

**PREPARAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E A PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO:  
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

***ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO Y PEDAGOGÍA POST-MÉTODO:  
REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE***

***TEACHING MATERIAL PREPARATION AND POST-METHOD PEDAGOGY:  
REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICE***



Elaine Maria SANTOS<sup>1</sup>  
e-mail: elainemaria@academico.ufs.br

**Como referenciar este artigo:**

SANTOS, E. M. Preparação de material didático e a pedagogia do pós-método: Reflexões sobre a prática docente. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024014, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18793>



| **Submetido em:** 10/12/2023  
| **Revisões requeridas em:** 18/03/2024  
| **Aprovado em:** 20/04/2024  
| **Publicado em:** 28/05/2024

**Editora:** Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Docente do Departamento de Letras Estrangeiras e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS

**RESUMO:** Pela pedagogia do Pós-método, o professor de línguas, tendo em vista a análise das necessidades de seus alunos, deve ser capaz de teorizar a partir das suas práticas e promover práticas em sala embasadas nos pressupostos teóricos que vai construindo. Tendo esse contexto como ponto de partida, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem observado em uma Instituição de Ensino Superior brasileira, a partir das discussões teóricas promovidas em uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras Inglês focada na compreensão e produção oral e no laboratório de materiais didáticos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, na qual as dificuldades enfrentadas pelos discentes são reportadas, o que fez com que, como conclusão preliminar, fosse possível destacar o papel primordial da criação de espaços colaborativos para a efetividade de processos de formação inicial de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pós-método. Formação de Professores. Língua Inglesa. Material Didático.

**RESUMEN:** *Por la pedagogía del Post-método, el profesor de idiomas, teniendo en cuenta el análisis de las necesidades de sus alumnos, debe ser capaz de teorizar a partir de sus prácticas y promover prácticas en el aula basadas en los presupuestos teóricos que va construyendo. Partiendo de este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje observado en una Institución de Enseñanza Superior brasileña, a partir de las discusiones teóricas promovidas en una asignatura del curso de Licenciatura en Letras Inglés enfocada en la comprensión y producción oral y en el laboratorio de materiales didáticos. Se trata de una investigación cualitativa del tipo relato de experiencia, en la cual las dificultades enfrentadas por los discentes son reportadas, lo que permitió, como conclusión preliminar, destacar el papel primordial de la creación de espacios colaborativos para la efectividad de procesos de formación inicial de profesores.*

**PALABRAS CLAVE:** *Post-método. Formación de profesores. Inglés. Material didáctico.*

**ABSTRACT:** *Through the post-method pedagogy, language teachers, in consideration of their students' needs, should be able to theorize from their practices and promote classroom practices based on the theoretical foundations they develop. With this context as a starting point, this article aims to analyze the teaching-learning process observed at a Brazilian Higher Education Institution based on theoretical discussions held in a course from the English Language Teaching undergraduate program focused on oral comprehension and production and the didactic materials laboratory. This is a qualitative research of the experience report type, in which the difficulties faced by students are reported, leading to a preliminary conclusion that highlights the fundamental role of creating collaborative spaces for the effectiveness of initial teacher training processes.*

**KEYWORDS:** *Post-method. Teacher training. English language. Courseware.*

## Introdução

As preocupações com o ensino de língua estrangeira/adicional são constantemente associadas às escolhas metodológicas seguidas pelas escolas e/ou cursos de línguas e pouco enfoque é dado ao professor que está à frente de sua turma e que, constantemente, fica tolhido ao entrar em contato com orientações rígidas a serem seguidas e, muitas vezes, contraditórias, quando comparadas às suas crenças e práticas educacionais.

Prabhu (1990), ao anunciar não haver um método ideal a ser aplicado em todos os casos e para todos os públicos, destacou a força do contexto educacional para que as práticas pudessem ser desenvolvidas e, como consequência, declarou que a busca eterna pelo melhor método de ensino estava chegando ao fim. A partir de seus escritos, Kumaravadivelu (1994) postulou as diretrizes do que chamou de pedagogia do pós-método, como forma de orientar professores em formação a se debruçarem sobre suas experiências e o contexto de suas salas de aula quando do planejamento de cursos e preparação de aulas. Novas respostas deveriam ser procuradas, já que, conforme defendido por Prabhu (1990) e autores como Allwright (1991) e Brown (2002), a morte do método era uma realidade, ou seja, sacramentava-se o fim de uma era em que os estudos em Linguística Aplicada giravam em torno da escolha e defesa de métodos, que acabavam sendo adotados de forma automática e acrítica.

Um dos grandes pontos de reflexão do pós-método é o papel autoral ao se planejar uma aula. Para Kumaravadivelu (1994, 2006), o professor de línguas deve se posicionar de forma crítico-reflexiva, comportando-se como um agente ativo desse processo, de modo a ser possível fazer um bom diagnóstico de sua turma e propor atividades que melhor se adequem às demandas identificadas. Desse modo, será capaz de teorizar a partir de suas práticas e de propor práticas que melhor se ajustem a essas novas teorias. Como consequência, o docente deixaria de ficar refém de um método fixo e engessado. As (re)leituras das discussões teóricas levantadas pelo autor geraram uma certa confusão por parte de formadores e alunos em processo de formação.

Observa-se, por meio da participação em eventos científicos, do diálogo com colegas e do acompanhamento de alunos em formação inicial, que os estudos teóricos sobre metodologias de ensino de línguas e práticas de sala de aula começaram a ser percebidos como retrógrados e indesejáveis. Há uma crescente valorização das discussões em sala de aula, com o objetivo de garantir a formação de cidadãos críticos e reflexivos. É importante destacar, nesse contexto, que essa formação crítico-reflexiva é essencial e mandatária, mas, no entanto, precisa estar

associada a uma preocupação com a educação linguística. A partir da minha experiência, percebo que o estudo metodológico passou a ser demonizado e o professor, de um modo geral, começou a acreditar que, sob a égide do pós-método, as aulas poderiam ser preparadas sem qualquer preocupação estrutural, bastando seguir supostas teorizações feitas em sala de aula.

O teorizar a partir das experiências de ensino é salutar e essencial, conforme discutido e debatido por Kumaradivelu (2006), mas a necessidade em se ter uma base teórica consolidada é primordial, de modo a ser possível desvincular-se de achismos e modismos, para que nossas aulas possam ser embasadas em objetivos claros e com acompanhamento das metas desenhadas. Ser professor do pós-método significa ser detentor de uma boa bagagem teórico-metodológica, na medida em que o docente possa fazer escolhas coerentes e desvinculadas de expectativas criadas por autores, teóricos, editores, coordenadores e manuais.

Diante do exposto, e preocupada com os rumos das discussões relacionadas à educação linguística, é objetivo desse artigo analisar as concepções de metodologia de ensino de língua estrangeira que, como professora formadora, percebo nos alunos (sétimo período) matriculados na disciplina de Compreensão e Expressão Oral em Língua Inglesa III, ministrada por mim, no semestre 2023, em uma universidade do nordeste brasileiro.

## **Metodologia**

Ao investigar as percepções dos alunos do sétimo período do curso de Letras Português-Inglês de uma universidade federal do nordeste brasileiro, ministrada no período 2023.1, desenvolvi uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência (RE), uma vez que, como pesquisadora, evidencio e focalizo as reflexões propostas a partir de minha própria perspectiva de atuação docente. Para melhor situar metodologicamente meu trabalho, trago as contribuições de Daltro e Faria (2019), que destacam que o relato de experiência se constitui em “uma narrativa científica na pós-modernidade”. Para os autores,

O RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. Isso posto, conjugará seu acervo associativo agindo processualmente, tanto em concomitância com o evento, como trazendo o produto processado pelas elaborações e em suas concatenações, e, finalmente, apresentará algumas das suas compreensões a respeito do vivido (Daltro; Faria, 2019, p. 229).

Como professora efetiva desde 2012 de uma instituição federal de ensino superior e coordenadora de programas, como o “Idiomas sem Fronteiras – Inglês”, trabalho com formação de professores há cerca de 12 anos e, neste tempo, venho observando as práticas dos alunos nos momentos em que são solicitados a planejar aulas e/ou materiais didáticos. Diante da experiência ao longo de meus anos na universidade, ministro, desde 2017, a disciplina “Compreensão e Expressão Oral em Língua III”, na qual discuto questões teórico-metodológicas relacionadas à produção de material voltado para as habilidades orais. Trata-se de um componente curricular obrigatório, destinado aos alunos do curso noturno de Letras Inglês do sétimo período, e foi planejada com o objetivo de servir como laboratório de ensino das habilidades orais, a partir de discussões teóricas, análise e preparação de materiais, e sessões individuais e coletivas de *feedback*.

Neste cenário, lanço o meu olhar de docente formadora sobre o processo de preparação de materiais e trago as minhas percepções sobre as respostas dos alunos frente aos desafios apresentados na disciplina, para que preparem materiais com áudios e vídeos autênticos, de modo a trabalhar a compreensão auditiva e produção oral e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que um ambiente de criticidade seja criado. É importante destacar que as questões aqui levantadas não serão analisadas pela perspectiva dos discentes e sim da docente formadora. No entanto, os conhecimentos e experiências prévias dos discentes são levados em consideração, nesse relato, como ponto de partida para discussões da docente/pesquisadora.

O trabalho aqui proposto se enquadra nas pesquisas da área da Linguística Aplicada (LA), considerada por Moita Lopes (2006), como mestiça, híbrida e indisciplinar, focada na análise do estudo da relação entre teoria e prática, e tendo as questões sociais como grande objetivo. Dessa forma, é necessário o contato da LA com várias áreas do saber, levando em consideração a sua busca pelo lado social e pelo questionamento aos paradigmas até então sacralizados.

Esse pensamento de Moita Lopes (2006) é complementado com as discussões de Pennycook (2007), ao relacionar a Linguística Aplicada a uma ciência transgressiva, capaz de transgredir políticas, pressupostos e práticas consideradas como limitantes, ultrapassadas e retrógradas. Ao problematizarmos a nossa realidade e as nossas ações, buscamos não posturas que reforcem a repetição das ações educativas já cristalizadas, e sim espaços formativos onde o novo pode ser colocado em análise, de modo a privilegiar uma agenda crítica e focada nas questões sociais e humanas.

Assim, para a realização da pesquisa, propus aos alunos que tivéssemos sessões de discussão teórica sobre a produção de aulas focadas na compreensão e produção oral em língua inglesa, na perspectiva do pós-método e do estabelecimento de um ambiente crítico-reflexivo. Vale destacar que os estudantes não são participantes da pesquisa e que, para esta investigação, três momentos foram analisados: 1) coleta informal das opiniões dos alunos sobre como as atividades de compreensão e produção oral deveriam ser elaboradas. Essa coleta foi feita por intermédio de um diário de campo, contendo minhas observações, que eram registradas ao final de cada aula ministrada; 2) proposta da docente sobre como os materiais poderiam ser preparados e avaliados. É essencial reforçar que essas propostas não foram avaliadas, apenas apresentadas e discutidas, como objeto de reflexão; 3) análise do meu diário de campo, no que se refere às minhas impressões, como docente formadora/pesquisadora sobre os materiais preparados.

Os materiais produzidos pelos alunos foram submetidos para a avaliação docente por intermédio do *Google Classroom* que foi aberto para a turma. Essas produções discentes não foram aqui apresentadas e sim minhas percepções sobre a evolução dos estudantes e o tipo de material entregue. O quadro 1, disponibilizado a seguir, apresenta um resumo das etapas metodológicas seguidas.

**Quadro 1** - Resumo das informações sobre as etapas, descrição e objetivos referentes às etapas metodológicas da pesquisa

<b>Etapas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivos</b>
Coleta informal de dados.	Coleta informal das opiniões dos alunos sobre como as atividades de compreensão e produção oral deveriam ser elaboradas.	Apresentar os dados coletados no diário de campo da pesquisadora sobre suas percepções, colhidas durante as aulas, dos comentários dos alunos sobre como atividades de compreensão e produção oral deveriam ser elaboradas.
Proposta da docente sobre como os materiais poderiam ser preparados e avaliados.	Apresentação das propostas de atividades durante o semestre, da disciplina Compreensão e Expressão Oral em Língua Inglesa III.	Apresentar as propostas elaboradas pela docente. Vale destacar que essas propostas não foram avaliadas, apenas apresentadas e discutidas, como objeto de reflexão.
Análise dos materiais preparados.	Coleta das impressões colhidas pela docente sobre a preparação de matérias feita pelos discentes.	Apresentar as percepções da docente sobre os tipos de materiais entregues.

Fonte: Elaboração da autora

## (Pré)concepções sobre as atividades de compreensão e produção oral em Língua Inglesa

Inicialmente, é importante destacar que o professor do pós-método é um pesquisador por natureza e conhecedor aprofundado das teorias de ensino. Ele é capaz de fazer um bom diagnóstico de suas turmas e planejar suas aulas a partir da identificação das necessidades dos alunos, utilizando, para tanto, atividades e/ou propostas metodológicas de qualquer método, ou abordagem de ensino.

Para fazer isso [desenvolver o seu próprio método eclético], eles têm que confiar cada vez mais no seu prévio conhecimento pessoal de aprendizagem e ensino, em evolução. [...] o conhecimento pessoal não se desenvolve instantaneamente diante dos olhos de alguém, como um filme se desenvolve em uma câmera instantânea. Ele evolui ao longo do tempo, através de um esforço determinado. Nestas circunstâncias, é evidente que os professores só podem tornar-se autônomos se estiverem dispostos e forem capazes de embarcar em um processo contínuo de autodesenvolvimento (Kumaravadivelu, 2006, p. 179, tradução minha)<sup>2</sup>.

No início do semestre, durante as discussões sobre educação linguística, os discentes foram convidados a emitir suas opiniões sobre a preparação de aulas de compreensão e produção oral. Pude observar que os alunos defendiam os pressupostos do pós-método, mas não identifiquei um conhecimento aprofundado sobre preparação de materiais didáticos, uma vez que percebi que os alunos tendiam a reproduzir as atividades propostas dos livros, sem sequer pensar em sugestões de alterações. As atividades que focavam nas habilidades orais deveriam, pelos relatos ouvidos, ser executadas da mesma forma que estavam dispostas no livro didático ou retiradas das aulas, já que sem um aprofundamento teórico-metodológico mínimo, é difícil esperar que os docentes em formação consigam adaptar as atividades dos livros didáticos e elas acabam sendo aplicadas seguindo-se as orientações do manual do professor.

Percebi uma grande preocupação dos alunos em ministrar aulas baseadas na leitura de textos críticos e no ensino da gramática, seguindo-se o material adotado pelas escolas. Acredito que essa postura observada pode ser resultado da proliferação de discussões sobre Letramento Crítico, e da tentativa em planejar aulas repletas de momentos de criticidade, fazendo com que os discentes esqueçam que essas discussões precisam ser associadas ao estudo da língua.

---

<sup>2</sup> “*In order to do that, they have to increasingly rely on their prior and evolving personal knowledge of learning and teaching. [...] Personal knowledge does not develop instantly before one’s peering eyes, as film develops in an instant camera. It evolves over time, through determined effort. Under these circumstances, it is evident that teachers can become autonomous only to the extent they are willing and able to embark on a continual process of self-development*” (texto original).

Indaguei sobre o porquê de se ensinar a língua inglesa na escola pública, e pude perceber que as respostas convergiam para a mesma opinião de que maiores chances de emprego acabam sendo destinadas aos cargos concursados de professor, já que, com um maior número de possibilidades (em decorrência das vagas abertas para cada concurso), o indivíduo pode ter maiores chances de inserção no mercado de trabalho. Destaco também os argumentos levantados de que a língua inglesa pode abrir várias portas, considerando-se que o inglês é visto como língua internacional e de acesso à vivência acadêmico-cultural. Tal pensamento está em consonância com as discussões de Pennycook (2007, p. 103), ao levarmos em consideração que, segundo o autor, o inglês abre realmente portas para uns, mas é “simultaneamente uma barreira para a aprendizagem, o desenvolvimento e o emprego de outros, e, assim, deixa de fora muito mais do que deixa entrar”.

A partir dessas colocações, foi importante trazer a reflexão para os discentes sobre o modo pelo qual as aulas de inglês são conduzidas na escola pública e o fato de que a promoção apenas de discussões temáticas acaba fazendo com que muitos alunos desistam de aprender o idioma, e continuem apenas aproveitando a aula para o desenvolvimento do senso crítico, indispensável para poderem lutar por melhores espaços na sociedade. Tirar o caráter de ensino linguístico das aulas de línguas e planejar aulas apenas voltadas para o desenvolvimento da criticidade dos alunos se constitui em uma ação excludente, que reforça o mito de que não se aprende inglês na escola, e de que o maior culpado é o aluno, conforme explica Pereira (2015). Mattos e Valério (2010) também se preocuparam com essas questões, destacando que a criticidade em sala de aula (ou seja, práticas que privilegiam o Letramento crítico - LC) pode conviver de forma pacífica com o ensino propriamente dito de línguas, não sendo necessário que o professor faça uma opção por uma postura voltada para o ensino de línguas contextualizado ou pelo estabelecimento de um ambiente crítico-reflexivo.

Na pesquisa das autoras, a abordagem comunicativa (AC) foi o contraponto do Letramento Crítico (LC). Alguns pontos de intercessão podem ser encontrados entre a AC e o Pós-método, principalmente no que se refere ao caráter intuitivo e indutivo das práticas educacionais propostas e o cuidado com o uso do contexto e informações prévias dos alunos envolvidos. As pesquisadoras destacam o equívoco cometido por algumas pessoas ao creditarem ao Letramento Crítico uma função à qual não lhe cabe, já que o LC não se refere a questões metodológicas de ensino, constituindo-se como “desenvolvimento da consciência crítica”, na qual o aprendizado é voltado para a transformação social (Mattos, Valério, 2010, p. 140).



## Considerações sobre a preparação de materiais didáticos em um ambiente que privilegia a educação linguística a partir das concepções do pós-método

Conforme discutido anteriormente, a preparação de materiais didáticos sob a perspectiva da pedagogia do pós-método prevê um estudo teórico aprofundado sobre educação linguística. Assim sendo, de modo a melhor organizar e otimizar os processos de preparação de materiais por parte de meus alunos e, levando-se em consideração o fato de que esse processo formativo deveria acontecer em um curto espaço de tempo, durante a disciplina de Compreensão e Expressão Oral III, alguns pressupostos foram traçados e compartilhados com toda a turma, tendo sido delineados a partir dos quatro princípios para que a preparação de materiais seja efetiva, propostos por Tomlinson (2012) e baseados nas teorias de aquisição de línguas para preparação de materiais:

- a experiência linguística precisa ser contextualizada e compreensível
- o aluno precisa estar motivado, relaxado, positivo e engajado
- as características da linguagem e do discurso disponíveis para aquisição potencial precisam ser salientes, significativas e frequentemente encontradas
- o aluno precisa alcançar um processamento profundo e multidimensional da língua<sup>3</sup> (Tomlinson, 2012, p. 156, tradução minha)

Assim, a partir das orientações de Tomlinson (2012) acima relacionadas, os discentes deveriam seguir os seguintes princípios discutidos e aprovados em coletividade: 1) a primeira atividade deveria ser lúdica e relacionada à temática do vídeo/áudio da aula; 2) as atividades deveriam ser iniciadas levando-se em consideração o(s) contexto(s) dos discentes; 3) era necessário trabalhar o vocabulário antes da exposição do aluno às atividades de compreensão auditiva; 4) deveriam ser elaboradas pelo menos duas atividades de compreensão auditiva, devendo a primeira ser geral e mais fácil; 5) a finalização do material deveria prever uma produção oral, para que fossem trabalhadas as habilidades de compreensão e produção oral.

Os itens quatro e cinco foram pensados a partir das sugestões de Tomlinson e Masuhara (2010, p. 4, tradução minha), ao pontuarem a necessidade de “usar bem o repertório (isso é, utilizar tarefas que já tenham sido trabalhadas por eles [alunos] antes)”<sup>4</sup>. Assim, para que os

---

<sup>3</sup> • *the language experience needs to be contextualised and comprehensible*

• *the learner needs to be motivated, relaxed, positive and engaged*

• *the language and discourse features available for potential acquisition need to be salient, meaningful and frequently encountered*

• *the learner needs to achieve deep and multi-dimensional processing of the language* (Texto Original)

<sup>4</sup> *Use repertoire a lot (i.e. make use of tasks which have ‘worked’ for them before).* (Texto Original)

materiais preparados possam ter o efeito esperado, é importante que utilizemos muitos tipos de atividades/tarefas, de modo que os alunos possam se sentir confiantes para as próximas etapas da aula.

Para a organização do modelo mental a ser seguido durante a fase de preparação das aulas de compreensão e produção oral, utilizamos, também, as discussões trazidas por Celce Murcia e Olshtain (2010), ao destacarem que o trabalho com a oralidade precisa ser pensado a partir de algumas premissas, como, por exemplo, a necessidade em conscientizar os alunos sobre o poder e a importância em utilizar estratégias de aprendizagens; o foco a ser dado no conteúdo e sentido; a utilização de imagens e outros dispositivos tipográficos, anteriormente à prática da oralidade; e, por fim, o cuidado em se estabelecer um ambiente em que a autoavaliação seja uma constante.

A partir das discussões propostas sobre o ensino da habilidade oral no contexto do pós-método, colocando o aluno no centro das discussões e ouvindo as vozes dos professores responsáveis pelo planejamento e preparação das aulas, os docentes em formação foram expostos a quatro tipos de ações educacionais: 1) análise de materiais preparados por mim, professora orientadora; 2) análise de materiais encontrados em livros didáticos; 3) preparação de materiais didáticos; e 4) *feedback* coletivo das atividades preparadas.

Os materiais didáticos foram preparados em pares e/ou pequenos grupos e submetidos à avaliação da docente da turma, por meio do *Google Classroom*, com sessões de *feedback* sempre conduzidas no início das aulas seguintes à entrega dos materiais. Todas as etapas do processo foram pensadas de modo que um ambiente crítico-reflexivo fosse instaurado, já que trabalhamos na perspectiva da formação de professores reflexivos, em consonância com o pensamento de Silva (2010, p. 38), ao afirmar que

Como as práticas em sala de aula estão em constante análise e reestruturação, pode-se dizer que o ensino reflexivo simboliza a busca pelo aperfeiçoamento. Ele promove uma tomada de consciência em relação aos esquemas ou padrões do profissional, ou seja, pode-se ter uma noção dos problemas e preveni-los diante de situações incertas ou indefinidas que surgem durante o exercício profissional.

É importante ressaltar que durante as atividades propostas na disciplina de Compreensão e Expressão Oral III, todos os discentes sinalizaram o desejo em trabalhar sob a perspectiva da pedagogia do pós-método, sem a obrigação de seguir fielmente um método de ensino/abordagem de eleição, o que é reflexo do processo de formação docente da graduação,

no qual essa temática é amplamente trabalhada em várias disciplinas. Da mesma forma, os estudantes apontaram suas crenças no valor do estabelecimento de um ambiente de formação crítico-reflexivo.

No entanto, percebi que as atividades iniciais propostas pelos professores em formação ainda giravam em torno de exercícios mecânicos e descontextualizados, ausentes de momentos interativos, nos quais as vozes dos alunos poderiam ser escutadas, e sem a valorização de seus conhecimentos prévios, o que demonstra que, apesar do conhecimento teórico sobre o pós-método, os discentes apresentam dificuldades em seguir seus preceitos e continuam reproduzindo atividades pautadas em teorias estruturalistas. As primeiras atividades produzidas eram, em sua grande maioria, difíceis e ausentes de contextualização, não havendo um trabalho lexical e sem a discussão do tópico alvo do áudio/vídeo. Da mesma forma, fotos e *layouts* não foram levados em consideração por parte dos discentes, como forma de auxiliar o público alvo no entendimento do contexto do que era dito no áudio/vídeo. Como consequência das sessões de *feedback* estabelecidas, as atividades passaram a ser mais participativas e inclusivas, o que fez com que os docentes em formação interagissem mais com os alunos da turma, resultando em melhores resultados.

### Avaliação dos materiais didáticos produzidos

As quatro horas semanais da disciplina Compreensão e Expressão Oral em Língua Inglesa III foram ministradas no mesmo dia da semana e, nos encontros iniciais, tivemos discussões teóricas a partir dos autores elencados no Plano de curso. Ao preparar os materiais da aula, os alunos deveriam selecionar vídeos, áudios e/ou clipes musicais, de modo a planejar as atividades necessárias para exercícios de compreensão auditiva, de um trabalho linguístico de escolha do professor em formação e de debates que pudessem privilegiar o posicionamento crítico dos alunos. Os discentes da disciplina foram divididos em grupos de quatro ou cinco e, enquanto um grupo apresentava as atividades planejadas, todos os demais transformavam-se em alunos e, como tal, seguiam as atividades propostas pelos colegas.

As atividades foram apresentadas de modo a não exceder 40 minutos e todo o material preparado foi postado no *Classroom*: arquivo em PowerPoint, *handout* em Word ou PDF e mídia da aula, seja ela um áudio ou vídeo. Percebi que o grande desafio dos alunos era conseguir

planejar atividades que pudessem trabalhar com a contextualização do vídeo e que, ao mesmo tempo, valorizasse os conhecimentos prévios dos alunos.

A partir de minha experiência com turmas anteriores, constato que os professores em formação têm dificuldade em planejar uma atividade totalmente do zero, tendo apenas um vídeo como insumo, de modo que, a partir da mídia, possam preparar todas as etapas da aula. No entanto, é importante ressaltar que as sessões coletivas de *feedback* são fundamentais, pois oferecem aos professores em formação a oportunidade de interagir com os colegas, compartilhando ideias e opiniões sobre as atividades apresentadas. Esse contexto favorece a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de professores críticos e reflexivos.

Para a minha avaliação dos materiais didáticos produzidos, preciso tecer alguns comentários sobre as etapas de preparação dos materiais por parte dos discentes. Não se trata de uma exposição metodológica e sim de uma contextualização para que minha explanação seja mais objetiva. Durante o curso, oito atividades foram propostas: três análises de materiais presentes em um livro didático; análise e classificação de questões de compreensão auditiva, assinalando-as como sendo *pre-*, *while-* ou *post-listening*; preparação de uma aula, com atividades de *pre-*, *while-* e *post-listening*, a partir da apresentação de uma propaganda (Vídeo: *Wedding Reception auctioneer bud light*, 2007<sup>5</sup>); preparação do planejamento de uma aula de compreensão auditiva que incluísse atividades de *pre-*, *while-* e *post-listening*, a partir do vídeo: (*Mayday we are sinking - What are you thinking about?*, 2007)<sup>6</sup>; preparação de uma aula a partir de um vídeo de escolha do grupo, com entrega de *handout* que contenha atividades de compreensão auditiva (*pre-*, *while-* e *post-listening*), e com a microaula sendo ministrada para os demais colegas; preparação de uma atividade com *videoclip*, com atividades de *pre-*, *while-* e *post-listening*. O vídeo deveria ser de escolha do grupo, com entrega de *handout* que incluísse atividades de compreensão auditiva (*pre-*, *while-* e *post-listening*), e com a microaula sendo ministrada para os demais colegas.

A turma era composta por 21 alunos, que foram divididos em seis grupos de três e quatro componentes. A divisão em grupos foi feita a partir das escolhas dos próprios discentes, de modo que pudessem trabalhar com os colegas com os quais tivessem mais afinidade. Faz-se mister destacar a evolução dos alunos no que se refere à preparação de materiais didáticos, uma

<sup>5</sup> (Leiloeiro de recepção de casamento *bud light*, tradução minha) <https://www.youtube.com/watch?v=gfayO0hBWc8>

<sup>6</sup> (Socorro estamos afundando – sobre o que você está pensando, tradução minha) <https://www.youtube.com/watch?v=KLSdOY-6R U>

vez que, nas primeiras tentativas, os professores em formação se limitaram a pedir para que os alunos falassem sobre o tema, e foram criadas perguntas objetivas sobre o teor dos vídeos/áudios, sem uma preocupação com o processo de desenvolvimento de habilidades orais. Assim, apresento, no Quadro 1, os temas das seis aulas preparadas, com uma breve análise das minhas percepções sobre o que foi apresentado, levando-se em consideração os quatro princípios elencados por Tomlinson (2012) como essenciais para a preparação efetiva de materiais. Analisei as aulas apresentadas na tentativa de verificar se os materiais produzidos se encaixavam nesses critérios.

**Quadro 2 - Resumo das percepções da professora orientadora sobre as videoaulas preparadas pelos seis grupos do curso**

Grupo	Vídeo	Percepções da professora orientadora
1	Propaganda da Nike	Com as discussões sobre a importância em se analisar as imagens, os <i>handouts</i> preparados tinham figuras, que foram bem trabalhadas pelo grupo e auxiliaram na contextualização. O grupo preparou um jogo, que foi crucial para a motivação e engajamento dos alunos. A linguagem foi trabalhada de forma significativa, a partir de questões gerais e outras mais específicas. Gostei da atividade final, de produção escrita, pois comprovou que o grupo estava preocupado com o processamento multidimensional da língua. Vídeo: <i>Unlimited Future – Nike, 2016</i> <sup>7</sup>
2	Propaganda de anel de noivado	A contextualização temática foi feita com listagem de frases que, na minha concepção, prepararam bem a turma, para falar sobre momentos felizes e marcantes. O <i>handout</i> bem preparado e as atividades apresentadas de forma interessante foram pontos positivos, para que a motivação pudesse ser assegurada. A linguagem foi trabalhada de forma significativa, na medida em que constatei que o ponto gramatical eleito foi bem contextualizado e trouxe atividades também contextualizadas. O processamento multidimensional da língua foi assegurado com o debate planejado, contemplando as temáticas trabalhadas, de forma satisfatória. Vídeo: <i>That Proposal Moment When a Girl Finally Gets the Engagement Ring, 2016</i> <sup>8</sup>
3	Pequeno desenho sobre amizade tóxica	Gostei muito do jogo de memória preparado pelo grupo, pois conseguiram trabalhar com a contextualização temática e a motivação dos alunos. Acredito que a linguagem foi trabalhada de forma significativa, pois a todo momento o vídeo era retomado, durante as explicações apresentadas e o trabalho gramatical. O processamento multidimensional da língua foi observado durante toda a aula e, principalmente, na produção apresentada, pois gostei muito da proposta da atividade na qual os alunos poderiam assumir papéis dos personagens do vídeo. Vídeo: <i>Secret Group Chat About Me, 2020</i> <sup>9</sup>
4	Trecho do filme Marley e Eu	Na minha percepção, as fotos apresentadas no início da aula, associadas com diversos adjetivos, fez com que a aula fosse motivante e totalmente contextualizada. Em consequência, a linguagem foi significativa, já que o grupo teve o cuidado de

<sup>7</sup> Vídeo: Futuro ilimitado – Nike (Tradução minha). In: <https://www.youtube.com/watch?v=257JnYeo1dA>

<sup>8</sup> Vídeo: Aquele momento da proposição em que uma garota finalmente ganha o anel de noivado (Tradução minha). In:

<https://youtu.be/NWwklAZV054>

<sup>9</sup> Vídeo: Bate-papo em grupo secreto sobre mim (Tradução minha). In: <https://www.youtube.com/watch?v=v9KCon0slw>

		<p>pensar em formas de conectar os principais pontos do vídeo com questões abertas e fechadas. Considero que o processamento multidimensional da língua tenha sido assegurado quando, ao final da aula, os alunos tiveram que escrever suas próprias histórias sobre a temática da aula, ou uma situação presenciada com um outro animal de estimação.</p> <p>Vídeo: <i>Marley &amp; Me</i>   "Training" Clip, 2017<sup>10</sup></p>
5	Cena do seriado Friends	<p>Entendo que as discussões iniciais sobre festividades foram responsáveis pela contextualização da aula e a atividade sobre pratos típicos do feriado de ação de graças foi interessante e motivante. A linguagem foi trabalhada de forma significativa, respeitando-se a apresentação de atividades gerais antes de outras mais específicas e aprofundadas. O processamento multidimensional na língua foi assegurado com a atividade final, de criação de uma sobremesa.</p> <p>Vídeo: <i>Friends: Rachel's English Trifle</i> (Clip), 2013<sup>11</sup></p>
6	Cena do desenho O Maravilhoso Mundo de Gumball	<p>A aula apresentada foi contextualizada e motivante, trazendo discussões sobre comportamentos explosivos. A boa gradação de atividades mais simplificadas até outras mais elaboradas fez com que a linguagem fosse trabalhada de forma significativa. As encenações feitas pelos alunos, ao final da aula, mostraram-se ser dinâmica, significativa, contextualizada e com bom processamento multidimensional na língua.</p> <p>Vídeo: <i>The Amazing World of Gumball - Gumball The Social Justice Warrior</i>, 2017<sup>12</sup></p>

Fonte: Elaboração da autora.

É importante enfatizar que, nas aulas iniciais da disciplina em questão, destaquei os pressupostos da pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2006), com a inclusão de temas relacionados à educação linguística, multiletramentos, letramento crítico, ensino comunicativo e método da gramática e tradução. As discussões propostas por Mattos e Valério (2010) foram destacadas, de modo a preparar os discentes para um melhor posicionamento sobre a relação entre pós-método, ensino comunicativo e letramento crítico.

Os momentos de *feedback* coletivo foram essenciais para a formação de espaços reflexivos, responsáveis para que os estudantes em formação pudessem se sentir seguros para utilizar seus potenciais criativos e pensar em atividades de forma livre, que possibilitassem o trabalho linguístico e oferecessem oportunidades para que a criticidade pudesse se manifestar. Como consequência desse desenvolvimento crítico-reflexivo do professor em formação, a partir dos exemplos elencados no Quadro 1, percebemos que, com o amadurecimento teórico evidenciado, as seguintes características começaram a ser observadas nas aulas preparadas: 1) valorização inicial das experiências prévias dos alunos, a partir de discussões temáticas, imagens e exercícios de vocabulário, que buscavam conectar um conhecimento já existente com

<sup>10</sup> Vídeo: Marley & Eu / Clipe de "treinamento" (Tradução minha). In: <https://www.youtube.com/watch?v=8cIYWO92D3U>

<sup>11</sup> Vídeo: Amigos: a bagatela inglesa de Rachel (clip) (Tradução minha). In: <https://www.youtube.com/watch?v=G08pqAaJi5k>

<sup>12</sup> Vídeo: O Incrível Mundo de Gumball - Gumball O Guerreiro da Justiça Social (Tradução minha). In: <https://www.youtube.com/watch?v=5XOaYMkz5Cc>

palavras, expressões e situações diversas. Com a contextualização, a ansiedade dos aprendizes é diminuída; 2) questões sempre disponibilizadas antes do vídeo: a primeira buscando informações gerais, para que o aluno se sinta mais confiante, e a segunda com perguntas mais específicas; 3) a aula sempre era finalizada com uma atividade de produção, que poderia ser oral ou escrita e que, sempre que possível, valorizasse a criticidade do aluno, ou seja, que fosse pautada nos princípios do Letramento Crítico (Kalantzis; Cope, 2012).

E, em última análise, é necessário destacar que os quatro princípios destacados por Tomlinson (2012, p. 156) apareceram na atividade analisada no Quadro 1, de modo que: 1) a contextualização das atividades esteve sempre associada às experiências linguísticas dos aprendizes; 2) com as atividades desenvolvidas, percebi que os alunos estavam motivados e engajados; 3) as atividades propostas, foram, a meu ver, significativas, no que se refere ao emprego da linguagem; e 4) ficou evidente, para mim, que os alunos tiveram a oportunidade de ter um “processamento profundo e multidimensional da língua”, o que auxilia na educação linguística proposta pelos docentes em formação.

### Considerações finais

No final do século XX, as discussões sobre a inviabilidade em se pensar em ensino de línguas a partir da escolha do melhor método começaram a se proliferar, graças aos textos de Prabhu (1990), Allwright (1991) e Brown (2002) e o anúncio da “morte do método”. A partir de então, Kumaravadivelu (1994, 2006) desenhou um modelo de ensino, conhecido como pós-método, no qual a grande responsabilidade pela preparação de aulas saía da figura do método e do livro didático e passava a ser associada ao professor, já que este era o único que conhecia a sua turma e as necessidades e potencialidades de seus alunos. Assim, esses docentes poderiam planejar suas aulas a partir de suas experiências, de modo a teorizar a partir de suas práticas em sala e incentivar a prática na língua estrangeira a partir dessas novas teorias.

Acredito que o professor do pós-método precisa ser um bom conhecedor de teorias de ensino-aprendizagem de línguas, de modo que possa se afastar desse conhecimento mais engessado e teorizar sobre suas situações educacionais a partir de seus conhecimentos prévios e das realidades de sala de aula com as quais entra em contato. O estudo teórico se torna, dessa forma, essencial.

Com as discussões sobre Letramento Crítico (Lankshear; McLaren, 1993; Pennycook, 2010; Jordão, 2016), tem-se a valorização de debates em sala de aula que valorizem outras

vozes, inclusive as marginalizadas, de modo a ser possível problematizar e questionar conceitos e práticas naturalizadas e fazer com que o discente se reconheça no mundo, perceba seus espaços e se posicione diante da necessidade de se buscar a justiça social. Mattos e Valério (2010) destacam que o LC não pode substituir as atividades de ensino, sugerindo que sejam adotadas práticas que combinem os pressupostos do Letramento Crítico com os de um ensino comunicativo. Para as autoras, “Visando ao desenvolvimento da competência comunicativa, o EC se ocuparia do teor psico-social da comunicação, enquanto o LC se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo” (Mattos; Valério, 2010, p. 139).

Diante desse contexto, na disciplina de Compreensão e Expressão Oral em Língua Inglesa III, propus que fosse instaurado um espaço de discussões teóricas e de laboratório de práticas educacionais, voltado para a análise e preparação de materiais destinados ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral. Percebi, de início, que mesmo no sétimo período, muitos professores em formação prepararam seus primeiros materiais ou de modo estruturalista, cobrando o conhecimento linguístico, sem o estabelecimento de qualquer relacionamento com os conhecimentos prévios e realidade dos alunos; ou utilizavam os vídeos selecionados para discussões relevantes sobre questões sociais abordadas no material, mas sem nenhuma relação com o uso da língua inglesa em sala de aula. Com as discussões propostas e os espaços formativos construídos para a elaboração de oito atividades avaliativas, os professores em formação inicial conseguiram associar as preocupações linguísticas com o nosso compromisso de formação de indivíduos crítico-reflexivos, e as atividades preparadas refletem o resultado das discussões estabelecidas em sala de aula.

Tivemos, dessa forma, espaços para *feedback* coletivo em um total de quarenta e oito atividades entregues, derivadas de oito propostas iniciais. Este processo resultou em um amadurecimento teórico significativo, observável ao final do semestre letivo. A professora formadora constatou que os docentes em formação já conseguiam se apropriar dos conceitos do pós-método, demonstrando capacidade de teorizar a partir de seus conhecimentos teóricos e práticas em sala, e simultaneamente aplicar as questões teóricas ressignificadas na prática.



## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. **The death of the method**: plenary paper for the SGAV conference. Ottawa: Carleton University, 1991.

BROWN, H. D. English language teaching in the post-method era: Towards better diagnosis, treatments, and assessment. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching**: An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. **Discourse and context in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 19. n. 1., p. 223-237, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812019000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013). Acesso em: 15 jul. 2023.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, 2016. p. 41- 53.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KUMARAVADIVELU. B **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 1994.

KUMARAVADIVELU. B. **Understanding Language Teaching**: From Method to Postmethod. Mahwah, Lawrence Erlbaum: Associates, Inc. 2006.

LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. (ed.). **Critical literacy**: Politics, praxis, and the postmodern. New York: SUNY Press, 1993.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158. DOI: 10.1590/S1984-63982010000100008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hq8gYshYH5WLDdpXFZDyC7t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Londres: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PEREIRA, P. G. Reflexões críticas sobre o ensino-aprendizagem de Inglês como fator de inclusão ou exclusão social. **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 12-28, 2015. DOI: 10.15448/2178-3640.2015.1.20197. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/20197>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why? **TESOL Quarterly**, [S. l.], v. 24, p. 161-176, 1990. DOI: 10.2307/358689. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3586897>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, P. R. B. S. **A Prática Reflexiva na Formação Inicial do Professor de Inglês**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2010.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **Published Research on Materials Development for Language Learning**. London: Bloomsbury Academic, 2010.

### *CRediT Author Statement*

---

**Reconhecimentos:** Agradeço à UNESP por incentivar a realização da pesquisa.

**Financiamento:** Não houve fomento.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** O trabalho não passou por nenhum comitê de ética.

**Disponibilidade de dados e material:** Os dados utilizados no trabalho não estão disponíveis para acesso.

**Contribuições dos autores:** Autor 1: redação, revisão e coleta e análise de dados.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

