

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E LINGUAGENS

ROBERTO OLEANDRO LOPES PEREIRA

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: PRÁTICAS DE SALA DE AULA

CURVELO – MG

2025

ROBERTO OLEANDRO LOPES PEREIRA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: PRÁTICAS DE SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Pós-graduação lato sensu Ensino de Ciências Humanas e Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista, na área de concentração Ciências Humanas e Linguagens.

Orientadora: Prof^a. Msc. Ana Cecília Estevão

CURVELO – MG

2025

Pereira, Roberto Oleandro Lopes.
P436e Estratégias de aprendizagem ativa nas aulas de língua inglesa do ensino médio público: práticas de sala de aula / Roberto Oleandro Lopes Pereira. – 2025.
68 f.
Orientadora: Ana Cecília Estevão.

Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens, Curvelo, 2025.
Bibliografia.

1. Metodologias ativas. 2. Língua inglesa (Ensino médio). 3. Escolas públicas. I. Estevão, Ana Cecília. II. Título.

CDU: 373.5:811.111

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

No dia 23 de abril de 2025, na sala de reuniões do prédio administrativo do Campus Curvelo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, reuniu-se, às 16:00 horas, a Banca Examinadora, designada pela Coordenação da Pós-Graduação Lato Senu em Ciências Humanas e Linguagens constituída pela Professora Msc. Ana Cecília Estevão (Orientadora), pelo professor Prof. Dr. Adriano Gonçalves da Silva e pela Profª Dra. Cleide Maria de Oliveira Lovon Canchumani para examinar o trabalho do aluno **Roberto Oleandro Lopes Pereira** sob o título **Estratégias de aprendizagem ativa nas aulas de língua inglesa do ensino médio público: práticas de sala de aula**. A Profª Orientadora, como Presidente da Banca Examinadora, declarou aberta a sessão, passando a palavra ao candidato para que expusesse seu trabalho de conclusão de curso. Terminada a exposição, a Presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: professor Prof. Dr Adriano Gonçalves da Silva e a Profª Dra. Cleide Maria de Oliveira Lovon Canchumani. Terminada a arguição, retirou-se a Banca Examinadora para deliberação. De volta ao recinto, a Presidente deu conhecimento ao candidato de que seu Trabalho de Conclusão de Curso foi **APROVADO** com a **NOTA 100** e no prazo de 30 dias, deverá incluir as sugestões da Banca. Nada mais havendo a tratar a Presidente declarou encerrada a sessão, cujas atividades são registradas nesta Ata, a qual assina juntamente com os outros membros da Banca Examinadora.

Documento assinado digitalmente



ANA CECILIA ESTEVAO
Data: 13/06/2025 23:24:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Msc Ana Cecília Estevão
(orientadora)

Documento assinado digitalmente



ADRIANO GONCALVES DA SILVA
Data: 22/06/2025 19:19:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr Adriano Gonçalves da Silva
(membro)

Documento assinado digitalmente



CLEIDE MARIA DE OLIVEIRA LOVON CANCHUMANI
Data: 03/07/2025 20:06:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra. Cleide Maria de Oliveira
Lovon Canchumani (membro)

Dedico este trabalho a todos que de alguma forma contribuíram para a minha formação até aqui, em especial a todos os meus professores e professoras, pessoas que dedicam tempo, paciência, trabalho e conhecimento na formação de outro ser humano. Muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela minha vida e saúde. Sem elas nada seria possível.

Agradeço a meus pais e irmãos pelo processo de construção de minha pessoa como ser humano e cidadão consciente. Sou o que sou, em parte, graças à família.

A todos os professores e demais profissionais do Cefet/MG de Curvelo, que muito me ajudaram nessa trajetória, sobretudo a minha orientadora, professora Ana Cecília, cujo conhecimento, dedicação, comprometimento, profissionalismo e paciência foram essenciais nesta minha nova caminhada.

Aos meus colegas de curso. Vocês me ajudaram muito, reavivando aquele aluno que estava bem apagado em mim. Nossa troca de experiências, debates e colaboração me enriqueceram e estimularam a minha busca pelo conhecimento.

Dessa forma, diante de todos vocês, expresso meu mais sincero agradecimento. Essa pós-graduação foi um momento de aprendizado, superação e autoconhecimento que levarei por toda minha vida.

RESUMO: As metodologias de aprendizagem ativa no campo escolar são práticas, técnicas e procedimentos que situam os alunos como protagonistas de sua aprendizagem, através de atividades que contribuam para a aquisição real e significativa do que é ensinado, dessa forma desenvolvendo a criticidade. Nessa perspectiva, no contexto de aula de língua inglesa do ensino médio em escolas públicas brasileiras, tais metodologias se mostram bastante significativas. Este trabalho de conclusão de curso (TCC) objetivou investigar estratégias metodológicas adequadas ao ensino de LI em escolas públicas do EM que contribuam para a aprendizagem significativa. A metodologia da pesquisa realizada teve abordagem qualitativa; quanto aos objetivos foi exploratória e descritiva, sendo adotada como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica em dois momentos distintos. No primeiro momento, foi realizado um resgate histórico da língua inglesa em instituições públicas do Brasil desde o século XIX até os dias de hoje, caracterizados os sujeitos do ensino médio atual, apresentado o conceito de inglês global, de crenças que afetam de forma negativa o ensino de língua inglesa na escola pública e algumas metodologias de aprendizagem ativa que podem auxiliar o professor durante as aulas. No segundo momento foram pesquisados e analisados quatro trabalhos de práticas de salas de aulas em redes de ensino público em que o uso de metodologias de aprendizagem ativa contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Conclui-se que as metodologias de aprendizagem ativa são ferramentas de grande utilidade quando bem aplicadas e nas aulas de LI das escolas públicas brasileiras podem representar importante papel desde que encontrem ambiente físico e humano favoráveis.

Palavras-chave: Metodologias de aprendizagem ativa; Ensino Médio; Escolas públicas; Língua Inglesa.

ABSTRACT: Active learning methodologies in the school context are practices, techniques, and procedures that position students as protagonists of their own learning through activities that contribute to the real and meaningful acquisition of what is taught by teachers, this way developing critical thinking. In this perspective, in the English language context, classes in high schools in Brazilian state schools, such methodologies prove to be quite significant. This course completion work (TCC) aimed to investigate methodological strategies suitable for teaching a foreign language (LI) in state high schools that contribute to meaningful learning. The research methodology adopted a qualitative method; regarding the objectives, it was exploratory and descriptive, using bibliographic research as a technical procedure in two distinct moments. In the first moment, a historical overview of the English language in public institutions in Brazil from the 19th century to the present day was conducted, characterizing the current high school people presenting the concept of global English, beliefs that negatively affect the teaching of English in state schools, and some active learning methodologies that can assist teachers during classes. In the second moment, four classroom practice works in public education networks were researched and analyzed, where the use of active learning methodologies contributed to the teaching and learning process of the English language. It is concluded that active learning methodologies are highly useful tools when well applied, and in the English language classes of Brazilian public schools, they can play an important role as long as they find favorable physical places and human behavior.

Keyword: Active learning methodologies; High School; State schools; English language.

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS	8
2. POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	10
3.CAMINHOS DA PESQUISA	12
4.ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL ...	15
5. O ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO	18
5.1 Atores que constroem o ensino médio	20
6. CRENÇAS QUE INFLUENCIAM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	24
7. LÍNGUAS INGLESA	27
8. EM BUSCA DA MUDANÇAS DE PARADIGMA	30
9. A LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA	37
10. PALAVRAS FINAIS: ALTERNATIVAS PARA A MUDANÇA	60
REFERÊNCIAS	63

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Minha trajetória como professor de LI começou em 1999, sempre trabalhando em escolas da rede pública de Minas Gerais e desde então pude perceber várias mudanças em relação à forma de ensinar o componente curricular, que naquele tempo ainda era chamado de disciplina ou matéria escolar. A começar pelos conteúdos que privilegiavam o ensino de gramática e a aplicação de vários exercícios repetitivos abordando um determinado assunto com o intuito da fixação de algumas regras que, a meu ver, nunca estavam em consonância com a realidade dos meus alunos.

Com o passar dos anos, pude perceber mudanças que, se por um lado deixavam a questão da gramática mais flexível, por outro continuavam não se aproximando da realidade do aluno, pois estes muitas vezes não via no estudo da LI relevância para sua vida, uma vez que a maioria dos estudantes inicia o ensino fundamental com expectativa muito alta em relação a aprender a falar uma nova língua, mas com passar dos anos e a percepção de pouca ou nenhuma aprendizagem significativa no campo da fala faz com que desestimulem a continuar se dedicando ao conteúdo, relegando a aula de LI no EM a um segundo plano em relação aos demais componentes.

Vale considerar a frustração vivida por professores da área, que ao perceberem o desinteresse do aluno em suas aulas, ou sofrem muito e acabam se sentindo inúteis em atingir seu objetivo ou buscam de forma meio que heroica transformar suas aulas para que fiquem mais atrativas ao público adolescente, que já traz consigo várias questões pessoais nas quais a escola muitas vezes é a última prioridade. Vivenciei as duas situações em momentos diferentes da minha carreira.

Outra característica em escolas públicas é que, em todas onde trabalhei não apresentavam infraestrutura adequada (laboratório de língua, equipamento audiovisual, internet) ao estudo de língua estrangeira, sendo que muitas vezes eu precisava levar equipamentos e materiais próprios (livros, revistas, fitas VHS, cds e dvds), fato confirmado na pesquisa feita neste TCC.

Também observei o fato de as aulas de LI serem ministradas por professores sem formação específica na área, como por exemplo, professores formados apenas em LP ou artes completando seus cargos com LI, já que o conteúdo atualmente dispõe apenas de uma aula semanal no EM, fato que o torna mais um apêndice dentro da grade curricular, sobretudo nas escolas de pequeno porte.

Durante anos pude observar que as aulas que melhor fluíram foram aquelas nas quais os alunos de fato “punham a mão na massa”, preparando aulas, apresentações, materiais e projetos. Aulas que envolviam músicas, cenas de filmes ou séries, ou aquelas nas quais o estudo da conversação era o foco sempre foram as mais exitosas.

Dessa forma, no decorrer da especialização em Ciências Humanas e Linguagens, as metodologias de aprendizagem ativa se apresentaram como uma forte aliada para minhas aulas de LI, chamando minha atenção desde o início do curso, pois teorizavam aquilo que de certa forma já via ocorrer na minha prática pedagógica, mas de uma forma apenas intuitiva.

Saber que existiam autores que estudavam práticas como a aprendizagem baseada em projetos e em problemas, a encenação, a instrução por pares, a sala de aula invertida e a gamificação fez com que uma luz apresentasse em um túnel que naquele momento se mostrava ainda bem longe de seu final, trazendo nova perspectiva a minha prática, agora não apenas intuitivamente, mas relacionada a embasamento científico, o que fez grande diferença.

Em relação às experiências relatadas neste TCC, todas as quatro têm em comum a insatisfação inicial dos professores e alunos do EM em relação às aulas, ratificam a força do trabalho coletivo no desenvolvimento de uma aula mais participativa, comprovam a influência do inglês no nosso dia a dia bem como o poder da música como aliada do professor de LI. Além disso, todas elas buscam entender o pensamento do aluno através de questionários aplicados antes ou após a realização das atividades.

Esses fatores foram mostrados de forma recorrente no percurso deste TCC, tanto na revisão bibliográfica quanto no mapeamento de experiências com o uso de metodologias de aprendizagem ativa em sala de aula. Muitos outros relatos de vivências em sala de aula poderiam ter sido inseridos neste documento demonstrando o mesmo propósito, uma vez que durante a escrita do TCC, várias outras experiências apareceram nas bases pesquisadas e outras tantas são de meu conhecimento pessoal, relatadas por colegas de profissão, mas que infelizmente não foram inseridas em projetos de pesquisa ou teses de doutorados, muitas vezes por falta de oportunidade. Porém, a seleção buscou mostrar de forma sucinta e objetiva, aquilo que professores de LI de escola pública sentem em algum momento de sua carreira: a vontade de fazer diferença na vida de seu aluno, mesmo que as circunstâncias possam não ser as mais favoráveis.

Baseado em tudo isso, posso dizer que, sem dúvidas, hoje me sinto muito mais preparado para continuar trabalhando com alternativas que tornem minha aula mais dinâmica, produtiva; mais leve e satisfatória para mim e para meus alunos.

2 POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Desde o início da sua implementação, no século XIX, o ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil tem sido desafiador, não conseguindo atingir de forma significativa seus objetivos, sejam eles de comunicação, de profissionalização ou de inclusão cidadã. Tal afirmação é reforçada em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Inglesa que relatam:

Somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. (...) as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (Brasil, 1998, p. 20).

No Ensino Médio (EM) das escolas públicas brasileiras, alvo deste estudo, soma-se ao desafio de alcançar os objetivos de aprendizagem à falta de interesse dos alunos, uma vez que estes não veem utilidade prática de muitos conteúdos estudados, incluindo o estudo de língua estrangeira (LE); assim como muitos alunos a consideram distante do contexto real de suas vidas. Corroboram para essa afirmação os estudos do sociólogo Simon Schwartzman (2010) ao caracterizar como causas do abandono escolar no EM a composição curricular marcada pelo acúmulo de matérias e a sobrecarga de conteúdo, contribuindo para o desinteresse do aluno em estudar, além do fato de muitos chegarem neste nível sem os conhecimentos prévios que deveriam ter sido adquiridos anteriormente e aqueles que o concluem saem com pouco conhecimento.

(...) O currículo é extremamente carregado, com cerca de 14 disciplinas ou matérias obrigatórias. (...) Como muitos jovens chegam ao ensino médio com deficiências de formação vindas da educação básica, um grande número de pessoas não consegue completá-lo e, dos que completam, uma grande maioria não atinge os conhecimentos mínimos considerados indispensáveis para este nível de formação (Schwartzman, 2010, p.1-2).

Como falar de educação de LE de qualidade em um ambiente no qual o aluno já chega sobrecarregado de matérias e ao mesmo tempo sem base sólida para estar naquele nível?

Além dessa realidade, quando se trata do estudo de LE no EM, existem crenças que se cristalizaram no meio escolar. Professores de escolas públicas consideram que estudar inglês é muito difícil ou que seus alunos nunca vão viajar para fora do país, conforme aponta pesquisa feita com professoras de uma escola pública no Ceará:

Entre os comentários ou frases mais comuns que se referem ao ensino aprendizagem de LE (inglês), mais especificamente à aprendizagem dos alunos e aos próprios alunos, podemos citar: “eles não aprendem nem português, quanto mais inglês”; “inglês é pra rico e não pra pobre”, “para quê aprender inglês se eles não vão viajar para fora do país?”, “coitadinhos, são muito deficientes!” (Miranda, 2005 p.13)

Muitas dessas frases começam a fazer parte do repertório dos próprios alunos, criando obstáculos para que haja aprendizagem, pois o aluno passa a acreditar de fato na incompetência da escola e de sua própria incapacidade de aprender LI (Miranda 2005).

As dificuldades sociais características do aluno do EM da rede pública em relação à escola, como por exemplo, a necessidade de trabalhar, as diferenças sociais (Bourdieu, 1988) além da gravidez precoce e falta de apoio da família são fatores que também contribuem para o baixo rendimento no EM e das aulas de LI. Em um contexto mais recente, a pandemia da COVID-19, que afetou diferentes áreas, impactou o contexto escolar, aumentando essas dificuldades, sobretudo para o jovem mais vulnerável socialmente.

Considerando tal realidade, tornam-se relevantes pesquisas que busquem alternativas para que o ensino de LI atenda às necessidades tanto de alunos quanto de professores. Parte-se do pressuposto de que, a partir da utilização de práticas de sala de aula aplicáveis, apesar do contexto descrito anteriormente, e que tornem o momento da aula de LI mais prazeroso e significativo para ambos os lados, seja possível desconstruir algumas crenças limitantes com vistas a busca de uma aprendizagem mais significativa. Neste cenário, emerge o conceito das metodologias de aprendizagem ativa que são aquelas que colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Em contraposição a métodos considerados tradicionais, nos quais o professor é a figura central transmitindo informações, o aluno é o protagonista de sua aprendizagem, em propostas que promovem a construção do conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada.

Destaca-se ainda a motivação pessoal para o desenvolvimento da pesquisa uma vez que o autor é professor da rede pública do estado de Minas Gerais desde o ano de 1999, lecionando durante todo o tempo o componente curricular LI, tendo passado por várias escolas e cidades diferentes, percebendo em todas elas as características mencionadas. A partir de tais argumentações, indaga-se quais estratégias metodológicas podem ser utilizadas para promover a aprendizagem significativa no ensino de LI em escolas públicas de EM brasileiro?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar estratégias metodológicas adequadas ao ensino de LI em escolas públicas do EM que contribuam para a aprendizagem significativa. Para tal buscou-se: traçar um panorama histórico do ensino de LI no Brasil, pesquisar quem são os sujeitos - professores e alunos - do EM na atualidade, descrever estratégias de aprendizagem ativa e, por fim, mapear trabalhos científicos em que a aplicação de metodologias diferenciadas contribuíram para uma aprendizagem significativa no Ensino da LI, discutindo a adequação do uso dessas metodologias no EM das escolas públicas brasileiras.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

Segundo Freire “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 12), ou seja, é preciso que haja uma interação dialógica entre docente e discente para que a verdadeira educação possa de fato existir e somente dessa maneira nos tornamos sujeitos da nossa própria história.

Dentro dessa dinâmica é que as metodologias de aprendizagem ativa centram o processo de aprendizagem no aluno e ajudam o professor do EM desenvolver de forma mais significativa e leve o seu trabalho, levando em consideração que agora o aluno não é somente um receptor passivo de tudo aquilo que ele, professor, leva para a sala de aula, mas sim alguém que interage com a dinâmica do processo de aprendizagem inclusive escolhendo o que e como estudar (Pereira, 2012).

Para que a prática de metodologias de aprendizagem ativa dentro das salas de aulas aconteça de forma eficaz é importante que haja uma reestruturação destas salas tanto no quesito didático quanto no tecnológico. Por outro lado, “está ficando claro que o foco não deve estar na tecnologia em si, mas no fato de as TDIC terem criado novas possibilidades de expressão e de comunicação, que podem contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas” (Bacich e Moran, 2018 p.77).

Neste contexto, a metodologia do presente TCC teve abordagem qualitativa; quanto aos objetivos foi exploratória e descritiva, sendo adotada como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica em dois momentos distintos: no primeiro momento, foi estudada a bibliografia referente ao tema, pesquisando teorias, orientações, gráficos, por meio de artigos acadêmicos, livros, revistas, legislações, *sites*, publicações em jornais e revistas em formato *online* que tratam do tema educação. Esse momento teve por objetivo, além do conhecimento do tema, a realização da conexão da teoria à prática em sala de aula. De acordo com Gil, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008 p.69).

Após a pesquisa bibliográfica que envolveu o histórico do ensino de LI no Brasil, os agentes do EM da escola pública, o conceito de inglês global, de metodologias de aprendizagem ativa e o atual cenário do ensino de LI no EM da rede pública, no segundo momento, foram pesquisadas experiências exitosas que usaram metodologias de aprendizagem ativa dentro desse contexto.

Essa segunda parte da pesquisa partiu da premissa de que é possível a utilização de metodologias de aprendizagem ativa no ensino de LI em escolas públicas brasileiras, tendo por objetivo mapear trabalhos científicos demonstrando como foi possível utilizar tais metodologias em salas de redes públicas distintas (federal, estadual e municipal). Os documentos selecionados foram analisados através da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Foi feito um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) usando os seguintes descritores: metodologias ativas, ensino médio, língua inglesa e escola pública. Obteve-se um retorno de 85 trabalhos. Aplicou-se um recorte temporal no intervalo entre 2015 e 2025, o que reduziu para 75 trabalhos. Ao analisar os documentos que apresentavam no mínimo dois dos descritores agrupados em seus títulos, o número encontrado foi de 27 trabalhos. Após a análise com leitura flutuante de todos os títulos e resumos dos documentos restantes, foram selecionados quatro trabalhos pertinentes ao tema, levando em consideração que os mesmos deveriam apresentar pelo menos uma metodologia de aprendizagem ativa que pudesse ser aplicada em escolas públicas do EM em aulas de LI. Por fim, analisando profundamente e de forma crítica os quatro documentos pré-selecionados, restaram dois que mostravam de forma mais clara, objetiva e dinâmica, metodologias de aprendizagem ativa que podem ser aplicadas em escolas, indiferentemente do local geográfico, da condição socioeconômica da escola, da quantidade ou heterogeneidade dos alunos.

Na tentativa de ampliar a abrangência da pesquisa e caracterizar melhor as realidades constituintes do EM no Brasil, foi inserida outra conjugação de descritores na BDTD: metodologias ativas, língua inglesa, EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os critérios de seleção continuaram os mesmos. Nessa nova busca, apareceram 20 títulos. Foram analisados os títulos e resumos de cada um, sendo selecionado um trabalho que se destacou por atender aos critérios de pertinência ao tema e aplicabilidade.

Por fim, foi analisado um trabalho que compôs a pesquisa bibliográfica realizada no primeiro momento deste TCC e que, embora não tenha retornado por meio do BDTD, atende aos critérios utilizados para seleção dos outros três trabalhos, apresentando o uso de metodologia de aprendizagem ativa no EM de forma simples e aplicável ao contexto de escolas públicas. Em todos os quatro trabalhos selecionados para análise e discussão, a questão norteadora deste TCC, que é investigar estratégias metodológicas adequadas ao ensino de LI em escolas públicas do EM que contribuam para a aprendizagem significativa, foi fator primordial para a seleção. No próximo item apresenta-se a análise e discussão dos resultados.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise

Data	Nome do Documento	Tipo do documento	Referência de entrada	Plataforma pesquisada	Metodologia utilizada
2018	Metodologias (cri)ativas na escola. A multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos.	Tese	ALDA, Lucía Silveira	BDTD	Aprendizagem baseada em Projetos (ABProj) e <i>Role play</i> (Encenações)
2021	Metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA	Dissertação	ARTUZI, Dayane	BDTD	Aprendizagem baseada em projetos (ABProj)
2022	A produção de histórias em quadrinhos digitais no ensino-aprendizagem de língua inglesa	Dissertação	SANTOS JUNIOR, Israel Domingos dos	BDTD	<i>Mobilie Learning</i> (Aprendizagem móvel)
2023	É possível aprender uma língua estrangeira na realidade da escola pública? Apresentando métodos alternativos para o ensino e aprendizagem da língua inglesa elaborados com a participação de alunos cearenses de escola pública	Artigo	ALBUQUERQUE, Márcia Régia Ximenes	<i>Google Scholar</i>	Aprendizagem baseada em projetos (ABProj)

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

4. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL

O ensino de LI no Brasil como componente curricular em instituição pública de ensino iniciou-se com a criação do Colégio Pedro II em 1837 (Leffa, 2016) e desde então houve muitas mudanças tanto na forma quanto no conteúdo. Porém, indiferentemente da época, o que se nota

é que o ensino LE no Brasil, em ambientes escolares, tem se mostrado ineficaz, não atingindo seu principal objetivo: comunicar e interagir com povos e culturas diferentes. Segundo Leffa (2016 p.51) “A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical”, ou seja, as aulas se concentravam apenas em tradução de textos e exercícios gramaticais repetitivos.

Durante a primeira república há poucas informações sobre o ensino de LE, mas observa-se um crescente desprestígio em relação a essas disciplinas comparado à época do império. A frequência às aulas era de livre escolha:

Durante a república, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou outra, mas não as duas ao mesmo tempo (Leffa, 2016 p.52).

Nesse período, observa-se a tentativa de implantar vários métodos de ensino de LE, sendo os mais conhecidos o chamado Abordagem Gramática e Tradução (AGT) e a Abordagem Direta, também conhecido como Abordagem Comunicativa.

O método AGT, cujo foco estava centrado na leitura e tradução de textos através de vocabulário e estruturas previamente estudados na língua materna do estudante, foi amplamente empregado por se mostrar mais fácil de ser ministrado pelos professores, sobretudo em grandes turmas. Eram distribuídos pequenos textos que com o passar do curso iriam aumentando o nível de dificuldade, chegando até mesmo a textos clássicos da segunda língua. Com base nessa introdução, outras construções sintáticas iam se desenvolvendo e o aluno repetia vários exercícios referentes a essas estruturas. Pouca ou nenhuma ênfase era dada à pronúncia ou entonação, sendo a escrita o foco do estudo (Leffa, 2016).

No ano de 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, uma importante reforma foi instaurada para o ensino de línguas, incluindo-se aí a LI. Pode-se dizer que essa reforma, pelo menos teoricamente, continua sendo a base do ensino de LI nas escolas de educação básica. A centralidade do ensino está nas quatro habilidades básicas de ouvir, falar, ler e escrever (Abordagem Comunicativa), apresentando uma característica até hoje considerada moderna, em que a gramática deveria ser deduzida pela própria observação, nunca apresentada de forma teórica. De acordo com Leffa:

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O

desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical (Leffa 2016, p.37).

Outro ponto considerado pela Abordagem Comunicativa é a questão da centralidade do aluno no processo da aprendizagem.

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas (Leffa, 2016 p. 38 e 39).

Além disso, o uso de material real como jornais e revistas, almanaques e outros impressos da época como cartas, cartazes, mapas programas, bilhetes, enfim, tudo que possibilite ao discente o contato idêntico ao que o falante nativo esteja exposto possibilitando a apreensão da língua atual do país de origem (Leffa, 2016). Porém, na prática esse método não vingou nas escolas, e o método AGT continuou vigorando, muitas vezes até os dias atuais.

Outra reforma importante na educação que teve reflexo no ensino de LI foi a Reforma Capanema, em 1942, que ratificava Abordagem Comunicativa ou Método Direto, como o ideal para o ensino de línguas. De acordo com Fogaça e Gimenez (2007 p. 6) “a Reforma Capanema de 1942 preocupou-se igualmente com a questão metodológica. Recomendou-se a utilização do ‘método direto’ nas escolas públicas, mas indo além de aspectos instrumentais”, ou seja, mais que conteúdos apreendidos, valores referentes aos povos cujas línguas eram estudadas deveriam ser objeto de conhecimento dos estudantes. Os materiais utilizados para a aprendizagem variavam “desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes” (Leffa, 2016, p.56).

Tal proposta também não foi aplicada de forma eficaz nas escolas brasileiras e foi rapidamente substituída pelo Método de Leitura, em que o estudo se voltava para a leitura e interpretação, usando para tal extensos questionários escritos sobre o que fora lido (Leffa, 2016).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1961), o ensino passa a ter caráter regionalizado não havendo necessidade de um currículo unificado. Dessa forma, cada região oferecia aulas de LE à escolha da região, ou mesmo não oferecendo, caso a região não obtivesse alguém com condições de ministrar tais aulas. Houve uma redução de 2/3 da carga horária destinada à LE. Com a LDB de 1971, mais uma perda em relação às horas destinadas à LE:

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º. grau, e no segundo grau não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano.

Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (Leffa, 2016 p.59).

Mesmo assim, é nesse período que o inglês passa a ser a língua com preponderância nas escolas públicas e particulares do Brasil, muito devido ao caráter utilitarista/econômico uma vez que era esperada essa capacitação profissional do aluno egresso das escolas secundaristas. O ensino de LI passa a ter mais importância como formadora de mão de obra do que de cidadão consciente (Chaguri, 2012). O método utilizado neste período foi chamado de Método Audiolingual ou Audiovisual. Nessa metodologia, o aluno era exposto a gravações de falantes nativos ou não e a imagens referentes ao que era proposto ser ensinado. Porém, segundo Fogaça e Gimenez (2007, p. 7) “mais uma vez esse método foi muito timidamente implementado nas escolas públicas brasileiras, sendo mais utilizado nas escolas particulares de ensino de idiomas”.

Em 1996, uma nova versão da LDB traz a necessidade de se ter pelo menos uma LE moderna no currículo do ensino fundamental (antigo 1º grau) e no EM a inclusão de uma LE moderna como obrigatória e uma segunda como optativa de acordo com a possibilidade da instituição. Em ambos os casos, fica clara a predisposição para que a LI seja a ofertada. A novidade presente é a possibilidade de enturmação de alunos não só nas aulas de LE como também de arte e outros componentes curriculares (Brasil, 1996).

A partir de 2018, sob o regime da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ensino de LI, além dos objetivos citados (fala e audição; escrita e leitura/ conhecimento de novos povos e culturas) tem como meta que o estudante possa acessar saberes para o engajamento em um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, usando para isso a ferramenta LI como instrumento para a prática de cidadania e inserção no mundo do trabalho:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (Brasil, 2017 p.476).

O Novo Ensino Médio (NEM), implantado no Brasil após a Lei nº 13.415/17, continua com a obrigatoriedade do ensino de LI desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do EM. Porém com a carga horária de apenas uma aula por semana no EM (Brasil, 2017).

A Lei 14.945/24 que reformulou o NEM, diz que “os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras além do inglês, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2024 n.p)”. Em Minas Gerais, a resolução nº 5.084/24 determinou a carga horária de

LI com duas horas semanais para o 1º ano e uma aula semanal para os 2º e 3º anos do EM em 2025 (Minas Gerais, 2024).

Neste percurso histórico pode-se perceber que ao longo dos anos foram implantados diferentes métodos para o ensino de LE, e que com o passar do tempo a LI se tornou preponderante. No entanto, o tempo disponível no currículo para o estudo da disciplina diminuiu, mostrando que a LI, em relação a outros conteúdos curriculares tem menor importância.

Outro ponto a ser considerado é a falta de capacitação dos que ensinam – De acordo com pesquisa feita em 2021, “do total de turmas de Língua Inglesa em todas as redes, apenas 29,42% estão com docentes com titulação classificada como adequada (British Council Brasil, 2021 p.19)”, ou seja, possuem titulação em Licenciatura Inglês/Português. Em 2015, de acordo com o mesmo instituto, esse número era um pouco maior, 39%.

5. O ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO

A educação básica brasileira teve, em 2022, 47,3 milhões de alunos matriculados em 178,5 mil escolas. De acordo com dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2022), existem no Brasil 7.866.695 matriculados no EM sendo 83,6% na rede pública estadual, 12,8% na rede privada e 3,1% na rede federal de ensino. O que demonstra que há um alto número de estudantes neste nível de ensino matriculados na rede pública. Desse total, 18,6% está em regime de tempo integral.

Por outro lado, o EM é a etapa da Educação Básica que apresenta o maior índice de repetência (3,9%) bem como maior taxa de evasão (5,9%); sendo entre os evadidos a maioria do sexo masculino (7,3%) enquanto o índice feminino é de 4,5% (Brasil, 2022).

Esses números demonstram a representatividade da etapa final da Educação Básica no sistema educacional brasileiro. Além disso, há que se destacar a grande diversidade existente, levando em consideração que as juventudes são múltiplas, variando de região para região, ou mesmo dentro de uma mesma região, dependendo do contexto, podendo apresentar disparidades muito grandes.

A partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 o Ensino Médio Regular é convertido em Novo Ensino Médio (NEM) e traz uma série de mudanças na etapa final da Educação Básica. Dentre elas está a grade curricular, que passa a ser organizada conforme pode-se constatar no artigo 4º do documento regulatório do NEM:

O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017 n.p).

Outra novidade é a inserção do componente Projeto de Vida que tem por objetivo incentivar o protagonismo jovem na escola e o empreendedorismo, para que os alunos consigam planejar o seu futuro após a conclusão do EM. No que diz respeito ao tempo de permanência do aluno na escola, antes era de no mínimo 800 horas anuais, passa a ser minimamente 1.000 (Brasil, 2017). Embora tenha havido aumento na carga horária anual, a disciplina LI foi reduzida de duas aulas/semana para apenas uma aula/semana.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto FSB (2022) contratada pelo Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em que foram ouvidos dois mil estudantes da rede pública de ensino de São Paulo e do Mato Grosso do Sul, sendo metade desses alunos frequentes do EM e a outra metade do NEM, ao serem questionados sobre como avaliam suas respectivas modalidades de ensino, as respostas foram:

61% dos alunos que estão cursando o Novo Ensino Médio avaliam positivamente o modelo. Os jovens dizem que a escola “facilita o primeiro emprego devido à capacitação” e que o currículo traz mais conhecimento e é compatível com área profissional desejada. Para 73% desses estudantes, o Novo Ensino Médio tem potencial grande ou muito grande para melhorar a qualificação profissional do Brasil. 77% dos alunos do Novo Ensino Médio estão satisfeitos com a escola e 78% dizem estar otimistas com o futuro profissional. Entre os estudantes do currículo tradicional, os dados são de 70% e 68%, respectivamente. (Instituto FSB Pesquisa, 2022)

Ao serem perguntados sobre o que o jovem espera do NEM, as respostas mais citadas variam entre:

Desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários aos jovens – 84%, o novo ensino médio irá contribuir para maior interesse dos jovens em ir e se manter na escola – 83%; fazer com que as escolas formem jovens mais preparados para os desafios e demandas do atual mercado de trabalho – 83%, o novo ensino médio irá promover a elevação da qualidade do ensino no país – 80% (Instituto FSB pesquisa, 2022).

Pelos dados da pesquisa, fica evidente a relação da escola com o mercado de trabalho e de como os alunos e a sociedade observam o EM como preparação para o futuro profissional através de desenvolvimento de habilidades específicas para o desempenho de tarefas pré-definidas desse mercado. Também pode-se observar a forte influência das propagandas governamentais nas respostas dos estudantes, uma vez que a pesquisa foi desenvolvida no ano de 2021, em plena pandemia, com os alunos estudando em casa. Também vale citar que naquele

ano a maioria das escolas ainda não praticava de fato o currículo do NEM e que apenas 15% dos entrevistados declararam estar informados ou bem informados sobre o novo modelo. É dentro deste contexto utilitarista da educação que a LI está inserida, vista não somente como fator de *status* social como principalmente ferramenta de diferencial no mercado de trabalho.

5.1 Atores que constroem o ensino médio

Para melhor compreender como se dá o processo de ensino/aprendizagem de LI na escola é necessário compreender quem são os sujeitos desse processo. No caso, professores e alunos. De acordo com pesquisa realizada pelo Observatório Ensino da Língua Inglesa (2021) alguns dados importantes sobre a prática de ensino de LI no Brasil devem ser levados em conta para entender a realidade do país. O resultado apresentado é um condensado do Censo Escolar da Educação Básica, que teve como limite o dia 11 de março de 2020, sendo, portanto, pré-pandemia. As análises foram realizadas com base nos microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo o foco analisado apenas os dados relativos à docência de LI. Além desse recorte, foram destacados dados relativos à escola pública estadual do EM.

Havia em 2020, 985.283 turmas de LI, das quais praticamente 80% estavam na rede pública (municípios, estados e federação). Desse total, 21.57% é de nível EM (Observatório Ensino de Língua Inglesa, 2021).

Segundo a pesquisa, quanto à percepção de suas funções nas escolas, a maioria dos professores de LI disse não se sentir preparada para lidar com assuntos que tratam de diversidades (sexuais, de gêneros, étnicas) nem com pessoas com deficiências (PCD). Também destacaram a dificuldade de conversação em LI com outra pessoa (55%).

Em relação à sobrecarga no trabalho, a maioria dos professores de LI disse conviver com essa realidade. Dão aulas para 300 alunos em média distribuídos em 12 turmas, a maior parte das vezes em escolas e redes diferentes. Outra reclamação recorrente é que a maior parte desse professorado não trabalhava apenas com a disciplina LI. Muitos deles precisavam completar suas cargas horárias com outros componentes curriculares. Em termos gerais, mais uma vez a rede estadual é a que mostrava a maior média de alunos por professores, sendo 416 por docente. A federal é a que apresentava menor média; 205 por professor (Observatório Ensino da Língua Inglesa, 2021).

Sobre os novos professores de LI, o relatório também traz dados importantes: em 2020, havia 99.350 estudantes de graduação Letras/Inglês. Desses, 33% estavam em instituições

federais. Do total geral, 2/3 se declarou do sexo feminino (o que segue um padrão no magistério no Brasil). Dos estudantes que cursavam ativamente, 44% o fazia no estilo a distância (EaD). Entre os formandos naquele ano, de um total de 20.699, 12.811 formaram no EaD e 5.476 estudavam à noite (Observatório Ensino da Língua Inglesa, 2021).

Outro estudo realizado pelo British Council Brasil, do ano de 2015, mostra como os professores de LI da escola pública viam a realidade do ensino desse conteúdo naquele ano e embora realizado há 10 anos, obteve resultados que convergem com a realidade atual. Foram entrevistados 1.269 professores de escolas municipais e estaduais nas cinco regiões brasileiras. Além de problemas como excesso de carga horária e número de alunos em sala de aula, a formação do corpo docente, “chama a atenção o número de professores que são contratados temporariamente para lecionar esse conteúdo pedagógico, bem como os salários muito baixos, com médias de R\$ 15,00 h/a na rede pública X R\$ 26,00 h/a na rede privada” (British Council Brasil, 2015 p. 13). Para uma base de cálculo, atualmente uma aula na rede pública de Minas Gerais está em média 30 reais (SEE/MG, 2024).

Um fato importante é em relação ao que os professores consideraram uma aula bem feita do componente LI:

(...) o inglês é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas para gerar engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua. Por isso, os recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, são a principal demanda dos professores (British Council Brasil, 2015 p.19).

E vão além:

81% dos professores afirmam que a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é a falta ou a inadequação dos materiais didáticos. Muitos professores relatam a escassez de materiais tecnológicos e/ou complementares como aparelhos de som, projetores, dicionários, jogos ou livros paradidáticos. Segundo eles, os equipamentos tecnológicos disponíveis têm que ser divididos entre todos os professores da escola, ou estão sujeitos a defeitos e a falhas que atrapalham o andamento das aulas (British Council, 2015 p.19).

A pesquisa continua com os professores afirmando que o material didático mais utilizado em suas aulas é o livro didático, mesmo este estando em um nível muito além do que a maioria dos alunos poderia acompanhar. Também destacam saberem da importância dos recursos tecnológicos em suas aulas, porém grande parte deles não tem acesso a esses recursos e dos que os usam, muitos levam de suas próprias casas. Dos entrevistados, apenas 24% disseram ter acesso à internet em sala de aula. Das atividades desenvolvidas em sala de aula, aquelas que envolvem músicas estão entre as mais elogiadas pelos alunos.

Sobre aqueles que conseguiam elaborar o seu próprio material, boa parte o fazia com recursos próprios, sem o apoio da escola onde trabalhavam:

Por exemplo, um dos professores entrevistados relatou ter pedido emprestado ao seu irmão, professor de inglês de uma escola privada, alguns jogos e materiais para usar

com seus alunos da rede pública. Outros montam seus próprios jogos e atividades, e é comum o uso de parte do salário para a aquisição de cartolinas, papéis, fotocópias e outros itens a ser utilizados no preparo de materiais didáticos (British Council Brasil, 2015, p. 21).

O sentimento de desvalorização com o seu trabalho é um grande desafio enfrentado pelos professores de LI. Esse sentimento pode vir tanto por parte da escola quanto por parte dos alunos. O número chega ao patamar de 59% dos entrevistados. Essa desvalorização se dá em razão da condição de vulnerabilidade do aluno da escola pública, que não vê no ensino do idioma uma forma de ascensão social por passar por problemas muito mais sérios e diretos em seu dia a dia. Também pode acontecer por parte da direção da escola e também dos próprios colegas docentes de outras áreas, que associam as aulas de LI como algo secundário ou mesmo um luxo (British Council Brasil, 2015).

As conclusões da pesquisa apontaram que a LI é um componente curricular que se difere dos demais justamente por apresentar um lado lúdico, tecnológico, interativo e divertido, característico da aula (ou como ela deveria ser). Para os entrevistadores:

Apesar de o ensino de inglês não ser considerado prioridade na educação pelas escolas e alunos, durante nossas observações foi possível perceber que a disciplina tem um enorme potencial para trazer elementos novos e interessantes para o dia a dia das escolas. A disciplina foi definida por muitos professores e coordenadores como “lúdica”, “diferente”, “especial”, pois se destaca pela forma interativa como é ensinada, com jogos, músicas e filmes – elementos que não são esperados de outras disciplinas. Para os professores, o inglês poderia ter um papel importante de desmistificar o aprendizado e aproximar alunos da escola, transformando a realidade desses jovens (British Council, 2015 p.23).

Outro ponto importante destacado pela pesquisa foi que os professores não tinham uma ideia formada sobre qual é a exata função do ensino de LI em suas aulas. Ao responder essa questão, 48% davam respostas difusas como ‘torná-lo um cidadão do mundo’ e ‘aumentar sua cultura geral’. Já outros entendiam o inglês como uma ‘ferramenta para o mercado de trabalho e para o vestibular’ (British Council Brasil, 2015, p. 25).

Essa falta de clareza dos próprios professores sobre o porquê se ensinar LI nas escolas públicas brasileiras acaba fazendo com que o ensino da língua se torne ainda mais precário uma vez que não há uma discussão séria sobre esse fenômeno, deixando todo o processo de ensino e aprendizagem somente nas mãos de cada professor que, como relatado, não conta com recursos nem apoio dentro do ambiente escolar para desenvolver sua matéria, muitas vezes tendo apenas uma aula/hora por semana em cada uma das suas diversas turmas.

Apesar de todos os problemas listados, um alto número de professores de LI da rede pública de ensino disse gostar do que fazem e que não trocariam de profissão (68%). Outros 18% disseram que embora gostassem, trocariam de profissão se fosse possível. Que gostavam

de ser professor de LI, mas prefeririam trabalhar somente na rede privada somam 7%, e apenas 2% disseram estar totalmente insatisfeitos com a profissão. Os demais optaram por não responder (British Council Brasil, 2015).

Para os entrevistados, as vantagens de serem professores da rede pública estão na estabilidade do emprego e na possibilidade de intervenção na realidade do aluno, e as desvantagens, dentre outras, são os baixos salários e o grande número de alunos por turma.

Conjugando os dois estudos, fica evidente que há uma formação deficitária na área de professores de LI no país e que mesmo tentando fazer o melhor possível, muitas vezes o professor não alcança o objetivo desejado devido aos desafios impostos no seu dia a dia. Porém, mesmo com todas as dificuldades, a maior parte dos professores que atua na rede pública de ensino diz que não trocaria de profissão e acredita de alguma forma influenciar na vida de seus alunos.

Em relação aos alunos, o portal Iede (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional) que faz pesquisas na área de Educação, análises de dados e indicadores e formações com redes de ensino, traz um diagnóstico feito com base nas respostas de diretores, professores e alunos para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 traçando um perfil dos estudantes da Educação Básica. Para este estudo, apenas dados que dizem respeito ao aluno do EM foram selecionados.

De acordo com as respostas, 47% dos alunos no EM se declararam pardos, 31% brancos, 14% negros, 3% amarelos e 1% indígenas. Os demais não quiseram responder. Desses, mais da metade (69%) chega à escola em menos de 30 minutos, a pé ou de transporte público ou escolar.

Dos entrevistados, 38% disseram trabalhar fora de casa por mais de duas horas diárias (com ou sem remuneração). Quanto ao tópico lazer, 52% disseram passar mais de duas horas diárias vendo TV, na internet ou ouvindo músicas.

No âmbito familiar, um terço dos entrevistados disse ter a mãe ou mulher responsável por eles, com EM concluído, e apenas 13% desses lares com a responsável com ensino superior. Mesmo assim, 77% dos alunos pretendem continuar os estudos após o EM, mesmo trabalhando.

Quanto à participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos discentes, a maioria disse que é incentivada pelos pais a participar das aulas e a estudar (87% e 78% respectivamente), mas apenas 41% vão frequentemente às reuniões da escola e que 33% conversavam com eles todos os dias sobre o que acontece na escola.

Em 2019 o número de alunos do EM era de 7,5 milhões, sendo que desses, 84% estavam matriculados em escolas públicas (Brasil, 2020), números muito próximos aos dados do ano 2022, citados anteriormente.

Percebe-se que, embora uma parte significativa dos alunos do EM já trabalhe, a maioria mora com os pais e vê na figura da mãe sua responsável direta, mesmo não havendo uma interação familiar diária referente a assuntos sobre o que ocorre na escola, pois ficam boa parte do tempo livre navegando na internet. Um fato positivo é que um número alto de alunos tem pretensão de continuar os estudos após o EM.

6. CRENÇAS QUE INFLUENCIAM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de LI no Brasil, conforme visto anteriormente, foi secundarizado em relação aos demais componentes curriculares tanto pela formação dos professores quanto pela carga horária reduzida, o conteúdo ensinado e materiais didáticos que não condizem com a realidade do aluno (British Council Brasil, 2015).

Além do mundo virtual, no qual a língua inglesa é uma constante, no mundo real estamos em contato diário com a língua em supermercados, através de marcas, músicas, séries, TV, rádio e internet. Embora o inglês faça parte do dia a dia cada vez mais, devido aos avanços das tecnologias da informação e comunicação em vários setores da sociedade, o ensino da língua, em geral, não é uma preocupação, sobretudo em escolas públicas, ficando essa tarefa a cargo de escolas particulares bilíngues ou cursinhos de línguas especializados.

Embora para a maioria dos alunos do EM a ideia de aprender inglês seja importante para a vida e para o mercado de trabalho, o passar dos anos na escola e a sensação de nenhuma ou pouca aprendizagem adquirida faz com que esse aluno seja desestimulado e se afaste do estudo do inglês. Segundo Horwitz (1988, p.290 *apud* Zolnier, 2007, p.13):

(...) uma desarmonia entre as crenças dos estudantes e professores sobre a aprendizagem de línguas pode levar a uma falta de confiança e de satisfação com a aula (...) não é de se surpreender que quando o estudo da língua se torna mais difícil e consome mais tempo que eles originalmente esperavam, a maioria abandone os estudos da língua tão logo lhes seja permitido.

Para que isso não aconteça, é necessário que o professor conheça a existência de tais crenças, evitando a manutenção e/ou possibilitando a gestão das mesmas de forma positiva.

Não há um conceito único para o termo crenças em Linguística Aplicada e por isso se torna difícil a investigação. Após citar várias definições possíveis, distribuídos em diferentes campos de conhecimento, Barcelos define crenças no contexto da aprendizagem de LE como sendo:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (Barcelos, 1995 p. 68).

As crenças são comportamentos aprendidos, passados de geração a geração e que muitas vezes são corroborados por pessoas influentes dentro do contexto da escola transformando-se em obstáculos difíceis de serem vencidos.

Seguindo essa lógica, podemos destacar algumas crenças presentes nos estudantes e professores das escolas públicas no que diz respeito à aprendizagem da LI, sendo as mais comuns as de que inglês é uma matéria muito difícil de aprender, sobretudo pela fonética ser tão distinta da nossa língua (Félix, 1998 *apud* Miranda, 2005); de que por mais que estudem, não vão aprender a falar inglês, no máximo ler e talvez escrever nesse idioma; crianças aprendem melhor e mais rapidamente inglês que adolescentes e pessoas adultas; para aprender inglês é necessário traduzir tudo; aprender inglês é aprender gramática, sendo que muitas vezes não se passa do verbo *to be*; a ideia de que os materiais didáticos, embora importantes, não são adequados ao nível dos alunos; o espaço de ensino não oferece ambiente propício à aprendizagem e que as atividades oferecidas pelos professores estão muito distantes do dia a dia da maioria dos alunos, mesmo que, para a maioria destes, a responsabilidade de uma boa aula é exclusiva do professor (Miranda, 2005).

A mesma autora constatou, através de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza na qual participaram cinco professoras que, embora o maior interesse dos alunos fosse aprender a falar, as professoras eram enfáticas ao afirmarem que na escola, esses alunos não conseguiriam tal habilidade e que elas, as professoras, também não se sentiam preparadas para desenvolver tal capacidade.

Outro obstáculo para se conseguir o objetivo do *speaking* (fala) é a estrutura física da escola, o número de alunos por turma e a pouca quantidade de aulas na semana. Dessa forma, as professoras focavam no ensino instrumental da língua escrita, crendo que assim estariam preparando seus alunos para os vestibulares e concursos futuros. Os alunos que desejassem obter uma proficiência nos quesitos audição/fala, precisariam frequentar um curso de idiomas especializado, afirmação atestada também por Barcelos (1995). Também é considerada a questão da vontade versus obrigatoriedade de aprender a língua inglesa. Para as pesquisadas, alunos de escolas de idiomas demonstram uma predisposição para aprender a língua, pois se inscrevem por livre vontade. Já os da escola pública são obrigados a frequentar as aulas, mesmo não gostando ou não percebendo sentido para tal disciplina estar presente na grade curricular, daí a consequência de não estudarem suficientemente para aprenderem.

O fator socioeconômico é outra crença importante e é resumidamente descrita como pessoas que têm melhor poder aquisitivo e condições sociais melhores têm mais chance de

aprender inglês, o que denota o fator elitista muitas vezes atribuído a tal aprendizagem. Sobre estudar inglês para alcançar um emprego melhor no futuro é outra crença muito presente dentro das escolas.

A pesquisa de Miranda (2005) mostra ainda que, na prática, a aula de LI é vista por professores de outras disciplinas e pela gestão escolar como menos importante, como uma aula “*light*”, podendo ser adiada ou transformada em outro acontecimento (por exemplo, uma apresentação, uma palestra etc.).

Até mesmo o fato de os alunos demonstrarem dificuldade de se expressar em língua portuguesa é considerado motivo para a não apreensão da LI. Sobre essa crença, Bagno ressalta:

É muito comum verificar entre professores de inglês, francês ou espanhol um grande desânimo diante das dificuldades de ensinar o idioma estrangeiro. E é mais comum ainda ouvi-los dizer: “Os alunos já não sabem português, imagine se vão conseguir aprender outra língua”, fazendo a velha confusão entre língua e gramática normativa (Bagno, 2007 p. 28).

Tomando essa última crença como referência, há também a ideia de que para falar a LI é necessário que as estruturas precisem estar totalmente corretas, sem quaisquer erros de concordância, de fonética ou de grafia. Essa crença faz com que os alunos encontrem dificuldade na aula de inglês, uma vez que muitos professores corrigem de forma exagerada quando os alunos demonstram interesse:

o professor pode, por exemplo, achar que seu aluno deve procurar falar na língua alvo, mas corrigi-lo a cada iniciativa, demonstrando, com isso, uma certa incoerência entre a sua crença (de que o aluno deveria dizer alguma coisa durante a aula mesmo que não o faça corretamente) e a sua atitude (Miranda, 2005 p. 137).

Sobre essa crença específica, trataremos melhor no tópico Inglês Global termo cunhado pelo linguista britânico David Crystal.

Vale ressaltar que embora a pesquisa de Miranda (2005) tenha sido realizada com número reduzido de professoras, ela reflete o que é comum em escolas de diferentes regiões do país. A autora cita outros pesquisadores do tema, como por exemplo, Leffa (1991), Barcelos (1995), Felix e Rolim (1998) e Souza (2001) que corroboram com os dados obtidos por meio de pesquisas feitas em diferentes anos e regiões.

Percebe-se a presença de muitas crenças quando se trata de aprendizagem de LI em escolas públicas brasileiras. Muitas delas já se consolidaram no cotidiano sendo reproduzidas sem a reflexão que leva à mudança. As crenças precisam ser questionadas para que não se tornem barreiras para a aprendizagem, contribuindo para uma formação mais justa e cidadã de crianças e jovens.

Uma das maneiras para buscar a mudança é a utilização de metodologias que atendam aos anseios dos estudantes na atualidade e possibilitem aulas motivadoras. Neste contexto, as

metodologias de aprendizagem ativa apresentam-se como uma oportunidade de reestruturar e transformar positivamente as aulas de LI, uma vez que essas metodologias conferem maior protagonismo ao aluno e tem potencial para contribuir para uma aprendizagem significativa, combatendo crenças em relação ao ensino de línguas dentro das escolas públicas brasileiras.

7. LÍNGUAS INGLESAS

Estima-se que no mundo existem atualmente mais de 1,25 bilhão de falantes de LI, sendo essa a língua mais falada no planeta (National Geographic Brasil,2023). Esse número corresponde a aproximadamente 15% de toda a população mundial. Desse número, além do Reino Unido e dos Estados Unidos – países mais conhecidos por terem o inglês como primeira língua – outros como Canadá, Nova Zelândia, Jamaica, África do Sul, Austrália, Índia, Irlanda e Filipinas, também tem uma população nativa em LI. Porém, o que mais chama a atenção é que a maior parte das pessoas que fala inglês não nasceu nesses países, ou seja, precisaram estudar de alguma forma para aprenderem o idioma. Mesmo com números tão expressivos, de acordo com o site Lingopass, especializado em estudo de idiomas, apenas 5% da população brasileira tem conhecimentos de LI para se comunicar, e desses somente 1% é fluente no idioma. Entenda-se por fluente:

O nível de fluência é caracterizado pela habilidade de se comunicar no idioma de forma praticamente nativa. A pessoa é capaz de compreender e produzir textos complexos, utilizar vocabulário diversificado e adaptar-se a diferentes contextos linguísticos (Lingopass,2023).

É de se imaginar que, para uma língua difundida em tantas partes do planeta e falada por tantas pessoas, seria impossível manter uma única forma de ser escrita e falada. A partir dessa compreensão surge o termo *Global English* ou Inglês Global, termo criado pelo linguista britânico David Crystal na década de 90 do século passado. Uma língua se torna global não pela sua facilidade diante de outras ou pelo número de pessoas que a usam ser muito grande:

uma língua se torna mundial por uma razão apenas — o poder das pessoas que a falam. Mas poder representa coisas diferentes: pode significar poder político (militar), tecnológico, econômico e cultural. Cada um deles influenciou o crescimento do inglês em épocas diferentes (Crystal, 2005 p.23).

Esse domínio tanto pode ser na forma de conquistas e dominações de territórios por parte da Inglaterra, no passado, como através de fortalecimento econômico, tecnológico e cultural através das músicas, filmes e moda característicos do estilo de vida americano, o que tornou a LI a mais estudada nas escolas e cursos de inglês do Brasil. O autor aponta que:

Uma das consequências da globalização é que através da mídia temos acesso imediato a outras línguas, e às variedades de inglês diferentes, de formas que só se tornaram

disponíveis há pouco; e isso está alterando a maneira como as pessoas tomam consciência da língua (Crystal, 2005 p.46).

E para que tantas pessoas do mundo, com características, culturas, vivências tão distintas pudessem usar a mesma língua, algumas concessões foram necessárias. Essas concessões se mostram tanto na forma ortográfica, quanto na semântica (do significado de palavras e termos), quanto de sintaxe (a estrutura dos termos dentro de uma oração), mas principalmente na questão fonética. Baseado nessas diferenças, Crystal (2005) afirma não haver apenas o Inglês Britânico e/ou o Inglês Americano, ideia ainda muito difundida no Brasil, como referência para o estudo do idioma por não nativos. Há o inglês da Austrália, da Jamaica, da África do Sul, e tantos outros países, há também aquele falado por pessoas que nasceram em países onde o idioma não é oficial e por isso mesmo vem carregado de variações fonéticas, gráficas e semânticas, não deixando por isso de se classificarem como LI. Crystal (2005) denomina a todas essas variantes como línguas inglesas, no plural.

Com base nessas considerações e tendo em foco o ensino de LI em países cuja língua nativa não seja essa, o questionamento é sobre qual vertente de LI deve-se ensinar nas escolas e nos cursos de inglês que melhor atenda ao público brasileiro? O inglês britânico, o americano, o australiano, ou canadense? Por que não aprender o inglês dos países caribenhos ou o sul africano?

Não é possível ter uma resposta para tais questionamentos. Embora todas as vertentes sejam resultantes da mesma origem, cada qual adquiriu suas particularidades, o que não impede a comunicação entre diferentes grupos. Cabe ao professor ter consciência e mostrar a seu aluno que existe uma grande diversidade linguística em relação à LI, alertá-los para o preconceito linguístico sofrido por falantes de LI que não venham das vertentes americana ou britânica, esclarecendo as questões político-econômicas que envolvem a valorização das duas vertentes sobre as demais e, por fim, orientá-lo para a função primordial de qualquer língua: a comunicação.

A ideia de que para aprendermos inglês precisamos pronunciar corretamente todas as palavras buscando uma aproximação ao sotaque falado por um nativo, preferencialmente americano ou britânico, é uma das maiores crenças a ser vencida pelos alunos do EM. O professor conhecendo a proposta do *Global English*, poderá, evitando um purismo arcaico e preconceituoso, estimular o aprendiz na tarefa de apreensão de um novo idioma para que o ensino de quaisquer Línguas inglesas (no plural) seja para fins de comunicação, de transmissão da mensagem e aquisição de uma cultura distinta e nunca um elemento de segregação social ou *status* pessoal. De acordo com esse propósito, a BNCC propõe:

Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/ invenção e repertório (Brasil, 2017 p.50).

Em adição, na Competência 4 da área de linguagens, enfatiza o estudo de línguas com o foco no entendimento de sua heterogeneidade de usos, assim como no respeito ao fenômeno da variação linguística e no combate ao preconceito:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017 p.486).

E para finalizar: “vale ressaltar que, apesar de comum, há muitas variações do inglês entre povos de diferentes locais, por isso, prioriza-se a inteligibilidade, não o detalhamento técnico dos termos” (Mottin e Xavier, 2019 p. 55). Ainda, segundo as mesmas autoras:

Nessa perspectiva, não há uma língua “padrão” a ensinar, nem uma língua mais ou menos “correta”, nem se espera atingir um nível de proficiência específico. O trabalho em sala de aula deve acolher e legitimar diferentes formas de expressão da língua, visando ao aumento do repertório linguístico dos alunos, para que, novamente, tenham ampliadas suas possibilidades de participação e de engajamento no mundo. Reitera-se, desse modo, que a inteligibilidade na comunicação deverá ser priorizada na interação linguística (Mottin e Xavier, 2019 p. 55).

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas: que inglês é esse que ensinamos na escola? A segunda é a relação entre ensino de LI e os alunos do atual EM. O que de fato é importante ser ensinado dentro da escola pública dentro do componente curricular LI e como é possível fazer essa aprendizagem acontecer?

Fica clara a ideia de que não é possível no Brasil, seja na escola pública, particular ou mesmo em cursos especializados de inglês - exceto aqueles destinados ao ensino de uma vertente específica do inglês - que se ensine apenas uma variante da língua, uma vez que o ensino de uma LE está muito além do simples ato de aprender vocabulário e sintaxe, atingindo sobretudo o campo cultural, econômico, ideológico e social.

8. EM BUSCA DA MUDANÇA DE PARADIGMA

As metodologias de aprendizagem ativa representam uma mudança de paradigma na educação, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário dos métodos tradicionais, nos quais o professor é a figura central transmitindo informações, as metodologias de aprendizagem ativa incentivam o protagonismo do aluno na construção do próprio conhecimento. Outra característica das metodologias de aprendizagem ativa é trabalhar com problemas reais presentes no dia a dia do aluno, desenvolvendo dessa forma o pensamento crítico e agilizando a tomada de decisões. De acordo com Valente (2018, p 28):

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem.

Trabalhar atividades variadas tendo como facilitador a tecnologia digital, tais como uso dos computadores, celulares e internet é uma possibilidade nas metodologias de aprendizagem ativa. Porém, mesmo quando tais tecnologias não são a realidade no contexto é possível utilizá-las, pois “metodologias ativas não devem ser confundidas com tecnologias digitais, visto que não necessariamente existe uma relação direta entre TDCI e metodologias ativas” (Ferrarini et al, 2019 p. 24).

Para Bacich e Moran (2018, p.41), metodologias são:

(...) grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas específicas e diferenciadas e no caso das metodologias ativas trata-se de estratégias centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.

Tendo em vista as mudanças ocorridas no ensino nas últimas décadas, aceleradas pelo período da Covid-19 em que as escolas tiveram que adaptar de modo repentino seu modo de ensino, as Metodologias de aprendizagem ativa têm se mostrado uma solução útil nas práticas educacionais de sala de aula no EM. Atualmente, conseguir despertar a atenção do aluno diante de tanta distração externa à escola é uma tarefa quase impossível. Para tal, é necessário que o professor se adeque aos novos tempos, às novas metodologias, visto que os alunos de hoje requerem de seus professores habilidades, competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e não estão sendo preparados (Bacich; Moran, 2018).

Ainda de acordo com os autores:

A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.

Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (Bacich; Moran, 2018 p.17).

No decorrer de décadas, várias estratégias e metodologias de aprendizagem ativa foram sendo desenvolvidas, sendo algumas delas a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, instruções por pares, criação de jogos, *storytelling*, aprendizagem baseada em projetos, *mobile learning*, entre outras. Nesta seção são descritos conceitos e exemplos de tais metodologias e como elas podem ser aplicadas nas aulas de LI, analisando pontos positivos e negativos dentro do contexto das escolas públicas.

Project Based Learning - Aprendizagem baseada em projetos (ABProj)

Trabalhar projetos é um modo de organizar a escola criando centros de interesses ao redor dos quais os estudantes desenvolvem ações com foco na construção de saberes. O princípio do trabalho é a investigação, colaboração e a socialização. É essencial que os temas trabalhados sejam de interesse dos alunos. Também é importante que haja negociação de procedimentos, planejamentos de tarefas e estabelecer cronogramas. Para Jordão (2014, p.33):

Os projetos, na pedagogia de projetos, costumam ser iniciados pelos alunos, a fim de que possam legitimamente contemplar os interesses deles e, assim, motivá-los à aprendizagem. Mas o professor pode provocar a curiosidade, construir a necessidade de saber, expondo os alunos a diferentes formações discursivas e modalidades textuais. Vídeos de pessoas famosas de nacionalidades diferentes utilizando a língua inglesa, se regados de questionamentos sobre as diversas atitudes possíveis em relação aos diferentes ingleses utilizados pelas pessoas, podem dar início a um interesse antes inexistente por parte dos alunos.

O trabalho com projetos em escolas da rede estadual se mostra muito efetivo a partir do ponto em que normalmente tais projetos são desenvolvidos de forma interdisciplinar, uma vez que essa dinâmica de estudo em muito ajuda a compreensão do que é proposto. Temas como alimentação, saúde física e mental e mundo da arte, podem ser trabalhados em áreas como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Biologia. Textos multimodais, músicas e propagandas que tratam de tais temas podem estar presentes no projeto no contexto da LI. O desenvolvimento dos trabalhos fica a cargo dos alunos tendo os professores apenas como orientadores quando necessário. Normalmente é uma metodologia que requer um tempo maior para sua execução. Tal metodologia pode ser desenvolvida sem custos significativos e aproveitando recursos disponíveis nas escolas.

Peer Instruction - Instruções por pares

Nessa estratégia, a aprendizagem dos alunos se baseia no ato de auxiliar e ser auxiliado pelos colegas para o entendimento do que é ensinado.

A estratégia é organizada em três passos:

1º passo: O aluno estuda os conteúdos antes da aula.

2º passo: Em sala, o professor faz uma breve explanação do assunto e aplica um teste, preferencialmente oral e com respostas de múltipla escolha.

3º passo: Ao fazer as perguntas, o professor observa a porcentagem de acertos. Se mais de 70% da turma acertar o professor faz uma breve explicação mostrando o porquê das demais respostas estarem incorretas. Prossegue com o teste. Caso alguma resposta dê menos de 30% de acerto, é necessário voltar aos conteúdos com maior cuidado. Caso a porcentagem de acerto fique entre 30% a 70% o professor pode pedir aos alunos que se reúnam em duplas ou grupos e conversem sobre a questão, explicando o entendimento da questão e chegando a um consenso (Mazur, 2015 *apud* Megale, 2021). O teste pode ser aplicado através de cartões coloridos, utilizando aplicativos próprios, tais como o *Kahoot* ou através do simples ato de levantar as mãos.

Em uma aula de inglês o professor pode, na aula anterior, anunciar o tema da aula seguinte e disponibilizar conteúdos (textos, sites, documentários) sobre aquele tema (Exemplo: Alimentação saudável). Então os alunos irão estudar aquele conteúdo que naturalmente estará em LI e, na aula seguinte, o professor realiza perguntas sobre o tema, analisando os resultados e partindo para as estratégias que julgar necessárias de acordo com o número de acertos. A metodologia pode ser realizada sem custos excessivos e aproveitando os recursos disponíveis na escola.

Problem Based Learning - Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A ABP é reconhecida pela capacidade de trabalhar conceitos, habilidades e atitudes no contexto escolar a partir de uma situação problema real ou ficcional com a finalidade de motivar a aprendizagem teórica a partir da prática, testando habilidades e atitudes dos estudantes. Para que a ABP seja eficaz, deve-se trabalhar com grupos pequenos de quatro a cinco pessoas, monitorados pelo professor ou um tutor, fomentando a construção do conhecimento em vez da simples memorização mecânica de conteúdo, tornando os alunos mais criativos, participativos e ativos em suas práticas diárias (Escrivão Filho; Ribeiro, 2008).

Em uma aula de LI, a ABP pode ser útil ao trazer elementos que mesmo não fazendo parte do cotidiano dos alunos no momento presente, poderão se apresentar num futuro próximo, sobretudo no chamado mundo do trabalho. A criação de um currículo profissional ou de um cardápio para um grande grupo de restaurantes, ambos no formato bilíngue, são formas de trabalhar usando essa metodologia. O ponto positivo dessa estratégia é o envolvimento em grupo dos estudantes, a ajuda mútua e interatividade entre eles durante todo o processo.

Flipped classroom - Sala de Aula Invertida

Estratégia ideal para aprendizagem numa perspectiva híbrida (virtual/real), a sala de aula invertida propõe que as aulas partam do que os estudantes trazem para a sala de aula em resposta a um tema pesquisado ou de uma tarefa específica. O professor trabalha com o conteúdo que vai sendo explorado enquanto a aula acontece (Bergman; Sams, 2019).

Inicialmente, de acordo com os mesmos autores, a sala de aula invertida nasceu com a premissa de que o próprio professor gravasse sua aula e a disponibilizasse em plataformas para os alunos assistirem quando e onde pudessem, disponibilizando assim o tempo da aula física apenas para os tópicos em que as dúvidas persistissem. Porém, o professor que não se sentir confortável ou não dispuser de recursos necessários para a gravação de seus próprios vídeos pode usar recursos diversos (*podcasts*, vídeos, sites educacionais, atividades *online*), desde que respeitados os direitos autorais. Os alunos preparam-se para, em sala de aula, interagir com os colegas e o professor a fim de resolver dúvidas, ensinar uns aos outros, ampliar e aprofundar as atividades organizadas em *learning stations* (estações de aprendizagem).

Em turmas de LI no EM tal metodologia se mostra bastante útil uma vez que maximiza o tempo disponível entre professor/aluno, pois no momento em que ambos se encontram em sala de aula (*learning stations*), o aluno já estará ciente do conteúdo a ser debatido, assim poderá ter feito uma pesquisa sobre o tema, fazendo do momento da aula propício para sanar possíveis dúvidas com a realização de uma atividade. Levando em consideração que no EM as aulas de LI foram reduzidas a apenas uma por semana, a sala de aula invertida pode ser um excelente recurso para que professor e aluno ganhem tempo solidificando a aprendizagem. A desvantagem dessa metodologia pode estar no fato de que para que ela aconteça é necessário que todos os alunos tenham acesso a dispositivos eletrônicos e à rede de internet, o que nem sempre é possível para alunos da rede pública.

Gamificação

O uso de atividades lúdicas e jogos é uma estratégia bastante utilizada no ensino de línguas (LI), por exemplo, para memorizar vocabulário, mas ao pensarmos em gamificação é importante observar que se refere ao uso de elementos como passagem de nível para o outro, atribuição de pontos e tipos de recompensa, a ambientação e criação de cenários em que desafios precisam ser superados, relacionados às aprendizagens escolares. No Brasil essa metodologia se mostra prática, pois:

partindo da perspectiva de que no Brasil os alunos dos dias de hoje são extremamente tecnológicos, os professores precisam acompanhar os moldes deste século, utilizando-se de novas metodologias que consigam alocar o que é lúdico e atraente para esse novo conceito de sala de aula, e assim consiga atrair esses sujeitos para a apreensão do conteúdo (Leão 2021, np).

Sobre a experiência de ensino de línguas com gamificação, Murta e Valadares (2013) defendem os benefícios dessa prática tanto para estudantes como para professores, uma vez que a interação nos jogos, tanto entre jogadores quanto com o *software* ou a máquina, se dá através de linguagens. Defendem ainda a aprendizagem situada, que, em suas palavras “é capaz de ampliar em nossos alunos mais do que habilidades técnicas, fomentar capacidades cognitivas, afetivas, comunicacionais para que eles enfrentem esse mundo em constante transformação” (Murta e Valadares ,2013 p.58).

Ainda segundo os autores, outro ponto a ser notado são as interações que são construídas durante esses jogos *online*, uma vez que jogadores de todo o mundo podem estar conectados e jogando simultaneamente e o inglês, falado ou escrito, passa a ser a língua comum de comunicação entre esses participantes.

Caso a escola não tenha rede de computadores ou internet suficientes para que a gamificação aconteça, pode-se criar alternativas sem acesso à rede, como a criação de *quizzes* temáticos nos quais o professor poderá criar perguntas relativas a um tema, com graus de dificuldades crescentes, para que os alunos respondam, de forma oral ou com plaquinhas com dizeres sim ou não. Pode-se usar um texto do tipo biografia, e na sequência apresentar as perguntas relativas à vida da pessoa. As questões podem iniciar em língua portuguesa e no decorrer do game, passar a LI, aumentando assim o nível de dificuldade.

Role-playing – (Encenações)

Consiste em atribuir papéis a participantes de um pequeno grupo com um objetivo ou propósito de ser atingido por meio de uma encenação. Os participantes assumem esse papel,

improvisando reações à cena conforme as características das personagens. Podem tanto fazer parte de cenas reais ou fictícias em contextos diversos (Farias e Magalhães, 2023).

Pode haver determinação prévia de um contexto, usando a letra de uma música, trecho de um poema ou um curta-metragem, ou livros com histórias que atraiam a atenção do público-alvo. Podem ser diálogos decorados ou não, pois a improvisação faz parte da ludicidade inerente à atividade. Ao final da apresentação, faz-se um momento de avaliação da atividade com um *feedback* do professor.

É uma atividade que visa à criatividade e descontração da aula em momentos em que os conteúdos ou temas tratados possam parecer mais densos e complexos.

O ponto central nessa metodologia é exatamente fazer com que o aluno se sinta encorajado em participar da encenação em LI, sendo que o ponto negativo seja que apenas turmas com o inglês mais avançado ou mesmo que somente alunos que já tenham fluência suficiente para tal atividade sintam-se interessados em participar. Cabe ao professor interagir sempre, incentivando a participação efetiva de todos durante a atividade.

Mobile Learning - Aprendizagem móvel

A *Mobile Learning*, também conhecida como *m-learning*, consiste no uso de um dispositivo móvel associado à aprendizagem propiciando maior tempo e comodidade para que esta aconteça de forma síncrona ou assíncrona (Saccol, 2011, *apud* Cleophas *et al*, 2015). Atualmente o celular é o aparelho que apresenta todas as características para a utilização dessa metodologia, pois é comum que tais aparelhos tragam câmeras de vídeo, sistema de *software* muito desenvolvidos além da facilidade de acesso à internet, o que permite sua utilização em várias tarefas, além de fazerem parte da vida de praticamente todo estudante. De acordo com a Unesco (2014, p.8):

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula.

Ainda de acordo com o mesmo documento, uma característica para designar aparelho móvel é que ele seja de uso exclusivo de uma pessoa e não de uma instituição.

Atualmente é possível aprender vários conteúdos usando o celular, baixando vídeos e aplicativos que ensinam sobre vários temas escolares, além de promover a utilização de outras

metodologias de aprendizagem ativa, como é o caso da sala de aula invertida, em que o aluno pode, através do celular, assistir à aula produzida ou selecionada pelo professor e resolver atividades enviadas num momento anterior à aula presencial.

Podemos notar que diferentes estratégias e metodologias de aprendizagem ativa que aliam a colaboração coletiva com práticas da cultura digital envolvendo o uso de tecnologias (*games*, *sites*, aparelhos celulares) e os gêneros diversos (jornalístico, mundo do trabalho, literário, instrutivo) por meio da LI, têm potencial para consolidar e aprofundar as aprendizagens dos alunos ao longo do EM, com foco no desenvolvimento das competências e habilidades específicas do multiletramento. É importante deixar claro a importância do trabalho interdisciplinar durante as atividades, tentando sempre inserir os estudantes no centro do processo de construção de conhecimentos, dando-lhe autonomia, motivação e ferramentas para continuar aprendendo inglês ao longo da vida.

9 A LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA

Os documentos selecionados foram analisados considerando cinco categorias de análise que emergiram no primeiro momento da pesquisa bibliográfica: sujeitos do processo de aprendizagem de LI nas escolas públicas brasileiras, aplicabilidade ao contexto de escolas públicas, combate às crenças negativas, promoção do ensino do Inglês Global e uso de metodologia de aprendizagem ativa.

Experiência A: ABProj e *Role Play* na Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio (Rede Federal)

A tese de doutorado intitulada Metodologias (cri)ativas na escola: A multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos, da professora/pesquisadora Lucía Silveira Alda, defendida e aprovada pela Universidade Federal de Pelotas (UFP) no ano 2018, relata a experiência vivenciada pela própria professora/pesquisadora, com seus alunos de turmas de primeiro ano do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rio Grande e teve como objetivo geral “investigar os efeitos produzidos pela aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de língua inglesa” (Alda, 2018 p.36) durante o quarto bimestre do ano letivo de 2017.

A autora da tese descreve seus 85 alunos, distribuídos em quatro turmas de cursos técnicos distintos, todos matriculados no 1º ano do EM, única série a ter o componente

curricular LI, como “de níveis heterogêneos de proficiência na língua, desde os mais básicos até os mais avançados” (Alda, 2018 p.157) e

diversidade socioeconômica e cultural além de diferentes motivações e objetivos a curto e a longo prazo, como aprovação na universidade, melhores oportunidades tanto no mundo do trabalho quanto na vida pessoal, e possibilidades de conhecer diferentes países, povos e culturas (Alda, 2018 p.140).

Percebe-se uma diferença entre o IFRS e a maioria das turmas de escolas das redes estaduais: o número de alunos é bem menor. A Resolução 4.869/23 limita em 40 o número máximo de alunos por turma, na prática sendo comum exceder o previsto. Mesmo assim, esse ponto não demonstra em si só um obstáculo para o desenvolvimento do projeto, uma vez que a professora trabalhou com a configuração de grupos, que poderiam ter no mínimo três alunos não estipulando número máximo. Além disso, foi permitido que os alunos interagissem e pudessem trabalhar com outros de turmas distintas. Cada turma contava com um encontro semanal de duas horas com a professora, que corresponde a 2% da carga horária total dos cursos.

A professora desenvolveu o projeto baseado em várias frentes: música, criação de tirinhas, de um roteiro cinematográfico e como produto final a criação de um curta-metragem em LI. O projeto teve como embasamento a Teoria de Inteligências Múltiplas (TIM), que de acordo com Gardner (1983 *apud* Alda, 2018) divide as inteligências em oito tipos: Inteligência linguística ou verbal, Inteligência lógico-matemática, Inteligência visual-espacial, Inteligência musical ou rítmica, Inteligência sinestésica ou corporal, Inteligência interpessoal, Inteligência intrapessoal, Inteligência naturalista. Dessa forma, cada aluno poderia desenvolver as atividades com as quais melhor se identificasse, uma vez que o projeto passaria por várias etapas nas quais todos poderiam contribuir de alguma forma. Também enfocou o ensino de LI com bases na Abordagem Comunicativa da Língua (Leffa, 2016).

No primeiro momento, a professora apresentou o trabalho às turmas, tocando as músicas *Love Story*, da cantora/compositora americana Taylor Swift e *Romeo and Juliet*, da banda britânica Dire Straits. Foi pedido aos alunos que falassem quais palavras e expressões conheciam das músicas e qual era o tema de ambas, o que logo foi identificado como a história de amor entre Romeu e Julieta de William Shakespeare. Apesar da popularidade da história, muitos alunos não a conheciam, o que denota um grau de desconhecimento de literatura clássica mundial. A professora apresentou à turma *Romeo & Juliet Study Guide*, uma versão adaptada do clássico em LI. Além disso, também buscou na internet trailer de três filmes baseados na história dos dois amantes:

Romeo + Juliet (1996), do diretor Baz Luhrmann, conta a história a partir de uma visão contemporânea em que, ao invés de cavalos e espadas, temos carros e armas de fogo. O segundo, *Romeo and Juliet* (2013), do diretor Carlo Carlei, busca ser fiel à história original, mas com uma produção atual e atores populares na visão dos alunos. Por fim, o terceiro, *Gnomeo and Juliet* (2011), da diretora Kelly Asbury, também aborda a temática shakespeariana, em formato de animação que, de maneira descontraída e moderna, altera diversos detalhes da trama como, por exemplo, o trágico final (Alda, 2018, p.144).

Nota-se a preocupação da professora em contextualizar as várias formas de apresentações possíveis de uma mesma história, transitando por formatos e tempos diversos. A professora pediu que os alunos, formassem duplas e criassem histórias em quadrinhos (HQs) em LI, recontando a história dos dois amantes. Os alunos criaram histórias nas quais os amantes foram representados por um próton e um elétron - Protonmeu e Eletrieta - que quando se unissem, um anulava o outro; outra, usando a artista de internet Inês Brasil - Se Inês Brasil fosse Julieta - e ainda outra usando a famosa crença popular que leite e manga fazem mal - Romilk and Mangoliet - dentre outras. Foi pedido que os alunos pensassem em músicas que gostariam de trabalhar para que na semana seguinte pudessem começar a escrever os roteiros. Importante notar que precisavam escolher músicas que de alguma forma contivessem uma narrativa. Além disso, nesse segundo encontro foi orientado que cada grupo definisse qual/quais funções cada membro desenvolveria de acordo com sua aptidão e conforto.

No terceiro encontro, o gênero textual roteiro foi trabalhado e com a ajuda do programa *Celtx* – que permite a elaboração de roteiros em qualquer nível de proficiência - cada grupo pode iniciar sua escrita, transformando a letra da música em um roteiro. Na quarta semana os alunos trouxeram os roteiros dentro do formato pedido.

Na quinta semana, a professora devolveu os roteiros devidamente revisados e oportunizou um momento para tirar dúvidas dos estudantes e refacção dos textos, para que apenas a partir daí comesçassem a fase de produção do curta-metragem.

Na sexta semana, os alunos iniciaram a parte de gravação, edição e sonorização do projeto. Essas tarefas foram realizadas a distância, e assim os alunos tiveram autonomia para definir os ambientes de gravação, os horários de trabalho em grupo e o ritmo de suas produções. Ao final, os vídeos precisariam ter obrigatoriamente no mínimo dez minutos de duração. Aqui, a metodologia de aprendizagem ativa denominada *Role play* (encenação) fica evidente, embora não seja o tópico principal do projeto. De acordo com Farias e Magalhães (2023), tal metodologia consiste em atribuir papéis a participantes de um pequeno grupo com um objetivo ou propósito de ser atingido por meio de uma encenação. A professora ficou à disposição dos alunos tanto no horário disponibilizado das aulas quanto via redes sociais. É importante observar a importância do professor ter uma carga horária exclusiva com a escola para que esse

tipo de atendimento possa acontecer. Porém, essa exclusividade não é regra. Como mostrado anteriormente, a maior parte dos professores da rede pública do Brasil trabalha em mais de uma escola por questões financeiras (Observatório Ensino da Língua Inglesa, 2021).

No sétimo encontro, os estudantes apresentaram os curtas-metragens. A apresentação se deu em uma sala especial, um miniauditório, o que não é realidade em grande parte das escolas públicas estaduais. Também a ausência de projetores de vídeos em algumas escolas é uma realidade. Dessa forma, uma possível solução poderia ser a postagem e divulgação dos vídeos em plataformas reservadas para esse fim.

No oitavo encontro, os alunos fizeram a autoavaliação. A autora destaca “a importância de realizar a autoavaliação em sala de aula, pois muitas questões sobre o desempenho de cada participante são discutidas dentro do próprio grupo” (Alda, 2018 p.153). E por fim, no nono encontro foi feita a avaliação dos curtas-metragens. Nesse momento, a professora/pesquisadora destacou itens como a qualidade do vídeo, a oralidade e a verossimilhança com o texto original, no caso, a música escolhida por cada grupo. Ao todo, foram formados quatorze grupos que receberam os nomes das músicas escolhidas por eles. O projeto foi avaliado em dez pontos, o que equivale à nota máxima de um bimestre na instituição. A professora observou que os grupos integrados, ou seja, aqueles que continham estudantes de turmas distintas, conseguiram melhores avaliações que os grupos não integrados, com média de 8,42 daqueles em relação a 7,36 desses. Esse aspecto demonstra o quanto a autonomia na escolha dos integrantes dos grupos pode fazer diferença no decorrer das ações e na produção final. Seis alunos desistiram do projeto no decorrer do processo.

As ferramentas de apoio como os aparelhos celulares e seus aplicativos foram peças-chave para o desenvolvimento do projeto. Além do Celtx, os alunos usaram sites eletrônicos como Vagalume e o Letras, que trazem músicas em LI e explicação de várias canções. Também foi usado o tradutor eletrônico *Google tradutor*, que de acordo com a professora é um “sistema de grande utilidade para as aulas de língua, organizando algumas estruturas gramaticais, dando opções de tradução para um mesmo vocábulo e fornecendo a pronúncia correta das sentenças” (Alda, 2018, p.180), mas “com discernimento de que o tradutor de textos é apenas um auxílio, necessitando determinados ajustes” (Alda, 2018, p.180).

A professora também enfatizou a utilização das gírias no contexto da produção dos vídeos, caracterizando-se assim as diferenças de inglês formal para o inglês ‘de rua’, “(...)em diversas produções, os grupos lançaram mão de conhecimentos linguísticos e culturais para utilizar a LI em situações reais de uso do idioma” (Alda, 2018 p.184), mostrando o quão língua

e cultura são indissociáveis, fato que é também citado na BNCC (2017). Por fim, a autora ressalta:

a incidência de alguns equívocos gramaticais não impediu um processo de comunicação efetivo. À vista disso, a maleabilidade da língua nas mais diversas situações de uso fez com que os alunos criassem e recriassem estratégias para a prática da LI promovendo, assim, uma aprendizagem sustentável (Alda, 2018 p.187).

Essa conclusão nos remete a BNCC (2017) quando ratifica que a função final de estudar LI deve ser a comunicação, sem exageros gramaticais, adaptando texto ao contexto de cada situação, conforme indicado no item Inglês Global deste trabalho.

Após todas essas práticas, foi aplicado um questionário com escala de 0 a 10, em que zero significa totalmente sem importância e 10 como muito importante, para todos os 80 alunos (cinco não quiseram participar). Esse questionário tinha por objetivo conhecer os alunos e saber quais e como foram as experiências deles em relação à LI antes de ingressarem no instituto e no desenvolvimento do projeto. Também para identificar com qual tipo de inteligência (TIM) os alunos se identificavam. Por as TIM não ser o foco deste estudo, serão analisados somente alguns itens referentes à experiência do aluno com a LI.

Sobre o contato anterior com a LI, 4% disseram nunca ter tido contato anteriormente. A maior parte (68%) disse ter algum contato com a LI anteriormente, porém apenas na escola. Outros 26% disseram ter estudado em cursos livres de idiomas além da escola. Dois por cento não responderam. Também disseram que a maior dificuldade com o idioma estava no ouvir/falar- 35 alunos (43,75%), e que ler textos (*reading*) era a habilidade que apresentava maior facilidade (37,5%), porém 71% dos alunos demonstraram grande interesse ou necessidade de aprenderem a língua, tendo como motivações principais o mercado de trabalho (30%) e a possibilidade de mobilidade global (35%). Esses números contradizem a crença de que alunos da rede pública não se interessam pelo estudo de LI porque pensam que jamais sairão do país. Os dados apresentados por Alda (2018) se assemelham aos encontrados por Miranda (2005), descritos no primeiro momento dessa pesquisa.

Quando perguntados sobre o nível de importância de LI dentro da instituição, a maior parte das respostas (28,75%) situaram-se na nota cinco, ou seja, indiferente, nem pouco nem muito importante. Apenas 3,75% disseram ser totalmente sem importância e outros 10% disseram ser de extrema importância. As demais respostas, de notas 1 a 4 somaram 15,25% e de 6 a 9 somaram 42,25%. Uma justificativa dada pela autora para esses números são as características específicas do instituto pois historicamente demanda maior atenção às disciplinas de natureza técnico-científicas. Porém, essas mesmas observações são feitas por

professores de escolas tanto públicas quanto particulares do EM regular (British Council Brasil, 2015).

Sobre a carga horária semanal, 53,75% disseram que é pouca para que haja aprendizagem efetiva. Sobre a facilidade que sentem para aprenderem línguas estrangeiras, somente 5% acreditam ter essa habilidade.

Em relação à organização do projeto, 45% concordaram que as etapas e critérios de avaliação foram claros e 30% confirmaram que receberam auxílio extraclasse. Esses números mostram que uma parte significativa dos alunos não entenderam ou não concordaram com a avaliação que receberam após o término do projeto. Mesmo assim:

67,5% dos respondentes indicaram que gostaram de participar dessa tarefa; 56,25% dedicaram-se, ao máximo, para fazer um bom trabalho; e 33,75% dos sujeitos sentiram-se mais motivados para participar das aulas. Além disso, 38,75% dos respondentes apontaram ganhos em relação à pronúncia e à aquisição de estruturas gramaticais e vocabulário em LI (Alda, 2018 p.206).

Além disso, 23,75% dos participantes disseram gostar muito de trabalhar com audiovisual e com músicas. Esse número caracteriza a fala de alunos e professores quando inserem músicas em suas aulas com intuito de torná-las mais dinâmicas e interessantes. Por outro lado, 8,75% disseram preferir as atividades tradicionais, com uso do quadro e das avaliações escritas.

Sobre trabalhar em grupos, 30% disseram sentirem-se muito confortável e 28% que aprenderam muito mais com essa configuração, dando nota dez na escala. Em relação à liberdade de poderem decidir o que fazer dentro do grupo 29% dos alunos atribuíram nota máxima e justificam esse quesito como fator predominante para suas participações intensas no projeto. Outro fator relevante é que a maioria disse preferir trabalhar em grupos que não tivessem uma liderança pré-determinada e fixada em um só estudante. Não gostaram da configuração grupal, 6,25%, dando nota zero, o que provavelmente sejam os alunos que não conseguiram terminar o projeto.

Sobre o roteiro, 40% atribuíram nota dez quanto a sua importância para a realização do projeto, sendo que desses, 16% reconheceram a aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais específicas. Esse quesito representa o multiletramento linguístico e a intertextualidade presentes no projeto.

Quanto ao uso de tecnologias, 66% disseram não terem tido qualquer dificuldade de acesso e uso, sendo que praticamente todos os grupos utilizaram o celular como aparelho de gravação e edição dos curtas. Isso demonstra o quanto o celular está presente na vida dos

adolescentes, porém na maioria das vezes este instrumento não é visto com função didática, nem por parte dos professores nem por parte dos alunos. A metodologia de aprendizagem ativa *Mobile Learning* pode ser um caminho para que o uso desse equipamento possa ser introduzido no contexto escolar como forma facilitadora da aprendizagem tornando-a mais interessante e divertida.

Ainda com intuito de aprofundar sobre o que seus alunos pensam sobre o estudo de LI e do uso da ABProj, a professora elaborou entrevistas, selecionando dezenove alunos, de quatro grupos, para responderem questões específicas. Abaixo, algumas respostas e análises .

Quando perguntado sobre suas experiências anteriores no que diz respeito à LI, o aluno Igor – nome fictício por questão de anonimato - disse:

No colégio eu tinha iniciado [as aulas em] espanhol. Aí troquei de colégio e comecei a estudar inglês. Eu pedi ajuda para ela [a professora] e material para ir acompanhando. Só que ela não me deu atenção, disse que já estava muito ocupada, e foi tipo isso. Como eu já tinha uma noção dos videogames, filmes e séries, então eu tentei. Com ajuda de uns amigos, trabalhos, “cola”, aprendi pouca coisa em pouco tempo, aprendi “na marra”. De certa forma, consegui passar com ela [a professora]. Aprendi palavras, frases, mas não entendia porque aquilo acontecia, porque que aquilo tinha que estar ali, o que ela fazia ali, [era] pura tradução, o que era a frase e só (Alda,2018, p.212).

Outros relatos no mesmo sentido foram registrados:

a professora “só dava textos e chegava ali [na aula] e dizia: traduz” e isso, de acordo com William, não era instigante. Segundo Cauê, integrante do grupo Smooth Criminal, os conteúdos costumavam ser “sempre fechados, a mesma coisa, matéria no quadro, exercícios” e por esse motivo, sentia falta de algo mais prático que pudesse ser desenvolvido pelo próprio aluno (Alda,2018,p.212).

Esses relatos exemplificam o ensino do inglês através de textos e traduções ou exercícios que os alunos não veem sentido real. Devido ao grande número de alunos, ou à falta de especialização e experiência do professor, relatos como esses são bastante comuns entre alunos do EM e constituem crenças limitantes para a aprendizagem efetiva da LI.

Em relação à falta de confiança dos alunos em poder aprender inglês na escola pública (Miranda, 2005) apresentada no primeiro momento dessa pesquisa, a experiência do aluno André oferece uma visão de como essa crença é presente no dia a dia escolar:

André, por exemplo, teve o seu primeiro contato com a LI ao ingressar no Instituto e por diversos momentos duvidou de sua capacidade. O trabalho em grupo, no entanto, forneceu o suporte e a confiança necessária para superar suas dificuldades e realizar as suas tarefas (Alda, 2018 p.215).

De acordo com a pesquisadora os resultados também indicaram:

(...) a tendência ao silenciamento dos alunos mais avançados que, muitas vezes, por desinteresse nos conteúdos mais simples ou para não passar uma imagem arrogante, acabavam silenciando-se nas aulas de LE (Alda,2018 p.213).

Essa tendência é comum em escolas públicas EM regular, em que alguns alunos se sentem constrangidos de se manifestarem durante as aulas de LI, por perceberem que sabem um pouco mais que a maioria ou porque precisarão falar tudo conforme a pronúncia tida como correta, conforme apontado por Crystal (2005) e discutido no primeiro momento dessa pesquisa. Trabalhando em grupos, esses alunos que apresentam proficiência mais avançadas podem contribuir com os que sabem menos, sem a pressão de estarem dentro da sala de aula e na presença do professor.

Sobre a autonomia de trabalharem com quem queriam e em horários extraclasse, o aluno Cauê enfatiza:

Eu acabo aprendendo coisas que eu quero aprender, eu acabo interagindo com aquilo. No caso dos curtas, eu criei as falas dos personagens, aprendi gírias e expressões, pesquisei as coisas que eu queria falar. [A liberdade de poder escolher as coisas do projeto] beneficia bastante porque eu posso buscar coisas que eu gosto. [Quando eu estudava em outra escola] a professora de inglês levava músicas que eu não tinha interesse, [então] eu fazia o necessário para passar na matéria, mas não dava atenção especial para aquilo. Essa liberdade de escolha permitiu que eu trabalhasse com coisas que eu gosto (Alda, 2018, p.214).

Essa é uma característica da ABProj. A liberdade do aluno trazer aquilo que gosta, temas do seu interesse e trabalhar livremente com quem se sente bem, criando assim uma autonomia que geralmente não é possível durante as aulas tradicionais (Jordão, 2014).

Os alunos reafirmaram a vontade de trabalhar mais nessa linha pedagógica, no caso, os projetos. De acordo com Igor:

Por exemplo, eu tenho amigos que têm aulas de inglês com outros professores, estão muitos na mesma fase que eu ou pior [em relação à língua]. Tem professores que chegam, tacam um texto e tacam exercícios e o que acontece? Eles não têm tempo de ensinar tudo, não é culpa deles, tecnicamente; mas se eu estivesse tendo aula com outra professora, sem projetos, não teria passado. Os outros professores não passam projetos práticos e interativos de inglês (Alda, 2018 p.217).

Dos trabalhos analisados, esse é o que apresenta maior desafio tanto para o professor quanto para os alunos. As etapas do projeto exigem bastante do aluno que deve estar disposto a escrever e falar em LI, o que para muitos constitui uma barreira difícil de ser transposta e para o professor, que precisa ter tempo e disposição para trabalhar bem todas as etapas do projeto.

Porém, vencidas essas barreiras, o projeto pode ser uma forma de revigorar as aulas de LI, pois como é sabido, a maioria dos alunos gosta trabalhar com contextos que incluam músicas, tecnologias e grupos, além de apresentar custo financeiro zero ou bastante baixo, valorizando a criatividade do aluno na adaptação de cenários e situações, aproveitando ambientes já existentes ou na escola ou na cidade onde moram. Um dos itinerários do NEM é o conteúdo cinema. A escola tendo esse itinerário em sua grade curricular poderá conciliar os dois conteúdos, incluindo ainda LP, promovendo a interdisciplinaridade e a aprendizagem

significativa, diminuindo o prejuízo ocasionado pela deficiência da carga horária destinada à LI.

Experiência B: ABProj na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (Rede Estadual)

A dissertação de mestrado Metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA, da professora/pesquisadora Dayane Artuzi e aprovada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em parceria com a Universidade de Cuiabá/ UNIC em 2021 relata uma experiência vivenciada pela pesquisadora juntamente com seus alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do EM, durante um bimestre do ano letivo de 2020, na Escola Estadual de Desenvolvimento da Educação Básica (EEDIEB) Getúlio Dornelles Vargas, no município de Primavera do Leste/MT, envolvendo duas turmas com idade a partir dos dezoito anos no período noturno.

A autora da dissertação é professora da educação básica e trabalha com o componente curricular LI há 22 anos, nos quais, pode observar várias mudanças tanto de conteúdos ensinados quanto de metodologias. Com experiência de três anos na modalidade EJA no EM, a professora/pesquisadora reconhece as especificidades típicas dessa modalidade e descreve seus alunos como “trabalhadores que chegam à escola já esgotados de sua rotina diária; soma-se a isso o fato de não conseguirem fazer uma relação entre o conteúdo oferecido pela disciplina e sua aplicabilidade na vida cotidiana, especialmente no trabalho” (Artuzi, 2021 p.13).

Esta descrição, além de servir como parte constitutiva do perfil do público da pesquisa em análise, ratifica duas crenças presentes entre os alunos/professores do EM. A primeira que questiona para que estudar inglês na escola pública e a segunda que afirma que estudar inglês na escola pública serve somente para conseguir um emprego melhor, focando o estudo da língua apenas no campo profissional.

Outra crença apresentada pela pesquisadora/professora diz respeito a “quanto mais cedo o indivíduo tem contato com a LI, mais propenso ele está à aprendizagem” (Artuzi, 2021 p.36). Sendo os alunos da EJA geralmente mais velhos, já estariam em desvantagem em relação a essa aprendizagem. Sobre as diferenças da EJA em relação às demais modalidades a pesquisadora destaca a necessidade ainda maior de propiciar ao aluno o protagonismo de sua aprendizagem privilegiando o diálogo constante e a valorização de suas vivências pessoais ocorridas fora do

ambiente escolar (Artuzi,2021), o que dialoga diretamente com as metodologias de aprendizagem ativa quando coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Porém, de acordo com a pesquisadora, os alunos dessa modalidade demonstram pouco envolvimento nas aulas de LI.

Partindo dessa realidade, a pesquisadora desenvolveu o projeto nomeado “Linguagem Musical, o vídeo-minuto como intervenção pedagógica”, que associou a música (um dos elementos mais citados pelos alunos quando pensam em uma boa aula de inglês) ao uso de uma tecnologia móvel para a gravação de um vídeo rápido e objetivo. Os conteúdos gramaticais estudados foram os adjetivos e advérbios. Além desse campo cognitivo, o projeto também tinha por objetivo trabalhar o campo afetivo e artístico:

temáticas que contribuíssem para a melhoria da autoestima, para o desenvolvimento do letramento e mitletramento, bem como, para despertar a valorização e o respeito às diferenças individuais, para a melhoria da concentração, da criticidade, da criatividade (Artuzi, 2021 p.64).

Além do projeto citado, a professora aplicou uma pesquisa contendo quatorze questões, sendo treze fechadas e uma aberta. Essa pesquisa tinha por intuito “instigar a autopercepção do uso de metodologias ativas no ensino de LI, seus impactos, contribuições, fatores relevantes e condicionantes de êxito” (Arguzi, 2021 n.p).

Ao propor o uso de um aparelho tecnológico para a realização de uma atividade pedagógica específica, a autora do projeto está em consonância com a BNCC que estimula o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) de forma ética, responsável e adequada a práticas de linguagem em diferentes contextos (Brasil,2017). A metodologia de aprendizagem ativa que se destacou foi a Aprendizagem baseada em Projetos (ABProj), conforme descreve a própria professora:

Podemos inferir que a metodologia adotada ABProj tem os elementos considerados como essenciais para caracterizá-la como ativa e desafiadora à medida que provoca inquietação nos alunos para o desenvolvimento do vídeo, promove o engajamento quando os oportuniza a apresentar preferências através de sua música e vivência na temática escolhida e propicia a contextualização social por meio de sua abordagem. Caracteriza-se, ainda, como atividade prática ao requerer que alunos produzam o vídeo final, protagonismo e aprendizagem colaborativa na troca de informações e interação (Artuzi,2021, p.65).

Embora o projeto tenha sido elaborado pela professora de LI, ele apresentava um caráter interdisciplinar, contemplando a área de linguagens (arte, LP, LI e Educação Física). O objetivo do projeto foi “explorar conteúdos através de letras de música e possibilitar a produção de vídeos-minuto, a partir dos quais os alunos apresentariam sua produção de vídeos autorais, aplicando os conhecimentos adquiridos” (Arguzi, 2021, p.64). Embora se proponha

interdisciplinar, a dissertação se limita apenas a descrever atividades desenvolvidas no componente curricular LI, que serão relatadas e analisadas na sequência.

Através de encontros via *Google meet*, a professora apresentou o projeto aos alunos, deixando claro quais atividades deveriam desenvolver e qual o objetivo a ser alcançado. Cada aluno deveria escolher uma música em LI que o representasse ou que tivesse um significado especial para ele. Essa música deveria fazer trilha para a criação de um vídeo curto (vídeo-minuto) no qual o aluno deveria falar uma mensagem motivacional ou informativa em que aparecessem adjetivos e advérbios em LI, ou seja, as frases poderiam estar mescladas alternando LP com LI, utilizando ao máximo os adjetivos e advérbios estudados durante as aulas remotas. No feitiço da mensagem dos vídeos, fica evidente a utilização da teoria do Inglês Global (Crystal, 2005) a partir do momento em que a professora sugere e aceita vídeos em que a mensagem foi criada em uma língua “mista” oscilando entre a LP e a LI em um mesmo momento, não prejudicando a transmissão da mensagem ao mesmo tempo em que torna a atividade mais fácil e descontraída para os alunos. Ensinar LI sob esse viés é exatamente a proposta descrita na Competência 4/Linguagens da BNCC do EM que entende a língua como heterogêneas, adaptáveis aos diversos contextos de uso, identitárias e como instrumento de enfrentamento de preconceito de qualquer natureza (BNCC, 2017).

Após a produção e avaliação dos vídeos, os alunos deveriam disponibilizá-los em plataformas digitais populares para serem visualizados por todos. Dos 40 alunos matriculados, apenas 23 participaram da pesquisa-ação, número justificado pela professora como consequência da evasão causada pela pandemia de Covid-19. De acordo com a professora, alguns alunos demonstraram dificuldades na realização dos vídeos.

O projeto se mostra bastante aplicável no contexto escola pública, indiferentemente da modalidade de ensino, devido à ausência de custo financeiro para sua realização e também por lidar com instrumentos e plataformas que na atualidade captam a atenção da juventude. Ao trazer a música que tenha significado emotivo na vida do aluno, aspectos afetivos são trabalhados juntamente com o letramento linguístico e tecnológico. O projeto que em um primeiro momento se apresenta como bastante simples de ser realizado, pode conseguir êxito justamente por isso, sobretudo com o público da EJA, que geralmente são pessoas com mais idade e que trabalham durante o dia inteiro, tendo pouco tempo para se dedicar a trabalhos com grau de complexidade alto.

As perguntas do questionário foram usadas para diagnóstico do grupo e como medida de envolvimento com o projeto e com o componente curricular LI. Através da seleção de algumas respostas, podemos analisar itens como a importância da LI na vida daqueles alunos,

se o trabalho com a metodologia ativa ABProj surtiu efeito no processo de aprendizagem e de como foi a realização de um projeto com a utilização de instrumentos tecnológicos e uso da internet.

Em relação ao ensino de LI na escola, ao serem questionados se consideravam ser importante aprender LI para sua formação escolar e profissional. As respostas foram: 82,6% sim, muito; 17,4% que sim, importante. Zero aluno respondeu não a essa questão. A segunda questão: Como o aprendizado de LI pode trazer benefícios ao longo de sua vida? 78% disseram que traria benefícios no mercado de trabalho e carreira profissional; 13% em viagens, turismo e lazer; 9% para conhecer pessoas e ampliar o grupo de contatos.

Conforme é possível verificar, a maioria dos alunos dá importância ao estudo da LI e esta importância é associada ao mercado de trabalho. Como a maioria dos alunos da EJA já está neste mercado, a relação se torna mais pertinente, pois perceberam a relação entre saber inglês e ter uma colocação melhor no mundo do trabalho. A professora diz que anteriormente ao projeto essa relação não estava clara. Essa percepção colabora para confirmação da ideia de que saber inglês faz do cidadão um profissional melhor para o mercado de trabalho, colocando a LI como fator determinante para o sucesso profissional, mesmo cientes que uma minoria irá atingir esse patamar de fluência. Talvez pela pouca opção de respostas sugeridas, os alunos tenham sido induzidos a chegarem a essa percepção.

Um ponto positivo é perceber que mesmo sendo alunos da EJA, ou seja, geralmente alunos com defasagem idade/ano escolar, e de certa forma excluídos socialmente, uma porcentagem significativa (22%) vê no estudo de LI a possibilidade de aprendizagem cultural, de viagens e abrangência social.

Em relação ao uso de metodologia de aprendizagem ativa no desenvolvimento da atividade, as perguntas foram: No primeiro bimestre, usamos um projeto de música para aprendermos sobre advérbios e adjetivos. Como você caracteriza essa estratégia para a atividade? As opções de respostas eram: Muito dinâmicas, dinâmicas e pouco ou nada dinâmicas. Dos respondentes 52,2% consideraram a estratégia muito dinâmica e 47,8% dinâmica.

À pergunta: Quanto o projeto lhe estimulou a buscar e a compartilhar informações no seu processo de autoaprendizagem? 43,5% disseram ter buscado outras informações e ideias sobre os temas propostos, 30,4% se contentaram apenas com as informações trazidas pela professora e pelos colegas e 26,1% utilizaram e compartilharam as ideias e informações adicionais que encontrou.

Esses dados mostram de forma positiva como o uso da metodologia de aprendizagem ativa ABProj foi bem aceita praticamente por todos os alunos em maior ou menor grau. Por outro lado, fica também clara a passividade de boa parte da turma em relação a busca pela informação, uma vez que 30,4% da turma se mostrou satisfeita apenas com as informações passadas pela professora. Isso denota como o estilo de aprendizagem tradicional, com alunos passivos e não reflexivos, está incrustado no consciente dos alunos e vem ao encontro da crença que diz que uma boa aula de LI depende muito mais da conduta do professor que da participação do aluno.

Quando questionados exclusivamente sobre a aprendizagem, as perguntas foram: No desenvolvimento do trabalho, você aprendeu mais durante as aulas em grupo ou individualmente, quando fez o vídeo? 60,9% disseram ter aprendido mais individualmente quando fazia o vídeo e 39,1% em grupo durante o compartilhamento de ideias. Sobre a aprendizagem de advérbios e adjetivos, como você avalia o domínio de conteúdo quando foi fazer o vídeo? As respostas foram 43,5% disseram ter lembrado de muitos advérbios e adjetivos e seus significados, 39,1% lembraram de poucos advérbios e adjetivos e seus significados e 17,4% não lembraram e precisaram pesquisar.

Esse grupo de respostas serve para complementar as anteriores. Mais de 60% dos alunos disseram aprender melhor estudando individualmente. Como a ABProj prevê preferencialmente a utilização de grupos na realização das atividades, nota-se forte estranhamento a um modelo diferente do qual foram acostumados durante anos, o que pode levar professores a desistência do uso de metodologias de aprendizagem ativa em suas aulas, uma vez que poderão sofrer rejeições por parte de alunos e mesmo dos próprios colegas de trabalho e da direção. Outro dado que precisa ser considerado foi a introdução dessa metodologia exatamente no momento em que os alunos começaram a ter aulas remotas. São duas quebras de paradigmas ao mesmo tempo, o que ajuda a justificar alto índice de rejeição. Também não se pode descartar a característica da faixa etária e do perfil social dos alunos de EJA do EM. A maioria pessoas mais idosas, pais e mães de família e que trabalham o dia inteiro, chegando já cansados em casa.

Sobre o número de alunos que dizem que se lembraram do conteúdo estudado na hora de elaborar o vídeo (43,5%), pode num primeiro momento parecer pouco promissor. Porém, deve-se ter em conta que o simples ato de usar uma metodologia que promova o protagonismo do aluno não significa que automaticamente haverá uma aprendizagem ativa (Artuzi, 2021). Existem diversas metodologias de aprendizagem ativa, porém nenhuma delas substitui o olhar do professor sobre seu aluno. Conhecer o aluno, seus anseios, suas habilidades e dificuldades

são fatores essenciais na escolha e aplicação correta da metodologia. Nesse ponto, as turmas de LI de escolas públicas enfrentam um obstáculo a ser superado, uma vez que, como descrito, as turmas costumam ser grandes, os professores trabalham em várias turmas e muitas vezes sem a formação adequada.

Por outro lado a ABProj tem por natureza ser uma metodologia comunicadora e não transmissora. Mattar (2011 *apud* Artuzi, 2021) define metodologia comunicadora como a que promove compartilhamento de muitos para muitos, todos pesquisam, compartilham e agregam. Já em uma metodologia transmissora, o compartilhamento se limita ao repassar de um para muitos. Apenas um, essencialmente, o professor, pesquisa, compartilha e os demais acatam. Através da ABProj é possível conjugar momentos de aprendizagem individual e coletiva, contemplando os diferentes tipos de aprendizagem dos alunos, promovendo a construção coletiva do conhecimento.

Em relação às condições de acesso à internet e aparelhos tecnológicos, a questão era: Na sua opinião, o uso da internet... Dentre as respostas, 73,9% consideraram que colabora para a aprendizagem e a torna mais envolvente e 26,1% consideraram que colabora para a aprendizagem, porém tinham limitações de acesso e de aparelhos eletrônicos. Na sequência foi perguntado qual tinha sido a maior dificuldade durante o feitiço do vídeo. As respostas se dividiram: 56,5% em utilizar os adjetivos e advérbios adequadamente nas frases, 26,1% em utilizar os recursos de edição no feitiço do vídeo, 8,7% em possuir aparelhos incompatíveis para o feitiço do vídeo e 8,6% no acesso à internet.

A dificuldade apontada pela maior parte dos alunos (56,5%) diz respeito ao conteúdo estudado. Em segunda posição aparece a dificuldade com recurso de edição (26,1%). Aparelhos incompatíveis e acesso à internet se apresentaram como dificuldade para uma porcentagem menor dos alunos (8,7% e 8,6%, respectivamente). Considerando que a modalidade EJA não lida com adolescentes e sim pessoas mais maduras, as respostas contrariam o comumente esperado, ou seja, que tais pessoas muitas vezes não dominam o mundo tecno-digital.

Sobre a percepção dos estudantes em relação ao projeto, foram elaboradas quatro perguntas. “Para uma avaliação de LI sobre adjetivos e advérbios, você diria que o projeto foi...” As respostas foram “39,1% consideraram fundamental, 39,1% consideraram importante, 21,8% consideraram válido.” A segunda questão foi, “se você acredita que a metodologia baseada em projeto, como aplicamos neste projeto do vídeo, deveria ser aplicada em outras disciplinas?” As respostas foram, “52,2% sim, em todas as disciplinas, 43,5% sim, porém só nas disciplinas de Português, Artes e Inglês e 4,3% não deveria ser aplicada.” Sobre “qual etapa do projeto que mais te desafiou”, “52,2% disseram que compreender a função e possibilidades

dos advérbios e adjetivos em LI, 30,4% disseram que foi montar o vídeo-minuto utilizando os advérbios e adjetivos em LI, 13% disseram que foi confeccionar os exemplos com o grupo nas aulas, utilizando os advérbios e adjetivos estudados e 4,4% escolherem uma música em LI para o vídeo.” A última pergunta foi, “como você avalia a sua autonomia em relação ao papel da professora na etapa de produção de vídeo?” “65,2% disseram depender parcialmente da professora, 21,7% dependeram pouco da professora, 8,7% totalmente dependente da professora e 4,4% disseram ter desenvolvido de forma independente da professora”.

Sobre a percepção do projeto a maioria dos alunos destaca a importância e a aplicabilidade da metodologia em outras disciplinas. Esses números demonstram que, mesmo sob o impacto do estranhamento inicial e das dificuldades esperadas sobre a aplicação e assertividade da metodologia, os alunos se mostraram receptivos à proposta. Grande parte dos alunos dependeu parcialmente ou totalmente das instruções passadas pela professora, o que demonstra a importância da atuação do professor enquanto mediador entre o estudante e o conhecimento.

Por fim, a questão aberta que perguntava sobre a opinião geral do aluno sobre o projeto, as respostas apontam que, mesmo com os desafios, com a dificuldade de apreensão do conteúdo e do estranhamento inicial de parte dos alunos, a perseverança em buscar metodologias diferenciadas é um caminho viável, conforme nos ensina Freire (1987, p.79) “ninguém caminha sem aprender a caminhar”.

Experiência C: *Mobile Learning* nos anos finais do Ensino Fundamental (Rede municipal)

O trabalho de dissertação de mestrado A produção de histórias em quadrinhos digitais no ensino -aprendizagem de língua inglesa, defendido pelo professor/pesquisador Israel Domingos dos Santos Júnior e aprovado em 2022 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), apresenta a metodologia ativa denominada *Mobile Learning* (Aprendizagem móvel), que tem como característica o uso de tecnologia da informação (TI) e dispositivos tecnológicos móveis para fins pedagógicos, permitindo assim o uso em ambientes e horários distintos para que a aprendizagem aconteça de forma síncrona e assíncrona. (Seccol,2010 apud Cleophas et.al., 2015). Como justificativa para sua escolha, o autor esclarece: “o aprendizado móvel e os ambientes de aprendizado móvel trazem benefícios educacionais e vantagens únicas, suprimindo os alunos de conhecimento, motivação e participação ativa” (Santos, 2022 p.34).

Para a realização do trabalho, o professor utilizou uma sequência didática (SD), instrumento organizado e estruturado de maneira sistemática, com vistas ao desenvolvimento

das ações pedagógicas (Dolz et. al.,2004), na qual ficou definida a divisão do trabalho em seis módulos, cada um com objetivos específicos. O público-alvo do trabalho foram três turmas de alunos do próprio professor/pesquisador, somando 77 alunos concluintes do nono ano do ensino fundamental e com idades entre 14 e 17 anos da Escola Municipal Professor Amadeu Araújo na periferia de Natal-RN. Embora o público-alvo da pesquisa tenha sido estudantes do ensino fundamental, a escolha para análise neste TCC se justifica devido ao fato da faixa etária ser idêntica aos alunos do EM e também pela aplicabilidade da SD nas três turmas do EM, possibilidade esta sugerida pelo próprio autor do trabalho.

O produto final foi a construção de histórias em quadrinhos (HQ) digitais produzidas por seus alunos durante oficina estruturada em módulo. Para realização da proposta, foram usados celulares dos alunos com a utilização do aplicativo *Comica*, que oferece recursos para a criação de HQ e do *Power Point* para acréscimo do áudio. Para a elaboração da SD o autor se estruturou em teóricos como Ausubel, com o conceito de Aprendizagem Significativa, que considera o conhecimento prévio dos alunos como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens que possam trazer sentido para os estudantes. O autor realça o aspecto da livre escolha temática do discente na produção de suas HQs.

Outro ponto importante foi a aplicação de um questionário impresso levantando informações sobre o nível de contato dos alunos com as HQ. As perguntas foram: Você tem HQ em casa? Você tem costume de ler HQs? Com que frequência você lê HQ? Qual a história que mais chamou sua atenção? Qual era a temática? De que maneira você teve acesso a HQ? Ganhou, comprou, pegou emprestado? O que você gosta nas HQ? A maior parte dos alunos não tinha HQs em casa (70%) ,mas boa parte já havia visto alguma em outros lugares, porém apenas 22% disse ter lido. Esses dados serviram para traçar um perfil dos alunos em relação ao contato com as HQ, mostrando que esse gênero não faz parte do universo desses alunos, logo suas características deveriam ser trabalhadas. O autor sugere o *Jamboard* (quadro branco digital do *Google*) para realização do questionário.

Quanto à estrutura, a oficina foi dividida em módulos, os quais poderiam durar uma ou mais aulas. Assim, o módulo um consistiu na apresentação do gênero textual HQ e comparação com as HQ digitais. O segundo módulo teve como atividade a pré-escrita e *screenplay* (roteiro) da HQ em LI no papel. No terceiro módulo realizaram o *download* do aplicativo *Comica* e aprenderam suas funcionalidades. O quarto módulo consistiu na produção da HQ digital em LI e no quinto foi realizada a reescrita. No sexto e último módulo foi inserida a oralidade das HQs digitais. Após esses seis módulos, o produto final seria compartilhado com o professor e toda a turma. A avaliação foi feita levando em consideração a produção e compartilhamento em tempo

estipulado das HQs, da análise dos elementos estruturantes do gênero HQ, pela pronúncia e entonação das falas, pela produção e edição final da HQ digital e autoavaliação.

Um dado que precisa ser considerado foi que no decorrer do processo, foi decretado o *lockdown* devido à pandemia de Covid 19, fato que dificultou e obrigou o professor modificar sua SD em alguns tópicos como o prazo do projeto e a forma de trabalhar, que a princípio seria em pequenos grupos, passando a ter que ser feito de forma individualizada e remota.

O autor da pesquisa reconhece as dificuldades de ser professor de LI em escolas públicas no Brasil, porém, se considera um privilegiado, pois a escola em que atua “possui laboratório de informática, possui sala de leitura com acervo de HQ disponíveis, e apresenta material multimídia que pode ser agendado e montado em sala de aula” (Santos, 2022 p. 67), porém esse aparato apresentou pouca utilidade a partir do momento em que os alunos não puderam mais frequentar as aulas presencialmente (Santos, 2022).

O uso do celular e do aplicativo *Comica* para a finalização das HQs está em conformidade com a BNCC quando descreve como uma das funções do ensino de LI no EM “explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (BNCC, 2017 p.489).

Para sensibilizar os estudantes quanto ao gênero que seria criado, o professor trouxe para a sala de aula duas revistas em quadrinhos da Turma da Mônica na versão em inglês (*Monica's gang*). Os alunos além da leitura na língua estudada, também puderam observar várias características não verbais do gênero, como o uso de balões variados para finalidades distintas, onomatopeias, estilo de cores.

Em relação ao letramento linguístico, expressões retiradas das duas revistas foram usadas como base de criação de futuras frases, pelos alunos, durante a criação de suas HQs. Assim, utilizando-se da expressão *So beautiful!* (Que bonito!) para expressar sentimentos, pode-se alterar para outros contextos, como *So hard!* (Que difícil!), *So amazing!* (Que maravilhoso!), *So boring!* (Que chato!). Outra expressão base que aparecia numa das revistinhas era: *Can you imagine?* (Você pode imaginar?) pode ser usada para ensinar o uso do modal *Can* indicando possibilidades e sendo refeito em outros contextos como: *Can you help me?* (Você pode me ajudar?), *Can you see?* (Você pode ver?). De acordo com o autor da pesquisa:

no aprendizado de uma nova língua, perceber essas estruturas e fazer uso delas, com as devidas adaptações e substituições, são tarefas que contribuem para o desenvolvimento e avanço na construção de repertório lexical e autonomia leitora, habilidade contemplada na BNCC (Santos, 2022 p.83)

Sobre as temáticas abordadas pelos estudantes, quando levadas para discussão numa roda de conversa, notou-se que trouxeram assuntos como abandono parental, gordofobia, identidade de gênero: “conversas triviais, amor por animais de estimação, uso de máscara em decorrência da pandemia, gravação de vídeo para TikTok, além de questões sobre futura profissão e o caso de uma menina que se percebe menino” (Santos, 2022 p.79). Levando em consideração a pesquisa realizada pelo Observatório de Ensino de Língua Inglesa (2021) constatando que a maioria dos professores de LI não se sente apta a tratar de temas desse teor, a roda de conversa desenvolvida pelo professor Santos se mostra desafiadora tanto quanto necessária. A relação entre os temas das HQs e a vida pessoal de cada autor se mostrou bastante óbvia. Essa aproximação é citada na BNCC (Brasil, 2017) quando divide a aprendizagem em cinco campos sociais (Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação na vida pública), sendo que neste caso, o campo da vida pessoal fica em evidência.

Além disso, o professor com a utilização do site *Argon Zark*, que apresenta um grande acervo de revistas HQs gratuitas, questionou aos seus estudantes quais semelhanças e diferenças eles perceberam entre a HQ no papel e a digital. A maioria dos alunos percebeu que uma HQ digital pode manter as mesmas características da impressa. Quanto às diferenças, fatores como o uso de luz, cores, sons e efeitos especiais foram citados.

Na construção dos roteiros, o professor utilizou das palavras denominadas em inglês de *Question words* ou *WQuestions*. São palavras usadas para se fazer perguntas, por isso, muito úteis na construção de uma narrativa. Quem é o público-alvo? (*Who?*), Com que finalidade?(*Why?*), Onde se passa a história? (*Where?*), Quando? (*When?*), O quê? (*What?*), proporcionando além do letramento linguístico também o literário.

Ao final da SD, o professor teve a devolutiva de 25 HQs digitais o que equivaleu a 39% do total previsto no início da atividade, sendo que dessas, sete foram rejeitadas por não cumprirem o critério de originalidade. Das dezoito restantes, foram percebidos, além do letramento digital, os letramentos linguístico e literário (Santos, 2022).

Nota-se um número baixo de devolutivas, fato que provavelmente pode ser explicado pelo contexto da pandemia de Covid-19 que tornou boa parte dos módulos de forma remota, impossibilitando o contato real aluno/professor, o que de certa forma dificultou a presença de muitos alunos às aulas virtuais devido a fatores diversos. Mesmo assim, a SD se apresenta bastante utilizável no contexto do EM em escolas públicas, uma vez que não estamos mais em período de isolamento, o que torna a relação professor/aluno mais efetiva e eficaz, e também

porque a maioria dos alunos faz uso de alguma forma de tecnologia digital no seu dia a dia, com predominância do celular. Além disso, a aplicabilidade da SD em escolas públicas fica clara quando se leva em consideração a ausência de custos financeiros, uma vez que os aplicativos *Comica e o Argon Zack* podem ser baixados de forma gratuitas.

Quanto à dinâmica das aulas, a SD procura torná-las mais atrativas e envolventes aos alunos, fazendo-os perceberem que estudar LI não precisa necessariamente ser um estudo cansativo, repetitivo e descontextualizado, quebrando assim uma das crenças existentes entre alunos do EM (Miranda, 2005).

Experiência D: ABProj no Ensino médio (Rede Estadual)

O artigo *É possível aprender uma língua estrangeira na realidade da escola pública? Apresentando métodos alternativos para o ensino e aprendizagem da língua inglesa*, escrito por Márcia Régia Ximenes Albuquerque e publicado na Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- (REASE) em 2023, relata projetos desenvolvidos por uma professora cearense com a participação de seus alunos do EM. A autora do artigo parte da pergunta que compõe o título para, no decorrer do estudo, apresentar caminhos para que o ensino de LI aconteça de forma efetiva, levando em consideração a realidade local do aluno e da escola. Todos os projetos têm por objetivo a criação de material próprio de aprendizagem, uma vez que, conforme o British Council Brasil (2015) na maioria das escolas os materiais didáticos de LI não condizem com a realidade do aluno, a proposta tem potencial para que sejam produzidos de forma personalizada.

No artigo são descritos cinco projetos desenvolvidos na Escola Estadual M. Mariano Martins, em Fortaleza no Ceará, todos com o objetivo de mostrar o uso da LI no contexto do dia a dia.

O artigo é referenciado em pensadores como Bell Hooks (2013, *apud* Albuquerque 2023), que vê a educação como ato de transgressão, tendo o aluno como ser social digno de direitos e suas vivências respeitadas dentro do contexto escolar, modificando assim o *status quo* estabelecido e Lima (2021, *apud* Albuquerque 2023), que enfoca a questão das carências materiais vividas dentro das escolas públicas brasileiras. Após a aplicação dos projetos, foram respondidos questionários para os 156 alunos, todos do EM.

No projeto intitulado *“English in action: at the supermarket; at the airport. at the shopping”* (Inglês em ação: no supermercado, no aeroporto e em shopping), os alunos saem dos muros da escola, após serem previamente divididos em grupos e ouvirem as orientações da

professora e com roteiro definido, vão até supermercados, shoppings e ao aeroporto da cidade para observarem, anotando e fotografando todas as palavras, expressões e comandos que encontrarem em LI. Essas anotações se tornaram um diário e um relatório elaborados pelos grupos, descrevendo suas experiências diante de tudo que puderam observar durante a pesquisa. Cada diário e relatório foram avaliados levando em consideração quesitos como: nomes dos supermercados com a tradução, caso esteja em LI, nomes de marcas comerciais em LI, fotos; nome do aeroporto e palavras escritas em LI presentes neste ambiente, nomes de companhias aéreas, termos em inglês usados pelos passageiros de aeroportos em embarque e desembarque, relação de *folders*, *tickets* de embarque; nome dos shoppings visitados, lojas dentro destes estabelecimentos que tenham nomes em LI, cardápio em LI na praça de alimentação.

Após a coleta de material, deveriam ser feito painéis com registros para avaliação. Esse projeto objetivava mostrar o quanto a LI está presente no dia a dia de todos, não representando estranhamento, uma vez que os termos já foram facilmente assimilados por nós, o que ajuda a desmistificar a crença de que a LI seja algo muito distante do contexto dos alunos e que as atividades oferecidas pelos professores estão muito desalinhadas ao dia a dia da maioria deles (Miranda, 2005).

O artigo não esclarece qual foi a logística organizada para que esses alunos pudessem ter acesso a tais estabelecimentos, o que pode representar um obstáculo, pois a maioria das escolas públicas brasileiras não possui condução própria ou recursos financeiros para o deslocamento de seus alunos. Uma solução para esse problema seria os alunos pesquisarem em comércios dentro do próprio bairro onde moram. .

No projeto “*Adjective Degree*” (Apresentando o conteúdo Grau do Adjetivo), os alunos em grupos buscaram em revistas, *sites* e lojas, nomes e marcas com adjetivos que se apresentam no grau superlativo. O grau superlativo caracteriza-se pela capacidade de flexionar um adjetivo em seu estado máximo, quando algo ou alguém possui uma característica superior ao grupo inteiro (Nova Gramática online, s.d). Para ensinar essa regra gramatical, a professora usou a marca RICHEST, nome de um famoso biscoito na região, mostrando que RICH (rico) é o adjetivo matriz e o sufixo EST ao final de alguns adjetivos transmitem a ideia de superlatividade, ou seja, aquele biscoito é mais rico em vitaminas e sabores que os demais. Através desse projeto o professor pode mostrar ao seu aluno que algumas regras gramaticais em LI em muito se assemelham à Língua Portuguesa (LP). Nesse caso, o sufixo EST pode ser comparado a “o melhor/pior de todos” em LP. O projeto proporciona uma forma prática de aprender um conteúdo gramatical usando palavras dentro do contexto real e próximo do aluno, fugindo ao padrão de construções sintáticas pré-definidas e com exercícios repetitivos que

muitas vezes levam o aluno ao desinteresse e à conclusão de que estudar inglês não tem serventia dentro do contexto em que ele está inserido.

Em “*Headlines in Focus*” (Manchete em foco), os alunos em grupo, pesquisaram notícias com temas variados em jornais de LI, estudando com maior acuidade as manchetes presentes nos jornais. Após serem lidas e traduzidas, destacando a presença de cognatos e falsos cognatos, os alunos puderam ter uma visão geral do uso da linguagem em vários países, conforme relata a pesquisadora: “os alunos podem trabalhar em grupos sob a orientação da professora em busca de identificar a linguagem dentro da realidade de cada país (*slangs*), observando o vocabulário de forma específica” (Albuquerque, 2023 p.1237).

Trabalhar com jornais de circulação nos países de LI vem ao encontro do que em linguagem denominamos Abordagem Comunicativa (Leffa, 2016), conceito apresentado anteriormente neste trabalho, na medida em que o contato do aprendiz com esse material propicia uma apreensão mais realista da língua estudada (Leffa, 2016). Essa proposta de trabalho mostra como as diferenças de ingleses falado e escrito em países distintos não configuram distorções para o entendimento da língua e sim uma forma de enriquecimento, conforme descrito por Crystal (2005) com a teoria do inglês global.

Sobre a questão do estudo de noticiários em LI, que em um primeiro momento pode parecer inviável no contexto escola pública do EM, pode ser bem trabalhado a partir do momento que se tenha um professor com conhecimento e preparo suficientes para tal tarefa, podendo também utilizar de meios tecnológicos para traduções de trechos mais complexos. Caso a escola não disponha de um laboratório de informática com acesso à internet, os alunos poderão usar seus próprios celulares. Após essa atividade, todos teriam modelos de como se estrutura uma notícia: como as formas são inseridas esteticamente, as manchetes, tipos de notícias, posições das chamadas jornalísticas, tamanho e posicionamento das fotos, tipos e tamanhos de letras, assuntos, chamadas, propiciando o estudo do gênero textual notícia.

No segundo momento do projeto os alunos deveriam criar uma manchete referente ao Brasil, porém em LI. O objetivo final do projeto é que se criasse um jornal em LI com notícias brasileiras. Além disso, os componentes de cada grupo deveriam exercer cargos do ambiente jornalístico: diretor do jornal, jornalistas, diagramador, redator, revisor e fotógrafo. As notícias podiam ser nacionais ou locais. As habilidades de *reading* (leitura) e de *writing* (escrita) foram as mais desenvolvidas. O projeto se apresenta de modo transversal a outros componentes curriculares como Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, fator que o torna mais viável levando em consideração que o projeto interdisciplinar ocupa vários horários em todos

os dias da semana e não apenas uma hora/aula semanal como hoje está previsto para o componente LI no EM.

No projeto intitulado “Estrangeirismo” o objetivo é que os grupos percebam o quão o inglês está presente em nosso cotidiano. Tendo em mãos livros, revistas, internet, marcas de produtos do cotidiano, nomes próprios, nomes de estabelecimentos, de programas de TV, termos da informática, dentre outros os alunos perceberam de forma crítica como a LI está presente no nosso meio e como muitas vezes está tão inserida que sequer cogitamos estar em outro idioma. A música Samba do *Approach* do compositor José de Ribamar Coelho Santos, conhecida nas vozes de Zeca Baleiro e Zeca Pagodinho, foi usada como elemento ilustrativo/motivador por utilizar em sua letra termos em inglês inseridos no nosso dia a dia. O produto final foi um relatório feito pelos grupos descrevendo a experiência, além de um debate na sala de aula sobre estrangeirismo.

Ao trabalhar com materiais e marcas presentes no nosso cotidiano, com termos do mundo tecnológico, nomes próprios de pessoas e estabelecimentos comerciais, este projeto se mostra aplicável à realidade das escolas públicas uma vez que sua execução requer praticamente nenhum recurso financeiro, pois as fontes de pesquisa estão presentes no universo do aluno. Além disso, mais uma vez vem combater uma das principais crenças dos alunos do EM: a de que o inglês não faz parte da realidade deles.

Por fim, no projeto “Confeccionando e inserindo placas de localização nos setores da EMM Mariano Martins” deveriam exercitar a criatividade e ludicidade usando materiais de baixo custo para confeccionar placas de localização para a EEM Mariano Martins. As placas deveriam ser bilíngues, LP e LI, e afixadas nos locais de referência. Nesse projeto foram desenvolvidas as habilidades de *reading* e *writing* (leitura e escrita) e se mostra aplicável em escolas públicas por usar materiais normalmente presentes na escola (cartolina, pincéis, tesoura, EVA) e caso haja necessidade de comprá-los são encontrados por preços acessíveis.

Todos os cinco projetos encontram fundamentação em Jordão (2014) ao trazer assuntos de interesses dos alunos, motivados pela professora, expondo os alunos a variadas discussões e produções textuais. Embora os projetos tenham em seus objetivos o *listening* (ouvir) como um dos focos, em nenhum dos cinco trabalhos essa habilidade ficou claramente observável.

Após o desenvolvimento dos cinco projetos, a professora aplicou um questionário e tinha como opções de respostas: SIM, NÃO e INDIFERENTE. As perguntas foram: Você consegue identificar a LI no seu cotidiano? Como resposta, obteve-se: 78% da amostra de alunos do 1º ano do ensino médio; 82% da amostra dos alunos do 2º ano do ensino médio e

87% da amostra dos alunos do 3º ano do ensino médio afirmando que sim. Nota-se a mudança na percepção por parte dos alunos em relação à presença da LI no nosso dia a dia.

Sobre a questão: Você se considera um bom falante em inglês? As respostas foram: 80% da amostra total dos alunos entrevistados considera que não fala bem em inglês. Esse número está em consonância com a pesquisa de Miranda (2005) quando afirma que embora a maioria dos alunos das escolas públicas tenha como interesse principal aprender a falar inglês, essa habilidade é pouco trabalhada dentro das escolas por questões múltiplas, como salas de aulas cheias, falta de formação adequada do professor e desinteresse ou timidez do aluno em se expressar.

Quando perguntando se após os projetos desenvolvidos sentiam melhora nas habilidades de leitura e escrita em LI, 78% da amostra de alunos do 1º ano do ensino médio, 83% da amostra de alunos do 2º ano do ensino médio e 82% da amostra de alunos do 3º ano do ensino médio considera que tiveram melhorias na escrita e na leitura da LI após vivenciar essas metodologias. Essa questão evidencia que mesmo que o aluno não se veja no nível desejado de leitura em LI, perceberam melhoras após o desenvolvimento do projeto. Esse fator mostra como projetos podem ser bem aceitos entre os estudantes.

Em relação à questão: se é importante a aquisição de um segundo idioma, no caso o inglês, 78% da amostra total dos alunos entrevistados respondeu que sim.

Quando questionados se a experiência vivenciada em sua sala de aula com metodologias alternativas do ensino e aprendizagem da língua inglesa promoveu uma maior visibilidade sobre a importância de adquirir um segundo idioma, no caso o inglês? A resposta da maioria foi que sim: 79%. A resposta negativa foi dada por 13% e indiferente 8%. De acordo com Jordão (2014), uma das funções dos projetos é despertar nos alunos interesses até então inexistentes e de acordo com essas respostas, houve uma mudança de postura positiva em relação à percepção da LI entre os alunos.

A última pergunta versava sobre se os alunos gostariam de viajar para fora do país: 48% dos alunos do 1º ano, 53% do 2º ano e 82% do 3º ano responderam afirmativamente à questão. Essa resposta mostra o interesse dos alunos, sobretudo os do 3º ano, de viajar para fora do país, o que vem derrubar uma das piores crenças dentro das escolas públicas quando professores dizem que seus alunos nunca irão viajar para fora do país e por isso mesmo não precisam aprender outra língua (Miranda, 2005).

Um fato observado é que em nenhum momento a autora do artigo, tampouco a professora idealizadora dos projetos usaram o termo metodologias de aprendizagem ativa. Optaram pelo termo metodologias alternativas. Porém, é possível perceber semelhanças com

metodologia de aprendizagem ativa ABProj, uma vez que todos os projetos descritos foram organizados criando centros de interesses ao redor dos quais os estudantes desenvolvem ações com foco na construção de saberes, além de trabalharem de forma interdisciplinar, tendo a investigação, colaboração e a socialização como base.

10 PALAVRAS FINAIS: ALTERNATIVAS PARA MUDANÇA

Conseguir a atenção dos alunos do EM no contexto atual tem se mostrado um desafio a educadores e não é diferente na aula de LI nas escolas públicas, nas quais as estruturas física e humana não favorecem e boa parte dos alunos não vê sentido em estudar algo que, segundo eles, está muito distante de suas realidades. Outra característica desse público é a questão social que muitas vezes leva o aluno adolescente precisar conciliar trabalho e escola. Além disso, muitos professores de LI das escolas públicas têm jornada de trabalho duplicada, em duas escolas distintas, sendo comum trabalharem com mais de dez turmas durante a semana, não tendo tempo suficiente para a elaboração de uma aula diferenciada. Soma-se a isso livros didáticos que não condizem com o nível de proficiência do aluno.

Buscando a motivação dos alunos apesar desses obstáculos, as metodologias de aprendizagem ativa se apresentam como alternativa para uma aprendizagem mais significativa, uma vez que coloca o aluno como protagonista da construção do seu saber, maximizando o tempo disponível ao componente curricular, que hoje é de no máximo duas aulas por semana (os 2º e 3º anos apenas uma aula por semana) e tornando os espaços físicos de aprendizagem mais dinâmicos e ilimitados, pois o aluno pode praticar e aprender em vários lugares no decorrer da semana. Com base nisso, este TCC teve por objetivo investigar estratégias metodológicas adequadas ao ensino de LI em escolas públicas do EM que contribuam para a aprendizagem significativa.

O percurso histórico do ensino de LI no Brasil permitiu constatar que desde o final do século XIX até os dias de hoje, foram utilizadas várias abordagens que em vez de se complementarem, se confrontaram, impedindo o alcance de uma aprendizagem real da LI nas escolas públicas do país. O estudo sobre o perfil dos sujeitos do EM de escolas públicas na atualidade permitiu a compreensão de que o aluno do EM, muitas vezes já inserido no mercado de trabalho, entende a aula de LI através de um viés mais mercadológico ou como uma aula apêndice, ou seja, um passatempo, uma aula mais *light* do que necessariamente um momento de aprendizagem significativo, e se realmente quiserem aprender a língua, precisarão fazer cursos livres, visão compartilhada por alguns professores e gestores de escolas.

Quando se trata do ensino de LI, as crenças negativas que colaboram para que essa aprendizagem não ocorra são diversas. O estudante do EM, após experiências frustradas durante o ensino fundamental não vê razão para continuar insistindo numa aprendizagem que não acontece e que também não diversifica em relação à metodologia aplicada em sala de aula, e as crenças presentes no ambiente escolar colaboram para essa realidade. Dessa forma é necessário combater essas crenças com vistas a romper o sentimento de insatisfação e frustração de alunos e professores.

Neste contexto, o conceito de Inglês Global surge como estratégia que possibilita a compreensão abrangente, diversificada e sem preconceito da LI, presente em situações diárias, em países nos quais essa não seja a língua oficial. Além disso, como mostrado neste TCC, existem várias metodologias de aprendizagem ativa, que quando devidamente adaptadas ao contexto escolar podem colaborar para a maior motivação de alunos e professores, combatendo as crenças negativas e promovendo a aprendizagem.

Por fim, foram analisadas quatro situações, em contextos diferentes de salas de aula, nos quais o uso de metodologias de aprendizagem ativa para o ensino da LI foi aplicado. A análise dessas quatro práticas, convida nos a abandonar uma postura docente de lamentações, que se limita a apontar erros acumulados ao longo dos anos. É preciso que, de alguma forma, as práticas de sala de aula para o ensino de LI se diversifiquem, caso não na totalidade, pelo menos em algumas aulas. Nesse contexto, metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos, *Mobile learning*, *Blended learning* e *Role Play*, se mostraram fortes aliadas no processo de aprendizagem, pois dinamizam tempo e local, tornando as aulas mais atrativas e agradáveis, o que facilita a participação de alunos na construção de um saber real.

Porém, a mudança não se apresenta simples ou pode ser realizada como em um “passe de mágica” com o poder de melhorar o ensino de LI. É preciso que o professor ao optar por esse caminho tenha convicção do que está propondo, buscando estudar e se atualizar no que diz respeito a essas metodologias, para que, ao levá-las para a sala de aula, o faça com propriedade e clareza e assim o aluno possa compreender e interagir com a real proposta que se apresenta, não correndo o risco de que pareça ser apenas um modismo ou uma excentricidade.

É preciso que o professor esteja preparado para questionamentos e julgamentos, tanto por parte dos alunos, famílias e dos próprios pares, para que a aula, como indica uma das crenças, não se transforme em apenas uma aula menos importante, na qual os alunos brincam de aprender, mas uma realidade em que seja possível aprender “brincando”, ou seja, de uma forma menos exaustiva, tradicional e ultrapassada, levando em consideração os interesses e aptidões do aluno, associando o que é ensinado a práticas do cotidiano. É preciso que o

professor tenha em mente que precisa trabalhar em conjunto com outros professores, de outros componentes curriculares, formando assim uma rede interdisciplinar de aprendizagem cujas atividades podem adotar metodologias de aprendizagem ativa. Enfim, são necessárias algumas mudanças para que de fato essa proposta seja praticável nas escolas públicas. A boa notícia é que, como esse estudo demonstra, a mudança está em curso em vários ambientes escolares.

Este estudo não tem a pretensão de encerrar a discussão sobre o uso de metodologias de aprendizagem ativa nas aulas de LI do EM brasileiro. Muito pelo contrário, o objetivo é mostrar uma opção praticável ao contexto escolar descrito e que, como a pesquisa demonstrou, quando bem construída, conta com a aprovação da maioria dos alunos, aumentando o interesse durante as atividades, desse modo tornando a aprendizagem da LI mais significativa. Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua para o interesse de outros pesquisadores e professores na produção do conhecimento relacionado ao uso de metodologias de aprendizagem ativa no contexto do ensino da Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Márcia Régia Ximenes. É possível aprender uma língua estrangeira na realidade da escola pública? Apresentando métodos alternativos para o ensino e aprendizagem da língua inglesa elaborados com a participação de alunos cearenses de escola pública. **Revista**

Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 1226–1245, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i3.8936. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8936>. Acesso em: 30 mar. 2025.

ALDA, Lucía Silveira. **Metodologias (cri)ativas Na Escola**: a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em : <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4269> Acesso em 25 fev. 2025

ARTUZI, Dayane. **Metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA**. Dissertação de mestrado UNIC –Cuiabá 2021Disponível em : <https://repositorio.pgsskroton.com//handle/123456789/38656> Acesso em: 25 fev. 2025.

BACICH, L.; Moran J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, e-PUB, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

BAGNO, Marcos **Preconceito Linguístico- O que é, como se faz**. São Paulo. Ed. Loyola 2007 Disponível em: <https://ia801305.us.archive.org/26/items/PreconceitoLinguistico/MarcosBagnoPrecLinguistico.pdf> Acesso em: 29 jan.2025

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. 140, LI f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1583066>. Acesso em: 29 jan. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 02 mar 2025.

BERGMAN, J.; SAMS, A. Sala de Aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem, trad. Afonso Celso de Cunha Serra - 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 40-64. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8160646/mod_resource/content/1/BOURDIEU%20-%20A%20escola%20conservadora.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 02 mar 2025.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 18 dez. 2024

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média tecnológica - Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-09-lingua-estrangeira.pdf>. Acesso em 06 fev.2025

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Estabelece o Novo Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em 10 set.24

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso em : 18 dez 2024

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília, 2020. Disponível em : https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em : 03 Jan 2025

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.** Disponível em : https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

_____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Define novas diretrizes para o Novo Ensino Médio . Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em 20 dez. 2024

BRITISH COUNCIL BRASIL. **O ensino de língua inglesa na escola pública brasileira.** https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira_0.pdf. Acesso em: 20 dez.2024

CHAGURI, J. P. Configurando a História: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. 1. ed. **Revista e curriculum**, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9041/6639>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CLEOPHAS, M. G.; CAVALCANTI, E. L. D.; NERI, F. S.; LEÃO, M. B. C. **M-learning e suas Múltiplas Facetas no contexto educacional: uma Revisão da Literatura.** R. B. E. C. T., v. 8, n. 4, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2752/2544>. Acesso em: 05 mar 2025

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem.** trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005 Disponível em : <https://doceru.com/doc/n005s01e>. Acesso em: 31 jan. 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/252/699783400141158.pdf>. Acesso em: 05 mar 2025.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. C. **Aprendendo com PBL: aprendizagem baseada em problemas: relato de uma experiência em cursos de engenharia da EESC-USP.** 2008, Anais. São Carlos, SP: Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002412259>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FARIAS, L. N.; MAGALHÃES, S. R. G. P. Criação, recriação e encenação de uma peça teatral em sala de aula: o lúdico e o ensino de língua inglesa. In: **Seminário formação de professores e ensino de língua inglesa**, 7., 2023, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2023. p. 130-140. Disponível em : <https://ri.ufs.br/handle/riufs/18844> Acesso em 23 fev 2025.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 57, n. 52, 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762>. Acesso em 12/10/2024

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 161–182, 2007. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbla/a/sKynkKdFScDpzKkrXzRjjNF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 dez.2024

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf . Acesso em: 21 jan. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em : <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 01 mar. 2025.

IEDE/2019 **Perfil dos alunos do Ensino médio** Disponível em: https://portaliede.org.br/wp-content/uploads/2022/04/LivretoSaeb2019_PerfildosAlunos.pdf Acesso em: 20 jan.2025

INSTITUTO DE PESQUISA FSB. **Educação e opinião pública. 2022** Disponível em:. Acesso em: https://static.portaldaindustria.com.br/portaldaindustria/noticias/media/filer_public/ee/6e/ee6e5838-9d8e-440e-93cb-a883002ecbfb/pesquisa_sesi_senai_novo_ensino_medio_-_educacao_e_opinio_publica.pdf Acesso:12 out. 2024

JORDÃO, C.M. Pedagogia de Projetos de Língua Inglesa. In: EL KADRIN, M.S.; PASSONI, T.P.; GAMERO, R.(org). **Tendências contemporâneas para o ensino de Língua Inglesa**: propostas didáticas para a educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Roberto/Downloads/PEDAGOGIA_DE_PROJETOS_E_LINGUA_INGLESA.pdf . Acesso em: 20 fev 2025

LEÃO, W. C. A. A gamificação como estratégia de ensino: uma alternativa metodológica para o professor do século XXI. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-gamificacao-como-estrategia-de-ensino-uma-alternativa-metodologica-para-o-professor-do-seculo-xxi>. Acesso em: 29 nov 2024

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Editora da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas RS 2016. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf Acesso em: 17 dez. 2024.

LINGOPASS. **British Council identifica que 5% dos brasileiros falam inglês e apenas 1% possui fluência**. 30/06/23. Disponível em : <https://www.lingopass.com.br/blog/british-council-identifica-que-5-dos-brasileiros-falam-ingles-e-apenas-1-possui-fluencia>. Acesso em: 31 jan. 2025

MEGALE, A. **A formação em diálogo: língua inglesa - livro do professor** / Antonieta Megale, Simone Alves Magalhães. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2021. Disponível em: https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2021/12/M0290P21093_1_LF_PDF_CARAC.pdf . Acesso em: 03 fev 2025

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.869, de 05 de julho de 2023**. Estabelece normas e diretrizes para o Plano de Atendimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para o ano de 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/4869-23-r-Public-06-07-23.pdf>. Acesso em: 23 mar.2025

_____. **Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024**. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024

_____. **Secretaria Estadual Educação (SEEMG/2024)** Governo de Minas garante aplicação de percentual de reajuste do Piso Nacional dos Professores para todas as carreiras da Educação 2024 Disponível em : <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-garante-aplicacao-de-percentual-de-reajuste-do-piso-nacional-dos-professores-para-todas-as-carreiras-da-educacao/> Acesso em: 05 abr.2025

MIRANDA, M.M.F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/mirlamariasaraivafontenele.pdf>. Acesso em: 17 dez.2024

MOTTIN,L.P; XAVIER,M.C.F. **Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de Língua Inglesa**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019 Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/caderno-3-caminhos-bncc-lingua-inglesa.pdf> Acesso em 31 jan.2025

MURTA, C. R.; VALADARES, M. G. P. de F.. Princípios de aprendizagem de jogos eletrônicos: gameficando a aula de línguas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2015. DOI: 10.26512/rhla.v13i1.1331. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1331>. Acesso em: 03 fev 2025

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL Qual o idioma mais falado no mundo.2023 <https://www.nationalgeographicbrasil.com/cultura/2023/05/qual-e-o-idioma-mais-falado-do-mundo>. Acesso em: 23 jan.2025

Nova gramática online. Disponível em :
http://www.novagramaticaonline.com/2014/12/gramatica-online-classes-gramaticais_37.html
 Acesso em: 04 mar.2025

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/resumo_executivo_observatorio.pdf
 Acesso em: Out 2024

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problemática da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade.** São Cristóvão, SE. 20a 22setembro de 2012. Disponível em:
<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/47/46.pdf> Acesso em: 21 jan. 2025.

SANTOS JÚNIOR, Israel Domingos dos. **A Produção De Histórias Em Quadrinhos Digitais No Ensino-aprendizagem De Língua Inglesa.** 2022. Disponível em :
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49297> Acesso em : 20 fev 2025

SCHWARTZMAN, S. **A questão da diversidade do ensino médio.** Instituto Unibanco: São Paulo, 2010. Disponível em : <https://www.schwartzman.org.br/simon/divmedio.pdf> Acesso em:17 dez. 2024

UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning**, publicado em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) trad. Rita Brossard. Representação da UNESCO no Brasil. 2014. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770/PDF/227770por.pdf.multi>. Acesso em: 24 fev 2025

VALENTE, J. A. **A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado:** Uma experiência com a graduação em midialogia. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018. Disponível em: https://statics-submarino.b2w.io/produtos/documentos/132759983/132759991_1.pdf . Acesso em: 23 fev.2025

ZOLNIER, M. da C. A. P. **Língua inglesa:** expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. Campinas, SP: [s.n.], 2007. Disponível em:
https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_141_160/Maria_Zolnier.pdf Acesso em: 29 jan.2025