

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

KAROLINE IZABELLA DE OLIVEIRA

MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
ANÁLISES BIBLIOMÉTRICAS E CIENCIOMÉTRICAS
DE 2017-2021

UBERLÂNDIA

2023

KAROLINE IZABELLA DE OLIVEIRA

MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
ANÁLISES BIBLIOMÉTRICAS E CIENCIOMÉTRICAS
DE 2017-2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientador: Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda

UBERLÂNDIA

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48
2023

Oliveira, Karoline Izabella de, 1991-
MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS: [recurso
eletrônico] : ANÁLISES BIBLIOMÉTRICAS E CIENCIOMÉTRICAS
DE 2017-2021 / Karoline Izabella de Oliveira. - 2023.

Orientadora: Marileide Dias Esqueda.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.283>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Esqueda, Marileide Dias ,1973-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Sete de junho de dois mil e vinte e três	Hora de início:	10:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12112ELI024				
Nome do Discente:	Karoline Izabella de Oliveira				
Título do Trabalho:	Métodos de ensino e aprendizagem de inglês: análises bibliométricas e cienciométricas dos últimos 5 anos (2017-2021)				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Ensino e aprendizagem de Tradução e Interpretação: <i>pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos</i>				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Márcio Issamu Yamamoto - UFJ; Sandra Aparecida Faria de Almeida - UFJF; Marileide Dias Esqueda - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Marileide Dias Esqueda, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Issamu Yamamoto, Usuário Externo**, em 07/06/2023, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marileide Dias Esqueda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 07/06/2023, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Aparecida Faria de Almeida, Usuário Externo**, em 09/06/2023, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4548636** e o código CRC **84C53F75**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, por me colocar neste caminho acadêmico.

À minha professora e orientadora, Marileide Dias Esqueda, por tudo o que vem me ensinando desde a graduação e, nesta etapa de conclusão do Curso de mestrado, todo o apoio, toda a atenção, toda a compreensão e toda a inspiração.

A meus pais, familiares, amigos e pessoas próximas que, muitas vezes, compreenderam o motivo da minha ausência em momentos de confraternizações ao longo desse período.

A meus alunos, por sempre estarem dispostos e flexíveis a possíveis mudanças e adaptações de horários e me motivarem a continuar buscando sempre o melhor para as nossas aulas.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo reunir, analisar e mapear diversos trabalhos em nível de graduação e pós-graduação sobre a temática “pós-método no ensino de inglês”. O objetivo foi averiguar, nesses trabalhos, a existência ou não de um novo método de ensino de inglês após as teorizações de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003). Por meio de análise quantitativa e qualitativa, foram reunidos 138 trabalhos em nível de graduação e pós-graduação sobre o tema, coletados com base nas funcionalidades do *software* Publish or Perish, que permite a coleta direta na plataforma do Google Acadêmico, da empresa Google. As análises quantitativa e qualitativa foram implementadas a partir da bibliometria e da cienciometria para reunir as palavras-chave e os conteúdos desses trabalhos com base em um recorte temporal dos últimos cinco anos, ou seja, de 2017 a 2021. Os resultados mostraram a inexistência de um novo e infalível método de ensino e aprendizagem de inglês no *corpus* analisado.

Palavra-chave: Métodos de ensino de inglês. Pós-método. Bibliometria. Cienciometria.

ABSTRACT

This research aimed at gathering, analyzing and mapping several undergraduate and graduate works on the theme “post-method in English teaching”. The objective was to verify the existence or not of a new method of teaching English after Kumaravadivelu’s (1994, 2001, 2003) theorizing. Through quantitative and qualitative analyses, 138 undergraduate and graduate papers on the subject were collected based on the functionalities of the Publish or Perish software, which allows direct collection from Google Scholar platform. The quantitative and qualitative analyses were implemented from bibliometrics and scientometrics to gather the keywords and the contents of these papers based on a time frame of the last five years, i.e., from 2017 to 2021. The results showed the inexistence of a new or infallible method for teaching and learning English in the analyzed *corpus*.

Keywords: Methods of teaching English. Post-method. Bibliometrics. Scientometrics.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Evolução das tecnologias no ensino de inglês	12
Figura 2 – Abordagem, método e metodologia de ensino	15
Figura 3 – Temática dos documentos excluídos.....	33
Figura 4 – Tipos de documentos selecionados para análise	34
Tabela 1 – Universidades que se destacam com maior número de publicações entre os anos de 2017 a 2021	35
Tabela 2 – Orientadores, coorientadores e a quantidade de trabalhos que orientaram	36
Tabela 3 – Orientadores e quantidade de trabalhos	36
Figura 5 – Quantidade de documentos por ano de publicação	37
Tabela 4 – Temas de pesquisa do <i>corpus</i> e a quantidade de documentos	38
Figura 6 – Mapa de rede das 404 palavras-chave total.....	39
Figura 7 – Mapa de conexão mais forte encontrada.....	40
Figura 8 – Mapa de visualização temporal com recorrência de termos entre 2017 e 2021.....	41
Figura 9 – Mapa de densidade das palavras-chave de maior força expressiva no <i>corpus</i>	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – TECNOLOGIAS E MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS.....	12
1.1 Tecnologias	12
1.2 Pré-método.....	15
1.3 Método indireto ou de tradução	16
1.4 Método direto	17
1.5 Método audiolingual	17
1.6 Método comunicativo.....	19
1.7 Pós-método.....	20
1.8 Outros métodos	22
1.9 O melhor método.....	24
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	33
3.1 Dados quantitativos: o que dizem os números	33
<i>3.1.1 Tipo de documentos selecionados.....</i>	<i>34</i>
<i>3.1.2 Instituições responsáveis pela publicação dos documentos</i>	<i>34</i>
<i>3.1.3 Orientadores e coorientadores responsáveis.....</i>	<i>35</i>
<i>3.1.4 Anos das publicações.....</i>	<i>37</i>
<i>3.1.5 Separação do corpus por tema</i>	<i>37</i>
<i>3.1.6 Dados bibliométricos.....</i>	<i>39</i>
3.2 Dados qualitativos: o que os números não disseram	43
<i>3.2.1 Artigo de conclusão de curso.....</i>	<i>43</i>
<i>3.2.2 Monografias.....</i>	<i>44</i>
<i>3.2.3 Trabalhos de conclusão de cursos.....</i>	<i>45</i>
<i>3.2.4 Dissertações de mestrado</i>	<i>49</i>
<i>3.2.5 Teses de doutorado</i>	<i>51</i>
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	58
REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i>	61
APÊNDICE A – Lista dos documentos selecionados para o <i>corpus</i>	66

INTRODUÇÃO

O conhecimento de uma segunda língua, principalmente a língua inglesa, tem sido um requisito importante para as contratações empresariais, na área acadêmica, para o lazer e o entretenimento, embora também possa ser motivada por questões pessoais.

Diante da onipresença da língua inglesa, muitos alunos, em suas rotinas profissional, acadêmica e pessoal, têm buscado aprender esse idioma através de cursos rápidos, na esperança de obter a “fluência” necessária para atingir seus objetivos. Diante dessa busca, surge a pergunta: qual seria o melhor método para se ensinar e aprender a língua inglesa?

O tema “método de ensino de inglês”, apesar de ser antigo na área da Linguística e da Linguística Aplicada, é, para a autora desta dissertação, um tema novo. O interesse pela língua inglesa surgiu ainda na infância, e, logo no início da adolescência, a autora já estava matriculada numa escola particular de ensino do idioma. Não obstante, a autora não compreendia quais eram os métodos de ensino nem as metodologias usadas em sala de aula – ela sequer notava tais detalhes à época. Depois de alguns anos, mesmo com a graduação em Tradução pela Universidade Federal de Uberlândia, ela não havia estudado nada – ou quase nada – sobre aquele tema.

Após anos lecionando Língua Inglesa, na qualidade de professora, e, atualmente, mestranda, a pesquisadora sempre sentiu uma inquietação sobre a escolha da melhor forma de ensinar a disciplina aos alunos. De certa forma, questionou-se se o ensino estava sendo feito da forma certa, da forma ideal, se estaria usado o melhor método, pois, até aquele momento, as referências de um bom ensino eram “reflexos” dos professores que vem trazendo consigo ao longo dos anos como aluna e os poucos anos de experiência como professora.

Dessa forma, aprender sobre o tema proporcionaria à pesquisadora mais confiança no seu trabalho, conhecimento sobre ensino e aprendizagem de inglês, resultando em aulas mais bem planejadas, preparadas e possivelmente visualizando um melhor resultado entre seus alunos, levando em conta as dificuldades deles no idioma e a busca incessante por cursos rápidos. Diante disso, algumas perguntas vieram à tona: “Haveria um método melhor que outro?” e “Haveria um método ideal?”. Tais inquietações levaram às duas perguntas de pesquisa: “Quais são os métodos existentes para o ensino e aprendizagem de língua inglesa?” e “Quais são os métodos mais sugeridos pelos pesquisadores da área de Linguística, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas com ênfase em inglês”?

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa propôs-se realizar um levantamento bibliométrico e cienciométrico sobre qual (ou quais) método(s) de ensino e aprendizagem de língua inglesa é(são) tratado(s) pelos pesquisadores. Nesse prisma, analisar o

que vem sendo utilizado no ensino de inglês tem fundamental importância, pois parte-se do pressuposto de que se faz necessário tornar as relações de ensino e aprendizagem cada vez mais organizadas e satisfatórias para professores e alunos.

As dúvidas foram muitas ao longo do processo de pesquisa para a elaboração desta dissertação, inicialmente até mesmo em relação aos conceitos e às definições sobre abordagens, métodos e metodologias de ensino. Embora os conceitos e as definições desses termos fiquem mais claros ao longo deste trabalho, pode-se afirmar, com base em Leffa (1988), que a *abordagem* se relaciona ao aspecto filosófico, isto é, ao pensamento científico, teórico e humanístico dos processos de ensino e aprendizagem. Uma abordagem filosófico-humanística está voltada às necessidades, ao bem-estar do ser humano e às questões éticas e morais que o envolvem. O *método* indica o caminho utilizado para se realizar tal abordagem e compreende um conjunto de princípios básicos que vão entrelaçar a abordagem – a teoria – às práticas em sala de aula. Tal conjunto é homogêneo no sentido de ser coeso e entrelaçar de forma coerente os objetivos de aprendizagem e as metodologias utilizadas em sala de aula. Já a *metodologia* refere-se ao conjunto de atividades a serem utilizadas em sala de aula, isto é, quando os temas são apresentados aos alunos, auxiliando-os na apreensão do assunto. Muitas vezes, a metodologia também é descrita como as técnicas pedagógicas utilizadas para se ensinar e aprender determinado assunto. Trata-se da operacionalização de abordagens e métodos.

É, portanto, sobre esse tema que versa esta dissertação: identificar quais os métodos mais indicados aos aprendentes de língua inglesa, isto é, que conjunto homogêneo de princípios são recomendados pelos pesquisadores investigados, o que obviamente pressupõe uma abordagem de ensino e aprendizagem e metodologias de sala de aula.

Assim, além desta Introdução, esta dissertação conta com o Capítulo 1, que descreve de forma mais aprofundada a diferença entre abordagem, método e metodologia e as bases históricas a eles relacionadas. O Capítulo 2 descreve a metodologia utilizada nesta pesquisa para a construção dos dados bibliométricos e cienciométricos oriundos de *corpus* previamente selecionado. No Capítulo 3 são expostos os resultados quantitativos e qualitativos, buscando responder às perguntas ora delimitadas: “Quais são os métodos existentes para o ensino e aprendizagem de língua inglesa?” e “Quais são os métodos mais sugeridos pelos pesquisadores da área de Linguística, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas com ênfase em inglês?”.

Espera-se que com esta dissertação seja proporcionado a pesquisadores, professores e estudantes da área o conhecimento de dados acadêmicos sobre o que tem sido escrito acerca do ensino e da aprendizagem da língua inglesa entre os anos de 2017 e 2021 no Brasil, delimitação temporal explicitada e justificada a seguir.

CAPÍTULO 1 – TECNOLOGIAS E MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS

1.1 Tecnologias

As tecnologias no ensino de idiomas vêm se modificando ao longo do tempo, a começar pelo livro didático, que, de acordo com Paiva (2015), era um privilégio para poucos, pois muitas vezes eram censurados, fosse pela igreja católica, por motivos políticos (como na ditadura militar brasileira de 1964) ou mesmo por restrições econômicas. Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas que, muitas vezes, eram usadas apenas em casa, pois acreditava-se que a sala de aula deveria “ocupar-se dos ouvidos”. Mais tarde, ainda segundo a autora, surgiram as tecnologias de áudio e vídeo: o fonógrafo, por exemplo, lançado em 1878, foi incorporado anos mais tarde à sala de aula, e os alunos podiam escutar e repetir a pronúncia das palavras estrangeiras. Curiosamente, em 1930, a empresa estadunidense Walt Disney produziu desenhos e filmes didáticos que seriam usados mais tarde nos laboratórios de ensino de idiomas em meados da década de 1950. Na década de 1960, com o advento dos rádios, foi possível transmitir aulas de inglês, ainda que as transmissões ocorressem apenas em tempo real.

Com a popularização dos aparelhos de televisão, que também eram artigos de luxo adquiridos apenas por poucos ou por poucos institutos de idiomas, o ensino e a aprendizagem de idiomas tornaram-se elitizados e caros. Em algumas escolas, a utilização de tocadores de CD-ROMs e DVDs ligados a TV tornou-se estratégica para professores que buscavam incorporar novas tecnologias à sala de aula para melhorar a interação e a motivação do aluno para aprender uma língua estrangeira. Segundo Paiva (2015), a imagem (Figura 1) a seguir resume a evolução das tecnologias ao longo do tempo, desde o material impresso até o sonoro e visual.

Figura 1 – Evolução das tecnologias no ensino de inglês



Fonte: Paiva (2015, p. 7).

O computador foi inserido como ferramenta de ensino de línguas no início de 1960 com o projeto Programmed Logic for Automatic Teaching Operations (PLATO) da Universidade de Illinois. No Brasil, em 1980, foram utilizados *softwares* para o ensino de inglês que eram focados em vocabulário e construção de frases. Juntamente com os computadores, surgiu a internet e, com ela, intensificaram-se as interações com outras culturas. A tecnologia informática evoluiu rapidamente, dando espaço ao aprendente para não só consumir mas também criar conteúdo em redes sociais, *blogs*, adicionar informações em enciclopédia mundial. Bax (2003 apud PAIVA, 2015, p. 11) propõe:

[...] sete estágios até a normalização das atividades de ensino de línguas mediadas por computador. No primeiro estágio aparecem os primeiros adeptos e alguns poucos professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade. No segundo, a maioria das pessoas ignora a tecnologia ou demonstra ceticismo. No terceiro, as pessoas experimentam a tecnologia, mas rejeitam o novo frente aos primeiros obstáculos. No quarto, tentam outra vez porque alguém os convence que a tecnologia funciona e aí conseguem ver vantagens relativas. No estágio cinco, mais pessoas começam a usar a nova ferramenta, mas ainda existe medo ou expectativas exageradas. No seis, a tecnologia passa a ser vista como algo normal e, no sétimo, integra-se em nossas vidas e se torna invisível, normalizada.

O computador mostrou-se uma poderosa ferramenta que, até os dias atuais, é utilizada para agregar valor ao ensino e à aprendizagem de idiomas, trazendo consigo a viabilidade de utilização de diversos *softwares*, *sites*, salas de bate-papo interativa, cursos gravados e outros. Outra vantagem é a sua inserção facilitada em diversos ambientes, como casa, laboratórios de idioma, escolas em geral, escolas de idiomas e universidades em todo o mundo.

Na atualidade, vive-se a era dos *smartphones* e, com ele, pode-se ter contato com o inglês de todas as formas: dicionários, tradutores automáticos, aplicativos (grátis e pagos), aulas, vídeos, jogos etc. O *smartphone* tornou-se uma poderosa ferramenta para a prática e a aprendizagem de línguas. O que está por vir nessa linha evolutiva de tecnologias no ensino de idiomas ainda é obscuro, porém sempre há inovações. Apesar de algumas produções acadêmicas que fazem parte do escopo desta pesquisa defenderem a utilização do *smartphone* como benéfica para a aprendizagem, há a controvérsia de alguns estados no Brasil terem projetos de lei para proibir o uso nas escolas, como a Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008 (SANTA CATARINA, 2008), que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado de Santa Catarina.

Mas tais tecnologias são utilizadas em sala de aula de que forma? Sua utilização se pauta em quais abordagens ou métodos? Usar as tecnologias em sala de aula não deveria pressupor

alguma abordagem específica? Para Anthony (1963), a abordagem, o método e a metodologia (ou técnica pedagógica) recebem classificações distintas quando avaliadas sob uma perspectiva hierárquica. A abordagem é um conceito que se revela mais amplo e, na outra extremidade, a metodologia, ou técnica, revela um conceito mais específico, restando ao método a delimitação de como tornar a abordagem executável e a técnica eficaz, como antes apontado.

Richards e Rodgers (1986) apontam que o método deixa de ser organizado de forma hierárquica, revelando-se em uma combinação entre abordagem, desenhos e procedimentos de ensino-aprendizagem.

Almeida Filho (2001) define abordagem como a forma mais ampla e abstrata, pois contempla as três dimensões (planejamento, materiais e o controle do processo mediante avaliações); metodologia, como um conjunto de ideias; e método, como certa forma de se ensinar. O autor acrescenta que os métodos convergem em distintas práticas de ensino, incluindo os planejamentos das unidades, materiais de ensino e formas de avaliação do rendimento dos alunos. Para o autor, os métodos são tão variados quanto as cenas cotidianas nas quais se inserem, pois, além da diversidade de métodos encontrados em distintas regiões do país, no caso do Brasil, eles são igualmente diversos quando se consideram o tipo de escola em que são utilizados (se públicas, particulares, regulares ou instituto de línguas estrangeiras) e a realidade de alguns setores (universitários, empresariais, imersivos temporários e outros).

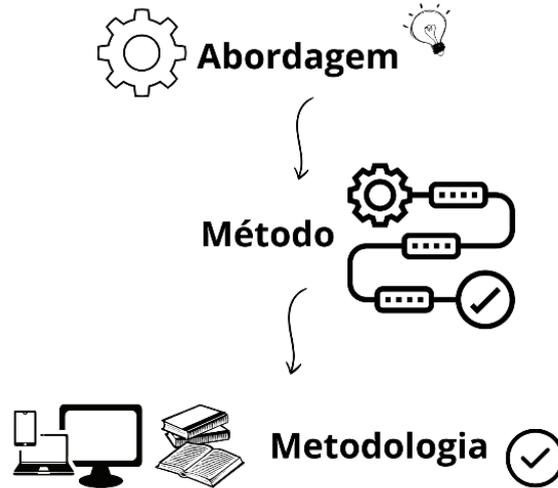
Já Vilaça (2008) descreve a origem da palavra *método*, que vem do grego *méthodos* (meta, sucessão, ordenação) e *hódos*, que é o caminho ou a via. Sendo assim, o método está relacionado a um caminho para se chegar a objetivos e resultados.

Segundo Rivers (1975), o professor, independentemente de qual método esteja em vigor, faz adaptações conforme o seu perfil e o de seu grupo de alunos, levando em consideração questões como faixa etária e necessidades educacionais específicas. Ele defende que nenhum método pode ser aplicado rigidamente e sem adaptações.

Para fins de delimitação, esta pesquisa utilizou a definição de abordagem como o conjunto de pressupostos filosófico-teórico-científicos que lidam com a natureza da linguagem, da aprendizagem e do ensino, ou seja, as teorizações ou concepções que versam sobre eles. O método é a materialização da abordagem em sala de aula. Está atrelado às diversas formas possíveis de se ensinar, ou seja, trata-se do caminho ordenado e homogêneo que o professor escolhe percorrer, a forma como o aluno será avaliado, a escolha das ferramentas e as diversas formas que podem ser utilizadas para a aprendizagem em sala de aula com base na abordagem escolhida. A formulação de pensamentos (abordagem) e o conjunto de atividades (método) são palpáveis ao professor, ao passo que o aluno tem contato apenas com a metodologia. A metodologia é a parte

operacional ativa e compreende as atividades específicas manifestadas em sala de aula durante as quais o aluno utiliza material, tecnologia e ferramentas para praticar o conteúdo que o professor preparou, concretizando o objetivo final, que é o de aprender o idioma.

Figura 2 – Abordagem, método e metodologia de ensino



Fonte: elaborado pela autora.

Na visão de Kumaravadivelu (2003, p. 540), “cada método contempla um conjunto particular de princípios teóricos e um conjunto particular de técnicas de sala de aula”. Para o autor, os métodos podem ser estudados a partir de divisões que são descritas nas subseções a seguir: pré-método, o método indireto, o método direto, o método audiolingual, o método comunicativo e o pós-método.

1.2 Pré-método

A necessidade de e a motivação para aprender um idioma sofrem várias influências, a depender do momento histórico. Para se compreender quando surgiu a necessidade de adoção de um método de ensino de um idioma é preciso “dar um salto” para o passado, pois há registros de que foi a primeira civilização do mundo, a civilização dos sumérios, segundo Harari (2020, p. 170), que a evidenciou:

Aproximadamente entre 3500 e 3000 a.C. foi quando a civilização suméria inventou uma forma de armazenar dados fora do cérebro, a escrita, que teve como finalidade organizar a quantidade de insumos da população que crescia, assim sendo, com o intuito de gravar informações essenciais como, por exemplo, registro de pagamento de impostos, acumulação de dívidas e impostos. Esse sistema de escrita ainda não copiava a língua falada.

Harari (2020) aponta que, nas escolas desse período, os escribas faziam diversas listas de palavras repetidas como exercícios. Em 2500 a.C. foram adicionados muitos símbolos, denominados posteriormente como escrita cuneiforme, que passou a registrar decretos, oráculos etc. Os materiais usados pelos sumérios foram os *tablets* de argilas e papiros.

Na mesma época, a civilização egípcia desenvolveu a escrita hieroglífica. Na China, cerca de 1200 a.C., e na América Central, por volta de 1000-500 a.C., também surgiram outras formas de escrita.

Segundo Leffa (2012), o pré-método é assim denominado, pois não havia, como o nome deixa antever, um método de ensino que sistematizasse o ensino de línguas. O ensino era transmitido oralmente, e seus métodos, ainda desconhecidos. Ou seja, havia apenas o ensino, mas não a aprendizagem por meio de um método que a sustentasse. Muitos anos se passaram até o surgimento do primeiro método, o chamado método indireto.

1.3 Método indireto ou de tradução

Segundo Leffa (2012), a necessidade de um método surgiu quando se criaram as escolas na época do Império Romano, e o latim se tornou língua internacional, empregado em igrejas, universidades e escolas. A forma utilizada era o método de tradução, ou método indireto. O autor caracteriza esse método como: memorização do léxico, ensino de regras sintáticas, dedução, tradução de textos para a língua materna (L1), versão de textos para a língua estrangeira (L2), ênfase na língua escrita, ênfase na literatura da L2. Os recursos utilizados eram a lousa (de ardósia e de uso individual), o livro e a gramática. As avaliações eram por escrito e não havia nenhuma prática social de linguagem.

Leffa (1988, p. 214) explica que essa é:

A metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). A ênfase está na forma escrita da língua. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. O objetivo final é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2.

Almeida Filho e Faria (2018, p. 3) afirmam que o método indireto ou de tradução “tem longa tradição na história do ensino de línguas e é constituído pela percepção de língua como estrutura, sistema de regras e pela relação verticalizada entre professor e aluno”.

Segundo Paiva (2015, p. 3), “O conceito de ensino de línguas equivalia ao da oferta de descrições linguísticas. Aprender uma língua significava aprender a sintaxe dessa língua”.

Esse método foi alvo de muitas críticas, devido à falta de objetivos específicos e de atenção com a fala. Na esteira desses acontecimentos, surge, então, o método direto.

1.4 Método direto

O método direto é registrado no início do século XVI. Leffa (1988, p. 216) diz que:

[...] a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado se dá através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua”. A ênfase está na língua oral. [...] A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas. A gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O exercício oral deve preceder o exercício escrito.

Leffa (2012) acrescenta que, nesse método, a utilização da L1 deve ser evitada, tendo o aluno sempre que pensar a partir da L2, para que a prática chegue ao hábito de fluência natural.

A técnica usada para ensinar os alunos é a de repetição, com ênfase na fluência oral e boa pronúncia para situações comunicativas habituais e cotidianas, como em restaurante, táxi, supermercado etc. A gramática era introduzida de forma indutiva, primeiro praticava-se a língua para depois se identificarem suas regras, pois o foco é o modelo “prática, fala e escuta”.

Gomes (2015 apud SCHLINDWEIN; BOA SORTE, 2016) diz que esse método é predominante oral, pois é a ordem natural de aquisição de um idioma.

Apesar de os livros didáticos serem mais usados no método direto, introduziu-se a tecnologia em áudio e vídeo. Os alunos também podiam adquirir discos para gramofones.

Com o passar dos anos, houve outra necessidade ainda maior de se aprenderem idiomas, principalmente em virtude da Segunda Guerra Mundial. Apesar de o método direto ter introduzido a comunicação oral, não foi suficiente para atender à necessidade de se aprender um idioma de forma rápida e eficaz, levando ao surgimento do método audiolingual.

1.5 Método audiolingual

Esse método, chamado também de método do exército, surgiu nos Estados Unidos em 1950, durante a Segunda Guerra Mundial, para atender à necessidade de uma forma de ensino

rápida e eficaz para os soldados em combate que precisavam aprender outros idiomas durante a guerra. Surgiram, assim, os cursos de línguas intensivos, que focavam na habilidade comunicativa, na pronúncia e na prática de conversação.

Nas escolas de idiomas, o método de ensino estava focado no diálogo (fala e repetição): o professor citava um exemplo, e os alunos repetiam, até aprender a pronúncia correta; ou utilizavam-se vídeos com áudios contendo diálogos com nativos da língua, para que o aluno repetisse de forma passiva, assim como o nativo, sempre com a intenção de se evitarem erros. Nesse método, não se admitiam erros, e só após o aluno ter aprendido a pronúncia correta é que era inserido o livro com a parte escrita do texto e diálogos com pouca ou nenhuma explicação gramatical, pois se aprendia a língua pela prática, não por regras gramaticais. Foi nesse momento que surgiram os laboratórios de línguas e o uso de tecnologias, tais como fitas, TV, DVD, aparelho de som ou *SmartBoard*.

Para Oliveira (2014, p. 60):

O objetivo principal do Método Audiolingual é capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. A comunicação por meio da escrita ocupa uma posição secundária: para esse método, a língua é primariamente um veículo de comunicação oral.

Rozeno (2018) aponta que, nesse método, os alunos devem aprender a ouvir e depois a falar, a ler e só então a escrever. Alguns exemplos para aplicação desse método são a mímica, atividades de memorização, muita repetição de sentenças e descrição de imagens. Assim como todos os outros métodos foram alvo de críticas, com o método audiolingual não foi diferente. Segundo Leffa (1988, p. 224):

Teoricamente começou-se a questionar o embasamento linguístico e psicológico da abordagem. A primazia da fala cedeu lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua.

Mais uma vez, o maior problema enfrentado pelos alunos não foi resolvido, que é o de se comunicar com falantes do inglês de forma segura. Como Leffa (1988, p. 225) afirma, “no momento em que o aluno se depara com um falante nativo, em situações reais de comunicação, parece que ele esquece tudo o que havia aprendido”. Sendo assim, começou-se a questionar o método audiolingual e, então, surgiu o método comunicativo.

1.6 Método comunicativo

Segundo Leffa (1988, p. 229), o método comunicativo “veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo e o objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua”.

Diferentemente dos outros métodos já descritos, o método comunicativo, surgido no final da década de 1970, tinha como foco a aprendizagem baseada em contextos. É importante a linguagem apropriada para cada situação e com enfoque em exemplos e atividades que possam exprimir situações reais do uso da língua. O uso da língua materna é permitido. Utilizam-se ferramentas para além do livro e aparelhos de som e imagens, tais como mapas, dramatizações, jogos (eletrônicos ou não), tarefas de resolução de problemas e impressos que podem trazer exemplos mais reais da utilização da língua (revistas, cartas, jornais, cardápios etc.).

O método surgiu quando se percebeu que as pessoas não queriam apenas decorar frases soltas e estar “presas” a regras gramaticais. Havia um propósito final de comunicação umas com as outras, de saber pedir informação, ler cardápio e fazer pedido num restaurante etc.

Para Almeida Filho e Faria (2018, p. 3), a abordagem comunicativa:

[...] prioriza mais o processo da aquisição do que o do aprendizado da língua-alvo e considera categorias semânticas como as mais relevantes para a construção da interação, como: funções comunicativas, temas e tópicos, eventos sociais e gêneros discursivos, não cabendo uma relação professor-aluno que se caracteriza como transmissora de conteúdos da forma (de passar a matéria), como é estabelecida na Abordagem Gramatical.

O método comunicativo parece ter sido ideal para cursos com fins específicos, como viagens internacionais e entrevistas de emprego, pois o foco passa a ser a necessidade e o interesse do aluno em aprender o idioma, enquanto o professor tem o papel de um orientador. Como afirma Leffa (1988, p. 233), “o professor deixa de exercer seu papel de autoridade e distribuidor de conhecimento para assumir o papel de orientador”.

Até então, nota-se haver sempre uma busca pelo método perfeito, que, segundo Vilaça (2008, p. 82), se configura como a busca pelo “método mais adequado” que vai:

[...] à defesa do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas. Deseja-se com isso estabelecer um rompimento com a rigidez imposta por muitos métodos e a valorização dos professores, dos alunos e dos contextos de aprendizagem.

A intenção de utilização de um método eclético de ensino não anula, portanto, a utilização de métodos, porém flexibiliza a utilização deles de acordo com as características do cenário em que o professor leciona, levando à era do pós-método.

1.7 Pós-método

Segundo Leffa (2012), o pós-método, termo cunhado por Kumaravadivelu (1994), veio suprir um espaço vazio deixado pela abolição do método. A escolha do termo *pós-método* explica o que estava acontecendo com o ensino de línguas. O prefixo ‘pós’ foi calcado na ideia de pós-modernismo, pós-estruturalismo e até de pós-humanismo, no sentido de que as pessoas continuam estudando línguas, e os professores continuam tentando ensiná-las. Leffa também aponta que o prefixo hifenizado (‘pós-’) mostra que as ideias perpassam diferentes disciplinas, e que o ensino de línguas (com ênfase em inglês) não está imune ao que acontece em outras áreas.

O conceito de pós-método, de acordo com o próprio Kumaravadivelu (1994), representa a busca por uma alternativa ao método em vez de um método alternativo. O autor sugere também uma alternativa ao método na forma como se denomina a pedagogia pós-método, que possui parâmetros que se entrelaçam e interagem uns com os outros e se dividem em um sistema tridimensional: particularidade, prática e possibilidade. A primeira e mais importante é a pedagogia da particularidade, na qual cada contexto é único, cada aluno, assim como cada grupo de alunos e professor. Todas essas particularidades individuais devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem. O segundo parâmetro pedagógico é o da prática, que encoraja o professor a teorizar a partir de suas experiências e a praticar o que ele teoriza. Partindo dessa ideia, surge o terceiro parâmetro, o da possibilidade, segundo que as teorias devem interagir com as experiências sociais, políticas e econômicas que os alunos estão inseridos.

Para estabelecer o pós-método, além dos três pilares já citados, são necessárias dez macroestratégias indicadas por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003) e resumidos por (Leffa, 2012, p. 399), que podem ser usadas pelos professores na sala de aula:

- 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos;
- 2) facilitar ao aluno a interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo;

- 3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno;
- 4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo *input* linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta;
- 5) incentivar a consciência linguística do aluno não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais;
- 6) contextualizar o *input* linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, *role play game* (RPG) e outras atividades que integram vários componentes linguísticos;
- 7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
- 8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;
- 9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna;
- 10) assegurar a relevância social, partindo do contexto do aluno.

Sendo assim, evidencia-se a principal característica do pós-método: a autonomia que o professor tem em sala de aula para preparar seus conteúdos. Para alcançá-la, o docente deve implementar as teorias na prática em sala de aula. É necessário que o docente tenha conhecimento e experiência para adequar as suas aulas de acordo com o seu ambiente e seus alunos e adaptar a melhor forma de ensino naquele meio. O aluno tem o papel de saber identificar a forma como consegue aprender melhor.

O professor tem a autonomia no preparo das suas aulas e do conteúdo de acordo com a situação em que se encontra. Como Jalil e Procailo (2009, p. 783) apontam: “Os métodos de ensino devem ser considerados um referencial a ser adaptado por parte do professor de acordo com a situação particular ou contexto em que está inserido”. O professor deve não só estar preparado para elaborar seu próprio conteúdo, mas também decidir quando há a necessidade de recortes ou inclusões, se é necessário fazer alguma exclusão de conteúdo, atividade ou até mesmo unidade do material didático. Para Leffa (1988, p. 236), “maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, sua experiência e seu nível de conhecimento”.

Segundo Kumaravivelu (2001), faz-se necessária uma reestruturação na formação do professor, legitimando seu conhecimento e sua experiência, incorporando-os ao diálogo entre o

professor em formação e o professor que o forma. A diferença entre o papel do professor e a sua atuação, utilizando os métodos e o pós-método, é que antes eles eram preparados para a aplicação do método; no pós-método, o docente necessita de uma formação mais completa que o prepare para compreender melhor o ensino e aprendizagem do idioma.

Nesse contexto, nota-se que há uma inversão do papel do professor na sala de aula, que deixa de ser uma autoridade, e totalmente dependente do método, para um agente que mostra o caminho a ser percorrido pelo aluno com suas próprias formas de ensino. Assim, o professor torna-se o caminho, o direcionador, o motivador e aquele que mostra os caminhos que o aluno pode tomar, uma ponte entre o aluno e seu conhecimento. Para Leffa (2012, p. 391), o pós-método é:

[...] um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer; e finalmente vejo para o futuro uma mudança radical no papel do professor, que passa a trabalhar na invisibilidade.

Tal invisibilidade é apontada por Leffa (2012), que, ao olhar para o futuro, avista o professor como “invisível” na sala de aula, no sentido de que o aluno vê apenas o objeto estudado. Nessa perspectiva, o autor explica que quanto mais visível é o professor, mais ele atrapalha a aprendizagem do aluno. Também explica que quanto mais invisível for a atuação do professor perante o aluno, mais visível será o objetivo da aprendizagem. Sendo assim, o aluno não deve focar no professor, e sim no conteúdo que deseja aprender. O professor situa-se ao lado do aluno, não à sua frente. Leffa (2012) cita o exemplo de um técnico de futebol, que fica à margem do campo, não entre a bola e o jogador.

1.8 Outros métodos

Apesar da grande variedade de métodos já descritos, muitos outros surgiram ao longo dos anos, tais como os descritos em Rozeno (2018):

- **Suggestopedia de Lozanov** tem como principal foco o vocabulário, e as quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo. A mente deve estar livre de bloqueios de aprendizagem. Assim, o estudante precisa ser estimulado de forma que as funções conscientes e inconscientes sejam parte da atividade proposta pelo professor. A ambientação deve ser confortável, com luzes moderadas e assentos confortáveis.

- **Total physical response (TPR)** é o método através do qual os alunos traçam uma resposta física para um determinado comando vindo do professor. Para isso, utiliza-se a área do cérebro conhecida como Broca (responsável pela fala) e Wernicke (conhecimento das informações). Atividades usando o imperativo no inglês, direções e comandos funcionam bem com esse método.
- **Community language learning (CLL)** é uma forma de ensino que considera que o aluno não chega à sala com a mente vazia de conhecimento, mas já possui algum conhecimento prévio e referências, o que deve ser valorizado pelo professor. É o ensino de uma forma acolhedora e respeitosa.
- **Abordagem natural** tem certa proximidade com o método comunicativo pela forma como é proposta, pois é utilizada apenas a língua-alvo pelo professor em sala de aula. Trata-se de uma imersão no idioma, e o que importa é a comunicação – a parte gramatical pode ser incluída em atividades para casa. O erro deve ser aliado ao processo, pois acredita-se que, errando, o cérebro cria estímulos para lidar com os desafios. O aluno aprende o novo idioma da mesma forma como aprendeu a língua materna, como um processo natural.
- **Abordagem baseada em tarefas (TBL)** tem como foco a gramática em sala de aula, que deve ser explicada de maneira intuitiva, dedutiva e contextualizada. Quanto ao aluno, espera-se certo esforço intelectual para a compreensão.
- **Abordagem lexical** é a forma de se ensinar fazendo referências, apresentando-se um contexto para que a aprendizagem seja mais significativa e o aluno não tenha apenas que decorar falas ou texto.
- **Abordagem comunicativa intercultural** utiliza-se de aspectos culturais no aprendizado, pois língua e cultura não se separam. Nesse sentido, é necessário desenvolver habilidades linguísticas que evitem mal-entendidos e choques culturais numa interlocução entre outras culturas com a do falante.

Sob o olhar mais abrangente, a autora Rozeno (2018) também sugere alguns métodos inovadores mediados pelas tecnologias (e que até poderia servir a um ambiente pós-pandêmico):

- **Sala de aula invertida** é o processo pelo qual o professor envia o conteúdo gravado para o aluno ver fora do horário de aula e, na aula, são feitas revisões e outras atividades em conjunto com o professor e colegas.

- **Design thinking** é o processo pelo qual aluno expõe em *post it* sugestões para aulas, como temas, músicas, problemas e dificuldades enfrentados na aprendizagem, e cabe ao professor adaptá-las em aulas.
- **Maker** é o processo pelo qual são utilizados vídeos para filmar apresentações que podem ser dança, teatro, música, dramatização etc.
- **Gamificação** é quando se utilizam jogos para efetivar a aprendizagem de vocabulário ou regras.
- **Resolução de problemas** é o processo pelo qual é dado ao aluno um desafio de forma criativa (coleta e análise de dados, experimentos e resultados etc.), para que ele tente resolver e encontrar a solução.
- **Aprendizagem móvel** é a utilização do *smartphone* como ferramenta para a aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, além de os alunos praticarem o idioma, o recurso tecnológico possibilita uma proximidade com a vida cotidiana, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Esta dissertação não comporta todos os métodos e metodologias de ensino existentes na área de Linguística Aplicada, uma vez que não é o objetivo principal desta pesquisa. No entanto, traz ao leitor aquelas que foram mais recorrentes nas leituras teóricas. Todos os métodos citados acima são alternativas que podem ser utilizadas pelo professor que se baseia na forma de ensino do pós-método, adaptando-as da melhor forma para a aprendizagem de seus alunos no contexto em que se encontram.

O próximo tópico busca responder qual seria, então, o melhor método.

1.9 O melhor método

De modo geral, pode-se dizer que o melhor método é aquele que “entrega os melhores resultados em menos tempo” ao aluno. Essa ideia pode ser observada em propagandas de escolas de idioma que prometem que o aluno chegará à fluência em tempo surreal. Para tal façanha, se apoiam em algum método como os já antes citados. Mas haveria um método melhor que outro?

Ao longo da história foram criados diversos métodos para o ensino de inglês na busca de um que pudesse ser o ideal. O motivo de tantas alternativas metodológicas talvez tenha sido que todo método já criado deixava algo a desejar na aprendizagem, nunca sendo totalmente

satisfatório. Essa fórmula mágica de um ensino em que o aluno aprende de forma eficiente, eficaz e precisa não existe, pois a aprendizagem de inglês não funciona como o da matemática, é muito mais complexa e abstrata do que se pode descrever. Assim como descrito por Kumaravadelu (1994, 2001 e 2003), são vários aspectos que englobam a aprendizagem de um idioma.

Todos os métodos já criados receberam críticas, e a mais frequente, segundo Vilaça (2008, p. 81), “é a de inexistência do método perfeito e uma das motivações para isso pode ser a enorme diversidade de fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”.

E se nenhum método de ensino de línguas (com ênfase em inglês) é suficientemente satisfatório, nota-se que não existe um método tão eficiente, a ponto de ser considerado o ideal. Assim como dito por Prabhu (1990), não existe um método ideal para se ensinar e aprender uma língua.

Diante disso, surge então a pergunta: por que não existe um melhor método? A resposta mais frequente e imediata, de acordo com o linguista Prabhu (1990, p. 162), é porque depende. Isso quer dizer que depende para quem é esse método, quais as circunstâncias, o motivo etc. O autor ainda afirma que um único método não é o melhor para todos e há importantes variações no contexto de aprendizagem que influenciam a ideia do que seja o melhor, como situação social, organização educacional, fatores relacionados ao professor e fatores relacionados ao aprendiz.

Quando se diz que a boa aprendizagem “depende” das circunstâncias, deve-se ter consciência da variedade de fatores que podem influenciar e da complexidade de atrelar métodos ao meio em que se ensina.

Alguns autores apontam para o que pode ser uma resposta mais próxima do modelo ideal ou satisfatório para a L2. Rozeno (2018, p. 148) descreve algo próximo do já citado no pós-método:

O conhecimento de todos os métodos pelos professores é conveniente e a aplicação de cada um se dará conforme a realidade dos alunos. O uso dos diversos métodos depende dos níveis de aprendizagens dos alunos, classe social, distorção idade-série, comunidade. Não é que um método seja melhor que outro, ou usar um em detrimento do outro, mas executá-lo de acordo com a necessidade dos estudantes para auxiliá-los, mantendo o bom senso e o equilíbrio.

Seguindo a mesma linha de pensamento, os autores Schlindwein e Boa Sorte (2016, p. 66) defendem que o professor não deve ficar restrito a apenas um método. O ideal é que sejam observadas as necessidades e as condições de aprendizagem dos alunos. Só assim o docente pode escolher os melhores métodos a serem utilizados para que os objetivos sejam alcançados, pois a forma de ensino está ajustada à realidade.

Outros autores como Jalil e Procailo (2009, p. 783) concordam com os autores já citados e apontam que “os métodos de ensino devem ser considerados um referencial a ser adaptado por parte do professor de acordo com a situação particular ou contexto em que está inserido”.

Leffa (2012, p. 400) constata que

A aprendizagem de uma língua não se restringe ao domínio do código, mas estende-se ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas da escola, com os interesses da comunidade e suas necessidades, com a cidadania, enfim. Não se exclui a cultura do outro, mas também não se exclui a própria cultura.

Sendo assim, o modelo de ensino fixo em apenas uma direção, focado em apenas um método, um sistema único de ensino é alterado para múltiplas opções para o ensino de língua estrangeira (LE). O olhar sobre o método perfeito é alterado para uma visão mais ampla, que depende do contexto em que o aluno se encontra, de fatores sociais, culturais, políticos etc., os quais influenciam para que o aluno consiga obter (os) melhores resultados na aprendizagem do idioma. Mais uma vez afirmando o fato de que não há um método infalível, Prabhu (1990, p. 161) explica que “diferentes métodos são melhores para ensinar em contextos diferentes.”

Quanto ao professor, ele não precisa estar “engessado” a um determinado método de ensino. Nas ideias de Kumaravadivelu (2001), estar preso a apenas um método pode ser “perturbador” tanto para o aluno quanto para o professor, pois eles podem não se identificar com o método nem com as atividades na sala de aula, atrapalhando e dificultando a aprendizagem. Para Prabhu (1990, p. 172), o bom ensino é aquele em que o professor está engajado e envolvido, evitando seguir o método de forma mecânica. E que “o inimigo do bom ensino não é um método ruim, mas o excesso de rotina”. Prabhu (1990, p. 173) complementa que, quando o senso de plausibilidade está aguçado, a atividade de ensinar é produtiva, tendo então o *rapport*¹ entre professor e aluno, pois “é comum ouvir que o aprendizado é potencializado quando os alunos gostam de atividades em sala de aula”.

¹ O conceito de *rapport* é originário da psicologia e é utilizado para designar a técnica de criar uma ligação de empatia com outra pessoa, para que se comunique com menos resistência.

Outro fator importante é a motivação do aluno em sala de aula. A motivação pode ser qualquer aspecto vislumbrado para o futuro, seja uma viagem internacional, seja uma carreira profissional, por exemplo. No entanto, é importante que o professor esteja alinhado com as necessidades e particularidades do aluno e saber como direcionar melhor seus estudos.

Na qualidade de professora, a pesquisadora desta dissertação destaca a grande preocupação de seus alunos quando procuram as aulas particulares de inglês *on-line* sobre qual é o método usado em sala de aula. A grande maioria não tem conhecimento nenhum sobre quais são os métodos existentes, mas depositam o peso da sua aprendizagem sobre aquilo que eles acreditam ser o ponto forte: “o método”. De acordo com Leffa (2012, p. 392):

A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. Nessa concepção, o trabalho solicitado ao professor não é o de pôr a língua dentro do aluno (metáfora da garrafa), mas o de inserir o aluno na prática social.

A responsabilidade da aprendizagem não está atrelada somente ao professor e seu preparo e como ele ensina, seus métodos e metodologias, mas boa parcela está também nas mãos do aluno, pois só se ensina a quem quer aprender. O aprendente precisa estar aberto para receber esse conhecimento, trazer significado daquelas informações. Segundo Moran (2000, p. 2), “Enquanto a informação não faça parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente”.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Bibliometria, como subárea da Ciência da Informação, utiliza métodos que permitem mensurar a produção de pesquisadores, grupos ou instituições, principalmente no tocante às suas contribuições à sociedade ao longo dos anos. A Bibliometria, de acordo com Vanti (2002), pode ser definida como o estudo dos aspectos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação registrada e “desenvolve padrões e modelos matemáticos para medir esses processos, usando seus resultados para elaborar e apoiar tomadas de decisões”. Nas palavras de Braga (1974 apud VANTI, 2002, p. 155):

A Bibliometria examina, primeiramente, as relações entre diferentes variáveis: recursos humanos-documentos, artigos-periódicos, produção-consumo etc., que apresentam diversas regularidades de distribuição. O número de artigos que se originam nas citações, o número de instituições produzindo anualmente os doutorados, o número de autores com n artigos, o número de revistas contidas nos artigos constituem exemplos do mesmo tipo de distribuição.

Araújo e Alvarenga (2011, p. 52) acrescentam que:

A Bibliometria, como área de estudo da Ciência da Informação, tem um papel relevante na análise da produção científica de um país, uma vez que seus indicadores podem retratar o comportamento e desenvolvimento de uma área do conhecimento. Investiga os estudos bibliométricos praticados no Brasil, efetuando um recorte na produção científica gerada pela pós-graduação brasileira, independentemente da área disciplinar [...].

Araújo e Alvarenga (2011) ainda explicam que, quando aplicada com a finalidade de avaliar um campo científico, a Bibliometria apropria-se de métodos da Cienciometria, uma vez que expande suas análises para verificar a produção de um país em determinada área do conhecimento. Tague-Sutcliffe (1992 apud VANTI, 2002, p. 154) afirma que:

A cienciometria estuda, por meio de indicadores quantitativos, uma determinada disciplina da ciência. Esses indicadores quantitativos são utilizados dentro de uma área do conhecimento, por exemplo, mediante a análise de publicações, com aplicação no desenvolvimento de políticas científicas. Tenta medir os incrementos de produção e produtividade de uma disciplina, de um grupo de pesquisadores de uma área, a fim de delinear o crescimento de determinado ramo do conhecimento.

Assim, o objetivo geral desta dissertação é compreender o estado da arte (por meio de técnicas bibliométricas e cienciométricas) e o estado da questão (por meio de análise de

conteúdo) de pesquisas dedicadas ao estudo dos métodos de ensino-aprendizagem de inglês em cenário brasileiro entre 2017 e 2021. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) explicam que, após compilar o estado da arte, a pesquisa pode então alcançar o estado da questão, isto é, a compreensão da epistemologia de determinado campo do conhecimento. Para operacionalizar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1. mapear, na base de dados Google Acadêmico, por meio do *software* Publish or Perish (descrito a seguir) trabalhos científicos brasileiros dedicados ao tema “método de ensino-aprendizagem de inglês”, tais como artigos de conclusão de curso de graduação, trabalhos de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação (TCCs), dissertações de mestrado e teses de doutorado;
2. analisar os resultados que esses trabalhos alcançaram nos anos de 2017 a 2021; e
3. descrever os temas de pesquisa mais recorrentes no interior das discussões implementadas por esses documentos.

Trata-se, portanto, de uma dissertação que lança mão de metodologia descritiva, que, a partir de técnicas bibliométricas e cienciométricas, compreende e avalia o impacto dos trabalhos sobre métodos de ensino-aprendizagem de inglês para a pesquisa em Linguística, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, ou outras que se evidenciem nesses documentos, sobretudo em cenário brasileiro.

Inicialmente, pensou-se em realizar esta pesquisa por meio das dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações no *website* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC) brasileiro. Fez-se uma pesquisa nesse portal em março de 2022, utilizando-se aspas para aludir à sequência das seguintes ideias (“métodos de ensino de inglês”), e um grande volume de documentos relativos ao tema de pesquisa foi encontrado, precisamente 1.384.042, o que demandaria uma tecnologia potente para realizar a compilação dos dados, tecnologia essa que geralmente tem custo alto com o qual esta pesquisa não poderia arcar.

Assim, para tornar a pesquisa mais exequível, realizou-se um levantamento através do nóculo de busca “pós-método no ensino de inglês”. De acordo com a literatura da área e a breve descrição feita no capítulo anterior, esse nóculo foi utilizado, uma vez que ele é, aparentemente, o último paradigma metodológico para o ensino de línguas (com ênfase em inglês). Utilizou-se então uma ferramenta gratuita, Publish or Perish, para o levantamento dos dados.

Publish or Perish (HARZING, 2023) é um *software* gratuito desenvolvido pela professora Anne-Wil Harzing, da Universidade de Middlesex, em Londres, Inglaterra, e necessita de conexão com a *internet* para executar suas funcionalidades de buscas. Tal tecnologia foi utilizada inicialmente para investigar o tema “pós-método no ensino de inglês”, com uma perspectiva temporal que abarcasse pesquisas publicadas entre os anos de 2017 e 2021. A coleta dos dados foi feita em 15 de março de 2022.

A base de dados escolhida no Publish or Perish foi a Google Acadêmico (*Google Scholar*, em inglês), que é também uma base gratuita. A diferença de se utilizar a base de dados Google Acadêmico através do Publish or Perish, e não no sistema de busca do Google Acadêmico diretamente, é que esse *software* consulta o Google Acadêmico e exclui resultados para patentes, linhas de citações, *slides*, relatórios de pesquisa e outros documentos que porventura possam “poluir” os dados. Dessa forma, Publish or Perish recuperou 502 documentos (daqui em diante denominamos “documentos ou trabalhos”), dentre teses, dissertações, monografias, trabalhos de conclusão de cursos, artigos e livros.

Todos os resultados foram transferidos para o gerenciador bibliográfico Mendeley (MENDELEY, 2009), para checarem-se os metadados e fazerem-se ajustes, quando necessários. Mendeley também é uma ferramenta gratuita, disponibilizada pela empresa Elsevier. Foi utilizada com o intuito de facilitar a seleção dos documentos para esta dissertação. Por meio desse programa é possível fazer a separação de metadados, como título, palavras-chave, ano de publicação e nomes de autor. Assim, as análises dos trabalhos foram facilitadas, propiciando a exclusão daqueles que não eram relevantes ao tema. Posteriormente, os documentos foram salvos na extensão de arquivo RIS², para serem processados, posteriormente, pelo *software* VOSviewer para construção dos mapas.

Para mais detalhamentos do passo a passo de funcionamento dos três softwares (com imagens) antes citados, indica-se a consulta a ESQUEDA (2020).

Dos 502 documentos iniciais, 134 estavam duplicados e foram eliminados. Dessa forma, 368 documentos foram minuciosamente analisados e 223 deles foram eliminados por não fazerem parte do escopo desta dissertação, pois contemplavam temas de ensino-aprendizagem de outras línguas ou por serem de outras áreas (esses documentos foram possivelmente recuperados pelo Publish or Perish pelas palavras “pós-método” ou “ensino”).

Assim, 145 documentos formaram o *corpus* desta dissertação. No entanto, ao longo das leituras, foi necessário eliminar mais sete documentos – quatro dissertações, por serem uma do

² É uma extensão de arquivo que reúne os metadados dos documentos de citação bibliográfica salvo em um formato desenvolvido pela Research Information Systems (RIS).

ano de 2015, uma de 2016 e duas por tratarem da área de tradução; e três teses: uma sobre a formação de professor de espanhol, uma por ser de 2016 e outra por ser sobre o ensino de francês.

O *corpus* final conta com 138 documentos selecionados para esta pesquisa. Como já descrito antes, o período predeterminado foi de 2017 a 2021 e foram categorizados artigos de conclusão de curso, trabalhos de conclusão de curso de graduação ou de especialização (TCCs), monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado. A lista completa encontra-se no Apêndice A e estão organizados primeiramente por categoria, sendo listados primeiramente os artigos de conclusão de curso, na sequência as monografias, os TCCs, as dissertações de mestrado e, por fim, as teses de doutorado. Em cada categoria, os documentos foram organizados de forma cronológica (crescente) e, dentro de cada ano, em ordem alfabética.

Com a utilização do *software* VOSviewer (CENTRE FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY STUDIES, 2022), gratuito e pertencente ao Centro de Estudos Científicos e Tecnológicos da Universidade de Leiden, em Leiden, Holanda, foi possível a construção de mapas bibliométricos e cienciométricos, principalmente no que tange às palavras-chave da pesquisa, nesta etapa com os 138 documentos.

Analisados bibliométrica e cienciométricamente, os documentos foram analisados em termos de conteúdo. A análise de conteúdo de todos os documentos teve como base as ideias de Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 100), para quem:

A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados.

A análise de conteúdo é descrita pelos autores como tendo três fases: a pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A fase de pré-análise foi feita ao se selecionarem os 138 documentos já citados. Devido à extensão dos documentos e, em virtude da limitação de tempo para a elaboração desta dissertação de mestrado, a análise do conteúdo dos documentos desenvolveu-se com a leitura do Resumo, da Introdução e da Conclusão de cada um deles. Com as leituras, e analisando seus conteúdos, buscou-se examinar quais os métodos mais citados e sugeridos pelos pesquisadores, o que se discute sobre o ensino de inglês na atualidade e se há menção a novo método nomeado após a tendência do pós-método. Dessa forma, pensou-se atingir os objetivos desta pesquisa.

Para Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 102)

[...] os dados advindos dessas diversas possibilidades de fontes chegam em estado bruto, sendo o conteúdo manifesto e explícito das mensagens; é com base nele que se inicia a análise. Mas os dados não falam por si; eles precisam ser trabalhados de forma objetiva e sistemática pelo analisador para que se possa abstrair deles o(s) seu(s) significado(s), ou seja, o conteúdo oculto.

A análise dos tipos de pesquisa foi feita com base em Gil (2002). Para o autor, as pesquisas podem ser classificadas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas.

As exploratórias são as que objetivam maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou passível de construção de hipóteses. As pesquisas exploratórias podem ser bibliográficas ou configurar-se como estudo de caso, podendo também conter entrevistas com pessoas ou análise de exemplos.

As pesquisas descritivas, como o nome deixa antever, descrevem as características de determinada população ou fenômeno ou estabelece relações entre variáveis, podendo conter coleta de dados (questionário e observação sistemática).

As pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos analisados. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Configura-se como uma pesquisa que se dá por experimento, isto é, em que o pesquisador é um agente ativo, e constitui o mais valioso procedimento disponível aos cientistas para testar hipóteses que estabelecem relações de causa e efeito entre as variáveis.

Embora não seja a intenção desta dissertação aprofundar os tipos de pesquisa existentes, busca-se destacar quantas pesquisas sobre os métodos de ensino de inglês dedicam-se a experimentos em sala de aula.

Na sessão seguinte, constam os resultados obtidos na análise do *corpus* da pesquisa. Primeiramente são descritos os dados quantitativos (seção 3.1); posteriormente, os dados qualitativos (seção 3.2), que estão agrupados de acordo com o tipo de documento (artigo de conclusão de curso, monografias, TCCs, dissertações e teses) e em ordem cronológica. Sobre a descrição dos documentos, apenas os artigos de conclusão de curso, as monografias e os TCCs são descritos um a um, devido ao número reduzido de documentos (até 15). Já as dissertações de mestrado e teses de doutorado são descritas de modo geral, descrição essa que alude às temáticas mais recorrentemente abordadas, devido ao grande volume de conteúdo.

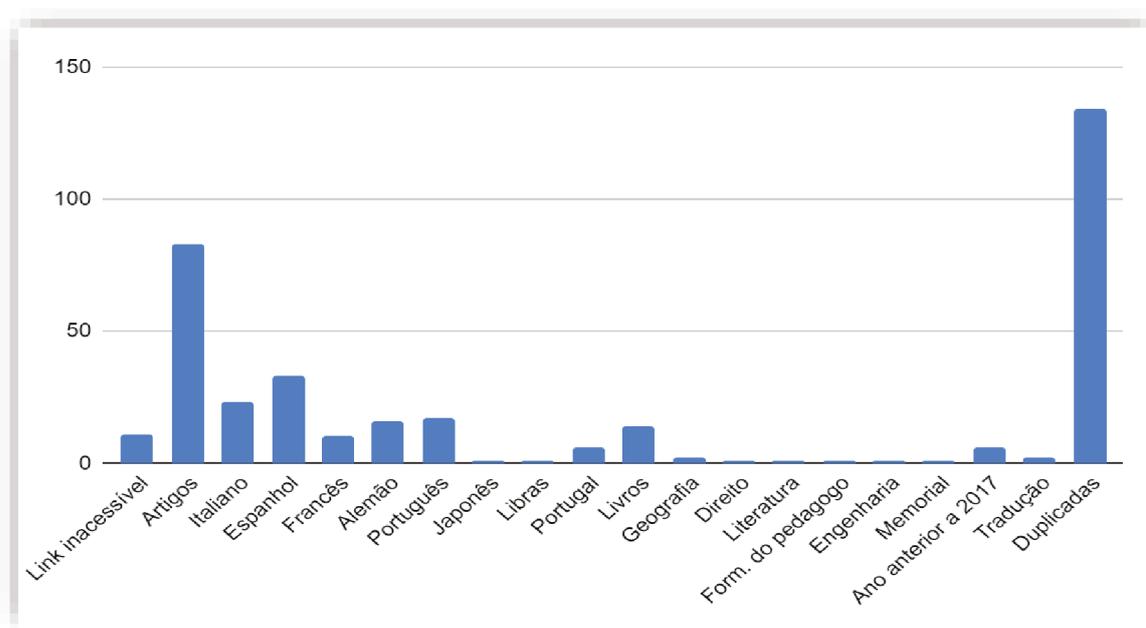
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

3.1 Dados quantitativos: o que dizem os números

Antes da apresentação dos dados quantitativos propriamente ditos, julga-se pertinente demonstrar como os dados foram coligidos.

Em primeiro lugar, na Figura 3, são demonstrados todos os documentos que se julgou que deveriam ser excluídos, pelas seguintes razões: 23 versavam sobre o ensino de italiano; 33, de espanhol; 17, de português; 16, de alemão; 10, de francês; um, de japonês; e um, de Libras; 11 ou não dispunham de *link* de acesso ou o *link* estava “quebrado” e, assim, não puderam ser encontrados através de navegadores da *internet* em suas instituições de origem; 83 eram artigos científicos; seis eram oriundos de outros países (no caso de instituições de Portugal); 14 eram livros; dois documentos tratavam do ensino de Geografia, um de Direito, um de Literatura, um sobre a formação do pedagogo, um sobre Engenharia e um memorial; seis foram publicados antes de 2017; dois versavam sobre Tradução; e, por fim, 134 eram duplicatas. Assim, foram excluídos o montante de 364 documentos do *corpus* inicial de 502 documentos, resultando em 138 documentos viáveis para esta pesquisa.

Figura 3 – Temática dos documentos excluídos



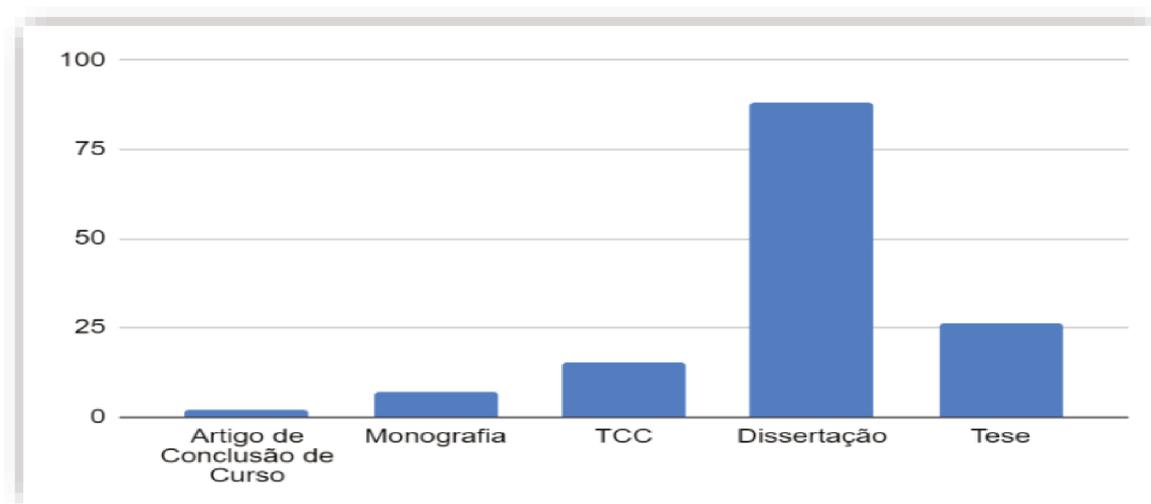
Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, são apresentados os dados quantitativos propriamente ditos.

3.1.1 Tipo de documentos selecionados

A Figura 4 ilustra o conjunto dos 138 documentos organizados e classificados por tipo: dois artigos de conclusão de curso, que se referem aos cursos de licenciatura que admitem artigo como requisito parcial para obtenção do título de licenciado, sete monografias, 12 trabalhos de conclusão de cursos de graduação e três trabalhos de conclusão de cursos de especialização *lato sensu* (totalizando 15 documentos), 88 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado. Todos os documentos tratam do tema “pós-método no ensino de inglês”. Dissertação de mestrado é a modalidade que mais se dedica a seu estudo.

Figura 4 – Tipos de documentos selecionados para análise



Fonte: elaborado pela autora.

3.1.2 Instituições responsáveis pela publicação dos documentos

Com relação à quantidade de universidades que publicaram os 138 documentos, contabilizou-se um total de 48 instituições. A Universidade São Paulo destaca-se por ter nove publicações, o maior número. Duas universidades (Universidade Federal São Carlos e Universidade de Minas Gerais) contabilizam oito trabalhos cada; três (Universidade Tecnológica Federal Paraná, Universidade Estadual Paulista e a Universidade Federal do Ceará) contabilizam sete trabalhos cada; uma instituição (Universidade Federal Bahia) reúne seis publicações; três universidades (Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal Sergipe e Universidade Federal de Goiás) contabilizam cinco publicações cada; e três universidades contabilizam quatro publicações cada; oito universidades reúnem três

publicações cada; oito universidades contabilizam duas publicações cada; e, por fim, 19 instituições reúnem apenas uma publicação cada.

Na Tabela 1, exibe-se as sete Universidades com maior número de publicações.

Tabela 1 – Universidades que se destacam com maior número de publicações entre os anos de 2017 a 2021

UNIVERSIDADE	PUBLICAÇÕES
Universidade de São Paulo	9
Universidade Federal de Minas Gerais	8
Universidade Federal de São Carlos	8
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	7
Universidade Estadual Paulista	7
Universidade Federal do Ceará	7
Universidade Federal da Bahia	6

Fonte: elaborado pela autora.

3.1.3 Orientadores e coorientadores responsáveis

Em 14 dos 138 documentos constam um orientador e um coorientador. Nos demais trabalhos (124) consta apenas um orientador.

Na Tabela 2 estão listados os nomes de orientadores e coordenadores que trabalharam em conjunto, o tipo de documento e a quantidade de orientações, a saber, três TCCs, sete dissertações e quatro teses. Assim, do total de 14 documentos em que constaram coorientações, foram contabilizados 13 pares de professores, destacando-se as professoras doutoras Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic e Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré, que juntas orientaram duas teses.

Tabela 2 – Orientadores, coorientadores e a quantidade de trabalhos que orientaram

ORIENTADOR	COORIENTADOR	TIPO	Nº
Profa. Dra. Maici Duarte Leite	Prof. Ms. Gustavo Yuri Sato	TCC	1
Prof. Ms. João Daniel Câmara de Araújo	Prof. Ms. João Dóia de Araújo	TCC	1
Prof. Dr. Roberto Carlos Assis	Profa. Dra. Luciane Leipnitz	TCC	1
Profa. Dra. Renata Meira Veras	Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira	Dissertação	1
Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi	Profa. Dra. Lídia A. de Barros Cardoso	Dissertação	1
Profa. Dra. Márcia Jussara Hepp Rehfeldt	Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck	Dissertação	1
Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus	Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira	Dissertação	1
Profa. Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert	Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi	Dissertação	1
Prof. Dr. Eduardo Manuel Freitas Jorge	Prof. Dr. Márcio Luís Valença Araújo	Dissertação	1
Prof. Dr. Roberlei Alves Bertucci	Profa. Dra. Anuschka Reichmann Lemos	Dissertação	1
Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva	Profa. Dra. Ester Maria de F. Souza	Tese	1
Prof. Dr. José Alberto Miranda	Prof. Dr. Yuri Jivago Amorim Caribé	Tese	1
Profa. Dra. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic	Profa. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré	Tese	2

Fonte: elaborado pela autora.

Em se tratando dos outros 124 trabalhos que registram apenas orientador, foi contabilizado um total de 105 professores, pois alguns orientaram mais de um documento. Na Tabela 3 estão listados os professores que mais orientaram e a quantidade de documentos que desenvolveram com seus discentes.

Tabela 3 – Orientadores e quantidade de trabalhos

ORIENTADORES	Nº
Profa. Dra. Walkyria Monte Mór	4
Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis	3
Profa. Dra. Janaina da Silva Cardoso	3
Profa. Dra. Maria da Glória Guará Tavares	3

Fonte: elaborado pela autora.

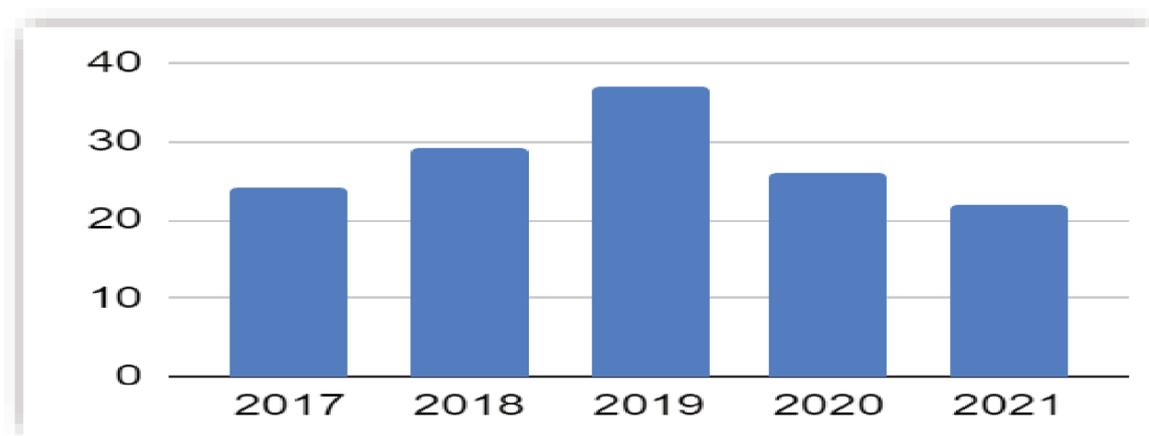
Na Tabela 3 destaca-se a professora doutora Walkyria Monte Mór, com o maior número de trabalhos orientados no período circunscrito, isto é, quatro documentos. Três professores orientaram três alunos cada (total de nove documentos). Outros 14 professores orientaram dois alunos cada (total de 28 documentos) e 84 professores orientaram apenas um aluno cada.

A partir desses dados, depreende-se que a professora doutora Walkyria Monte Mór e a instituição à qual ela pertence, isto é, a Universidade de São Paulo, mostram-se como “mola propulsora” das teorizações sobre os métodos de ensino de inglês na realidade brasileira.

3.1.4 Anos das publicações

Conforme mostra a Figura 5, no quesito quantidade de documentos por ano de publicação, verificou-se que, em 2017, houve 24 publicações; no ano de 2018, 29 publicações. O ano de 2019 foi aquele com o maior número de publicações, um total de 37 documentos. No ano de 2020, foram publicados 26 documentos; e em 2021, 22 documentos.

Figura 5 – Quantidade de documentos por ano de publicação



Fonte: elaborado pela autora.

3.1.5 Separação do corpus por tema

Para responder ao terceiro objetivo específico traçado para esta pesquisa, qual seja, quais temas de pesquisa são mais recorrentes nos documentos, organizou-se, de forma decrescente, na Tabela 4, a descrição dos temas mais recorrentes e a quantidade de trabalhos relacionados. Destacam-se 34 documentos voltados para o ensino superior que versam,

majoritariamente, sobre a formação do professor em nível universitário. Ademais, 26 versam sobre o ensino fundamental, e 21, sobre o ensino médio.

Há, no entanto, um decréscimo significativo com relação ao tratamento de outros temas, quais sejam: 10 documentos tratam das análises de leis e diretrizes governamentais, livros e materiais didáticos; seis versam sobre método ou metodologias de ensino-aprendizagem (tema de interesse desta dissertação); seis documentos versam sobre as escolas particulares de idiomas; seis sobre as competências de um professor de Inglês; seis sobre formação continuada preconizada para os professores; cinco documentos debruçam-se especificamente sobre o tema tecnologias ou análise de *apps* ou *softwares* para o ensino de idiomas; quatro versam sobre o ensino de Inglês no ensino médio, técnico ou na educação de jovens adultos (EJA); dois documentos retratam as características da escola infantil bilíngue; e, por fim, outros temas como inglês na terceira idade, adultos autodidatas, alunos disléxicos, ensino superior para surdos e avaliação registram apenas um documento cada.

Tabela 4 – Temas de pesquisa do *corpus* e a quantidade de documentos

TEMAS	QUANTIDADE
Ensino superior	34
Ensino fundamental	26
Ensino médio	21
Análise de material didático, documentos e artigos	10
Métodos e metodologia de ensino Inglês	6
Escola particular de Inglês	6
Professor de Inglês	6
Formação continuada	6
Tecnologias – análise e <i>app/software</i>	5
Ensino médio – técnico	4
Ensino médio – EJA	4
Aula particular	3
Escola infantil bilíngue	2
Inglês na terceira idade	1
Adultos autodidatas	1
Alunos disléxicos	1
Ensino superior para surdos	1
Avaliação de aprendizado	1

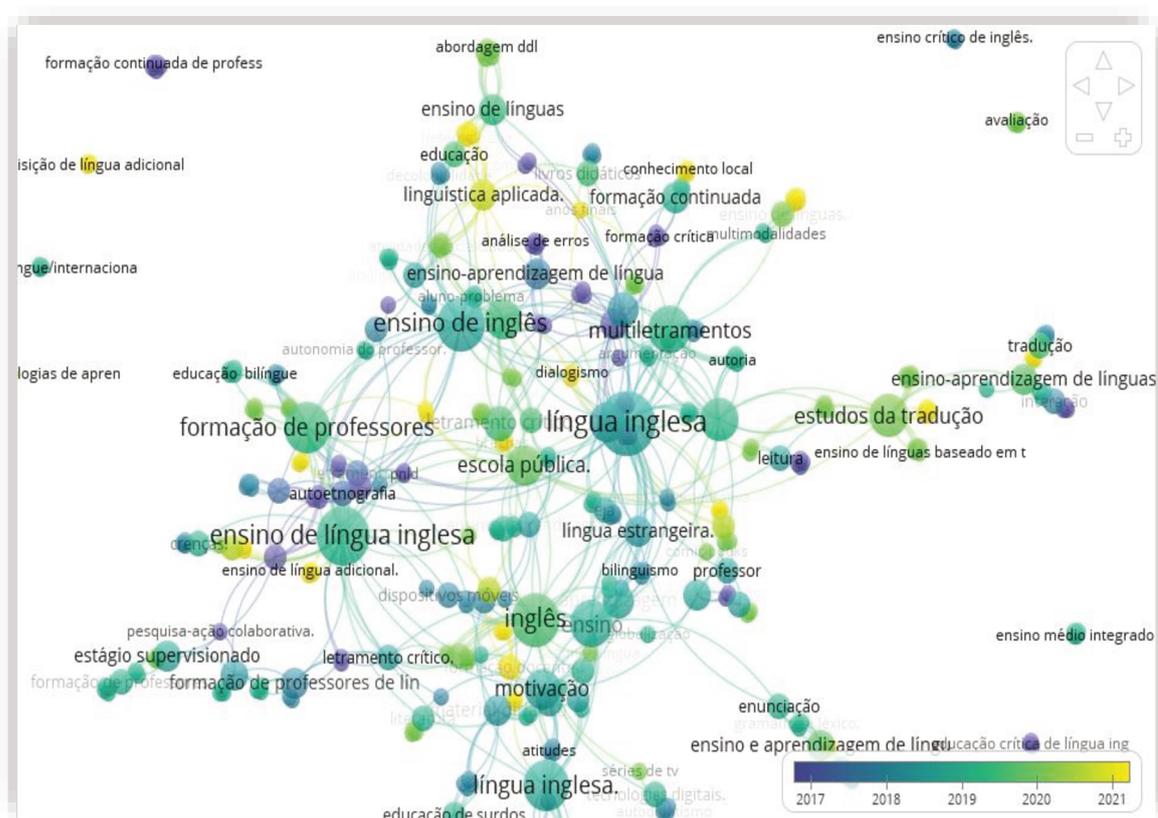
Fonte: elaborado pela autora.

Mais uma vez, a partir de tal isolamento do agrupamento central, a palavra-chave “pós-método” (tema de interesse desta dissertação) não está no centro das palavras-chave recuperadas pelo *software*, tampouco possui conexão direta com “língua inglesa”. Vale ressaltar que não são nomeados quaisquer outros métodos de ensino-aprendizagem de línguas no montante das palavras-chave recuperadas.

A Figura 8 a seguir mostra, no canto inferior direito, a recorrência das palavras-chave ao longo do tempo, isto é, exibe uma certa “linha do tempo” de tal uso.

Quanto mais “quentes” as cores, mais atual o uso das palavras-chave. Faz-se importante lembrar que o *corpus* aqui selecionado tem como proposta a análise dos documentos entre os anos de 2017 e 2021 (ver ESQUEDA, 2020 para detalhes sobre os mapas).

Figura 8 – Mapa de visualização temporal com recorrência de termos entre 2017 e 2021



Fonte: elaborado pela autora.

Na Figura 9, o mapa de densidade (semelhante a um mapa de “calor”) mostra como as palavras-chave se agrupam conforme a relação que estabelecem umas com as outras no *corpus*. Aquelas que aparecem nas zonas de cores mais “quentes” (atuais, entre os anos de 2020 a 2021) possuem mais conexão do que aquelas que aparecem nas zonas periféricas, de cores “frias”

método inovador para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para verificar se realmente esses documentos não trazem inovações ao ensino-aprendizagem dessa língua, recorreu-se, na seção seguinte, à análise do conteúdo dos 138 documentos, isto é, aos dados qualitativos.

3.2 Dados qualitativos: o que os números não disseram

Em relação aos dados qualitativos da pesquisa, assim como descrito na metodologia, fez-se a descrição na íntegra apenas dos artigos de conclusão de curso, dos TCCs e das monografias, isto é, todos os documentos são mencionados e descritos; no entanto, as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, por serem em maior número, foram sintetizadas e comentadas de forma geral. A relação de todos os documentos estudados nesta pesquisa consta do Apêndice A.

Assim como já descrito na metodologia, as seções Resumo, Introdução e Conclusão de cada um dos 138 documentos foram lidos e estudados com o intuito de se responder ao objetivo geral desta pesquisa, que é descrever os temas de pesquisa mais recorrentes no interior das discussões implementadas por esses trabalhos. Apesar de todos terem em comum a palavra-chave da pesquisa – “pós-método no ensino de inglês” –, eles se diferem em suas temáticas. Em nível mais específico, buscou-se examinar quais os métodos mais citados e sugeridos pelos pesquisadores, o que está sendo discutido sobre o ensino de inglês na atualidade e se há alguma menção a um novo método após a tendência do pós-método.

Para fins de classificação, esta pesquisa classifica-se como descritiva, baseando-se nas explicações de Gil (2002) e de análise de conteúdo, como explicado por Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 102), já mencionados.

A seguir, serão analisados cada um dos tipos de trabalho encontrados na pesquisa.

3.2.1 Artigo de conclusão de curso

Cavalcante (2020) investigou a eficiência de ferramentas tecnológicas na aprendizagem de inglês entre estudantes universitários e concluiu que a utilização de séries e filmes é eficiente e relevante para a aprendizagem do idioma, apesar de muitos alunos não terem a prática de estudar de forma autônoma.

Fernanda Silva (2020) investigou as crenças de professores de língua inglesa numa escola pública de ensino médio. Utilizou-se de observação de aulas e aplicação de questionários para o levantamento de dados. Foram identificadas quatro crenças: os alunos não têm interesse

para aprender inglês, o ensino de inglês não é eficaz na escola, o bom professor de inglês precisa ter conhecimento linguístico e metodológico e o professor tem que ter ensino flexível. Mesmo que o sistema educacional utilize o método comunicativo em sala de aula, há uma forte crença entre os participantes de adaptação das aulas utilizando o pós-método.

3.2.2 *Monografias*

Barros (2017) realizou uma pesquisa analisando 16 planos de aula elaborados por licenciandos e destacou os aspectos metodológicos neles presentes, com o objetivo de investigar os impactos das teorias dos letramentos nas práticas pedagógicas empreendidas. Chegou à conclusão de que, com tais práticas, há uma ressignificação dos papéis do professor e do aluno, em que ambos começam a ser percebidos como construtores de conhecimento, sendo o professor não somente um reproduzidor de saberes estáticos e preestabelecidos. Outro ponto é a importância de o ensino da língua estrangeira não se restringir a apenas aspectos linguísticos/estruturais, mas construir conhecimento, e não só a gramática, mas a pluralidade e heterogeneidade da sociedade de forma geral. Sendo assim, desconstruindo a imagem cristalizada sobre escola/ensino/aluno da rede pública, Barros (2017) mostra que, além de haver insatisfação no modelo atual da educação regular de inglês, deve-se investir na educação continuada do professor.

Bittencourt (2017) investigou as teorias contemporâneas que podem contribuir para a oferta da língua inglesa e para o ensino efetivo qualificado a partir de materiais motivadores. O resultado é que o professor deve ter conhecimento teórico-científico para embasar sua ação pedagógica e o professor que estuda a teoria sociocultural, aprendizagem cooperativa, teoria das inteligências múltiplas constrói um material mais diversificado, suprimindo as necessidades dos alunos, pois cada um aprende de uma forma diferente.

Couto (2018) analisou quais as práticas metodológicas usadas por professores de inglês de uma escola de ensino fundamental. Concluiu que o insucesso do ensino de inglês na escola regular se deve a vários fatores, tais como salas cheias, alunos desmotivados, metodologia ultrapassada, falta de recursos ou apenas utilização de livro em sala de aula, além da falta de preparo do professor. Foi apontado que os alunos estão insatisfeitos com as atividades que basicamente são escritas e não são úteis fora da sala.

Silva (2018) faz uma pesquisa objetivando refletir sobre os modelos didáticos para o ensino de inglês na modalidade EJA, apontado que o ensino nessa modalidade é desvalorizado pelos próprios alunos. A modalidade é caracterizada pela diversidade dentro da sala de aula,

com alunos de diferentes faixas etárias, níveis de escolarização e situação social, cultural e econômica. As aulas de inglês são consideradas maçantes, e os alunos mostram-se desinteressados, principalmente por não ter aplicação imediata em suas vidas cotidianas, além da falta de construção de sentido. Quanto aos professores, a falta de preparo em sua formação para a atuação na EJA também é apontada no estudo de Silva (2018), que ressalta que há necessidade de mais atenção para com o ensino de inglês nessa modalidade, que precisa de adequações dada sua diversidade.

Leite (2018) observou a relevância do uso da música como ferramenta de ensino da cultura de língua inglesa. E concluiu que ela coopera positivamente, já que carrega traços culturais de cada país além de trabalhar as quatro habilidades linguísticas dos aprendentes – audição, leitura, escrita e fala. É enfatizado que o foco do ensino de língua estrangeira na atualidade ainda está somente na gramática, não havendo espaço para a inserção de questões culturais.

Sales (2019) analisou atividades gramaticais propostas em uma certa seção específica presente nos livros didáticos do ensino fundamental, com o intuito de verificar qual a abordagem predominante. Constatou que as atividades são baseadas nas abordagens gramatical e comunicativa.

Alcântara (2020) analisou as práticas pedagógicas nas escolas de ensino médio e constatou que o ensino de inglês é insatisfatório, professores e alunos encontram-se desmotivados, há falta de propósito claro, os alunos estão em diferentes níveis e têm dificuldade de memorização. O aperfeiçoamento e a formação contínuos do professor devem ser encarados como essenciais ao professor.

3.2.3 *Trabalhos de conclusão de cursos*

Cassel (2018) teve como propósito analisar os impactos do uso de textos literários no ensino da língua inglesa através do Pibid. O experimento foi realizado com professores do ensino fundamental e médio que receberam “pibidianos” em suas turmas para ensinar inglês com textos literários. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas e conversas complementares. O resultado foi favorável, pois tanto os alunos quanto os professores se mostraram mais motivados no processo de ensino-aprendizagem.

Rodrigues (2018) investigou as percepções dos professores de inglês acerca do uso da tradução em sala de aula em um centro de línguas municipal. Através da análise de questionários, Rodrigues (2018) concluiu que a tradução pode contribuir significativamente para

o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, desde que tenha um propósito planejado estrategicamente pelo professor.

Santos (2018) testou o uso do aplicativo Englishword, desenvolvido para dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, com intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa a alunos do ensino fundamental. Santos (2018) concluiu que a utilização de tais dispositivos contribuiu para a aprendizagem da língua e dinamização. O resultado foi positivo, pois o uso das ferramentas tecnológicas na aprendizagem de inglês é também uma forma de entretenimento.

Reche (2019) investigou recursos lúdicos em materiais didáticos através de observação de aulas, entrevistas com as professoras e questionários respondidos pelos alunos para analisar se as atividades lúdicas poderiam colaborar para o processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto de discentes da EJA. Reche (2019) concluiu que os materiais utilizados nas aulas possuem poucas características lúdicas; no entanto, influenciaram a aprendizagem favoravelmente tanto para discentes quanto para os docentes. Diante das atividades de jogos e música, percebeu-se que os alunos demonstraram estar se divertindo, lembrando até mesmo a infância. Contudo, para alguns, a ludicidade ainda causa estranheza e, segundo respostas ao questionário, muitos ainda preferem que a ludicidade não seja utilizada em todas as aulas, e que seja dada preferência para atividades mais tradicionais, devido ao receio de que esses recursos não propiciem a aprendizagem ou, até mesmo, por ser algo diferente do rotineiro.

Souza (2019) analisou os discursos institucionais e os de docentes e como esses refletem concepções teóricas e didático-metodológicas voltadas para o ensino de língua inglesa na universidade, especificamente em cursos de graduação. Os discursos institucionais foram investigados através das ementas das disciplinas de língua inglesa e de questionários destinados aos docentes que as ministram e aos discentes que estão no processo de formação inicial. Os docentes demonstraram que a construção de seus discursos é movida pela voz institucional representada pelas ementas, isto é, pelas instruções determinantes do agir do professor, mesmo que eles ainda demonstrem a necessidade de se adaptar às limitações em relação aos níveis de proficiência dos discentes. A maioria dos discentes abordados pela pesquisa revelam não ter clareza em relação ao perfil do professor a ser formado pela instituição.

Gomes (2019) fez uma pesquisa bibliográfica e análises dos discursos que circulam em *blogs*, com a finalidade de mostrar que se pode incentivar/motivar por meio de ferramentas atuais, principalmente aquelas vinculadas à *internet*, e dos discursos ou da linguagem social que se utiliza atualmente nessas plataformas (os *blogs*). Gomes (2019) relaciona a utilização das ferramentas aos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas de ensino médio. Para o

autor, os alunos podem ter uma visão mais clara sobre a importância que a língua inglesa exerce no mercado de trabalho.

Mayara Silva (2020) investigou as crenças de aprendizagem mais comuns entre alunos de inglês de uma escola básica privada, principalmente aquelas relacionadas às limitações de aprendizagem de inglês. Mayara Silva (2020) também observou aulas e realizou entrevistas com alunos, concluindo haver quatro crenças principais: para os alunos, saber inglês é saber *falar* inglês; é preciso complementar o estudo de inglês fora da escola; insumos artísticos ajudam na aprendizagem de línguas (tais como música, filmes, séries e jogos); e é possível aprender inglês na escola básica. Necessita-se incentivar o aluno ao estudo autônomo.

Evangelista (2020) analisou dois relatórios finais da disciplina Estágio Supervisionado de um professor de língua inglesa em formação no contexto da modalidade EJA. O aluno-estagiário utilizou o método *total physical response* (TPR) em sala de aula. O resultado revelou que uso do método TPR influenciou de forma positiva o desenvolvimento das atividades e o progresso dos alunos no processo de aprendizagem de língua inglesa, pois se mostraram mais participativos e interessados.

Fernandes (2020) comparou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – que na visão da autora apenas preconiza que o aluno deve concluir o ensino médio sabendo ser crítico, mas não dá suporte nem ideias para tal – com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, à qual foi adicionado todo o aparato metodológico e conceitual, e parece, portanto, ser mais palpável para o direcionamento do trabalho do professor em sala de aula. Assim, o professor precisa compreender que toda metodologia, todo método ou toda abordagem de ensino funcionará mediante um conjunto de fatores, ou seja, o professor deve estar preparado teórica e criativamente; o material a ser trabalhado deve ser escolhido e bem-preparado, e quanto mais recursos se possam agregar ao trabalho do professor, mais rico será o processo crítico de ensino-aprendizagem.

Miranda Júnior (2020) fez uma revisão sistemática sobre como a aprendizagem de línguas estrangeiras, via aplicativos móveis, vem sendo relatada em pesquisas e estudos acadêmicos realizados no Brasil entre os anos de 2010 e 2020. Os resultados mostraram que esse tipo de aprendizagem pode ser bastante eficaz para certos aspectos, como vocabulário, estruturas gramaticais, pronúncia e entonação – de maneira bastante atrativa, motivadora e adaptada aos diversos níveis de aprendizagem.

Lima (2020) analisou a metodologia usada em sala de aula de uma escola pública através de questionários. Foi constatado que é usada a metodologia da gramática-tradução pelos professores, o que levou à identificação de que os professores não se sentem seguros o suficiente

para usar outra metodologia em aula por falta de preparo e/ou estudos continuados. Ressalta-se, na pesquisa de Lima (2020), a necessidade de serem criadas aulas interessantes, próximas da realidade, que despertem o interesse e a participação do aluno e promovam o senso crítico.

Rabello (2020) investigou os materiais didáticos utilizados durante a pandemia da Covid-19 no ensino de inglês para surdos e sua influência no processo de aprendizagem dessa língua por esses estudantes. A pesquisa foi realizada em uma escola secundária bilíngue (português-Libras). Foi constatado que, no Brasil, não há material oficial para o ensino de inglês para surdos. Sendo assim, os conteúdos foram criados e/ou adaptados pelo professor, como vídeos animados, dicionário etc., o que estimula e motiva a aprendizagem. O professor cria significado ao associar imagens com as palavras ou vídeos com a gramática.

Rodrigues (2020) fez uma pesquisa que discutiu o papel do livro didático nos métodos e nas abordagens do ensino de línguas estrangeiras. Os métodos fazem uso de materiais didáticos que se mostram importantes para a memorização de conteúdos na aprendizagem de uma nova língua, dentre eles, o mais utilizado é o livro didático. Os achados de Rodrigues (2020) mostram que alguns professores não utilizam métodos nem livro didático, pelo interesse em produzir seu próprio material didático para lecionar suas aulas.

Ramirez (2021) analisou um aplicativo de jogo desenvolvido para o ensino de línguas (espanhol e inglês) a profissionais do setor turístico, construído a partir da filosofia Recursos Educativos Abertos (REA). Percebeu-se um movimento para que haja mudança efetiva das instituições de ensino no que tange às práticas pedagógicas contemporâneas, às mudanças de paradigmas, diante do rápido avanço das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). No ensino-aprendizagem de línguas, Ramirez (2021) ressaltou o caráter motivacional que os jogos exercem sobre a aprendizagem de uma nova língua. O estudo pretendeu servir de inspiração para a produção de novos materiais, novas pesquisas e novas perspectivas sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Yoshioka (2021) analisou como a língua materna (a língua portuguesa) se insere na sala de aula virtual de inglês, contexto advindo da pandemia da Covid-19. A autora examinou gravações de aulas em ambientes virtuais de aprendizagem e concluiu que a língua materna se integra à sala virtual de línguas, contribuindo para tornar o processo de aquisição mais significativo aos aprendizes de línguas adicionais, pois não há como desvincular a língua materna do aprendente de língua adicional de sua cultura, de suas experiências, de suas opiniões e de suas crenças.

3.2.4 *Dissertações de mestrado*

Ao ler as dissertações de mestrado, uma a uma, percebe-se que é bastante reiterado na fala dos pesquisadores o insucesso do ensino de inglês nas escolas de nível fundamental e médio. Outros dados relevantes apontam que a maioria dos alunos está desmotivada e não vê motivo ou não entende a razão de se dedicar ao estudo do inglês. Menciona-se também o fato de os métodos utilizados nas escolas estarem ultrapassados.

Em relação às escolas, sempre com salas cheias, carga horária reduzida, alunos e professores apenas cumprindo horário e pouca motivação de ambas as partes também são temas recorrentes. De forma geral, as escolas de nível fundamental e médio descritas nas dissertações analisadas ainda utilizam como base de ensino a gramática normativa e a tradução/compreensão de textos. No entanto, há alguns relatos de professores que estão começando a introduzir o pós-método em sala para se adaptarem melhor à situação, aos ambientes, às necessidades dos alunos e aos materiais disponíveis, e obterem mais engajamento dos alunos, tornando-os mais participativos, motivados e gerando resultados melhores na aprendizagem.

Nas dissertações, a formação de um aluno não é apenas a formação de uma pessoa bilíngue, mas uma forma de quebrar barreiras para que o aluno seja um indivíduo globalizado, e apreenda outras culturas, outros valores, outras crenças, tenha conhecimento de mundo e experiências não apenas no espaço físico, geográfico, em que vive, mas fazendo também conexões virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, cultura e língua são indissociáveis na visão dos pesquisadores.

Soares (2021, p. 13) complementa tais ideias afirmando que:

já não basta ler, escrever e contar; é preciso aprender a aprender. Já não basta falar bem em público, é preciso falar com todos os públicos. Já não basta ser um aluno de destaque; é preciso ser capaz de colaborar em uma equipe que produza resultados de destaque. Não preparamos alunos para ocupar uma posição na sociedade, mas para assumir e conquistar, dialogar e interagir, criar e construir, para ser a diferença, para ir além das paredes de sua comunidade. É nesse contexto caracterizado pela internacionalização que se fazem necessárias novas experimentações com o objetivo de formar cidadãos aptos a exercer sua cidadania global.

Passos (2021), em sua dissertação, descreve as metodologias de aprendizagem ativa (MAA), que constituem um conjunto de métodos e técnicas didático-pedagógicas. Dentre as premissas das MAA, estão: o desenvolvimento do protagonismo dos alunos por meio de atividades colaborativas promovidas pelo professor, que se torna orientador dos alunos; a

relação dos sujeitos entre si; maior interação entre professor e aluno; e maior troca de experiências. Nessa metodologia, o professor se coloca na posição do aluno, aprendendo com ele. A relação entre professor e aluno torna-se intensa, e o professor deixa de transmitir conhecimentos e passa a ser um curador, mediador, orientador ou facilitador.

As dissertações apontam que, de forma geral, os professores saem de sua formação despreparados para a sala de aula, poucos têm a oportunidade de práticas reflexivas focadas na educação crítica. Há relatos de professores com dificuldade de adaptação para certas particularidades dos alunos, principalmente em se tratando de situações inclusivas necessárias para que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem. Desse modo, além de conhecimentos teóricos para que o docente esteja mais preparado sobre o assunto de sua aula e conseqüentemente mais seguro, faz-se necessário que ele esteja confiante nas decisões autônomas de como ministrar suas aulas, segundo os dados expressos nas dissertações estudadas.

Nota-se menção reiterada à formação continuada desses profissionais. A formação continuada dos professores de inglês é apontada como totalmente benéfica e traz vantagens tanto para o docente quanto para o aluno em sala de aula. Uma área importante da atualização de professores relaciona-se ao letramento digital. Entretanto, dada a carga horária de trabalho exaustiva, o tempo pode ser um limitador para a formação continuada. Além da pouca divulgação desses cursos, há falta de interesse e desmotivação.

A motivação do docente, segundo Huberman (1995 apud ESQUEDA, 2018, p. 1261) ocorre em diferentes momentos na carreira: a fase “entrada na carreira” compreende os três primeiros anos de atuação docente e caracteriza-se pelos sentimentos de sobrevivência, relacionados ao “choque do real”; a segunda fase é a da “descoberta”, em que o docente se encontra mais motivado para fazer mudanças e melhorias. A “fase da estabilização” compreende o período de cinco a sete anos de serviço no magistério e caracteriza-se por um sentimento de competência pedagógica crescente, maior autoconfiança, satisfação profissional e gosto pelo ensino. A “fase da diversificação” envolve o período de oito a 15 anos de atuação docente e caracteriza-se como uma etapa em que os sentimentos profissionais divergem, positiva ou negativamente, de acordo com os percursos vividos pelo docente. Possivelmente, outras pesquisas serão necessárias para se averiguar a motivação dos docentes. Com base nos dados oriundos das dissertações ora investigadas, a maioria dos professores encontra-se desmotivada.

Outra menção recorrente nas dissertações é em relação ao livro didático. O livro didático é um recurso fundamental em sala de aula, mas é necessário que o professor utilize outras técnicas e formas de ensino, pois o livro por si só não atinge todas as competências necessárias dos alunos, sendo assim, muito se tratou nesses trabalhos sobre a multimodalidade de textos,

multiletramentos, atividades lúdicas, utilização de tecnologias variadas, principalmente o *smartphone* como uma ferramenta complementar, por já ser utilizado no cotidiano da maioria dos jovens, dos adolescentes, dos adultos e até da terceira idade. Todavia, a área tecnológica, apesar de não ser recente no ensino de idiomas, sofre rápidas e constantes evoluções e, nesse percurso, surgem novos recursos que podem ser atrelados a pedagogia de línguas, desde que haja um objetivo.

Tão relevante quanto os temas já citados, a avaliação se encontra como parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem. É o objetivo final, o resultado do que foi ensinado ao longo dos meses. Tal temática também foi tratada pelos documentos investigados. O método tradicional de avaliação é o mais utilizado, isto é, da aplicação de provas, embora se saiba que há a memorização de conteúdo apenas para a realização da prova e, posteriormente, o que foi estudado “cai” em esquecimento. Na dissertação de Borja (2020, p. 10) constata-se que

é atribuído um peso tão grande às provas que, por vezes, outras etapas igualmente importantes do processo de formação do aluno não recebem a devida atenção. Avaliar, no âmbito educacional, é algo que vai além da aplicação de testes, as avaliações afetam as estratégias de aprendizagem, a emoção, a motivação, a autoimagem e o relacionamento entre professores e alunos.

Sobre aulas particulares, consta nas dissertações estudadas que os cursos com aulas *on-line* ainda sofrem resistência por parte de alunos que não se adaptam ao formato e o veem como ineficiente e entediante. No entanto, essa é apenas uma forma com que a abordagem e o método podem ser aplicados. Para outros alunos, aulas *on-line* são bem-vistas pela praticidade de não precisarem se deslocar e poderem estudar de qualquer lugar. Alguns documentos dos anos de 2020 e 2021 relatam que, devido à Covid-19, o formato das aulas precisou ser alterado para o formato *on-line*. Professores precisaram se reinventar nesse período e aprender rapidamente a utilizar plataformas e ferramentas remotas para lecionar.

3.2.5 Teses de doutorado

O tema mais recorrente nas teses é a preparação do futuro professor de inglês. Percebe-se que há uma recorrência nas falas dos autores das teses de doutorado aqui investigadas em relação à realidade de uma sala de aula estar distante daquela que os professores recém-formados aprenderam na graduação durante a formação. Nas teses, discute-se o fato de que professores em formação estão deixando a graduação com pouca ou nenhuma experiência de

sala de aula, pois, na maioria dos cursos, o estágio é feito apenas no final do último semestre de formação, o que é apontado pelos formandos participantes das pesquisas como insuficiente. Casseiro (2018) aponta que o estágio supervisionado, em vez de cumprir o seu papel entre teoria e prática, acentua a lacuna entre os conhecimentos teórico e prático – além disso, a carga horária da disciplina é insuficiente para o desenvolvimento do pensamento conceitual-reflexivo do professor.

Anjos (2018) trata da motivação do professor que pode gerar atitudes positivas nos alunos ou, caso o professor trabalhe de forma desmotivada, tal desmotivação conseqüentemente influenciará atitudes negativas na aprendizagem dos alunos, de forma consciente ou não. Há também fatores externos que podem desencadear reações negativas como os livros didáticos mal elaborados, metodologias inapropriadas, pouca carga horária da disciplina de inglês, abordagens ultrapassadas e aulas calcadas em transmissão de códigos linguísticos e não de sentidos.

Em relação a questões emocionais, como relatado em algumas das teses estudadas, os professores se sentem despreparados, às vezes com medo do que os espera no local onde ensinarão, totalmente inseguros, pois a sua formação não vai ao encontro do que se é vivenciado numa sala de aula. Tudo isso, somado à sensação de desvalorização da profissão e baixos salários, turmas numerosas, indisciplina, ausência de plano de carreira, violência nas escolas, entre outros fatores, é o que acarreta também uma diminuição do interesse pela profissão. É citado que há o aparecimento de problemas de saúde devido à rotina estressante, classes numerosas e com alunos desinteressados, salas de aulas sem estrutura (e.g., uma professora entrevistada em uma das teses relatou que os ventiladores mal funcionam ou não funcionam, e em dias quentes o ambiente se torna insuportável), o material didático fora da realidade dos alunos, o que acarreta mais desinteresse e dificuldade de aprender o idioma. Outro ponto mencionado nas teses é que muitas vezes o professor entra em sala de aula sem proficiência no idioma. Assim como em tantas outras profissões, ser professor é estar sempre em contínua formação.

Bruz (2018) salienta alguns pontos que devem ser pensados e repensados quando o professor está diante de sua turma: sair da zona de conforto e arriscar-se; usar criatividade; enfrentar desafios; criar espaços de práticas mais desafiadoras; viver práticas localizadas e contingentes; lidar com a insegurança (do que fazer, de como agir etc.); desenvolver aceitabilidade e adaptabilidade (nem tudo sairá como o previsto, nem sempre o sucesso acontecerá); constatar a importância do planejamento das aulas; conscientizar-se da responsabilidade subjacente ao papel do professor; legitimar-se como professor; desenvolver

tolerância; desmitificar padrões e conceitos. E sobre o pós-método, Bruz (2018) acrescenta que, quando o assunto é ensino de língua inglesa, mais um aspecto pode ser acrescentado à lista: o papel dessa língua no mundo.

Sobre o ensino de inglês utilizando *corpus*, Santos (2020) destaca algumas vantagens, como contextualizar e abordar conteúdo significativo/útil/interessante/autêntico para despertar o interesse dos aprendentes, ampliar seu repertório linguístico com fins comunicativos e ou de proficiência, facilitar a visualização de colocações gramaticais, trabalhar com elementos nem sempre abordados pelos livros didáticos e estimular o uso de novas tecnologias tanto para o aluno quanto para o professor.

No quesito tecnologia, Albanyra Souza (2021) também menciona que a tecnologia em si mesma não transforma a prática pedagógica simplesmente incluindo-a no contexto escolar; ao contrário, é preciso, inicialmente, familiarização com essa tecnologia e, principalmente, que o professor assuma a posição de aprendente, em constante transformação. Ler e escrever no ciberespaço exige do aluno a produção ativa de significados, e isso contribui para aumentar as suas possibilidades de participação social. É também recorrente na fala de muitos pesquisadores das teses aqui analisados que, para haver a aprendizagem, o professor deve contextualizar a matéria em sala de aula para ter sentido para o aluno fora das paredes da escola e para então ele conseguir compreender a necessidade de aprender aquela matéria que não fazia muito sentido até então. O multiletramento e a argumentação também mostraram-se bons aliados do ensino de idiomas. De forma geral, todas as teses apontaram para uma pedagogia de ensino e aprendizagem que vai ao encontro do que é proposto no pós-método e nenhuma mostrou uma nova metodologia ou uma forma de ensinar que seja totalmente inovadora ou pioneira na atualidade.

Os métodos, em todos os documentos analisados, principalmente nas teses de doutorado, são descritos muitas vezes nas introduções ou nos capítulos teóricos, não sendo o objetivo principal das pesquisas. Há teses de doutorado que mostram que o pós-método já está sendo introduzido de forma gradual nas salas de aula. Apesar de o método “gramática e tradução” ter sido criticado e abolido das salas de aula, há uma forte tendência de utilização do que hoje é chamado de “tradução pedagógica” como ferramenta de ensino, revelando a tradução como opção de atividade em sala de aula cuja eficiência tem sido comprovada na aprendizagem de novos vocábulos.

Como antes anunciado na seção de metodologia, vale ressaltar que, dos 138 trabalhos, apenas 28 deles (aproximadamente 26%) configuram-se como pesquisa experimental, isto é, aquela em que os pesquisadores conduzem a pesquisa sobre os métodos de ensino de inglês em

sala de aula realizando experimentos com os alunos. Esse dado sugere que a sala de aula é o último espaço para o olhar do pesquisador. Por outro lado, o objeto de pesquisa na maioria dos outros trabalhos tem como ênfase a descrição dos métodos de ensino ou a comparação de materiais, ou seja, esses trabalhos configuram-se ora como pesquisas exploratórias, ora como descritivas, de acordo com a definição de Gil (2002). Resta saber se tais “olhares” são suficientes para se alterar a realidade do ensino e da aprendizagem de língua inglesa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como proposta averiguar o estado da arte e o estado da questão acerca dos métodos de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira em cenário brasileiro. Para tanto, a palavra-chave “pós-método no ensino de inglês” foi submetida ao *software* Publish or Perish. Embora o *software* tenha retornado um volume de documentos que ultrapassou o número de 500 resultados, apenas 138 deles se enquadraram nas delimitações aqui feitas.

Com relação à busca do estado da arte, foram encontrados nesses 138 documentos um total de 404 palavras-chave que não fazem menção direta a métodos de ensino de inglês. Vale a pena ainda mencionar que os métodos mais antigos para o ensino desse idioma (pré-método, método indireto, método direto, método audiolingual, método comunicativo, pós-método, Suggestopedia, TPR, CLL, abordagem natural, TBL, abordagem lexical, abordagem comunicativa intercultural, sala de aula invertida, *design thinking*, *maker*, gamificação, resolução de problemas e aprendizagem móvel) também não surgem nas palavras-chave.

Após a leitura dos 138 trabalhos, chega-se igualmente à conclusão de que não há qualquer novo método de ensino-aprendizagem de inglês descrito pelos autores na atualidade. Os pesquisadores no período de tempo compreendido entre 2017 e 2021 se mostraram mais interessados em analisar aspectos específicos das metodologias no ensino de inglês, isto é, as especificidades que surgem dentro de sala de aula.

Com relação à busca do estado da questão, pode-se concluir que:

- os autores analisados defendem a utilização do pós-método como alternativa aos métodos tradicionais. Nessas discussões, prevalece a ideia de que os alunos aprendem de formas diferentes e que as escolas necessitam se adaptar à situação deles e às suas necessidades. Os pesquisadores também mencionam que os métodos tradicionais são ultrapassados, desmotivadores, cansativos e estão calcados em diretrizes governamentais ou institucionais que, em sua maioria, precisam de atualização;
- em se tratando das TICs, os 138 trabalhos as enfatizam como ferramentas de apoio ao professor e, no caso dos alunos, como forma de incentivo para se estudar melhor. Os documentos aqui considerados também mencionam que as TICs são importantes, mas não imprescindíveis;

- apesar da pouca “voz” atribuída à avaliação, os trabalhos estudados mencionam-na como um dos maiores desafios do ensino, principalmente porque é utilizada de forma tradicional, com a utilização recorrente de provas;
- com relação à figura do professor, averiguou-se que a maioria dos documentos ressaltaram a necessidade de investimento na formação continuada dos professores no intuito de prepará-los para as novas tecnologias e possíveis inovações. O professor, segundo os documentos, é o agente motivador e, para isso, precisa estar motivado para ensinar. As pesquisas aqui estudadas também defendem práticas de ensino-aprendizagem mais humanistas em que os alunos se sentem parte do processo e não apenas receptores de informação que muitas vezes pode não fazer sentido. Verifica-se, nesses estudos, a defesa de que os professores recém-formados tenham força de mudança, pois melhorias, adaptações e tudo o que diz a respeito à evolução no ensino de inglês apontam para o professor recém-formado, que, ao se graduar, se encontra num estágio de grande motivação, “cheio de energia” e com vontade de fazer diferente;
- no que tange aos materiais didáticos destinados ao ensino de inglês para o ensino fundamental e médio, as pesquisas investigadas mostram que a maioria deles dá ênfase à compreensão de leitura que, segundo os pesquisadores, encontra-se distante da realidade dos alunos;
- o ambiente de trabalho também foi bastante citado pelas pesquisas estudadas. Para a maioria, o professor pode sentir desmotivação em relação a seus colegas de trabalho, em relação à estrutura física de alguns ambientes escolares, que possuem salas abafadas e sem ventilação;
- nas pesquisas aqui estudadas, o aluno é descrito como desinteressado, desmotivado, faltando-lhe mais dedicação, o que lhe causa atitude negativa para estudar inglês. O pior cenário descrito pelas pesquisas é aquele em que o maior prejudicado é o próprio aluno. No entanto, sabe-se que nem sempre ele é o responsável por tal situação de desmotivação, pois percebeu-se que algumas instituições não criam condições favoráveis para que o ensino seja eficaz, principalmente quando se trata de inclusão das realidades e necessidades de todos os alunos;
- as aulas de inglês, na visão dos 138 trabalhos aqui analisados, são consideradas chatas, desnecessárias, difíceis, nas quais só se estuda o verbo *to be*. Para se desfazer esse quadro, seriam necessárias, na visão dos pesquisadores, algumas mudanças,

entre elas, como sugerido por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003), a adequação à situação vivida em cada sala, pois cada turma, cada escola e cada grupo de alunos têm suas limitações;

- sobre o Pibid, as conclusões dos documentos mostraram que o programa aponta para um caminho positivo na formação do professor, preparando-o melhor para o ofício, mesmo não tendo uma carga horária satisfatória nas universidades para a prática em sala de aula (do ponto de vista dos respondentes dos documentos lidos).

Espera-se que os dados quantitativos e qualitativos desta dissertação, concernentes aos anos de 2017 a 2021, possam trazer novos olhares para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, pois, segundo Leffa (2012, p. 403), “Não se ensina para o passado nem para o presente, mas para uma possibilidade de uso mais adiante”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de Línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 15-29, jan./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KLv9R7DrXHTXKYNVvmrsPpx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FARIA, M. **Modelo de ensino, aprendizagem e da formação por abordagens e competências**. Brasília: UNB, 2018. Artigo de capa. Disponível em: [http://pgla.unb.br/images/documentos/Artigo de capa PGLA LTIMA VERSO.pdf](http://pgla.unb.br/images/documentos/Artigo%20de%20capa%20PGLA%20LTIMA%20VERSO.pdf). Acesso em: 26 ago. 2022.
- ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. **ELT Journal**, London, v. 17, n. 2, p. 63-67, Jan./April 1963. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/XVII/2/63/362460>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- ARAÚJO, R. F.; ALVARENGA, L. A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. **Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 51-70, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2011v16n31p51>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2011v16n31p51/17757>. Acesso em: 17 out. 2022.
- CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98-111, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347/1443>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- CENTRE FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY STUDIES. **VOSviewer**. Version 1.6.18. Leiden: Leiden University, 2022. Disponível em: <https://www.vosviewer.com/download>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- ESQUEDA, M. D. Ensino de tradução: culturas pedagógicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 1244-1273, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138651880364601>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/6YChx43sqXpCp3V3MhdMX8t/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- ESQUEDA, M. D. **Estudos bibliométricos e cienciométricos em Tradução**: tendências, métodos e aplicações. Curitiba: CRV, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24824/978658608789.5>.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

HARZING, A.-W. **Publish or Perish**. Version 8.8.4384 for MS Windows. London: Harzing, 2023. Disponível em: <https://harzing.com/resources/publish-or-perish/windows>. Acesso em: 26 ago. 2022.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <https://materialinglesfe.files.wordpress.com/2012/11/texto-medotologia-de-ensino-de-le-perspectias-e-reflexc3b5es-sobre-os-mc3a9todos-abordagens-e-o-pc3b3s-mc3a9todo2.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.*

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, [s.l.], v. 22 n. 4, p. 539-550, Nov. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>. Acesso em: 26 ago. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring 1994. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587197>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.2307/3587197>. Acesso em: 26 ago. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588427>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.2307/3588427>. Acesso em: 26 ago. 2022.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/2755/2710>. Acesso em: 26 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>

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

MENDELEY. **Mendeley desktop software**. Version 1.19.8. London: Mendeley, 2009. Mendeley for Windows. Disponível em: <https://www.mendeley.com/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, jan./dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>. Acesso em: 26 ago. 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 26 ago. 2022.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (org.). Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2015. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 44). p. 21-34. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PRABHU, N. S. There is no best method: why? **TESOL Quarterly**, Washington, v. 24, n. 2, p. 161-176, Summer 1990. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586897>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3586897>. Acesso em: 26 ago. 2022.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Santana de Parnaíba: Livraria Pioneira, 1975.

ROZENO, E. F. Métodos inovadores no ensino de línguas. **Rios**, Paulo Afonso, v. 12, n. 15, p. 132-152, maio 2018. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/379/378>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SANTA CATARINA. **Lei n. 14.363, de 25 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do estado de Santa Catarina. Florianópolis: 2008. Disponível em: http://leis.ale.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_lei.html. Acesso em: 26 ago. 2022.

SCHLINDWEIN, A. F.; BOA SORTE, P. R. Métodos de ensino de línguas: uma visão geral. *In: SCHLINDWEIN, A. F.; BOA SORTE, P. R. Tecnologias no ensino de língua inglesa*. São Cristóvão: Cesad, 2016. p. 55-68. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10580320042018Tecnologias_no_ensino_de_lingua_inglesa_-_Aula_05.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000200016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/SLKfBsNL3XHPPqNn3jmqF3q/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul./set. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/download/43/78>. Acesso em: 18 jun. 2022.

REFERÊNCIAS DO *CORPUS*

- ALCANTARA, K. R. de. **Inglês como segunda língua:** uma análise da contribuição de métodos e técnicas de ensino variados para uma efetiva aprendizagem. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26787/1/inglessegundalinguaaprendizagem.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- ANJOS, F. A. dos. **Passei o semestre todo estudando o verbo “to be”:** atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados em saúde da UFRB. 2018. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28853/1/TEXT0%20DEFINITIVO%20TESE%203.pdf> f. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BARROS, W. V. **Letramentos e ensino de língua inglesa no estágio supervisionado do ensino médio.** 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/17917/1/WALTER%20VIEIRA%20BARROS%20-%20TCC%20LETRAS%20-%20L%20c%20dNGUA%20INGLESA%202017.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BITTENCOURT, A. F. **Aprendizagem cooperativa e o ensino de língua inglesa.** Monografia. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade do Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/1372/1/PF2017Alessandra%20Falc%20a3o%20Bittencourt.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BORJA, B. C. **Avaliação no ensino de línguas estrangeiras:** análise bibliométrica de artigos publicados em periódicos nacionais (1985 a 2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3015>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29593/5/AvaliacaoEnsinoLinguas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BRUZ, I. M. **Formação inicial de professores de língua inglesa como língua internacional:** uma experiência transnacional. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/57360/R%20-%20T%20-%20IARA%20MARIA%20BRUZ.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- CASSEL, M. R. **Aula de inglês com literatura:** impactos do PIBID pela perspectiva de docentes. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8957/1/CT_COLET_2018_1_07.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

CASSEMIRO, M. da S. **Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural.** 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153427/cassemiro_ms_dr_sjrp.pdf.

Acesso em: 18 jun. 2022.

CAVALCANTE, L. D. dos S. **Séries de TV e o aprendizado de língua inglesa:** pesquisa com estudantes da UFS. 2020. Artigo de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13743/2/Lucia_Daniele_Santos_Cavalcante.pdf. Acesso em:

18 jun. 2022.

COUTO, T. C. P. **O ensino de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental:** o desafio das escolhas metodológicas. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Linguagens e Códigos) – Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2098/1/ThalitaCouto.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

EVANGELISTA, J. H. **O método total physical response no contexto da educação de jovens e adultos:** uma análise de relatório de estágio supervisionado. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17525/1/JHE23032020.pdf>. Acesso em:

18 jun. 2022.

FERNANDES, G. R. dos S. **Letramento crítico no ensino médio:** refletindo a LDB e a BNCC para aula de língua inglesa. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1177>. Acesso em: 18 jun. 2022.

GOMES, R. P. **Motivação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa no ensino médio.** 2019. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Línguas Adicionais) –

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em:

https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5314/Reginaldo_Pereira_Gomes.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jun. 2022.

LEITE, V. O. Q. **O ensino de cultura por meio da música nas aulas de língua inglesa.** 2018. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018. Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/8896/3/VICENTE%20OBEDE%20QUENTAL%20LEITE.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS-%20L%20c%208dNGUA%20INGLESA.%202018.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LIMA, F. V. de. **O uso da gramática-tradução no ensino de língua estrangeira no ensino médio de uma escola de Alagoas.** 2020. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras EAD) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/7941/3/O%20uso%20da%20gram%c3%a1tica-tradu%c3%a7%c3%a3o%20no%20ensino%20de%20l%c3%adngua%20estrangeira%20no%20ensino%20m%c3%a9dio%20de%20uma%20escola%20de%20Alagoas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MIRANDA JÚNIOR, C. A. de. **O uso de aplicativos móveis na aprendizagem de línguas: uma revisão sistemática.** 2020. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Alagoa Grande, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/1157/1/TCC%20com%20ficha%20catalogr%c3%a1fica%20-%20Carlos%20Alberto.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PASSOS, J. A. dos. **Crenças de professores em formação inicial sobre o uso das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26160/1/crencasprofessoresmetodologiasativas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RABELLO, N. da C. **A study of the teaching materials used in English classes for deaf students at a bilingual high school.** 2020. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219669/TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RAMIREZ, A. **Unidade didática regras de jogos: uma introdução ao letramento digital no ensino de inglês.** 2021. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6424/Unidade%20Did%c3%a1tica%20Regras%20de%20Jogos_%20uma%20Introdu%c3%a7%c3%a3o%20ao%20Letramento%20Digital%20no%20Ensino%20de%20Ingl%c3%aas.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 18 jun. 2022.

RECHE, A. S. **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de inglês: perspectivas na educação de jovens e adultos.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português-Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24967/1/PB_COLET_2019_2_02.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

RODRIGUES, K. dos S. da S. **O olhar sobre o livro didático no contexto dos métodos e abordagens do ensino de línguas no Brasil.** 2020. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18169/1/Keila%20dos%20Santos%20da%20Silva%20Rodrigues_ vers%c3%a3o%20final%20%281%29.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

RODRIGUES, P. F. F. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras:** um estudo das percepções dos professores de LE acerca do uso da tradução em sala de aula em um centro de línguas municipal. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Tradução) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11300/1/Pzeus.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SALES, A. S. de. **A gramática no livro didático de língua inglesa:** reflexões sobre as abordagens de ensino. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/2526/2/ANASS_MONO.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTOS, A. G. dos. **Raising conventionality awareness to bridge gaps:** uma proposta de ensino de inglês para brasileiros com base nos princípios da linguística de corpus. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2020.tde-18032021-171627>. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-18032021-171627/publico/2020_AndreaGeroldoDosSantos_VOrig.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTOS, C. A. A. dos. **Englishword:** aplicativo de tradução de palavras como apoio didático. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Informática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Francisco Beltrão, 2018. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24967/1/PB_COLET_2019_2_02.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, F. D. da. **Crenças de professores no ensino de língua inglesa na educação básica:** reflexos do fazer pedagógico. 2020. Artigo de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/7591/1/Cren%20de%20professores%20no%20ensino%20de%20l%20ing%20na%20educa%20b%20sica%20-%20reflexos%20no%20fazer%20pedag%20gico.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, M. L. da. **Inglês na escola básica:** investigando crenças de aprendizagem de alunos de ensino médio da rede privada. 2020. Artigo de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8396/1/Ing%20na%20escola%20b%20sica%20investigando%20cren%20de%20aprendizagem%20de%20alunos%20de%20ensino%20m%20dio%20da%20rede%20privada>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, R. B. da. **O ensino de língua inglesa no contexto da EJA:** uma reflexão sobre a proposta de sequência didática e o uso de gêneros textuais. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/9290/3/RAMON%20BERNARDO%20DA%20SILVA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20-%20L%20ING%20LINGUESA.2018.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOARES, A. C. B. B. **Educação bilíngue no Brasil: promovendo encontros em busca de altos níveis de proficiência linguística e acadêmica.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5263/5/AnaCristina_Soares2021.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUZA, A. dos S. **Vozes sociais nas pesquisas sobre leitura e escrita no ciberespaço.** 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/45975/1/Vozessociaispesquisas_Souza_2021.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUZA, S. de M. **Discursos, concepções e percursos teórico-metodológicos na formação inicial de professores de língua inglesa.** 2019. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1028/1/tcc_salviademedeirossouza.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

YOSHIOKA, J. M. **A língua materna como instrumento didático-pedagógico no ensino de língua adicional: o caso de uma escola de idiomas de Foz do Iguaçu.** 2021. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6458/A%20L%c3%adngua%20Mater%20na%20como%20Instrumento%20Did%c3%a1tico-Pedag%c3%b3gico%20no%20Ensino%20de%20L%c3%adngua%20Adicional%3a%20o%20Caso%20de%20uma%20Escola%20de%20Idiomas%20de%20Foz%20do%20Igua%c3%a7u?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2022.

APÊNDICE A – Lista dos documentos selecionados para o *corpus*

Quadro 1 – Lista dos documentos selecionados para o corpus

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
ARTIGO CC – 2020						
1	Crenças de professores no ensino de língua inglesa na educação básica: reflexos do fazer pedagógico	2020	Artigo CC	Fernanda Dória da Silva	Profa. Dra. Simone Makiyama	Universidade Federal de Alagoas
2	Séries de TV e o aprendizado de língua inglesa: pesquisa com estudantes da UFS	2020	Artigo CC	Lúcia Daniele dos Santos Cavalcante	Profa. Dra. Ana Karina de O. Nascimento	Universidade Federal de Sergipe
MONOGRAFIA – 2017						
3	Aprendizagem cooperativa e o ensino de língua inglesa	2017	Monografia	Alessandra Falcão Bittencourt	Profa. Dra. Luciane Sturm	Universidade do Passo Fundo
4	Letramentos e ensino de língua inglesa no estágio supervisionado do ensino médio.	2017	Monografia	Walter Vieira Barros	Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa	Universidade Federal de Campina Grande
2018						
5	O ensino de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental: o desafio das escolhas metodológicas	2018	Monografia	Thalita Cristina Pereira Couto	Prof. Me. Marcelo Nicomedes dos Reis da Silva Filho	Universidade Federal do Maranhão
6	O ensino de língua inglesa no contexto da EJA: uma reflexão sobre a proposta de sequência didática e o uso de gêneros textuais.	2018	Monografia	Ramon Bernardo da Silva	Profa. Me. Luciana Parnaíba de Castro	Universidade Federal de Campina Grande
7	O ensino de cultura por meio da música nas aulas de língua inglesa.	2018	Monografia	Vicente Obede Quental Leite	Profa. Dra. Luciana Parnaíba de Castro	Universidade Federal de Campina Grande
2019						

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
8	A gramática no livro didático de língua inglesa: reflexões sobre as abordagens de ensino	2019	Monografia	Ana Sabrina de Sales	Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
2020						
9	Inglês como segunda língua: uma análise da contribuição de métodos e técnicas de ensino variados para uma efetiva aprendizagem	2020	Monografia	Karina Romanha de Alcantara	Profa. Me. Joice Maria Maltauro Juliano	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
TCC – 2018						
10	Aula de inglês com literatura: impactos do PIBID pela perspectiva de docentes	2018	TCC	Marlon Rogério Cassel	Profa. Dra. Aline de Mello Sanfelici	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
11	Englishword: aplicativo de tradução de palavras como apoio didático	2018	TCC	Caio Alexandre Alves dos Santos	Orientador: Profa. Dra. Maici Duarte Leite Coorientador: Prof. MSc. Gustavo Yuji Sato	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
12	Tradução e ensino de línguas estrangeiras: um estudo das percepções dos professores de le acerca do uso da tradução em sala de aula em um centro de línguas municipal	2018	TCC	Pzeus Felipe Fernandes Rodrigues	Orientador: Prof. Dr. Roberto Carlos Assis Coorientadora: Profa. Dra. Luciane Leipnitz	Universidade Federal da Paraíba
2019						
13	Discursos, concepções e percursos teórico-metodológicos na formação inicial de professores de língua inglesa	2019	TCC	Salvia de Medeiros Souza	Profa. Dra. Sônia Virginia Martins Pereira	Universidade Federal Rural de Pernambuco
14	Motivação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa no ensino médio	2019	TCC Esp.	Reginaldo Pereira Gomes	Prof. Dr. Rinaldo Vitor Costa	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
15	O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de inglês: perspectivas na educação de jovens e adultos	2019	TCC	Amanda Stanislawski Reche	Profa. Dra. Marcelle Garbin Dagios	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
2020						
16	A study of the teaching materials used in English classes for deaf students at a bilingual high school	2020	TCC	Nicole Da Cruz Rabello	Profa. Dra. Aline Nunes de Sousa	Universidade Federal de Santa Catarina
17	Inglês na escola básica: investigando crenças de aprendizagem de alunos de ensino médio da rede privada	2020	TCC	Mayara Laizze Da Silva	Profa. Dra. Simone Makiyama	Universidade Federal do Alagoas
18	Letramento crítico no ensino médio: refletindo a LDB e a BNCC para aula de língua inglesa	2020	TCC	Giselle Ribeiro dos Santos Fernandes	Orientador: Prof. Me. João Daniel C. de Araújo Coorientador: Prof. Me. João Dóia de Araújo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
19	O método total physical response no contexto da educação de jovens e adultos: uma análise de relatório de estágio supervisionado	2020	TCC	Joelton Hortêncio Evangelista	Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa	Universidade Federal da Paraíba
20	O olhar sobre o livro didático no contexto dos métodos e abordagens do ensino de línguas no Brasil	2020	TCC	Keila Dos Santos da Silva Rodrigues	Dr. Walison Paulino de Araújo Costa	Universidade Federal da Paraíba
21	O uso de aplicativos móveis na aprendizagem de línguas: uma revisão sistemática.	2020	TCC	Carlos Alberto de Miranda Júnior	Prof. Me. Jociano Coelho de Souza	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
22	O uso da gramática-tradução no ensino de língua estrangeira no ensino médio de uma escola de Alagoas	2020	TCC	Fabiana Vieira de Lima	Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira	Universidade Federal de Alagoas
2021						

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
23	A língua materna como instrumento didático-pedagógico no ensino de língua adicional: o caso de uma escola de idiomas de Foz do Iguaçu	2021	TCC Esp.	Jenny Miki Yoshioka	Profa. Dra. Natalia dos Santos Figueiredo	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
24	Unidade didática regras de jogos: uma introdução ao letramento digital no ensino de inglês	2021	TCC Esp.	Allison Ramirez	Profa. Dra. Jorgelina Tallei	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
DISSERTAÇÃO – 2017						
25	A construção de identidade do aluno disléxico no ambiente de ensino e aprendizagem de língua inglesa	2017	Dissertação	Claudia Lupoli de Almeida	Profa. Dra. Elisabeth Harkot-De-La-Taille	Universidade de São Paulo
26	A identidade do professor de inglês: discursos, narrativas e crenças sobre ensinar inglês no Tocantins	2017	Dissertação	Patrícia Luciano de Farias Teixeira	Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa	Universidade Federal do Tocantins
27	A influência do estágio na formação profissional do professor de língua inglesa em um programa de extensão da UFBA	2017	Dissertação	Gilberto Luis Santos Botelho	Profa. Dra. Denise Scheyerl	Universidade Federal da Bahia
28	A influência da língua materna na produção de textos em língua inglesa de alunos do curso de letras do IEAA-UFAM	2017	Dissertação	Laura Miranda de Castro	Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro	Universidade Federal do Amazonas
29	Análise comparativa entre os livros didáticos para ensino de inglês em ensino médio ea proposta curricular da SEDUC-AM	2017	Dissertação	Ricardo Ernesto Cadena Valdés	Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira	Universidade Federal do Amazonas
30	Aplicativos móveis e praticantes de língua inglesa: diálogos com um cotidiano escolar em Feira de Santana-BA	2017	Dissertação	Luciana de Jesus Lessa Censi	Orientadora: Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus Coorientadora: Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira	Universidade do Estado da Bahia

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
31	Do currículo oficial do estado de são paulo ao currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio	2017	Dissertação	Silvia Cristina Gomes Nogueira	Profa. Dra. Lucila Pesce	Universidade Federal de São Paulo
32	História em quadrinhos digital como estratégia de desenvolvimento da escrita em inglês	2017	Dissertação	Izabel Silva Souza D'ambrosio	Prof. Dr. Henrique Nou Schneider	Universidade Federal de Sergipe
33	O ensino da língua inglesa através dos multiletramentos: uma proposta para o engajamento de estudantes no ensino fundamental	2017	Dissertação	Gisele Lângaro Soares	Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles	Universidade Federal do Pampa
34	O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de uma práxis libertadora	2017	Dissertação	Rafael Silva Brito	Profa. Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro	Universidade do Rio de Janeiro
35	O lugar do ensino-aprendizagem do inglês na atualidade: uma investigação	2017	Dissertação	Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca	Profa. Dra. Janaina da Silva Cardoso	Universidade do Estado do Rio De Janeiro
36	PNLD-EM/LEM 2012 e 2015: uma análise de atividades de produção escrita em LI	2017	Dissertação	Ann Marie Rebouças Moreira	Profa. Dra. Marcia Paraquett	Universidade Federal da Bahia
37	Práticas pedagógicas nas aulas de línguas nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo de caso em uma turma do 6º ano	2017	Dissertação	Michele Oliveira Rocha	Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi	Universidade Federal de Santa Maria
38	Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa: uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas	2017	Dissertação	Laryssa Paulino de Queiroz Sousa	Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa	Universidade Federal de Goiás
39	Relações entre o “pós-método” no ensino da língua estrangeira e a educação libertadora de Paulo Freire	2017	Dissertação	Caroline Almeida da Silva Grandi	Prof. Dr. André Cechinel	Universidade do Extremo Sul Catarinense

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
40	The book is on the table! E o professor? No palco ou atrás das cortinas?	2017	Dissertação	Jaqueline Santos de Souza	Profa. Dra. Denise Maria de Oliveira Zoghbi	Universidade Federal da Bahia
2018						
41	A expansão argumentativa na escrita de multimodal <i>essays</i> na graduação de letras língua inglesa	2018	Dissertação	Leandra Maria da Silva Dias	Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic Coorientadora: Profa. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré	Universidade Federal de Pernambuco
42	Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística	2018	Dissertação	Cláudio Ricardo Corrêa	Profa. Dra. Janaina da Silva Cardoso	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
43	Busuu como potencial espaço de ensino de inglês como língua estrangeira através de aplicativos	2018	Dissertação	Tainara Lemos Pacheco	Prof. Dr. Vilson José Leffa	Universidade Federal de Pelotas
44	Desafios e possibilidades na prática docente de língua inglesa do 1º ao 5º ano	2018	Dissertação	Welma Oliveira de Sousa Rosa	Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig.	Universidade Federal do Tocantins
45	Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações	2018	Dissertação	Andanei Aparecida Honorato	Profa. Dra. Araguaia S. de Souza Roque	Universidade Estadual Paulista
46	Ead: entre a ferramenta e a língua perfeita: um estudo discursivo sobre aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira a distância	2018	Dissertação	Giselly Tiago Ribeiro Amado	Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti	Universidade Federal de Uberlândia
47	Educação menor e práticas pedagógicas de uma professora de língua inglesa do estado de Sergipe	2018	Dissertação	Inês Cortes da Silva	Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira	Universidade Federal de Sergipe
48	Ensino de inglês para alunos surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino.	2018	Dissertação	Monique Vanzo Spasiani	Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva	Universidade Federal de São Carlos

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
49	Ensino de inglês para a terceira idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo QUIZLET	2018	Dissertação	Vivian Nádia Ribeiro de Moraes	Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques	Universidade Estadual Paulista
50	Investigando uma alternativa do ensino de língua inglesa em um contexto local de educação básica de uma escola pública paulista	2018	Dissertação	Sandro Silva Rocha	Profa. Dra. Walkyria Monte Mór	Universidade de São Paulo
51	Multiletramentos nas aulas de língua inglesa: integrando fotografia, rede social e escrita	2018	Dissertação	Claudenise de Paula Santos	Orientador: Prof. Dr. Roberlei Alves Bertucci Coorientadora: Profa. Dra. AnuschkaReichmann Lemos	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
52	O uso das novas tecnologias para a promoção do contato intercultural em línguas estrangeiras	2018	Dissertação	Aline Santos de Lima	Profa. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira.	Universidade Federal Fluminense
53	Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa	2018	Dissertação	Fernanda Caiado da Costa Ferreira	Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa	Universidade Federal de Goiás
54	“Professora, você podia dar aula de sociologia”: entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos	2018	Dissertação	Emanuelle de Souza Fonseca Souza	Profa. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
55	Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira: entrecruzamentos de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense	2018	Dissertação	Gláucia Roberta Rocha Fernandes	Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos	Universidade de São Paulo
56	Representações de professores de línguas estrangeiras em formação: materiais didáticos utilizados em práticas de ensino	2018	Dissertação	Rafaela Silva de Souza	Profa. Dra. Rosa Yokota	Universidade Federal de São Carlos
57	<i>Selfie</i> de professores de idiomas: percepções de experiências vividas na aprendizagem de língua inglesa	2018	Dissertação	Cássia Regina Rocha Gonçalves	Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho	Universidade Metodista de São Paulo

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
2019						
58	A avaliação da oralidade em contexto de formação de professores de inglês com instrução baseada em conteúdo: critérios e instrumentos	2019	Dissertação	Thiago Alcebiades Oliveira	Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin	Universidade Federal de São Carlos
59	A disciplina de environment and human development para crianças de um colégio com programa bilíngue: o ensino de línguas por projetos	2019	Dissertação	Ana Bacciotti Franchi	Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva	Universidade Federal de São Carlos
60	A interculturalidade em uma série de livros didáticos de língua inglesa: subsídios da lexicologia e da linguística de <i>corpus</i>	2019	Dissertação	Ariane Moreira Tavares	Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva	Universidade Estadual de Goiás
61	Circulando (n) a sala de aula: histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo (a) professor (a) de língua inglesa	2019	Dissertação	Izabella Leal Gonçalves	Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis	Universidade Federal de Minas Gerais
62	(Des)problematizando no ensino/aprendizagem da língua inglesa: uma proposta de uso de seriados para o reposicionamento discursivo e identitário de alunos-problema	2019	Dissertação	Larissa Polyana de Meneses Ferreira	Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis	Universidade Federal de Minas Gerais
63	Elaboração de tarefas comunicativas por professores em formação: aprofundando compreensões, refletindo sobre o processo	2019	Dissertação	Marina Pereira Carandina	Profa. Dra. Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes	Universidade Federal de São Carlos
64	Ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira à luz das ciências cognitivas: uma proposta de intervenção pedagógica.	2019	Dissertação	Gustavo Rech Bassani	Profa. Dra. Rosângela Gabriel	Universidade de Santa Cruz do Sul
65	Era uma vez um livro: materiais didáticos autorais mediados pela multimodalidade em um centro de línguas	2019	Dissertação	Julia Cristina Parreira da Silva	Profa. Dra. Ana Emilia Fajardo Turbin	Universidade de Brasília

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
66	Inteligência artificial e ensino de inglês como língua estrangeira: inovação tecnológica e metodológica/de abordagem?	2019	Dissertação	Maria Aparecida Viegas de Melo	Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti	Universidade Federal de Uberlândia
67	Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio.	2019	Dissertação	Walter Vieira Barros	Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa	Universidade Federal de Campina Grande
68	Linguagem, conhecimento e imaginário no contexto do pensamento complexo: uma investigação dos modos de ensinar e aprender línguas estrangeiras	2019	Dissertação	Tiago Henrique Meggiolaro	Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
69	Motivação para o exercício da profissão docente de língua inglesa: um estudo de caso com alunos de um curso de licenciatura em letras	2019	Dissertação	Patricia Carvalho Pepi	Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro	Universidade Federal de São Carlos
70	Modelo baseado em aprendizagem significativa para aprendizagem em inglês continuada	2019	Dissertação	Ketchen Pâmela dos Santos Gouveia	Orientador: Prof. Dr. Eduardo Manuel Freitas Jorge Coorientador: Prof. Dr. Marcio Luís Valença Araújo	Universidade do Estado da Bahia.
71	Narrativas de experientes professores de inglês sobre a aula particular: campo frutífero para a observação de práticas centradas no aprendiz	2019	Dissertação	Tessi Carvalho da Silva	Profa. Dra. Janaina da Silva Cardoso	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
72	O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos e da multimodalidade: do livro didático à prática de professores da escola pública	2019	Dissertação	Vanessa Tiburtino	Profa. Dra. Zaira Bomfante dos Santos	Universidade Federal do Espírito Santo
73	O impacto da globalização na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira	2019	Dissertação	Emmanuelle Pereira da Costa	Profa. Dra. Érika Amâncio	Universidade Federal de Minas Gerais

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
74	O olhar de participantes sobre (inter) cultura (idade) em contexto de Teletandem: o visionamento como (trans) formação	2019	Dissertação	Laura Braghini Zampieri	Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão	Universidade Estadual Paulista
75	Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão	2019	Dissertação	Camila da Luz Peralta	Profa. Dra. Taíse Simioni	Universidade Federal do Pampa
76	O uso do QUIZLET live em sala de aula de língua inglesa no ensino técnico integrado ao ensino médio: identificando eixos interacionais.	2019	Dissertação	Juliana Giseli da Silva Zancanaro	Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld	Universidade Estadual Paulista
77	Pós-método e autonomia no ensino de língua inglesa: uma proposta de avaliação do livro do professor	2019	Dissertação	Vania Maria Colaço Silva	Profa. Dra. Vera Lucia Harabagi Hanna	Universidade Presbiteriana Mackenzie
78	Práticas de leitura e escrita na perspectiva da pedagogia pós-método: percepções e implicações discursivas nas vozes dos docentes	2019	Dissertação	João Carlos Botelho	Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig	Universidade Federal do Tocantins
79	Práticas de linguagem e tempos atuais: concepções de professores de inglês em Anápolis-GO sob uma perspectiva crítica	2019	Dissertação	Bianca Alencar Vellasco	Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes	Universidade Estadual de Goiás
80	<i>Role-plays</i> : promovendo a produção oral nas aulas de língua inglesa	2019	Dissertação	Carla Iriane da Costa Nascimento	Profa. Dra. Ana Graça Canan	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
81	Sentidos e significados na interação professor-aluno sobre a atividade de aprendizagem, no contexto de ensino de língua estrangeira em uma escola bilíngue	2019	Dissertação	Patricia Adriana dos Santos Arantes	Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi	Universidade de São Paulo
82	Tradução e gramática: o impacto do planejamento pré-tarefa no desempenho da acurácia	2019	Dissertação	Ellen Cristiane Freitas e Silva Barreto	Profa. Dra. Maria da Glória Guará Tavares	Universidade Federal do Ceará

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
83	Um caminho possível: perspectivas reflexivas na formação continuada de professores de língua estrangeira (inglês)	2019	Dissertação	Luciana da Conceição Silva	Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho	Universidade de Brasília
84	Uma análise sobre as noções adjetivas: implicações para o ensino e aprendizagem de línguas	2019	Dissertação	Taísa Biagiolli Zambon	Profa. Dra. Cássia Regina Coutinho Sossolote	Universidade Estadual Paulista
2020						
85	Ampliação e ressignificação do ensino técnico da língua inglesa no ensino médio por meio da plataforma MOODLE	2020	Dissertação	Karine Campos Ribeiro	Orientadora: Profa. Dra. Márcia Jussara Hepp Rehfeldt Coorientadora: Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck	Universidade do Vale Do Taquari
86	A percepção de alunos e do professor sobre o uso do aplicativo Duolingo na aprendizagem de inglês como segunda língua	2020	Dissertação	Alexandre Fehlauer Cappellari	Profa. Dra. Aline Lorandi	Universidade Vale do Rio Dos Sinos
87	A tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua estrangeira a partir do gênero meme	2020	Dissertação	Rita Ferreira Arcenio	Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho	Universidade Federal do Ceará
88	Avaliação no ensino de línguas estrangeiras: análise bibliométrica de artigos publicados em periódicos nacionais (1985 a 2018)	2020	Dissertação	Bruno Chaves Borja	Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda	Universidade Federal de Uberlândia
89	<i>Black lives matter</i> : efeitos e sentidos da teoria racial crítica na sala de aula de língua inglesa da escola pública	2020	Dissertação	Carlos Guedes Pinto Júnior	Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis	Universidade Federal de Minas Gerais
90	Literatura no ensino/aprendizagem de língua inglesa: formação da consciência linguística e crítica	2020	Dissertação	Adria Kezia Campos Lima	Profa. Dra. Neuda Alves do Lago	Universidade Federal de Goiás

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
91	O impacto de tarefas de tradução na identificação de ideias principais do texto nas aulas de inglês do ensino básico da rede pública	2020	Dissertação	Angelisa Evelyn Alves da Silva	Profa. Dra. Maria da Glória Guará Tavares	Universidade Federal do Ceará
92	Os diários reflexivos como meio de agência docente para professores de língua estrangeira	2020	Dissertação	Ana Helena Dotti Campanatti	Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques	Universidade Estadual Paulista
93	Repetição de tarefa de tradução, memória de trabalho e desempenho oral em L2	2020	Dissertação	Socorro Gardênia Carvalho de Paula	Profa. Dra. Maria da Glória Guará Tavares	Universidade Federal do Ceará
94	Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias	2020	Dissertação	Érica Gois Nicochelli	Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi	Universidade do Oeste Paulista
95	Uso das metodologias ativas no ensino da língua inglesa: um estudo de caso	2020	Dissertação	Renato Rodrigues Da Silva	Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho	Universidade Metodista de São Paulo
96	Ver para ler? Tradução e multimodalidade em tarefas de leitura de livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2017	2020	Dissertação	Ana Maria Barreto de Lima	Orientadora: Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi Coorientadora: Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso	Universidade Federal do Ceará
2021						
97	A exclusão da tradução do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: um (re) exame da política monolíngue hegemônica no ensino da língua inglesa	2021	Dissertação	Eduardo Rorato de Oliveira	Profa. Dra. Érica Luciene Alves de Lima	Universidade Estadual de Campinas
98	A formação docente no curso de letras com inglês da UFBA: um olhar sobre a constituição da prática	2021	Dissertação	Gisele Dias de Oliveira Carneiro	Orientadora: Profa. Dra. Renata Meira Veras Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira	Universidade Federal da Bahia

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
99	Ampliando conhecimentos sobre a sala de aula invertida no ensino de língua inglesa como língua estrangeira em ambientes remotos.	2021	Dissertação	Dilma Prata Conserva	Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa	Universidade Federal de Campina Grande
100	A tradução de sintagmas nominais por bilíngues com inglês como L2	2021	Dissertação	Daniele Lima Miranda	Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi	Universidade Federal do Ceará
101	A tradução pedagógica de textos multimodais como ferramenta de ensino de língua estrangeira: um estudo qualitativo do uso de tirinhas em sala de aula on-line	2021	Dissertação	Paulo Igo Lima Vale	Profa. Dra. Sâmia Alves Carvalho	Universidade Federal do Ceará
102	Crenças de professores em formação inicial sobre o uso das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês	2021	Dissertação	Josléia Aparecida dos Passos	Orientador: Profa. Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert Coorientador: Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
103	Educação bilíngue no Brasil: promovendo encontros em busca de altos níveis de proficiência linguística e acadêmica	2021	Dissertação	Ana Cristina Bonetti Brasil Soares	Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin	Universidade Estadual do Oeste Do Paraná
104	Experiências vividas em um espaço de (não) conversação em inglês com aprendizes do sexto e sétimo ano em uma escola pública de Catalão–GO	2021	Dissertação	Amanda Magalhães Santiago	Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen	Universidade Federal de Goiás
105	Nas cissuras da sala de aula: um estudo de caso sobre o letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública	2021	Dissertação	Jaqueline Silva Miranda	Profa. Dra. Bárbara Malveira Orfanó	Universidade Federal de Minas Gerais
106	O ensino da língua inglesa na educação básica: contribuições para o ensino e aprendizagem	2021	Dissertação	Rosemara Ferreira de Melo Mota	Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli	Universidade Federal da Fronteira Sul
107	O ensino da língua inglesa na educação básica: refrações de professoras de uma escola pública de Taquaral de Goiás	2021	Dissertação	Christianno Almeida de Souza	Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo	Universidade Federal de Goiás

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
108	O livro didático de língua inglesa: concepções de multiletramentos e leitura.	2021	Dissertação	Michele Cristina Canola Andrade Rojas	Prof. Dr. Ana Paula Pinheiro da Silveira	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
109	Pensamento computacional no ensino de gramática de língua inglesa: atividade para o ensino fundamental II	2021	Dissertação	Thais Mazotti Lins	Prof. Dr. Clodis Boscaroli	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
110	Práticas e perspectivas translíngues no ensino de línguas adicionais	2021	Dissertação	Luciana Amorim Possas	Prof. Dr. Joel Austin Windle	Universidade Federal Fluminense
111	<i>Sharechef</i> : propostas interdisciplinares no ensino de língua inglesa por meio das metodologias ativas no contexto de ensino remoto.	2021	Dissertação	Jocasta Rios Kwecko	Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto	Universidade Federal do Pampa
112	Teaching practices of public school EFL teachers: what mediates their pedagogical decisions.	2021	Dissertação	Paulo Thiago Piazza	Profa. Dra. Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo	Universidade Federal de Santa Catarina
TESE – 2017						
113	Crenças, experiências e ações de professores de inglês (le) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	2017	Tese	Fabício Ademar Fernandes	Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa	Universidade Federal de São Carlos
114	Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil	2017	Tese	Leina Cláudia Viana Jucá	Profa. Dra. Walkyria Monte Mór	Universidade de São Paulo
115	Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX	2017	Tese	Elaine Maria Santos	Prof. Dr. Luiz Eduardo Oliveira	Universidade Federal de Sergipe
116	Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico	2017	Tese	Érika Amâncio Caetano	Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge	Universidade Federal de Minas Gerais
117	"Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito": os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa	2017	Tese	Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite	Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge	Universidade Federal de Minas Gerais

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
118	Por que quanto mais cedo melhor? Uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças.	2017	Tese	Bianca Rigamonti Valeiro Garcia	Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos	Universidade de São Paulo
2018						
119	As expressões idiomáticas nos livros didáticos de LE/LA top notch 2 e smart choice 2a e interculturalidade: uma discussão a partir da perspectiva cognitivista e da perspectiva sociocultural	2018	Tese	Mônica Hogetop	Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena	Universidade Federal de Santa Catarina
120	“Deixa-me ir e vir”, canta o rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras	2018	Tese	Elkerlane Martins de Araújo Moraes	Orientador: Prof. Doutor Kleber Aparecido da Silva Coorientadora: Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza	Universidade de Brasília
121	Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações	2018	Tese	Fernando da Silva Pardo	Profa. Dra. Walkyria Monte Mór	Universidade de São Paulo
122	Formação inicial de professores de língua inglesa como língua internacional: uma experiência transnacional	2018	Tese	Iara Maria Bruz	Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão	Universidade Federal do Paraná
123	Passei o semestre todo estudando o verbo “to be”: atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados em saúde da UFRB	2018	Tese	Flávius Almeida dos Anjos	Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl	Universidade Federal da Bahia
124	Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural	2018	Tese	Mariana da Silva Casemiro	Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão	Universidade Estadual Paulista
2019						

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
125	Caminhos metodológicos no processo de ensino-aprendizagem de inglês para o acadêmico visual sob as lentes bakhtinianas: possibilidades e construções	2019	Tese	Márcia de Moura Gonçalves	Profa. Dra. Simone de Jesus Padilha	Universidade Federal de Mato Grosso
126	Ensinar língua estrangeira é ensinar a viver: proposições enunciativas como base teórico-metodológica para o fazer docente dos professores de língua estrangeira	2019	Tese	Rafael de Souza Timmermann	Profa. Dra. Claudia Stumpf Oudeste	Universidade de Passo Fundo
127	Linguagem e performatividade na formação inicial de professores de língua inglesa	2019	Tese	Daniella Corcioli Azevedo Rocha	Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas	Universidade Federal de Uberlândia
128	Multiletramentos e argumentação em um ambiente online: expandindo o ensino de inglês na universidade	2019	Tese	Najin Marcelino Lima	Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic Coorientadora: Profa. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré	Universidade Federal de Pernambuco
129	O inglês e seu ensino na escola pública: os sentidos atribuídos pelos professores	2019	Tese	Aline Cajé Bernardo	Prof. Dr. Bernard Charlot	Universidade Federal de Sergipe
130	Um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais	2019	Tese	Manoela Oliveira de Souza Santana	Profa. Dra. Simone Borges Bueno da Silva	Universidade Federal da Bahia
2020						
131	A formação inicial de professores de língua inglesa com ênfase no ensino temático baseado em tarefas: a abordagem comunicativa reflexiva revelada do planejamento ao fato	2020	Tese	Elaine Regina Cassoli	Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes	Universidade Federal de São Carlos
132	Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades	2020	Tese	Denise Silva Paes Landim	Profa. Dra. Walkyria Monte Mór	Universidade de São Paulo

DOC.	TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO	TIPO	ALUNO	ORIENTADORES	IES
133	O uso de COMIC BOOKS como textos multimodais em aulas de língua inglesa: estudo de caso com alunos do ensino médio técnico do IFRN (campus APODI)	2020	Tese	Iane Isabelle de Oliveira Castro	Orientador: Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza Coorientador: Prof. Dr. Yuri Jivago Amorim Caribé	Universidade Federal de Pernambuco
134	Raising conventionality awareness to bridge gaps: uma proposta de ensino de inglês para brasileiros com base nos princípios da linguística de <i>corpus</i>	2020	Tese	Andréa Geroldo dos Santos	Profa. Dra. Stella Esther Ortweiler Tagnin	Universidade de São Paulo
2021						
135	As saídas singulares de professoras de língua inglesa frente à impossibilidade de educar	2021	Tese	Caroline Martins dos Santos	Profa. Dra. Maralice de Souza Neves	Universidade Federal de Minas Gerais
136	Autoria colaborativa, letramentos digitais e letramento crítico na cultura digital: um estudo com discentes de licenciatura em língua inglesa	2021	Tese	Keila Mendes dos Santos	Profa. Dra. Cleide Jane Sá Araújo Costa	Universidade Federal de Alagoas
137	“Mas daí você trabalha também o ‘I like’, o ‘I don’t like’?”: ensino crítico de inglês e ressignificação de conhecimentos locais em um curso de formação continuada	2021	Tese	Lediane Manfé de Souza	Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
138	Vozes sociais nas pesquisas sobre leitura e escrita no ciberespaço	2021	Tese	Albanyra dos Santos Souza	Profa. Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: elaborado pela autora.