicação e os inúmeros artefatos tecnológicos que serve de suporte para a interação entre as pessoas como livros, revistas, redes sociais e recursos educacionais abertos, cada vez mais disponíveis, desde os objetos adaptativos de aprendizagem até os Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs), oferecidos gratuitamente pelas maiores universidades do planeta.

É bom que o professor saiba que o ensino de línguas (EL) na contemporaneidade vai além do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), não só incorporando resquícios de abordagens que são vistas como ultrapassadas, pela ênfase nos aspectos sistêmicos da língua e até no Instrucionismo, mas principalmente por incorporar também aspectos que surgiram mais tarde, como a ênfase na pedagogia crítica, no Construtivismo e na aprendizagem baseada em projetos. Considerando que as conexões possíveis do que se tenta ensinar ao aluno vai muito além da sala de aula, tentou-se mostrar o ensino de línguas numa perspectiva ampla, incluindo o desenvolvimento histórico-cultural que vai da perspectiva linear e previsível do Modernismo à turbulência do mundo complexo e imprevisível do Pós-Modernismo. O passado pode oferecer algumas respostas para os problemas contemporâneos, mas é preciso vencer o desafio de saber usar um método sem cair na rotinização do ensino, com a obrigação de tentar o que ainda não foi tentado. A intuição pedagógica, com base na experiência, tem seu valor, mas não se pode ficar preso ao passado.

O professor de línguas não trabalha sozinho, precisa da participação dos outros para ensinar, mas é o elemento chave no processo de aprendizagem e o maior responsável pela evolução do ensino de línguas. Apresenta a tendência de desconhecer e não valorizar o impacto de sua ação na sociedade

contemporânea, que precisa das línguas para se constituir em suas inúmeras redes sociais. Mal sabe o professor que sem ele, no mundo conectado de hoje, a humanidade corre o risco de se desconectar e, se isso acontecer a História para e a humanidade deixa de existir.

REFERÊNCIAS

ALDA, L. S. *O telefone celular e a aprendizagem de línguas: uma meta-análise qualitativa de estudos publicados entre 2008 e 2012 nos anais da conferência internacional em aprendizagem móvel.*

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2013.

AUSTIN, J. L. *How to Do Things with Words.* 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1975.

CAHOONE, L. *From modernism to postmodernism: an anthology.* Londres: Blackwell Publishing Ltd., 2003.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, no. 1, p.11-36, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8ª. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2003.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido.* 36. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

FUKUYAMA, F. *O fim da História e o último homem.* Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GIROUX, H. Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*. 2010. Disponível em <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/>. Acesso em 04/01/2014.

HYMES, D. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972, p.269-293.

IRALA, V. B. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino aprendizagem de língua espanhola. In: BARROS, C; COSTA, E. (coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 16).

IRALA, V. B. A construção de objetos de aprendizagem na formação inicial: vínculo ensino-extensão em uma perspectiva crítica. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMAN, C.; FIALHO, V. R. (Orgs.). *Aprendizagem de Línguas - a presença na ausência: CALL, Atividade e Complexidade*. Pelotas: EDUCAT, 2012, p. 209-240.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition: emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward post-method pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language pedagogy: a post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, n.4, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v.40, n. 1, p. 59-81, 2006.

LAKOFF, R. *Language and woman's place*, New York: Harper Colophon Book, 1975.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I. PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Orgs.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LEFFA, V. J. Não tem mais sesta: gestão do tempo em cursos a distância. *Letras & Letras*, v. 25, n. 2, p. 145-162, 2009.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, V. J. Creating activities from adaptive learning objects. In: WorldCALL 2013 Conference, 2013, Glasgow, Escócia. *Conference Proceedings*. Glasgow: University of Ulster, 2013, p. 175-177.

LEFFA, V. J. *Recursos educacionais abertos para o ensino de línguas online* [Projeto de Pesquisa]. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2014.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 83-108.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In CANDLIN, C. N.; MERCER, N. (Orgs.). *English language teaching in its social context*. London and New York: Routledge, 2003, p. 180-187.

LYOTARD, J. F. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester, England: Manchester University Press, 1984.

MCGROARTY, M. Constructive and constructivist challenges for applied linguistics. *Language Learning*, v. 48, n. 4, p. 591-622, 1998.

PENNYCOOK, A. The concept of the method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, 589-618, 1989.

PENNYCOOK, A. Incommensurable discourses? *Applied Linguistics*, v. 15, n. 2, p.115-138, 1994.

PENNYCOOK, A. Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PISHGHADAM, R; MIRZAEI, A. English Language Teaching in Postmodern Era. *Journal of Teaching English Language and Literature*, v. 2, n. 7, p. 90-109, 2008.

PRABHU, N. S. There is no best method-why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

REINFRIED, M. *Can radical constructivism achieve a viable basis for foreign language teaching? A refutation of the 'Wolff-Wendt' Theorem*. 2000. Disponível em http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000.html. Acesso em 04/01/2014.

RICHARDS, J. C. The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, v. 18, n. 1, 329-348, 1984.

RICHARDS, J. C. (2003). Beyond methods. In CANDLIN, C.; MERCER N. (Orgs.) *English language teaching in its social context*. London and New York: Routledge, p. 167-179, 2003.

SANTOS, C. G. dos. *Webquest no ensino e aprendizagem do inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SEARLE, J. R. *Os atos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1981.

TELLES, J.A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In:

TELLES, J.A. (Org). *Telet@ndem*: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009, p. 43-59.

UYENO, E. Y. *A relação teoria-prática na formação continuada do Professor de Línguas*: a contradição como a negação da falta. Curitiba: Appris, 2012.

VINHAS, L.I. Um estudo de caso sobre o ensino de língua estrangeira: contrastando lei, teoria e prática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: UCPel, v.12, p.227-252, 2009.

WINTER, D. *O uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2013.