

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATO RODRIGUES DA SILVA

USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA
INGLESA: UM ESTUDO DE CASO

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2020

RENATO RODRIGUES DA SILVA

**USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA: UM
ESTUDO DE CASO**

Orientador: Prof^a. Dr^a. Patrícia Margarida Farias Coelho

Área de concentração: Formação de Educadores

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Si38u Silva, Renato Rodrigues da
Uso das metodologias ativas no ensino da língua inglesa: um estudo de caso / Renato Rodrigues da Silva. 2020.
125 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) --Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.
Orientação de: Patrícia Margarida Farias Coelho.

1. Ensino – Metodologia 2. Língua inglesa – Estudo e ensino 3. Língua inglesa – Professores – Formação profissional 4. Ensino híbrido
I. Título.

CDD 374.012

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Teresinha e Antônio, pelo apoio incondicional em todos os momentos. Vocês são minha base, inspiração e exemplos para a vida inteira.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Patrícia Coelho Margarida Farias, pelas broncas, apoio e constante orientação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UMESP, pelos conselhos e aulas que sempre agregaram à minha formação.

Aos colegas de mestrado, que compartilharam suas pesquisas e conhecimentos comigo em diversos momentos.

Às professoras participantes da pesquisa. Obrigado por terem compartilhado suas práticas comigo. Crescemos juntos.

A todos os amigos e familiares que não apenas me apoiaram, mas também ouviram sem nunca reclamar as inúmeras vezes que eu precisei falar sobre minha pesquisa.

A Deus, que abriu os caminhos certos e providenciou as ferramentas necessárias para chegar a esse momento.

AGRADECIMENTO À CAPES

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelo benefício “Bolsa CAPES”, que possibilitou melhores condições para o desenvolvimento do processo da pesquisa, promovendo avanços na minha carreira profissional e acadêmica. Esse apoio financeiro proporcionou melhores condições para a compra de livros, transporte e participação em eventos. Portanto, agradeço a oportunidade de poder concluir a pesquisa e, como forma de retribuição, apresento a dissertação final na tentativa de poder colaborar com escolas e professores em um ensino de língua inglesa mais ativo e dinâmico.

RESUMO

Atualmente, estamos inseridos em uma sociedade digital na qual evidencia-se que o ensino tradicional não mais atende a todas as demandas dos alunos. A partir desse contexto, trazemos como proposta a utilização das metodologias ativas e do ensino híbrido, entendidas neste estudo como a união do ensino presencial ao ensino on-line (BACICH, MORAN, 2018). Nesta pesquisa, propomos a aplicabilidade das metodologias ativas no ensino da língua inglesa em uma escola de curso livre em São Caetano do Sul – SP, com a participação de três professores. Posteriormente serão analisadas as narrativas dessas três educadoras a fim de verificarmos os resultados do uso das metodologias ativas em suas salas de aula. A hipótese que sustenta este trabalho é a de que as metodologias ativas e o ensino híbrido podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e para a autonomia do aluno. Temos três objetivos, a saber: (i) discutir os conceitos de educação e metodologias ativas e como eles podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem; (ii) apresentar os métodos e abordagens de ensino da língua inglesa e seu impacto na educação não formal; (iii) analisar os principais conceitos das metodologias ativas de acordo com as falas de três professoras de inglês. A justificativa desta pesquisa deve-se à necessidade do educador de transformar sua didática em sala de aula. O corpus selecionado para este estudo são as três entrevistas dos professores escolhidos para essa pesquisa. O arcabouço teórico que sustenta este trabalho são os estudos sobre metodologias ativas de Filatro e Cavalcanti (2018), Mattar (2017), Bacich e Moran (2018); as pesquisas sobre estudo de caso de Gil (1995), Ventura (2007) e Yin (2011), e as investigações sobre ensino da língua inglesa de Almeida Filho (1993), Richards e Rodgers (2001) e Vilson Leffa (2016). A metodologia utilizada é a empírica com base no estudo de caso e o método é o indutivo. Como resultado, concluímos que as professoras acreditam que estão ministrando uma aula mais ativa, porém, apenas exploram os principais pilares das metodologias ativas de forma superficial.

Palavras-chave: metodologias ativas; estudo de caso; língua inglesa; professor; ensino híbrido.

ABSTRACT

Currently we are inserted in a society in which it is highlighted that the traditional education no longer complies with the demands of the students. We present as a proposal the use of the Active Methodologies and the Hybrid Teaching, understood in this study as the blend of presencial and online teaching. In this research, it is proposed the applicability of the Active Methodology in the Teaching of the English Language in a free course school located in São Caetano do Sul - SP, with the participation of three teachers. Afterwards, the narratives of these three teachers will be analyzed in order to verify the results of the Active Methodology in the classroom. The hypothesis sustaining this work is that the Active Methodology and the Hybrid Teaching can contribute to the teaching-learning process of the English language and to the autonomy of the student. We have three objectives: (i) discuss the concepts of Education and active methodologies and how they can potencialize the teaching-learning process; (ii) Present the methods and approaches of the English language and its impact in the non-formal educational (iii) analyze the main concepts of the active methodologies according to the what the three English teachers narrated. The justification of this research comes from the need of the educator to transform his didactics in class. The corpus selected for this study will be three interviews of the selected teacher for this research. The theoretical basis for this work are the studies about Active Methodology by Filatro and Cavalcanti (2018), Mattar (2017), Bacich and Moran (2018); the researches about case Studies by Gil (1995), Ventura (2007) and Yin (2011); and the investigations about English teaching by e Almeida Filho (1993), Richards and Rodgers (2001) and Vilson Leffa (2016). The methodology used is empirical based on the case studies and the method is inductive from case study. As results, we conclude that the teachers believe to be teaching an active class when they are only exploring the pillars of the Active Methodology in a superficial way.

Keywords: active methodology; narratives; English language; teacher; hybrid teaching.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	7
1.1 Trajetória.....	8
1.2 Proposta da pesquisa	12
2 – METODOLOGIAS ATIVAS E ESTUDO DE CASO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
2.1 A educação tradicional, inovadora e as metodologias ativas.....	17
2.2 Metodologias ativas	21
2.3 Os pilares das metodologias ativas	25
2.3.1 Autonomia discente.....	25
2.3.2 Interação social e mediação.....	27
2.3.3 Tecnologia e hibridismo	28
2.3.4 Personalização e design da aula.....	32
2.3.5 As possibilidades de percursos nas metodologias ativas.....	33
2.4 Estudo de caso	36
2.4.1 O delineamento do estudo de caso.....	38
2.4.2 Estrutura da pesquisa	39
3 – ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: MÉTODOS E ABORDAGENS	42
3.1 O atual cenário do ensino da língua inglesa	43
3.2 Panorama histórico do ensino da língua inglesa	45
3.3 Abordagem comunicativa	52
3.4 Quadro Comum Europeu.....	55
3.5 O pós-método e o aluno bilíngue.....	58
4 – A FORMAÇÃO ATIVA DO PROFESSOR DE INGLÊS – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	61
4.1 O dinamismo em sala de aula	62
4.2 A tecnologia no ensino livre da língua inglesa	68
4.3 A liberdade pedagógica	74
4.4 A autonomia do aluno	77
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	95

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória

Dizem que ter um objetivo requer paciência, dedicação e tempo. Acredito que minha jornada à dissertação seja marcada por tais elementos. Não posso romantizar esse período e dizer que ele foi composto apenas de momentos lindos, porque eu estaria mentindo. Todo momento de transformação contém diferentes tipos de emoções, boas e ruins, até que elas, finalmente, evoluam para uma experiência que nos marque. Relembrando e recontando essas experiências, concluo que a vida é feita de momentos de aprendizagem, crescimento e que, no final do dia, são eles que nos definem, nos motivam e fortalecem o nosso legado. Esse é o relato que resultou nesta pesquisa.

Voltando muitos anos atrás, quando eu era uma criança, sempre tive vontade de aprender a língua inglesa. Tenho vívidas memórias de meu pai ouvindo suas músicas favoritas em inglês, e eu dizendo a mim mesmo que um dia entenderia tudo o que eles estavam falando. Tempos depois, ganhei uma bolsa para começar meus estudos de inglês, e foi como um presente de Natal adiantado, por mais estranho que possa parecer para uma criança dizer isso.

Em 2005, no ensino médio, eu via grande parte dos meus amigos já definindo a carreira que queriam seguir, e eu ainda estava em dúvida. Sempre que me perguntavam o que eu queria fazer da vida, minha resposta era sempre a mesma: “eu não sei, mas professor é certeza que não”. Hoje eu acredito em ironias. O ensino médio acabou, os amigos iniciaram a graduação e eu, sem ter certeza do que queria fazer, decidi trabalhar. Ter meu próprio dinheiro e independência se tornou uma meta, que logo foi frustrada. Enviei uma quantidade enorme de currículos, que logo resultou em uma mesma quantidade de “nãos”. Foi nesse momento que eu tive uma ideia que impulsionou o início da minha carreira profissional, ou, em inglês, *an idea just hit me*.

Após a minha aula de inglês, fui até a coordenação e deixei claro o meu desejo de trabalhar como professor de idiomas. A “cara de pau” deu certo, já que dois meses depois fui contratado como *teacher* nessa mesma escola em que estudava. É importante enfatizar que minha intenção era a de trabalhar como professor somente por um tempo, até que me encontrasse profissionalmente. Eu mal sabia que já havia me encontrado. A ironia mais uma vez zombou da minha cara. Certas situações e pessoas fazem nossos olhos brilharem. Eu me percebi com

os olhos brilhando a cada aula que eu dava e com cada aluno que conseguia formar uma frase com o meu auxílio. Entendi que lecionar era algo que me dava prazer, e que eu deveria investir nisso. Mesmo assim, não coloquei muita fé sobre a docência poder ser minha profissão e missão de vida.

Decidi, em 2009, começar a faculdade. Escolhi o curso de Letras Tradutor e Intérprete na Universidade Metodista de São Bernardo, para aprimorar meus conhecimentos do idioma inglês e para ter uma segunda alternativa de profissão. À princípio, foi difícil, e eu pensei em desistir do curso. Hoje eu sei que ainda estava preso à realidade do ensino médio, e precisei amadurecer à força para entender que uma postura mais rígida era necessária a fim de superar os novos desafios. Acordei a tempo e passei a apreciar a graduação, dedicando-me e aprendendo muito. Para a família, foi um motivo de orgulho. O primeiro a concluir uma faculdade. Para mim, foi igualmente emocionante, em especial por ser um aluno que vinha da escola pública, tão massacrada e criticada pelo público em geral e pelas autoridades. Também me senti muito independente, pois havia bancado todo o curso sozinho.

Concomitantemente a minha graduação, recebi uma promoção ao cargo de coordenador pedagógico da escola. Apesar de muito contente com a nova oportunidade, logo comecei a entrar em atrito com a direção. O principal motivo da minha insatisfação era a falta de reconhecimento financeiro e motivacional com os professores, o que levou a várias discussões. Diante desse cenário, acabei sendo demitido com a justificativa de não entender as necessidades nem a metodologia da franquia. Rebatí a decisão, questionando sobre por que havia permanecido na empresa durante cinco anos e recebido uma promoção se não me encaixava nos padrões exigidos. Até hoje aguardo uma resposta. Fiquei muito chateado, primeiro por não ter meu esforço valorizado, e segundo, porque não haveria mais ninguém para defender aquele grupo de professores tão profissionais.

Dois dias após minha demissão, recebi a indicação de um colega para trabalhar em uma escola que, segundo ele, tinha uma proposta muito diferente da que eu trabalhava. Fui até o local, fiz a entrevista, e mesmo estranhando muito aquele novo ambiente, aceitei a oferta de trabalho. Confesso que, à princípio, mais por uma questão de proximidade da minha casa do que por abraçar a metodologia. Foi um momento de readaptação, pois sair de uma fórmula que por anos foi a única opção conhecida requer mente aberta e dedicação. Eu sempre recebia a orientação de que deveria ser criativo e sair da caixinha, o que eu aceitava, mas achava muito

vago. Fiz muita pesquisa, conversei com muitos colegas de profissão e acredito ter feito um bom trabalho.

O grande momento chegou dois anos mais tarde. A escola abriu uma segunda unidade e eu fui convidado para ser o coordenador. O desafio era começar do zero, organizar todos os processos, desde o pedagógico até a recepção. Eu aceitei, porém, não me sentia confiante o suficiente para dar início ao trabalho, em especial pela baixa base teórica que possuía. Assim, tomei a decisão de me inscrever em um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa, também na Universidade Metodista de São Bernardo. O diferencial desse curso era aprimorar os conhecimentos do idioma e estudar teorias de ensino, didática e metodologia. Sinto-me grato porque, além de professores incríveis, a turma como um todo era bastante dedicada e comprometida. Aqueles dezoito meses de pós-graduação foram decisivos e marcantes na minha vida profissional e pessoal.

Com a pós, desenvolvi a confiança necessária para coordenar a escola e poder administrá-la em termos de gestão e percurso pedagógico. Desenvolvi mais a habilidade de me posicionar em público, de ser mais crítico com as informações que chegavam a mim e dei os primeiros passos em direção à escrita e à vida acadêmica. Contudo, o fato mais relevante da minha passagem pelo *Lato Sensu* foi a inquietação gerada dentro de mim, em especial na aula de Letramento Digital. Lembro-me claramente de me sentir desconfortável com aqueles conceitos jamais estudados anteriormente, que foram inicialmente recebidos com resistência. Mal sabia que esse tema, anos mais tarde, abriria as portas para a minha pesquisa de mestrado.

Uma outra situação que me marcou muito foi quase no final do curso, quando ouvi a seguinte frase: “uma aula ruim pode ser uma aula positiva, depende de como você vai encará-la”. Atualmente, acredito fortemente nessa frase, porque a aula ruim te dá a chance de repensar sua prática, refletir o que pode ser melhorado e crescer pedagogicamente. Cada vez que encontro um professor e discutimos a realidade da sala de aula, eu digo essa frase na esperança de que ela cause tanto impacto quanto causou em mim. Um aprendizado para a vida.

A pós-graduação foi, portanto, um divisor de águas. Fui introduzido a um mundo novo e cheio de possibilidades, pelo qual me apaixonei por completo. Conheci conceitos que passaram a fazer parte da minha prática diária e que, como coordenador, pude compartilhar, aprimorar e discutir com professores e colegas de

profissão. A conclusão dessa etapa foi até mais significativa do que a graduação e mais um motivo de orgulho para mim e familiares. Como bônus, conheci amigos queridos que fazem parte da minha vida até hoje.

Com o fim da pós-graduação, decidi reservar um ano para me dedicar a outros projetos e amadurecer a ideia de um mestrado. Adquiri minha certificação internacional de inglês pela Universidade de Cambridge, e fechei uma parceria com ela, oficializando a escola em que trabalho como centro aplicador dos testes de proficiência; continuei colocando em prática os ensinamentos aprendidos na pós-graduação e fui atrás da literatura para iniciar meu projeto de pesquisa a fim de adentrar ao mestrado. Foi um período de bastante reflexão e preparo anterior ao término do projeto e inscrição do processo seletivo. Passei por todas as etapas, esperei ansiosamente o resultado e não fui aprovado.

Não foi um dia muito bom. Pelo menos recebi a recomendação para ser aluno especial. Apesar da frustração, aceitei a indicação e me matriculei em uma disciplina no primeiro semestre de 2018. Fiquei com receio de não ser muito bem recebido entre os colegas que já faziam parte do programa. Porém, logo percebi que havia sido muito bem acolhido e me senti à vontade para apreciar o momento. Hoje, faço o melhor que posso para receber os colegas tão bem quanto fui recebido. Participei das aulas, repensei conceitos e retrabalhei meu projeto, novamente me candidatando para o processo seletivo. Dessa vez, fui aprovado. Recordo-me da felicidade que senti quando recebi a notícia da aprovação. Estava no meu trabalho e pude compartilhar o momento com os colegas que tanto me apoiaram.

Foi o início de outra experiência intensa e transformadora. É interessante iniciarmos as matérias achando que temos uma forte noção do que é educação e de como trabalhar com ela, quando na verdade entendi que tinha apenas uma noção superficial dela. São leituras, aulas, comentários, discussões e palestras que mostram o quanto ainda há para aprender e o quanto de espaço para crescimento ainda existe. Também vinha de um *feedback* de que eu escrevia bem, mas desenvolver a escrita acadêmica é muito mais difícil do que parece. Se antes os momentos de inquietação me assustavam, pelo menos hoje eu os recebo de braços abertos, pois sei que eles ampliam horizontes.

Hoje escrevo o memorial para a minha dissertação de mestrado. Relembro toda a trajetória que me trouxe a este momento e me orgulho de tudo o que conquistei. Sinto-me grato por tudo e por todos, inclusive pelas situações de

ansiedade e de ironia. Também me sinto empolgado e otimista pelo que me espera à frente e pelas possibilidades que desejo explorar. Vivo a realização de um sonho e garanto, eu vou voltar. Logo. Afinal, o que sabemos é uma gota, e estamos diante de um oceano. Hora de nadar.

1.2 Proposta da pesquisa

Vivemos em uma era em que o digital permeia nossa sociedade (CASTELLS, 1999). A tecnologia, atualmente, se faz presente em nossas vidas de forma tão forte que já não representa mais uma simples ferramenta, mas uma linguagem dos tempos modernos. A linguagem digital caracteriza-se como uma linguagem sincrética, verbal, visual e sonora, tudo ao mesmo tempo (AMARAL, 2003). O impacto digital foi tão grande que até ações rotineiras, como transações comerciais, interações sociais e acesso à informação e entretenimento acontecem por intermédio da tecnologia digital de informação e comunicação, doravante TDIC. A atual sociedade tecnológica é composta por pessoas que possuem diferentes níveis de saberes digitais, algumas com mais facilidade e já acostumadas com o digital, outras com pouco conhecimento, e outras que ainda precisam desenvolver tais habilidades, de forma que a sociedade se torna híbrida (COELHO, 2012).

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) evidenciam que o hibridismo é uma combinação do digital com o presencial, uma vez que nossas ações de alguma forma perpassam pela tecnologia, ainda que o ser humano mantenha a necessidade do contato pessoal. A área da educação se torna gradativamente híbrida, pois permite mudanças nas práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Com isso, a sala de aula ultrapassa a barreira física das quatro paredes, permitindo que a aprendizagem ocorra também na nuvem e/ou a partir dela (MORAN, 2015).

A aula tradicional, em que o aluno é um agente passivo no processo de aprendizagem, já não mais atende ao perfil dos alunos com diferentes tipos e níveis de saberes digitais (PRENSKY, 2010). A tecnologia possibilitou voz às pessoas, intensificando a liberdade de conhecer, produzir e reproduzir conteúdos em diferentes plataformas e formatos, e devem ser explorados na e pela educação (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018). Além disso, os alunos valorizam e gostam de

uma proposta de ensino colaborativo, que inclui o diálogo entre professores e alunos na construção do conhecimento, utilizando espaços presenciais e, sempre que possível, digitais. É preciso repensar a educação por meio de uma metodologia mais ativa, isto é, mais centrada no aluno e na ação pedagógica.

Com ideias educativas que visam complementar o modelo expositivo tradicional, as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista do processo pedagógico. Mattar (2017) destaca que as metodologias ativas buscam tornar a aula tradicional a mais dinâmica possível, fazendo uso do digital. Verificamos que a educação no Brasil segue o mesmo modelo sistêmico há anos (tradicional), em que o professor é o principal agente da aula e detém todo o conhecimento (MATTAR, 2017). Porém, com os alunos digitalmente antenados e uma sociedade que promove a criatividade e a colaboração como catalisadoras das relações humanas, esse modelo tradicional não se mostra atrativo o suficiente para atender tais demandas (MATTAR, 2017). Na tentativa de potencializar a aprendizagem, as metodologias ativas podem ser usadas tanto no ensino formal quanto no não formal, foco deste trabalho, como veremos a seguir.

Os cursos livres são aqueles que não são reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, doravante MEC, como, por exemplo cursos de idiomas, inglês, espanhol e francês, realizados em espaços fora da escola regular (GOHN, 2014). Partindo do problema de pesquisa de que o ensino livre da língua inglesa ainda apresenta, em sua maioria, um modelo engessado e tradicional, temos a hipótese de analisar como as metodologias ativas e o conceito de educação híbrida podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa e a autonomia do aluno.

Para que a sala de aula passe por uma renovação, os professores devem, sempre que possível, participar de processos de formação continuada, que possibilitem repensar sua prática pedagógica. Por essa razão, o foco desta investigação tem o intuito de realizar reflexões de três docentes da língua inglesa que lecionam em uma escola de idiomas particular de ensino livre localizada na cidade de São Caetano do Sul – SP.

A proposta desta pesquisa busca repensar a prática pedagógica buscando caminhos que tornem a aula mais dinâmica, com propostas colaborativas e digitais, colocando o discente no centro da aprendizagem. Tais reflexões serão apresentadas a partir da análise de caso.

Yin (2011) nos explica que o estudo de caso é uma investigação empírica que busca analisar fenômenos da vida real de forma qualitativa ou quantitativa. Partimos, portanto, do pressuposto de que fenômenos são acontecimentos que podem gerar impacto e serem analisados em diferentes níveis (VENTURA, 2007). A coleta dos dados para avaliação foi feita através de entrevistas abertas, já que o ser humano relata sua vida desde o princípio dos tempos, e o faz porque tais narrações são carregadas de expressões pessoais que permitem uma análise mais profunda do fenômeno. Quando damos voz para os docentes narrarem suas práticas, conseguimos analisar o cerne do ato pedagógico (NÓVOA, 2005).

Com o intuito de capacitar os professores de língua inglesa, apresentamos como objetivo geral a intenção de análise dos relatos de três professoras e como as metodologias ativas podem potencializar o ensino do inglês em um curso livre. Como objetivos específicos, apresentamos:

- I. discutir os conceitos de educação e metodologias ativas e como eles podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem;
- II. apresentar os métodos e abordagens de ensino da língua inglesa e seu impacto na educação não formal;
- III. analisar os principais conceitos das metodologias ativas de acordo com as falas de três professoras de inglês.

O problema que norteia este trabalho é: como as metodologias ativas podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e a autonomia do aluno?

Para tanto, a metodologia utilizada nesta investigação é a empírica, com respaldo do estudo de caso, pois pretende entender o objeto de estudo após uma experiência e justifica-se na observação de que o ensino da língua inglesa se encontra estagnado e não mais atende aos alunos digital e presencialmente ativos. O método adotado é o de entrevista com o de estudo de caso, pois ele permite analisar e avaliar o objeto qualitativamente. Para o objeto de estudo, optamos por três professoras da língua inglesa, como já descrito anteriormente.

Esta dissertação está metodologicamente dividida em cinco capítulos. O primeiro, engloba a Introdução. O segundo capítulo traz a apresentação e a discussão dos pressupostos teóricos das metodologias ativas e metodológicas do estudo de caso; o terceiro apresenta o contexto do ensino da língua inglesa no Brasil

e no mundo e as principais abordagens e métodos do ensino do idioma inglês; e o quarto e último descreve a análise das entrevistas colhidas cruzando as teorias discutidas nos capítulos anteriores. Para finalizar, as considerações finais serão expostas, respondendo que a hipótese original e os objetivos foram alcançados.

2 METODOLOGIAS ATIVAS E ESTUDO DE CASO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos relacionados à educação e a metodologia que sustentam o nosso estudo. Ele está dividido em quatro partes, expondo e discutindo as bases metodológicas e teóricas desenvolvidas no *corpus* deste trabalho.

Na primeira parte, apresentamos os conceitos de educação tradicional e inovadora por meio de um sucinto resgate histórico, e na segunda abordaremos um estudo sobre as teorias que regem os pilares das metodologias ativas e o ensino híbrido como proposta de inovação pedagógica (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; GADOTTI, 1995; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; MORAN, 2015; MATTAR, 2017; SAVIANI, 2004).

Na terceira parte, fazemos um cruzamento entre os conceitos teóricos e as possibilidades de prática das metodologias ativas em diferentes contextos pedagógicos; e na quarta e última parte discutiremos as bases metodológicas do estudo de caso (ARAÚJO, 2011; BACICH; MORAN, 2018; GIL, 1995; HORN; STAKER, 2015; MATTAR, 2017; VENTURA, 2007; YIN, 2011).

2.1 A educação tradicional, inovadora e as metodologias ativas

A educação é um fenômeno muito estudado e discutido há anos. Pinto (1989, p. 29) apresenta a seguinte definição: “um processo pelo qual a sociedade forma seus membros a sua imagem e em função de seus interesses”. De tais conceitos, deduzimos que a educação está presente no cotidiano do homem e é um dos agentes que modifica e molda, de maneira crítica, a forma como as pessoas vivem. Saviani (1991, p. 55) afirma que:

O estudo das raízes da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e sociedade.

A educação, portanto, está ligada à formação e construção do homem em sociedade. A maneira como as pessoas trabalham, relacionam-se, adquirem informações e até mesmo estudam se modifica com o tempo, e essas mudanças refletem e são também criadas pela educação (GADOTTI, 1995). Segundo Moran (2015), quando nos voltamos para os métodos de ensino durante a História, vemos a predominância do tradicional, que é definido pelo autor como a escola que prioriza

a avaliação de modo padronizado, que valoriza a transmissão dos conteúdos e tende a diminuir tanto a ação discente quanto a realidade na qual o estudante está inserido.

O ensino tradicional se origina no século XVIII, com as ideias do Iluminismo. Sua premissa defendia o uso da razão em oposição ao regime antigo, o de crenças. O objetivo do Iluminismo era entender os fenômenos humanos que nos rodeiam de maneira racional, sem estar relacionados à aceitação de que algo acontece simplesmente porque uma crença espiritual a determina (FRIGOTTO, 1999). Essa visão iluminista ganha ainda mais força no século XIX, com o triunfo do capitalismo e da burguesia, levando a comunidade intelectual da época para uma aceitação de que o conhecimento teria de gerar uma sociedade produtora e consumidora (MORAN, 2015).

A ideologia capitalista de produção influencia a educação iluminista, que passar a ser baseada na formação de cidadãos que possam acatar ordens e produzir sequencialmente (GADOTTI, 1995). Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), a escola assume, portanto, o formato tradicional e prioriza a transmissão de conhecimento aos alunos que, recebendo aquela informação, vão reproduzir os mesmos resultados uniformemente, como em uma linha de produção. No final do século XIX, o ensino tradicional enrijece ainda mais com o movimento positivista, definido por Luck (1994), como o entendimento do Universo por um mecanismo que funciona perfeitamente e possui uma verdade imutável que o controla. O positivismo vê a produção científica e intelectual como uma verdade absoluta, mais uma vez fortalecendo o foco da educação tradicional (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2012).

Saviani (2007, p. 55) explica o ensino tradicional:

[...] se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda [...]. Esses passos, que são o passo da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna.

Dessa forma, o ensino tradicional se tornou vigente como procedimento educacional no mundo todo, adotando um caráter expositivo, linear e absoluto. Tal movimento foi tão grande que ele perdura até os dias atuais com muitas instituições ainda seguindo o enrijecimento da abordagem (SAVIANI, 2007). Porém, na virada do século XIX para o XX, ideias complementares ao ensino tradicional ganharam força, dando os primeiros passos a um movimento inovador na educação.

Moran (2015) explica que a educação inovadora se baseia na construção do conhecimento por intermédio da participação ativa dos discentes, na formação do aluno cidadão, contribuindo positivamente para o avanço da sociedade e tendo como núcleo um ensino-aprendizagem integrador, no sentido da não linearidade. A proposta de inovação completa o estilo tradicional e dá voz ao aluno, permitindo que ele possa trazer sua realidade para o ensino e atuar no desenvolvimento de um novo conteúdo. Complementando esse pensamento, Almeida (2017, p. 4) constata:

A aprendizagem é um processo de construção do aluno – autor de sua aprendizagem –, mas nesse processo o professor, além de criar ambientes que favoreçam a participação, a comunicação, a interação e o confronto de ideias dos alunos, também tem sua autoria. Cabe ao professor promover o desenvolvimento de atividades que provoquem o envolvimento e a livre participação do aluno, assim como a interação que gera a co-autoria e a articulação entre informações e conhecimentos, com vistas a construir novos conhecimentos que levem à compreensão do mundo e à atuação crítica no contexto.

Enquanto que no ensino tradicional o professor tende a deter todo o conhecimento e os alunos apresentam uma postura passiva, na proposta inovadora que passa a emergir a partir do século XX o aluno se torna ativo e, junto com o professor, troca ideias, discute e participa da elaboração da nova informação, criando várias conexões com outras áreas (SAVIANI, 2007). Outros renomados autores também trouxeram suas colaborações para o movimento de inovação na educação, como o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e o bielorusso Lev Vygostky (1896-1934), que entre os anos de 1920 e 1940 apresentaram teorias que se complementam. Ambos os autores defendem a interação social como catalisadora da formação do indivíduo e troca de conhecimentos, promovendo também a autonomia (LA TAILLE, 1992).

Mais um importante autor é John Dewey, que na obra *Experiência e Educação*, de 1958, afirma que uma experiência poderia ser considerada educativa se ela aumentasse a qualidade das interações no ambiente e servisse como base

para interações ainda mais amplas no futuro. Para o autor, a noção de experiência se pauta na troca de vivências dos estudantes por meio da problematização, que faz os alunos, como um grupo, pesquisarem e trocarem informações por meio de debates e resoluções de problemas. Ele, portanto, defende a educação não como uma transmissão de conhecimento, mas como uma prática pedagógica de ação e atuação dos discentes que deve ser vivenciada (TEIXEIRA, 1956).

No Brasil, a concepção de inovação na Educação começou com o professor Anísio Teixeira (1900-1971), no movimento da Escola Nova. Em 1927, após uma viagem ao Estados Unidos para estudar com John Dewey, retorna ao Brasil, assume o cargo de diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro e dá início ao movimento do Escolanovismo, inspirado nas ideias da experiência de seu professor.

A Escola Nova contesta o ensino puramente tradicional, destacando mais uma vez o protagonismo do aluno, oportunizando a assimilação de um novo conteúdo por meio da experiência prática e problematização entre os alunos, assim como a escola de Dewey prega (NÓVOA, 2005). Em 1929, ao lado de outros 25 pensadores e educadores renomados, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, Anísio publica o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, um manual com os principais pontos do movimento que incluem: uma escola democrática comum a todos, o protagonismo discente, ensino por experiência e a laicidade da educação (FIGUEIRA, 2004).

A partir dos anos 60 e 70, diversas escolas passam a adotar o movimento inovador, mas o tradicional ainda permanece forte e metodologias inovadoras e tradicionais passam a coexistir, fenômeno que dura até os dias atuais (GADOTTI, 1995). É importante salientar que a proposta inovadora não condena o tradicional como o vilão da educação, mas afirma que suas características expositivas e passivas não são mais suficientes em um mundo globalizado e tecnológico (BACICH; MORAN, 2018). Por globalização, Scholte (2012, p. 14) conceitua:

Globalização é a difusão de conexões transplanetárias entre as pessoas, e mais recentemente, de conexões supraterritoriais. A partir desta perspectiva, a globalização envolve reduções de barreiras aos contatos transmundiais. As pessoas tornam-se mais aptas: física, legal, cultural e psicologicamente a engajarem-se umas com as outras em um só mundo.

O mundo, a partir dos anos 80, passou a ser uma grande comunidade que vivencia os acontecimentos juntos, sem a necessidade de estar no mesmo espaço

físico (SCHOLTE, 2012). As notícias se espalham em questão de minutos, a comunicação é feita mais livremente e com menos tempo de transmissão, o acesso às informações é amplo e elas, sejam culturais, de negócios, acadêmicas ou pessoais, acontecem em escala mundial (SCHOLTE, 2012). O espírito de compartilhamento da globalização toma conta da sociedade e a educação inovadora, favorecendo a voz, e a troca entre docentes e discentes ganha impulso (MORAN, 2015). O mundo globalizado adota a tecnologia como sua potencializadora.

Conforme explica Coelho (2012), com o advento da internet nos anos 90, o digital começa a tomar conta de nossas vidas, nutrindo as práticas sociais pela visão globalizada. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 48) também discorrem:

Essas práticas sociais devem ser entendidas como um novo ethos ou uma nova mentalidade dos nossos alunos, que deve se diferenciar dos tradicionalismos da década de 1960, nas quais o mundo era centrado, hierárquico e se baseava na reprodução do modelo industrial da época, a pessoa era entendida como uma unidade de produção [...] Entretanto, no contexto virtual – na qual a geração de encontra –, o mundo funciona a partir de princípios e lógicas não materiais, é descentrado e plano, o foco está na participação contínua dos indivíduos, no coletivo como unidade de produção, as competências são distribuídas e coletivas, e as relações sociais se dão nas mídias, cada vez mais emergentes e visíveis.

O acesso às tecnologias aumenta exponencialmente nos anos 2000 com a mudança da internet discada para a banda larga e com o investimento em tecnologia como progresso, consolidando e abrangendo mais a globalização (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018). Esse novo momento digital se encaixa na proposta inovadora, pois intensifica as concepções de autonomia e interação já mencionadas e expande as discussões sobre a urgência de uma renovação no sistema de ensino (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). É nesse momento que começam a surgir os primeiros indícios das metodologias ativas, doravante MA.

2.2 Metodologias ativas

Segundo Mattar (2017), no ano de 2000 foram encontradas apenas 14 citações no Google Acadêmico com a expressão *metodologias ativas*; já em 2016, realizando uma pesquisa no mesmo site, foram encontrados 1.310 artigos, ou seja, o interesse no assunto teve um aumento excepcional. Mattar (2017) afirma que esse

crescimento pode indicar uma preocupação das escolas em conhecer uma nova opção pedagógica e se renovar, assim como também sugerir, um novo modismo tomando força. Barbosa e Moura (2013, p. 55) explicam metodologias ativas, ou aprendizagem ativa, como:

Ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando –, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem e apenas como uma fonte de única de informação e conhecimento.

Mattar (2017, p. 21) também define metodologias ativas como “uma educação que pressuponha a atividade (ao contrário da passividade) por parte dos alunos”. Como é possível observar, as MA inserem os alunos no centro da atividade pedagógica e ressignificam os papéis do professor e dos alunos, posicionando-os como administradores e construtores do conhecimento por intermédio da pesquisa, debate e troca. As MA também abraçam o digital como uma fonte de recursos para pesquisa e produção, tanto docente quanto discente. Sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC, Aretio (2014) as define como artefatos que fazem parte da vida das pessoas e passam a ter usos significativos podendo então melhorar suas práticas, levando a mudanças relacionadas a diversas áreas, como por exemplo na área da educação. Portanto, incorporar as ferramentas digitais no contexto educacional possibilita a abertura de caminhos híbridos, presenciais e digitais, na elaboração de uma aula mais colaborativa e ativa.

Filatro e Cavalcanti (2018, p. 13) reafirmam o uso e a expansão das MA: “As metodologias ativas são facilmente adaptáveis e aplicáveis a diferentes contextos, como escolas, universidades e ações de educação corporativa, e os resultados de variadas aplicações têm sido investigados e compartilhados”. As MA podem ser aplicáveis em diferentes contextos educacionais.

É importante ressaltar que toda aprendizagem é ativa em algum grau, pois há sempre uma movimentação cognitiva interna, contudo, recomenda-se ir além e trazer o aluno para o centro do processo de aprendizagem, envolvendo-o em atividades desafiadoras que se apoiam no desenvolvimento de conteúdos por meio da ação prática (MORAN, 2015). Yamamoto cita que “o ato de aprender é intransferível, só o indivíduo pode fazê-lo e ninguém pode aprender por outro”

(YAMAMOTO, 2014, p. 85). Com isso, as MA permitem que o discente possa participar ativamente de todo o processo de aprendizagem.

Filatro e Cavalcanti (2018) explicam que a adoção das metodologias ativas em contextos educacionais apresenta duas características gerais: o cognitivismo e o conectivismo. As autoras definem cognitivismo como “o processo mental (cognitivo) do aprendiz e os comportamentos decorrentes da sua interação com o meio” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 21). Já o conectivismo é definido como “a abordagem teórica que embasa a adoção de metodologias ativas na educação, especialmente mediadas por recursos digitais” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 29). Assim, o aluno é intelectualmente provocado a pesquisar, relacionar, experimentar e participar de atividades que utilizam algum aspecto tecnológico de forma expressiva. Por aprendizagem significativa, Ausubel (1968, p. 14) explica: “[...] é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo”. Temos as MA permitindo que os novos conteúdos façam conexões com outras informações, sem deixá-lo solto cognitivamente.

Dessa forma, evidenciamos que as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os discentes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem *feedback*, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (PINTO, 2013).

Existem ainda, na atualidade, questionamentos sobre as MA. A primeira é se elas são uma abordagem ou um método. Segundo Pereira (2010), elas são uma abordagem porque, mesmo apresentando opções de práticas educativas e técnicas, elas são flexíveis e abrem espaço para reflexões sobre como e onde serão usadas. Pereira (2010) também refuta aqueles que dizem que é sempre preciso fazer uso das tecnologias para que a aula seja ativa, e afirma que, quando o aluno é protagonista, participante e colaborador, não é obrigatório o uso da tecnologia, mesmo ciente de que ela colabora muito para a aula, ou seja, o aluno pode aprender melhor quando assume uma postura heurística. Almeida (2003) explica heurística como:

O conceito de heutagogia (heuta – auto, próprio – e agogus – guiar) surge com o estudo da autoaprendizagem na perspectiva do conhecimento compartilhado. Trata-se de um conceito que expande a concepção de andragogia ao reconhecer as experiências cotidianas como fonte de saber e incorpora a autodireção da aprendizagem com foco nas experiências.

Pereira (2010) também cita que há diversas escolas e instituições que não são equipadas com uma alta tecnologia, mas que, mesmo assim, possuem práticas ativas com atividades que valorizam o coletivo e as diferenças de perfis e conhecimentos.

Nas MA, a instituição de ensino passa a ser geradora e consumidora de conhecimento; o espaço de aprendizagem se torna um lugar de construção e articulação em nível local e global, favorecendo as diferenças dos alunos e capacidades (VALENTE, 2014). Esse cenário reflete o que Yamamoto (2014, p. 41) define como educação ativa contemporânea: “o aluno é sujeito da sua aprendizagem e da transformação da sua realidade, com um método que insere a leitura do mundo, a aprendizagem significativa, o diálogo, a curiosidade crítica, a liberdade, para uma educação transformadora”.

Outra característica importante em relação às MA é a diferença entre entender e compreender. Moran (2018 apud PERKINS, 2007) diz que entender um conteúdo é conhecê-lo superficialmente por processos de memorização e repetição, enquanto que compreender é elevar o entendimento por meio de reflexão, questionamento e associação a situações reais para o nível de compreensão.

Podemos observar que as metodologias ativas também são frequentes em uma modalidade que cada vez mais ganha espaço: a educação a distância, doravante EaD, definida nos documentos oficiais como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, art. 1º).

Segundo Fonseca e Mattar (2017), as MA vem sendo aplicadas na EaD porque movimentam o foco do ensino do pensamento sobre “*o que ensinar*” para “*o que aprender*”, buscando alinhar esse processo com a utilização de aspectos tecnológicos. Moran (2013, p. 5) afirma: “Estimular os alunos a serem pesquisadores e não meramente executores de tarefas, que se sintam motivados para investigar,

para além do senso comum, que explorem todo o potencial que as redes tecnológicas e humanas nos possibilitam”.

Ramos (2013) nos ensina que o professor nas MA assume diferentes papéis: o de expositor, mediador e designer, pois ele expõe conteúdo, media os desafios e as novas pesquisas e adapta a aula conforme os alunos vão conduzindo-a; porém, na EaD, o papel de mediador se intensifica ainda mais porque, a aula sendo cem por cento on-line, o professor pode apresentar ferramentas e caminhos para a pesquisa e exploração dos temas, promovendo autonomia discente.

As metodologias ativas pretendem então facilitar o processo de compreensão dos conteúdos por intermédio de quatro pilares (BARBOSA; MOURA, 2017), que serão discutidos abaixo.

2.3 Os pilares das metodologias ativas

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), bem como Barbosa e Moura (2017), as MA possuem quatro pilares que potencializam sua prática: autonomia discente, interação social e mediação, tecnologia e hibridismo e personalização e design da aula. Começemos discutindo a autonomia.

2.3.1 Autonomia discente

O primeiro aspecto que as metodologias ativas buscam é a formação da autonomia do aluno. O dicionário on-line Houaiss apresenta duas definições para a palavra: “1. Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania.; e 2. Autodeterminação político-administrativa de que podem gozar partidos, sindicatos, corporações, cooperativas etc., em relação ao país ou comunidade política dos quais fazem parte”. Apesar de a segunda definição ser de um contexto diferente da área de Educação, podemos pegar emprestadas ambas as descrições como ilustração do conceito.

Berbel (2011 p. 29) apresenta a ideia da autonomia discente pelo prisma das metodologias ativas. Ele diz:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

A aula inteiramente expositiva em que o professor apenas explica e os alunos ouvem e anotam não é mais o bastante para que o aprendizado seja significativo. O engajamento discente nesse processo é muito importante (BACICH; MORAN, 2018). O professor então assume um papel duplo de compartilhador e mediador do conhecimento: ele não apenas explica, mas traz problemas para o aluno resolver com aquele novo conhecimento; ele abre espaço para o aluno compartilhar dúvidas e histórias e traz atividades que permitam ao aluno fazer ligações com outras áreas da realidade do discente (BACICH; MORAN, 2018).

Valente (2014) afirma que os desafios pedagógicos voltados para a autonomia do aluno contribuem para mobilizar as competências cognitivas, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta e pensar por caminhos que começam simples e podem terminar complexos. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2012).

Jordana (apud BACICH; MORAN, 2018, p. 94) diz: “Explicar é mais que expor. Envolve recursos diversos para aproximar o aluno da compreensão do objeto de estudo”. A aula ativa é feita para o aluno, e colocá-lo no centro do processo de aprendizagem é uma atitude tanto de respeito quanto de oportunizar o conhecimento. O protagonismo do educando possibilita que ele construa o conhecimento junto com o professor, que ele pergunte, compartilhe, faça conexões e veja a utilidade do objeto de estudo em contextos reais (BACICH; MORAN, 2018). Ou seja, ele toma o controle e se torna independente no conhecimento e já se prepara para ter um comportamento autônomo na vida.

Uma das maneiras de promover a autonomia do aluno é com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, doravante ZDP. Segundo Vygotsky (1978), a ZDP é uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz. As aprendizagens que partem do conhecimento real que o aluno tem, até as que ele

ainda precisa aprender, são as que interessam ao professor, e, ao identificá-la, o professor pode trazer a chance de pesquisa, troca e questionamento para que ele aprenda o conteúdo e seja autônomo do seu próprio conhecimento. A ZDP não é apresentada como um método, mas como um conceito que impulsiona o professor a refletir sobre como ajudar o aluno (LA TAILLE, 1992).

O próximo aspecto a ser examinado é o social como opção de desenvolvimento para a autonomia discente.

2.3.2 Interação social e mediação

Levar em consideração a interação dentro da sala de aula e o desenvolver de uma atividade é algo muito valioso dentro da concepção de MA. Seguindo as ideias do socioconstrutivismo de Vygostky (1978), já citado previamente, podemos descrevê-lo como a aprendizagem, não pela transmissão de informações ou pela memorização, mas pela interação com o objeto de estudo que leva a novos conhecimentos (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Dentro de um ambiente educacional, tais ideias são significativas porque elas podem atuar como mediação do conhecimento. Sobre a definição de mediação, “em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Ainda podemos acrescentar:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

A mediação, portanto, é uma troca de informações que ocorre de várias formas, por diversas ferramentas e que, por meio do contato com pessoas e outros recursos, conseguimos aprender e até nos construirmos como indivíduos (OLIVEIRA, 1992). A sala de aula pode ser então um ambiente de mediação e interação social.

Richmond (1987) afirma que a maturação é condição vital para o processo de aprendizagem, ou seja, que há condições biológicas fixas determinando quando a

criança está preparada para aprender. Essa ideia se baseia no fator biológico que define quando a criança estaria pronta para compreender um certo tipo de conteúdo, até que se desenvolva e esteja biologicamente madura para aprender qualquer coisa, já como adulta (LA TAILLE, 1992). Filatro e Cavalcanti (2018, p. 23) defendem que “conhecimentos e habilidades podem ser ampliados quando um indivíduo interage com outras pessoas e pode testar e contrastar o que sabe com os conhecimentos dos demais”.

O ser humano é um ser social, que vive em coletivo (OLIVEIRA, 1992). O homem sempre teve a necessidade de se expressar, criar e interagir. Quando ele se relaciona, há um processo de troca intra e interpessoais em que todos os envolvidos compartilham e, conseqüentemente, mudam. Para Vygostky (1934), a maturação é considerada somente uma parte do processo de aprendizagem, uma vez que as funções cognitivas dos seres humanos se desenvolvem mais quando sujeitas a um contexto social de interação entre si e o objeto de estudo (OLIVEIRA, 1992).

A comunicação e a troca entre o professor e os alunos são uma maneira de construir a aprendizagem por meio de processos cooperativos, em que todos ensinam e todos aprendem (NIZA, 1996). Isto é, oferecer uma aula que permita a interação entre todos os agentes da aula mediante atividades, como de debate e problematização, de novo, promove a autonomia e a mediação de conteúdos que o movimento inovador preza.

A seguir, vamos examinar as teorias de hibridismo e tecnologia e como elas podem servir como possibilidade de autonomia e interação.

2.3.3 Tecnologia e hibridismo

Em 1962, após a Segunda Guerra Mundial e nos meados da Guerra Fria, surge a rede mundial de computadores, ou *World Wide Web*, doravante WWW. “Foi durante a Segunda Guerra e nos períodos seguintes que se deram as principais descobertas tecnológicas em eletrônica” (CASTELLS, 1999, p. 58). O principal motivo para os avanços tecnológicos era o de assegurar liderança na disputa de poder dos Estados Unidos sobre a União Soviética, as duas grandes potências da época. Em 1969, foi criado pelo governo americano a Arpanet, uma rede de compartilhamento designada para garantir a segurança em caso de acidentes de

comunicações. Apenas em 1972 o projeto foi divulgado em nível nacional. Dava-se, portanto, início ao advento da internet, que ganhou ainda mais força entre os anos de 1970 e 1980. No Brasil, a rede surgiu em 1988.

Desde esse período, a tecnologia foi crescendo cada vez mais (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018). Nos anos 80, passou a receber um espaço ainda mais significativo nos meios acadêmicos, permitindo que ela se desenvolvesse excepcionalmente. Antes discada e atrelada ao telefone, a internet aparecia mais limitada. Hoje, com a banda larga, ela se populariza, torna-se mais barata, acessível e portátil. Basta um telefone para se ter passagem livre ao mundo digital. Castells (1999, p. 497) afirma que “a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”. A tecnologia se torna então parte de nossas vidas.

Dessa forma, a rede redefiniu a sociedade, pois a internet perpassa nossa maneira de viver. Transações bancárias, reuniões de negócios, pesquisa pessoal e acadêmica, conversas, entretenimento, cultura, estudo, marketing e muitos outros aspectos da nossa vida estão todos conectados à grande rede, unindo tudo e todos ao mesmo tempo (MORAN, 2015). A internet permitiu sermos simultaneamente locais e globais, pois aquilo que fazemos em um lugar pode reverberar em escala mundial. Somos uni e plurilaterais ao mesmo tempo, visto que uma informação não é apenas restrita a um lugar ou uma pessoa, mas, uma vez na rede, é de todos. Estamos, conseqüentemente, na Era Digital (GOMEZ, 2015).

A revolução digital modificou o mundo e elevou a tecnologia a uma posição de essencialidade (COELHO, 2012). É difícil imaginar até mesmo ações corriqueiras sem o auxílio da internet. As redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Whatsapp* intensificam a comunicação e unem pessoas e eventos em questão de segundos. Pode-se dizer que a grande rede cria uma grande comunidade global.

Profissionais da educação se depararam, devido à expansão digital, com dois tipos de públicos: os nativos digitais e os imigrantes digitais. Esses termos, cunhados pelo pesquisador Marc Prensky (2001), foram inicialmente usados para designar duas gerações de indivíduos. Os nativos digitais são aqueles que nasceram em um mundo em que a tecnologia já dominava o planeta, e por isso ela é vivida de maneira natural; os imigrantes digitais, por outro lado, nasceram antes da

internet e presenciaram os avanços tecnológicos, não assumindo o digital como natural e sim como algo a ser assimilado e adaptado.

Atualmente, Prensky (2010), revisitando sua própria teoria, prefere utilizar o termo “saberes digitais”, que foge da dicotomia nativo e imigrante, e acredita em diferentes níveis de domínio do digital que variam de pessoa para pessoa e de realidade para realidade (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018). O conceito de saberes digitais amplia a possibilidade de uma variedade de idades e perfis em sala de aula, criando uma heterogeneidade nas escolas que nos introduz a uma nova abordagem pedagógica: o hibridismo.

Híbrido significa misturado, mesclado, misto, *blended* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). A educação sempre foi híbrida, misturando diversos espaços, tempos, atividades, metodologias e perfis. Com a conectividade se expandindo cada vez mais, esse processo é muito mais perceptível, pois abre mais caminho para formas de aprender e produzir (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). O mundo hoje é plural, dinâmico, digital e imediatista, e a escola, sendo um reflexo da sociedade, exibe um caráter similar (MORAN, 2015). Segundo Bacich e Moran (2018, p. 78), a educação híbrida é “um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos ‘pratos’, com sabores muito diferentes”.

Para complementar seu significado, trazemos a fala de Horn e Staker (2015, p. 7):

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de aprendizagem online, sobre o qual tem algum controle em relação ao tempo, lugar, ao caminho e/ou ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado, longe de casa.

Temos a junção do presencial com o on-line, do tradicional com o inovador, da sala de aula física com espaços cibernéticos, do coletivo com o individual, da pesquisa dentro e fora da sala de aula (BACICH; MORAN, 2018). A educação não acaba quando o aluno sai da escola, pois o aprendizado pode e deve acontecer em qualquer lugar. Que ferramenta é mais acessível do que a internet para isso acontecer? O hibridismo é um recurso dentro das metodologias ativas porque ele atua como estimulante de conhecimento em diversos formatos, possibilita a autonomia do aluno por intermédio de diferentes tipos de atividades e admite o uso da tecnologia mediante uma proposta mais moderna (HORN; STAKER, 2015).

A tecnologia integra espaços e ferramentas que propiciam novas chances de conhecimento e, principalmente, abre passagem para a produção de vídeos, blogs, fóruns, pesquisas, redes sociais, aplicativos e diversas ferramentas de criação disponíveis como opções que unem informação e elaboração, tanto por parte do professor quanto dos alunos (MORAN, 2015). O docente apropria-se de um olhar crítico sobre sua prática para personalizar aulas com momentos híbridos, assumindo mais uma vez um papel mediador e ativo.

Há, por outro lado, ressalvas com o uso da tecnologia. Recomenda-se preparo prévio para o uso das TDIC. Sobre o assunto, Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 47) afirmam:

A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital.

O uso do hibridismo como uma das bases das metodologias ativas é uma constante sequência de revisitações à prática. Como design da educação, o professor se prepara previamente e reflete sobre o que foi feito durante e depois da atividade, (re)adaptando, removendo o que não está funcionando e incorporando novos desafios (BACICH; MORAN, 2018). A integração digital é um trabalho que envolve ativamente todos os integrantes do corpo docente e que se transforma constantemente. Uma questão a ser levada em consideração é pensar a tecnologia como a única alternativa para ensinar. A abordagem híbrida permite que você alterne entre momentos tradicionais expositivos, ativos e digitais (MORAN, 2015).

Um outro aspecto a ser pensado é sobre a ideia errônea de que a tecnologia só pode ser incluída na sala de aula com o auxílio de uma estrutura altamente avançada em um laboratório multimídia. Um estudo realizado pela Fundação Telefônica, em 2016, chamado *Juventude Conectada*, mostra que o acesso à tecnologia está ficando cada vez mais portátil e menor. Veja o número de pessoas vidradas nos seus *smartphones*, desempenhando diferentes funções e formando uma relação quase que de dependência. Pense no número de aplicativos disponíveis para uso. Ou seja, apesar de os laboratórios serem de grande ajuda, basta ter um celular, e ele se torna uma eficaz ferramenta para a aula.

As possibilidades que a rede nos traz cria um ambiente múltiplo de informações, históricos, perfis e conhecimentos que elevam a aula a um nível interdisciplinar. Fazenda (2001) defende a noção de interdisciplinaridade como uma atitude de busca e troca por informações com a intenção de ampliar conhecimentos sem estar preso a uma única temática. O hibridismo possibilita que essa ampliação seja tanto presencial quanto on-line. A seguir, será discutido o quarto e último aspecto das metodologias ativas: a personalização das aulas (COELHO, COSTA, MATTAR, 2018).

2.3.4 Personalização e design da aula

Segundo o dicionário Michaelis¹, o designer é o “profissional que se dedica à criação de um produto em novo estilo”. O professor designer desempenha uma função similar, entendendo as preferências e realidades de seus alunos, vinculando-as com as aulas (HORN; STAKER, 2015). A intenção é proporcionar uma educação que faça sentido aos alunos e que não fique limitada a uma via de mão única, cuja temática venha apenas do professor, personalizando a aula de acordo com as experiências e realidades dos alunos. Sobre a personalização educacional, Filatro e Cavalcanti (2018) explicam:

Utilizamos o termo “design instrucional contextualizado” para descrever a ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas que, valendo-se das potencialidades da Internet, incorporem, tanto na fase de concepção como durante a implementação, mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização.

No ensino tradicional, a aula tende a ser moldada com base no que o professor ou o currículo da escola demanda. Segundo as pesquisadoras, com a personalização, podemos trazer os conteúdos para um contexto mais próximo das realidades do aluno, já que uma informação é melhor assimilada quando desperta conexões emocionais ao que se estuda (WALLON, 1975). Schneider (2015, p. 47) afirma: “Para que a personalização aconteça, é preciso que o professor reveja as propostas desenvolvidas em sala de aula, de forma a oportunizar ao aluno a efetiva participação na construção do conhecimento”.

¹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=designer>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Filatro e Cavalcanti (2018) nos apresentam uma série de mecanismos para a personalização do ensino:

- maior personalização aos estilos e ritmos individuais de aprendizagem;
- adaptação às características institucionais e regionais; atualização a partir de *feedback* constante;
- acesso a informações e experiências externas à organização de ensino;
- possibilidade de comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade); e
- monitoramento automático da construção individual e coletiva de conhecimentos.

A personalização do ensino exige uma postura crítica e reflexiva do professor sobre sua prática. Freire (1996, p. 42) explica: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Levar em consideração as potencialidades dos alunos, seus ritmos, gostos e manter o diálogo aberto para adaptações possibilita uma didática mais ativa e participativa da parte dos discentes e docentes.

2.3.5 As possibilidades de percursos nas metodologias ativas

Antes de discutirmos algumas alternativas para a práxis das metodologias ativas, uma consideração se faz necessária. Pensa-se que elas são um método de ensino que vem com um conjunto de regras a serem seguidas. A proposta ativa é justamente flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que alunos, escolas, projetos, docentes e realidades apresentam uma rica variação que deve ser abraçada (HORN; STAKER, 2015). A educação não vem com uma fórmula mágica que vai funcionar sempre e para todos. Sua beleza está na diversidade e não na linearidade. Tendo isso em vista, vamos debater a seguir alguns percursos de abordagens comumente usadas na concepção ativa, começando pela *sala de aula invertida*.

Considerada uma metodologia de ensino, o termo, em inglês *flipped classroom*, é frequentemente associado aos professores Bergmann e Sams (2016), que o popularizaram com a publicação do livro *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. No entanto, os próprios autores afirmam que a

técnica já era usada em outras situações anteriormente, e que eles podem ser vistos como grandes incentivadores desse processo. Os autores então explicam que “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11).

O site *Flipped Learning Classroom*, criado em 2014 e dedicado ao tema, também propõe uma definição para a prática:

A aprendizagem invertida é uma abordagem pedagógica em que a instrução direta se move do espaço de aprendizagem em grupo para o espaço de aprendizagem individual, e o espaço de grupo resultante é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo em que o educador orienta os alunos conforme aplicam conceitos e se engajam criativamente em um assunto.

A sala de aula invertida atende a todos os pilares (autonomia discente, interação social, hibridismo e personalização) das metodologias ativas: trabalha a autonomia do aluno ao fazer com que ele pesquise o assunto em casa e trace o caminho desejado por variadas fontes; coloca a tecnologia como a principal fonte de busca e, dependendo da atividade proposta pelo professor, permite que a interação aconteça no momento de troca e partilha das informações encontradas; e atinge um rico ambiente interdisciplinar com os diferentes caminhos que os achados dos alunos levam (MORAN, 2015).

O período de apresentação e discussão em sala de aula se torna mais rico para os alunos que dividem suas pesquisas, e para o professor que pode se utilizar dos achados e elevar a discussão a outros níveis. Hoje essa prática é usada em muitos cursos e tem sido apreciada por discentes e docentes. Outra opção de uso de metodologia ativa é o *método de caso*.

É ideal distinguir o *método de caso* do *estudo de caso*. De acordo com Mattar (2017), enquanto o primeiro é uma metodologia de ensino, o segundo é uma metodologia de pesquisa utilizada em dissertações de mestrado e teses de doutorado. A falta de diferenciação entre os dois pode gerar confusão teórica na realização de tarefas. Ainda segundo Mattar (2017, p. 48):

O Método de Caso é uma metodologia de ensino em que os alunos discutem e apresentam soluções para casos propostos pelos professores. Apesar de poder parecer aparentemente simples ou trivial, é um exemplo bastante poderoso de metodologia ativa, pois os alunos são transportados e imersos na função de gestores e decisores e precisam se posicionar em

relação a uma situação muito próxima do real, utilizando fundamentação teórica, debatendo com colegas e construindo colaborativamente uma solução para o caso apresentado.

Desenvolvido a partir de 1870 na Escola de Direito de Harvard, por Christopher Columbus Langbell, em contraste ao método teórico/indutivo, traz uma postura de questionamento e pensar. Temos novamente o desenvolvimento da autonomia, a superação de dúvidas colaborativamente, as TDIC atuando como principal fonte de investigação e o ambiente plural proporcionado pelas pesquisas e impressões dos alunos (MATTAR, 2017). Outro aspecto interessante do método é a possibilidade de junção entre a teoria (pesquisada pelos alunos) e a prática (solução do caso). Há igualmente a vantagem das habilidades sociais, características tão presentes na vida pessoal e profissional e que se assemelha à proposta de problematização.

A *aprendizagem baseada em problemas*, doravante ABP, é uma outra vertente do método de caso. A distinção entre os dois é explicada por Mattar (2017, p. 56):

Na ABP, os objetivos de aprendizagem são previamente estabelecidos e há uma sequência a ser estudada; ao término de um problema, inicia-se o estudo de outro, sendo o conhecimento avaliado ao final de cada módulo. Já na Problematização, o estudo de um problema poderá gerar outros, não planejados de antemão. Não há, portanto, controle rígido dos resultados, que não são totalmente previstos.

A escolha entre os dois cabe ao professor. Enquanto que no método de caso os caminhos que as atividades vão percorrer são inesperados e aleatórios, na ABP o caminho será pré-determinado. Não existe aquele mais eficaz, mas sim o objetivo que o professor julga ser o melhor para a aula (ARAÚJO, 2011). Ambos, no entanto, trazem os pilares das metodologias ativas, variando para mais ou para menos o nível interdisciplinar. Uma outra alternativa é a *aprendizagem baseada em projetos*:

[...] é um método de ensino pelo qual os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período de tempo para investigar e responder a uma questão, um problema, ou um desafio autêntico, envolvente e complexo (MATTAR, 2017, p. 61).

Na ABP e no método de caso, a duração da atividade é menor, com uma ou duas aulas, no máximo. Na aprendizagem com projetos, a duração é longa (muitas vezes um semestre ou mais) e exige mais acompanhamento de professores e

alunos. Sua origem, assim como a das metodologias ativas, vem de John Dewey e seu modelo de aprendizagem mais ativa e de mudanças de habilidades. Em um sentido mais restrito, os projetos envolvem o estudo de uma situação, a visita e ação em campo, organização dos achados e apresentação de conclusão. Alguns dizem que as competências trabalhadas em um projeto são de cunho acadêmico e profissional, e por isso, são levadas para a vida inteira do aluno (BARBOSA; MOURA, 2013).

Contudo, os projetos requerem planejamento das fases e recursos que podem ser usados, objetivos claros e, especialmente, acompanhamento. O professor serve como um mentor que questiona, orienta, explica, ouve, cobra e, em muitos casos, acalma os alunos em momentos de dificuldades e adaptações. Sem a parceria do educador e do educando, o projeto improvavelmente funcionará. Quando executado bem, os resultados são plurais e expansivos (ARAÚJO, 2011).

Essas e outras abordagens são tecidas dentro das metodologias ativas, não como regras imutáveis, mas como opções que podem ser adequadas dependendo do contexto educacional. Elas também não deveriam ser as únicas possibilidades, pois, uma vez que sejam repetidas, tornam-se mecânicas. De novo o professor designer, questionador e mediador entra em ação com seu olhar crítico e repensa sua aula, sua postura, os resultados, o que deu certo ou não e se reinventa (BACICH; MORAN, 2018). Sem dúvidas, é um trabalho árduo para o docente, de constante mudança, personalização e autorreflexão que abre vias não lineares desafiadoras para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2.4 Estudo de caso

De acordo com Ventura (2007), a metodologia de pesquisa científica estudo de caso teve sua origem na medicina e na psicologia, com a análise e discussão de casos com o intuito de explorar a dinâmica e a patologia de doenças. O objetivo era analisar e estudar um fenômeno a partir de intensa exploração na tentativa de mudar a visão generalizada para uma mais detalhada. Yin (2011) define fenômeno como uma situação que pode gerar impacto e ser explorada em diferentes níveis, por isso ele é o objeto de estudo da pesquisa de estudo de caso. Inicialmente mais usado na área da saúde e com fins quantitativos, antropólogos tentaram usar o método para

estudar fenômenos sociais, dando à modalidade científica um caráter qualitativo e ampliando seu uso para a área das humanidades.

Há diferentes autores discutindo a definição de estudo de caso, muitos deles relacionando-o à sua área de pesquisa. Yin (2011) nos apresenta uma explicação mais geral:

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas (p. 23).

Para Yin (2011), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende uma abordagem abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir estudos de caso únicos e múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Goode e Hatt (1969), outros nomes consagrados no estudo de caso, ensinam que método de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado tanto seu caráter unitário quanto múltiplo. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento. Os autores, no entanto, nos alertam que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigado.

Já Ludke e André (1986) defendem o estudo de caso na educação, pois eles veem o método como uma estratégia de pesquisa que pode explorar um fenômeno de forma simples ou abstrata, criando novas discussões ou modalizando o assunto.

Levando em consideração as definições de estudo de caso, Gil (1995) diz que ele pode acontecer de forma particular, quando analisa apenas uma pessoa ou caso; ou coletivo, quando analisa mais de uma pessoa ou objeto. Quando o estudo de caso tem um cunho qualitativo, ele assume uma postura naturalística, pois contribui para a sociedade ou para uma área de pesquisa. Porém, a metodologia, ao decorrer dos anos, recebeu críticas no sentido de que ele gera grandes volumes de análise, deixando o leitor confuso. Rebatendo tais críticas, Goode e Hatt (1969) afirmam que uma pesquisa de estudo de caso de qualidade se propõe a tratar a análise entrelaçando as teorias do tema com a análise do *corpus* de forma clara e objetiva, e que possa gerar um resultado final não definitivo, para que ele, futuramente, gere novas pesquisas e debates.

Tanto Gil (1995) quanto Yin (2011) concordam que a coleta de dados no estudo de caso acontece por dois meios macros de análise: anotações ou observações sobre um determinado assunto, por exemplo, no caso de estudos médicos; e por entrevistas, que podem ser diretivas, com alternativas previamente selecionadas, ou abertas, em que o pesquisador faz uma pergunta e o pesquisado discorre sobre o tema. Em ambas as opções, o pesquisador precisa apresentar uma postura curiosa e paciente para analisar os dados.

A seguir, exploraremos as etapas do estudo de caso por uma perspectiva micro.

2.4.1 O delineamento do estudo de caso

Como qualquer pesquisa, o estudo de caso é organizado ao redor do porquê e de como um fenômeno acontece (VENTURA, 2007). Gil (1995) afirma que o estudo de caso não estabelece um roteiro pré-estabelecido, em especial quando acontece com base em entrevistas abertas, porém, naturalmente acaba se desenrolando por quatro etapas: delimitação da unidade-caso, coleta de dados, seleção, análise e interpretação dos dados e a elaboração do relatório.

A primeira etapa consiste em delimitar o que constitui o caso, exigindo habilidades do pesquisador para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto (CHIZOTTI, 2006). Como nem sempre os casos são selecionados mediante critérios estatísticos, algumas recomendações são sugeridas: buscar casos típicos, opção usada para confirmar ideias já concretizadas; selecionar casos extremos, com a intenção de achar exceções à regra; e encontrar casos de opinião e prática, para entender como um determinado conceito é entendido e utilizado, opção escolhida para esta pesquisa (GIL, 1995).

A coleta de dados é a segunda etapa, geralmente feita escolhendo a opção de procedimento, que pode ser quantitativo e qualitativo (STAKE, 2000). Algumas dessas opções são: observação, análise de documentos, entrevista formal ou aberta, história de vida, aplicação de questionário com perguntas fechadas, levantamentos de dados, análise de conteúdo, entre outros (GIL, 1995). Há uma pluralidade de procedimentos que podem ser incorporados. Para esta dissertação, optou-se pela entrevista aberta.

Já a terceira fase é a seleção dos dados e deve considerar os objetivos da investigação, seus limites e um sistema de referências teórico para avaliar quais dados serão úteis ou não (BECKER, 1994). É importante utilizar categorias de análise derivadas de teorias que sejam reconhecidas no campo do conhecimento, pois isso faz com que a interpretação dos dados não envolva julgamentos implícitos, preconceitos e opiniões de senso comum (GIL, 1995).

A quarta e última etapa da pesquisa, que Becker (1994) julga ser a mais complexa e que requer mais dedicação, é a interpretação dos dados. É válido ter em mente a especificação de como foram coletados os dados; que teoria embasou a categorização da pesquisa e a demonstração da validade e da fidedignidade dos dados obtidos (GIL, 1995). Ludke e André (1986) apontam que o estudo de caso em pesquisas sociais e qualitativas, como na área de educação, pode conter um texto objetivo em sua escrita, mas detalhado em sua análise, fugindo do padrão conciso das pesquisas quantitativas.

Gil (1995) evidencia a flexibilidade no estudo de caso em dois momentos das etapas. O primeiro é na coleta de dados, que com exceção de entrevistas fechadas, permite a interferência do pesquisador caso ele julgue necessário; e na elaboração do texto, abrindo margem para que novas teorias sejam incluídas na análise. Ventura (2007) destaca os benefícios do estudo de caso:

Com base nas aplicações apresentadas, evidenciam-se as vantagens dos estudos de caso: estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles (VENTURA, 2007, p. 386).

A seguir, descreveremos o processo das entrevistas usadas nesta pesquisa e sua seleção de dados.

2.4.2 Estrutura da pesquisa

Esta pesquisa, seguindo o arcabouço teórico citado anteriormente, estruturou-se da seguinte maneira: foram selecionadas três professoras de inglês que trabalham em uma mesma escola de curso livre de idiomas, localizada em São Caetano do Sul - São Paulo, que concordaram em ceder seus relatos para a análise.

As três professoras assinaram um termo de consentimento autorizando o uso de suas narrativas para a pesquisa. O vínculo com essas professoras foi desenvolvido por dois meses antes da entrevista por intermédio de conversas que inicialmente serviram para discutir e trocar práticas pedagógicas, e posteriormente, para conhecer a proposta do projeto. As entrevistas foram gravadas no celular do entrevistador para logo em seguida serem transcritas. Os nomes das participantes não serão revelados, respeitando a privacidade delas, e nos referiremos a elas como Professora 1, Professora 2 e Professora 3. As Professoras 1 e 2 possuem uma experiência de mais de dois anos ensinando a língua inglesa, enquanto que a Professora 3 atua na área há mais de quatro anos.

Relembremos, então, os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral, temos o de investigar como as metodologias ativas e a proposta de ensino híbrido podem potencializar o ensino da língua inglesa em um curso livre. Já como objetivos específicos temos:

- I. discutir os conceitos de educação e metodologias ativas e como eles podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem;
- II. apresentar os métodos e abordagens de ensino da língua inglesa e seu impacto na educação não formal;
- III. analisar os principais conceitos das metodologias ativas de acordo com as falas de três professoras de inglês.

A entrevista foi concebida na casa do entrevistador e foi composta por quatro perguntas que foram respondidas de forma livre e oral pelas participantes, que posteriormente foram transcritas em forma de texto. Cada entrevista durou entre 20 e 40 minutos. As perguntas, elaboradas tendo como base a intenção de aprimorar a prática pedagógica dentro do contexto do ensino de língua inglesa em curso livre, foram:

1. O que você entende por uma aula dinâmica e interativa?
2. O que você pensa do uso da tecnologia em aula e como você a usa?
3. O que você entende por liberdade pedagógica?
4. O que é autonomia discente para você?

Após a transcrição das entrevistas, foram selecionados dez trechos que melhor se relacionam com as teorias das metodologias ativas e do ensino da língua inglesa, que serão discutidos no próximo capítulo, selecionados pelo próprio

pesquisador. Serão apresentados três trechos relacionados às perguntas 1 e 2, e dois trechos relacionados às perguntas 3 e 4.

As transcrições completas, realizadas de maneira literal e respeitando as nuances da fala, estão disponíveis na sessão de Anexos desta pesquisa, e os trechos selecionados para análise serão apresentados em forma de tabela.

Na próxima sessão, apresentaremos o cenário do ensino da língua inglesa no Brasil e seus principais métodos e abordagens.

3 ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: MÉTODOS E ABORDAGENS

Neste capítulo, tratamos do ensino da língua inglesa sob o ponto de vista teórico-didático em curso livre, dividindo-o em quatro partes, a saber.

Na primeira parte, apontamos a importância da língua inglesa na contemporaneidade e o atual cenário de opções para o ensino do idioma no Brasil, assim como do que se entende por curso livre. Na segunda, traremos um breve panorama histórico sobre os principais métodos e abordagens da língua inglesa, destacando a abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; CAMPELLO, 2007; GOHN, 2014; LEFFA, 2001; ORTIZ, 2006; RICHARDS, RODGERS, 2001; SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Na terceira parte, tratamos do Quadro Comum Europeu de Referência, e na quarta e última parte discutiremos o pós-método e como esta pesquisa entende o que é um aluno bilíngue (ALMEIDA, 2008; BROWN, 2000; HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 1994; MORROW, 2004; LEFFA, 2000).

3.1 O atual cenário do ensino da língua inglesa

Ortiz (2006, p. 17) explica: “A globalização declina-se preferencialmente em inglês [...], preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada”. A língua inglesa divide espaço com outros idiomas como espanhol, francês e alemão, porém, possui uma preferência no Brasil. São várias as razões para isso: o domínio político e econômico que países como os Estados Unidos possuem no mundo; o avanço tecnológico que se deu majoritariamente em inglês; e até mesmo o caráter gramatical simplista que facilita a aprendizagem (CAMPELLO, 2007).

Atualmente, a língua inglesa é também considerada língua franca. Seidlhofer (2011, p. 7) a define como “[...] qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o meio comunicativo de escolha, e frequentemente a única opção”.

Jenkins, Cogo e Dewey (2010) afirmam que o inglês como língua franca se refere não apenas ao uso regular do idioma em diferentes contextos, mas também à sua utilização dentro de um mundo que, por razões econômicas, políticas e por facilidades linguísticas, optam ou precisam usar o inglês.

No Brasil, a língua inglesa faz parte da grade curricular das escolas regulares, mas existem os cursos livres de idiomas, não reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, doravante MEC, que podem ofertar opções mais eficazes para o desenvolvimento do idioma. Segundo Gohn (2014), os cursos livres, ou de educação não formal, diferem da educação regular por não possuírem uma legislação nacional que estabelece critérios de procedimentos normatizados por instituições oficiais. Marques e Freitas (2017) relatam que os cursos livres surgiram nos anos 60, com a criação de espaços educativos, privados e gratuitos, fora das escolas regulares, com o intuito de promover ações pedagógicas complementares. Apesar de o assunto carecer de estudos e interesses, em especial por não ter políticas públicas que o regem, Gohn (2014, p. 47) tem a sua definição para curso livre:

A educação não formal ultrapassa os processos de escolarização, tem a ver com o comportamento dos indivíduos em diferentes espaços da vida. Para se transformar em programa e obter resultados, ainda há muito a ser feito. [...] A educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade.

Esses cursos livres, geralmente com duas horas de duração semanais e com diversas opções de valores mensais, muitas vezes são a alternativa adotada por várias pessoas para aprenderem o inglês, já que o ensino nas escolas regulares apresenta uma proposta de ensino pautada no aspecto gramatical, com textos curtos desvinculados da realidade dos alunos e postura tradicional (SANTOS; OLIVEIRA, 2016). Há diversas escolas livres no País, independentes ou franqueadas, com diferentes metodologias disponíveis no mercado e um grande público ciente da importância de se dominar o idioma.

Existem outras alternativas disponíveis no mercado, como professores autônomos, desvinculados de escolas, que se deslocam até a casa do aluno ou ministram a aula a distância; aplicativos, sites, canais de vídeos que ensinam inglês muitas vezes de forma gratuita; e o ensino bilíngue, que mesmo ainda elitizado e não sendo o foco da nossa pesquisa, já gera impacto nos cursos livres. Segundo Harmers e Blanc (2000), ensino bilíngue é “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. O principal fator do

bilinguismo é valorizar as línguas selecionadas, tanto as estrangeiras quanto as maternas, em níveis iguais e com um projeto bem definido e claro a todos os participantes do projeto (HARMERS; BLANC, 2000).

Essas novas opções causaram uma perda de alunos nas escolas de idiomas, forçando-as a se reinventarem no intuito de atraírem e reterem alunos. Sendo assim, a escola particular de idioma, que antes era a solução e única opção para suprir a lacuna pedagógica deixada pelo ensino de inglês na escola regular, hoje disputa espaço com outras alternativas mais baratas e flexíveis (SANTOS; OLIVEIRA, 2016).

Apesar das muitas opções, e do senso comum sobre a importância de se falar o idioma inglês, em 2019, a *EF Education First*, empresa internacional de educação, liberou um ranking com 88 países medindo o índice de proficiência de inglês, e o Brasil ficou na 59ª posição (caindo três posições em relação a 2018). A empresa brasileira Catho, que trabalha com vagas de empregos, também liberou em seu próprio site um estudo no mesmo ano, relatando que apenas 5% dos brasileiros conseguem falar inglês fluentemente. Isto é, existe um público com defasagem na fluência desse idioma que reconhece a importância da língua, mas mesmo assim as escolas de idiomas vêm perdendo alunos.

3.2 Panorama histórico do ensino da língua inglesa

É importante diferenciar, primeiramente, dois termos que muitos pensam ser intercambiáveis: método e abordagem. Muitas tentativas de esclarecer melhor a diferença entre ambos os termos foram feitas e muita atenção foi direcionada ao assunto. Segundo Leffa (1988), abordagem é o termo mais amplo e integra os pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem. O pressuposto de que aprender uma língua é um estímulo a uma resposta ou a uma atividade cognitiva de internalização causa efeitos diretamente na forma com que a aula se desenvolve. O método, por sua vez, tem uma abrangência mais restrita e não integra os pressupostos, mas possui um conjunto de normas para a aplicação das atividades. Às vezes, é possível encontrar um método dentro de uma abordagem (LEFFA, 2001).

Edward Anthony, no renomado artigo *Abordagem, Método e Técnica*, de 1963, apresenta uma definição que também é amplamente aceita. Segundo o autor,

abordagem refere-se a um conjunto de hipóteses sobre a natureza da língua e do ensino, enquanto que o método indica um plano geral e sistemático usado na elaboração de um curso. Outra diferenciação bastante aceita é dada por Brown (1994, p. 30), ao afirmar que a abordagem é entendida como “posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem [...] e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico”, enquanto que método se refere a “um conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula para se atingir objetivos linguísticos”. É válido discutir outros dois termos pertinentes no ensino de idiomas: aprendizagem e aquisição de uma língua.

Os termos aprendizagem e aquisição são bastante confundidos na área de ensino da língua inglesa. Ainda segundo Leffa (1988), entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido pela explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente por meio de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua (BROWN, 1994). O uso da aprendizagem e da aquisição varia na escolha do método ou da aquisição feita pela escola, porém existe uma preferência geral para a aquisição.

Uma última observação para aprender um idioma se refere ao ambiente em que o aluno vive. Tratamos como *segunda língua* quando o estudante mora em um local onde o idioma estudado faz parte da comunidade (como, por exemplo o aprendiz estudando inglês nos Estados Unidos), e como *língua estrangeira* quando o idioma estudado não é usado fora da sala de aula (situação predominante no Brasil). Para ambos os casos, usa-se a sigla abrangente L2 (Leffa, 2016). Damos início, então, à análise dos métodos e abordagens mais conhecidos e usados no ensino da L2.

Escolhida como a principal maneira para ensinar as línguas clássicas, como o latim e o grego, o *método de gramática*, também conhecido como método tradicional, doravante MT, é o mais usado na história do ensino de línguas. Tendo seu início na época do Renascimento, o enfoque girava em torno da tradução e versão de textos literários que eram considerados de nível superior e tinham o objetivo de promover e divulgar as artes estrangeiras. O sucesso da assimilação do idioma era medido pela capacidade do estudante de conseguir traduzir os textos de

uma língua para outra, o que poderia ser obtido pela tradução literal e pela busca das similaridades entre a primeira e a segunda língua. O hábito de tradução em sala de aula advém desse método (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Leffa (1988) nos explica que esse tipo de aula consiste no ensino da língua estrangeira pela primeira vez, inclusive as explicações das regras gramaticais e das instruções dos exercícios. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras; (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases; e (c) exercícios de tradução e versão. Trata-se assim de uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo e priorizando a escrita. Segundo Larsen-Freeman (2003), o papel do professor era o de detentor do conhecimento, e os discentes tinham uma postura passiva, sendo que a interação era única e exclusivamente entre professor e aluno. Também havia pouca ênfase na pronúncia e na oralidade, uma vez que se acreditava no desenvolvimento de um idioma pela leitura e produção textual.

Dessa forma, o objetivo final do método tradicional é – ou era – o de levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio (LEFFA, 1988). Em reação ao ensino tradicional do ensino de línguas, um outro método, com ideias opostas, passa a ganhar espaço: o *método direto*.

Tão antigo quanto o método tradicional, o método direto surgiu como uma oposição, e suas primeiras evidências datam do século XVI. Já naquela época, as críticas em relação ao ensino tradicional de línguas começaram a aparecer. Reivindicava-se uma abordagem mais moderna e com o emprego direto e imediato do idioma alvo, por isso o nome (RICHARDS; RODGERS, 2001). O sucesso do método se deu devido ao apoio de famosos da época, como o caso de Montaigne, o famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu latim pelo método direto. Além disso, o método passou a ter como defensores vários intelectuais daquele período, o que ajudou na comercialização de suas ideias para o mundo todo. Bélgica, França e Alemanha implementaram o método nas escolas públicas, e nos Estados Unidos foi fundada a escola de idiomas Berlitz, um dos primeiros exemplos bem sucedidos de curso livre (LEFFA, 2016).

Segundo Richards e Rodgers (2001), o principal fundamento do método direto (MD) é aprender a segunda língua usando a segunda língua, eliminando ao máximo

o uso da língua materna. Recomenda-se que gestos e desenhos sejam utilizados no caso de uma falha de compreensão de alguma palavra ou conceito, porém sempre mantendo o foco na língua alvo desde a primeira aula. O método trouxe, pela primeira vez, o uso de diálogos situacionais (por exemplo, no banco, no mercado, na escola etc.), e apesar do foco na oralidade, também passou a trazer para a sala de aula as habilidades de escrita, leitura e audição. A gramática era ensinada de forma indutiva, primeiro expondo os alunos a contextos com o ponto a ser estudado, e depois trabalhando a sistematização com exercícios escritos (ALMEIDA FILHO, 1993).

No Brasil, durante o governo de Getúlio Vargas, Francisco Campos (na época ministro da Educação) propôs uma reforma no ensino educacional trazendo pela primeira vez o ensino de línguas modernas ao Brasil. O inglês foi o idioma escolhido, tendo em vista o poder político e econômico que os Estados Unidos começaram a expandir no mundo, e o método direto foi a base pedagógica selecionada (LEFFA, 2008). Todavia, tanto em nosso país quanto no restante do mundo, o método direto não se estabeleceu como algo completamente eficaz, pois não havia materiais didáticos suficientemente bons para respaldar as exigências do método, e a proposta de manter o ensino completamente na segunda língua não se sustentou por muito tempo, levando os professores a voltarem ao método tradicional (ALMEIDA FILHO, 1993).

Após uma análise contrastiva entre o método tradicional e o método direto, realizada em 1923 pelo Modern Foreign Language Studies, doravante MFLS (um órgão de parceria com os Estados Unidos e Canadá que visava avaliar institutos de ensino superior e departamentos de línguas estrangeiras), concluiu-se que o melhor caminho para a aprendizagem de um idioma seria a praticidade (LEFFA, 2008). Para tanto, surgiu a proposta da junção dos dois métodos: do método tradicional, adotou-se a ênfase na língua escrita, com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; do método direto, o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. De acordo com Chagas (1957), a praticidade era priorizada pelo fato de que não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se o pressuposto de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral.

Foi então apresentada a abordagem para leitura (AL), que tinha como meta obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso, procurava-se criar o máximo de condições para a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado primordial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível (LEFFA, 2008).

Nas primeiras lições, o léxico era cuidadosamente controlado, com uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de frequência. A preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua era mínima, e predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos (CHAGAS, 1957).

A gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfológicos e as construções sintáticas. Os exercícios mais usados para a aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases. Ocasionalmente, exercícios de tradução eram também empregados (CHAGAS, 1957).

Mesmo com boas intenções, críticas não faltaram à abordagem. Grande parte das ressalvas se deram em relação à ênfase da leitura, esquecendo as outras habilidades. Gatenby (1957, p. 43) relata:

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto, um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura.

Apesar das críticas, o método de leitura ainda é usado em algumas escolas e serve como objeto de estudo de muitos interessados em didática (LEFFA, 2008). No período da Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945, e os anos que a precederam, os avanços tecnológicos tiveram um aumento exponencial e o mundo passou a valorizar a ciência como alicerce mundial, dando início ao movimento positivista (LEFFA, 1988). Tanto o MT quanto o MD e o AL sofreram desvalorização porque não possuíam uma base científico-teórica, dando espaço, no ensino do inglês, a uma abordagem muito utilizada: o *audiolingual*.

O método audiolingual, doravante ALG, traz um foco na oralidade, porém com uma base teórica sólida. Seu início foi na Segunda Guerra Mundial, quando o

exército americano necessitava de falantes fluentes em várias línguas e não os encontrava. A solução para tal problema foi desenvolver a habilidade oral no idioma desejado o mais rápido possível, convocando linguistas e professores para a produção desses falantes (RICHARDS; RODGERS, 2001). Sem poupar esforços, todas as providências necessárias foram tomadas: treinamento de professores, turmas mais reduzidas e uma carga horária de nove horas por dia. O sucesso da abordagem logo se espalhou ao ponto de várias universidades adotarem as premissas da nova onda de aprendizagem. Pelo fato de ter linguistas oferecendo um suporte teórico forte e por ter o apoio do exército, a abordagem foi elevada à posição de ciência, ganhando inclusive investimento para novas pesquisas (PAIVA, 1997).

Baseando-se em noções comportamentais, o ALG traz o slogan de que a língua é fala e não escrita (SKINNER, 1957). Larsen-Freeman (2003) comenta que, nessa abordagem, prioriza-se a fala para somente depois se focar na compreensão auditiva, leitura, e, por último, na produção textual. As estruturas e os novos vocábulos aparecem por meio de diálogos artificiais elaborados com o objetivo de proporcionar ao aluno o contato de um possível contexto de uso da estrutura. Os diálogos são aprendidos por imitação e repetição, e os *drills* (frases prontas para serem reproduzidas pelos alunos) são considerados como atividade central de prática de uso da língua. Seguindo as noções da psicologia comportamentalista de Skinner (1957), o professor é um modelo linguístico a ser seguido que, assumindo um papel de maestro da turma, conduz, orienta e controla o desempenho dos estudantes.

Mais uma vez nos debruçando em Richards e Rodgers (2001), podemos listar abaixo os principais pontos do AL:

- mimetismo de frases e comportamentos;
- padrões estruturais sendo repetidos (*drills*);
- estruturas gramaticais aprendidas de forma contrastiva e indutiva;
- pouco uso da língua materna;
- vocabulário limitado e em contexto;
- ênfase na pronúncia;
- valorização da habilidade auditiva;
- correção imediata do erro.

O método audiolingual foi a forma predominante do ensino de idiomas durante os anos 60 e 70, e ainda resiste fortemente em muitas escolas de curso livre no Brasil. Apesar de ter apresentado um avanço metodológico em relação ao MT e ao MD, o entusiasmo não sobreviveu às duras críticas de outros linguistas que viam a repetição constante e mecânica como o ponto fraco da abordagem. Robin Lakoff (1972, p. 60) ironicamente relata:

Até recentemente [início da década de 70], considerava-se uma heresia sugerir que seres humanos eram de algum modo interessante diferentes de ratos. Acreditava-se que uma pessoa aprendia uma língua, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa: através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida. [...] Achava-se que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que estava aprendendo.

Após a explosão e declínio do ALG, o ensino de idiomas passou por um momento de transição em que vários métodos com uma aura de misticismo foram surgindo. Esses métodos, na mesma rapidez que ganharam força, também o perderam, principalmente por uma questão de falta de embasamento teórico (LEFFA, 2008). Podemos citar a *sugestologia*, defendendo que a sala de aula deve ser confortável – luz baixa, poltronas, música de fundo e luz direta –, e o foco é no vocabulário, que conduz a aula ao tema.

O *método silencioso* consiste no ensino da língua por meio de bastões coloridos, usados para criar situações de aprendizagem, junto com gráficos (também coloridos) para o ensino da pronúncia. O aprendizado vai acontecendo na medida em que o aluno vai manipulando os bastões e o professor permanece calado na maior parte do tempo (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Havia também o *método de resposta física total*, também conhecido como método de Asher, em que os alunos aprendem com base nos comandos (que vão ficando mais complexos conforme a aula progride) vindos do professor; e a *abordagem natural*, que traz a assimilação das regras gramaticais por intermédio de diálogos que, segundo a teoria de Steven Krashen (1981), acontece de maneira natural e sem intervenção do professor. Como esses métodos não ganharam força, novas pesquisas, em especial na Europa, despontaram e abriram caminho para a *abordagem comunicativa*, percurso que mais durou na história do ensino de línguas (após o método tradicional) e que servirá como base didática dos professores participantes desta pesquisa.

3.3 Abordagem comunicativa

No final dos anos 70, com o declínio da força do método audiolingual, linguistas e metodólogos perceberam que os alunos produziam frases gramaticalmente perfeitas, mas eram incapazes de reproduzi-las em situações comunicativas na vida real (ALMEIDA FILHO, 1993). Ficou claro, portanto, que a comunicação requer mais do que simplesmente o conhecimento das regras. O conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1972), postula que ser competente comunicativamente vai além do conhecimento linguístico, pois engloba também outras competências: a cultural, que inclui o local de fala da pessoa; a sociolinguística, que envolve a escolha de registro formal ou informal dentre os contextos que nos encontramos; a discursiva, que explora a capacidade de articular a interpretação de gêneros literários com as realidades do leitor; e a estratégica, que desenvolve a habilidade de compensar deficiências no domínio de alguma lacuna semântica ou gramatical (PAIVA, 1997).

A língua passou, portanto, a ser vista como um conjunto de eventos comunicativos que varia de lugar para lugar, pessoa para pessoa, cultura para cultura e com diversos registros (LARSEN-FREEMAN, 1986). As palavras em inglês detêm distintos significados, já que estão inseridas em outros contextos discursivos. É a própria história do aluno que colide com a língua estrangeira, pois esta carrega uma outra história, presente no discurso e atribuindo significado às palavras inglesas. A visão estruturalista do ensino de línguas até então perde espaço para a abordagem que prioriza a comunicação. O fato de que a mesma função comunicativa pode ser expressa por meio de um grande número de expoentes linguísticos demonstra que as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas (LEFFA, 2008).

No Brasil, a abordagem comunicativa, AC, é ligada ao linguista aplicado Almeida Filho, que trouxe as ideias comunicativistas da Inglaterra. Vejamos sua definição:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subseqüentes (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

A AC, tendo como objetivo fazer o aluno se comunicar autenticamente, foi adotada pela maioria das escolas e editoras. Ela provocou mudanças na relação aluno-professor-aula: o material didático passou a apresentar textos e diálogos mais reais e autênticos; o professor ganhou liberdade para adaptar aulas à realidade dos discentes, que, conseqüentemente, ganhou mais protagonismo; e o foco do ensino passou a ser o desenrolar da habilidade de se comunicar no segundo idioma independentemente. Suas principais características, de acordo com Richard e Rodgers (2001), são:

- os alunos aprendem a língua usando a língua;
- comunicação autêntica deve ser o centro de toda a aula e qualquer atividade;
- trabalhar a comunicação de forma integrada, ou seja, não apenas pela fala mas também pela leitura, escrita e audição, sempre de forma autêntica;
- incentivo de produção oral e textual considerando a criatividade individual;
- o professor media as oportunidades de comunicação;
- os alunos interagem com professor e colegas de forma livre e autêntica.

Hall (2011) acredita que a AC possua duas versões: a fraca e a forte. Na versão forte da abordagem comunicativa, entende-se que a língua é aprendida a partir do seu uso, na comunicação. Já na versão fraca, os aprendizes aprendem primeiramente sobre a língua e depois a usam na comunicação. No Brasil, há uma hegemonia da AC forte em escolas de idiomas de cursos livres (HALL, 2011).

Por apresentar uma linha de desenvolvimento linguístico mais pautado na realidade e na comunicação, a AC foi adotada fortemente pelas escolas e professores de inglês, tornando-se a abordagem mais aceita e duradoura na história da metodologia de ensino de inglês, resistindo à marca do tempo e mantendo tal status até os dias atuais (ALMEIDA FILHO, 1993). Contudo, seu êxito não a deixou livre de críticas. Há desaprovação de que, por trazer um foco maior à oralidade, as outras habilidades possam ser esquecidas, o que levou editoras a aumentarem o número de exercícios ligados à audição, leitura e escrita, com o intuito de equilibrar as habilidades. Na tentativa de diminuir as críticas, nos anos 90 foram desenvolvidas duas vertentes da AC: a *Content Based Instructions* (instruções com base no

conteúdo) doravante CBI; e a *Task Based Instructions* (instrução com base em tarefas), doravante TSB (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Ambas as vertentes continuam priorizando a comunicação, mas de maneiras diferentes (RICHARDS; RODGERS, 2001). A CBI não traz a questão do estudo da compreensão da língua, ou seja, sua gramática. Os conteúdos são sempre apresentados em contextos de leitura ou auditivos, que geram a assimilação espontaneamente na oralidade; já na TSB, o conteúdo linguístico é apresentado em um determinado momento da aula e depois explorado em contextos de leitura ou auditivos, visando a comunicação. A aceitação dessas opções foi grande, em especial por editoras, que passaram a elaborar os materiais com base em uma das duas perspectivas (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Segundo Souza (2005), após o início dos anos 2000, a abordagem comunicativa foi ganhando novas ideias e seu conceito foi sendo ampliado. Hoje, a abordagem é vista como um grande guarda-chuva, que abraça diferentes métodos e técnicas com o intuito de promover a comunicação espontânea do idioma estudado. Ainda segundo o autor, ele também propõe que atualmente a abordagem comunicativa volta às suas origens e enfatiza o que Krashen já havia dito anteriormente: o equilíbrio entre a aquisição da língua e o estudo formal.

A aquisição é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação e pela identificação de valores culturais. Ensino e aprendizado são vistos como atividades que ocorrem num plano pessoal-psicológico. Uma abordagem baseada em aquisição valoriza a competência comunicativa e desenvolve a autoconfiança do aluno (BROWN, 2000). Exemplos de aquisição da língua vêm de pessoas que moram no exterior durante algum tempo por meio de programas de intercâmbio cultural e atingem um grau de fluência na língua estrangeira próximo ao da língua materna. Porém, na maioria dos casos, eles não possuem nenhum conhecimento a respeito da língua, não têm sequer noções de fonologia e nem de gramática, apesar de saberem usá-la intuitivamente (SOUZA, 2005).

O conceito de estudo formal refere-se à abordagem tradicional do ensino de línguas. A atenção volta-se para o estudo da forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura e das regras gramaticais do idioma. Enfatiza-se a teoria ao invés da prática, valoriza-se o correto, corrige-se o errado, e há pouco lugar para a espontaneidade (BROWN, 2000). Tentando apresentar uma prática

direcionada ao equilíbrio entre estudo formal visando a aquisição, Schutz (2009) diz que esse é o rosto da AC contemporânea.

A abordagem comunicativa também traz um aspecto interdisciplinar à aula (CELANI, 1998), ou seja, insere diferentes temas de relevância local e global como propulsor de uso e conhecimento da língua (MOITA LOPES, 2006), quando afirma que além de unir o estudo formal com a aquisição de um idioma, pode trazer a exploração de um assunto na língua estudada possibilitando a expansão semântica, o uso espontâneo e formando um indivíduo de saber global (MOITA LOPES, 2006).

A AC permite que o professor tenha uma certa liberdade pedagógica dentro dos princípios da abordagem (SOUZA, 2005), levando o docente a uma situação de ação e reflexão (FILATRO; CAVALCANTI, 2018), em que ele sempre repensa sua prática e retorna a ela visando adaptá-la e melhorá-la. Esse movimento de agir e refletir vai ao encontro da crítica da padronização do ensino em um método e evidencia o perfil discente.

3.4 Quadro Comum Europeu

Como a AC surgiu na Europa, os livros seguem uma linha de realidade europeia, forçando professores a adaptarem ou até mesmo mudarem a temática da aula. Outra forte influência europeia no ensino mundial da língua inglesa acontece devido ao Quadro Comum Europeu de Referências (QCER), um documento apresentado pelo Council of Europe (2001, p. 1) com a finalidade de “proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, bases curriculares, exames e livros-textos”. Sua base linguística vem dos estudos de Dell Hymes, assim como a AC, e engloba os idiomas falados na Europa em 46 países e tem sete finalidades discutidas ao longo do documento (COUNCIL OF EUROPE, 2001):

- planejamento de programas de ensino/currículos;
- planejamento de certificações;
- elaboração de materiais didáticos;
- planejamento de aprendizagem autodirecionada;
- cooperação entre sistemas educacionais;
- promoção de uma abordagem plurilíngue e pluricultural de ensino;
- desenvolvimento de uma cidadania europeia.

Esse documento teve sua criação no Conselho da Europa², uma reunião de chefes de estado de 46 países europeus que se reúnem pelo menos duas vezes ao ano para debater questões políticas, sociais e culturais para o bem da sociedade europeia. Esse conselho possui três missões:

- ser um ancoradouro político e o guardião dos direitos do homem para as democracias pós-comunistas da Europa;
- ajudar os países da Europa central e oriental a pôr em marcha e a consolidar reformas políticas, legislativas e constitucionais, paralelamente às reformas econômicas;
- fornecer um certo *know-how* em domínios, como os dos direitos do homem, da democracia local, da educação, da cultura, do meio ambiente.

A terceira missão motivou mais diretamente o desenvolvimento do QCER, fornecendo uma linha de pensamento no ensino de idiomas que direcionou ao conceito de plurilinguismo, que segundo o COUNCIL OF EUROPE (2001, p. 168) pode ser entendido como:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas.

Breen (2004) diz que a abordagem comunicativa e o QCER geralmente são colocados por instituições escolares como complementares, em especial pelo fato de verem a língua da mesma forma: como um sistema linguístico que leva ao desenvolvimento de habilidades comunicativas. Morrow (2004) afirma que em pouco tempo o QCER ganhou força no meio de ensino de línguas, e passou a servir como orientação padrão para a criação de materiais didáticos e elaboração de cursos no mundo todo, não apenas na Europa. O QCER traz seis níveis de fluência:

² Conselho da Europa – www.coe.int.

Figura 1: Quadro Comum Europeu de Referência



Fonte: <http://internacionalidiomas.com.br/category/articles/>

O QCE se alinha com a proposta da abordagem comunicativa quando traz sua avaliação de acordo com as competências comunicativas (oral, escrita, audição e leitura (MATTOS, 2014). As ideias de Hymes também influenciam fortemente a elaboração da tabela. No quadro abaixo temos uma ideia geral do que se espera, em termos comunicativos, de cada aluno dentro dos seis níveis citados acima.

Nível	Competências
A1	Consegue e interagir em situações simples do dia-a-dia como expressar desejos, necessidades, vontades e falar sobre si e sua rotina diária.
A2	Consegue interagir em situações um pouco mais complexas como descrever pessoas, lugares, objetos e situações e emitir opiniões de maneira simples e objetiva.
B1	Consegue demonstrar opiniões através raciocínios simples, discernir com mais clareza sobre passado, presente futuro.
B2	Consegue se expressar com mais profundidade em assuntos em que possui maior grau de conhecimento, dar exemplos, identificar problemas e apontar soluções.
C1	Consegue falar, ler, ouvir e escrever com maior grau de fluência, participar ativamente em uma negociação, argumentar, concordar ou discordar de forma adequada ao contexto.
C2	Consegue se expressar espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Fonte: <https://languagesapprentice.wordpress.com/2012/09/30/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas/>

No Brasil, o público geral desconhece a existência do QCER, restringindo-se aos profissionais da área de ensino de língua estrangeira (VILAÇA, 2006). Segundo Morrow (2004) e Heyworth (2004), o QCER traz pontos positivos e negativos para o ensino de idiomas mundial. O ponto positivo mais comum é uma padronização do complexo processo de normatização e divisão de níveis, o que serve de maneira muito eficaz para escolas e professores. Porém, concentra os temas e aspectos culturais exclusivamente no raio de um contexto europeu em uma realidade na qual o inglês é um idioma internacional (FINARDI, 2017).

3.5 O pós-método e o aluno bilíngue

Essas retificações dão impulso a um movimento chamado *pós-método* que, de acordo com Brown (1994), é um ecletismo de métodos e abordagens selecionados pelo professor para atender um objetivo pedagógico. Porém, essa concepção ainda se mostra frágil devido à falta de consenso entre os pesquisadores da área. Kumaravadivelu (1994, p. 30) refuta esse movimento dizendo:

[...] ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os(as) professores(as), com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético.

Brown (1994) concorda com a percepção de ecletismo defendida por Kumaravadivelu, mas acrescenta que não é suficiente apenas assumir uma postura de combinações de métodos e abordagens, e sim ampliar os conhecimentos didáticos por meio de pesquisa e formação pedagógica, envolvendo escola, direção, coordenação, cursos internos e externos e a curiosidade do docente. Em 2001, Kumaravadivelu revisita sua teoria e, conforme o próprio autor, reajusta alguns pontos.

Silva (2004) apresenta um quadro comparativo entre as ideias de Brown e Kumaravadivelu, dois dos maiores nomes do pós-método:

Brown (1994)	Kumaravadivelu (2001)
Diminua a inibição	Garanta relevância social
Encoraje a tomada de decisão	X
Aumente a autoconfiança dos alunos	Desenvolva a consciência cultural
X	Promova a autonomia discente
X	Facilite a interação
Encoraje os alunos a usarem processos que utilizem o hemisfério direito do cérebro	Contextualize o insumo linguístico
Ajude os alunos a usarem a intuição	Ative a heurística intuitiva
Faça com que os erros dos alunos possam contribuir para o processo de aprendizagem	Promova o desenvolvimento da consciência linguística
Ajude os alunos a desenvolverem a motivação intrínseca	Maximize as oportunidades de aprendizagem
Promova aprendizagem cooperativa	Integre as quatro habilidades
Promova tolerância à ambiguidade	Minimize mal entendidos

Allwright (2004) completa os conceitos de pós-método sugerindo a ideia do Professor Intelectual, que é composta por dois processos de reflexão: consciência entre a co-colaboração entre discentes e docentes e constante troca sobre qual metodologia adotar. Richards e Rodgers (2001) dizem que apesar de as teorias em relação ao pós-método terem bases similares, as aplicações são diferentes, causando uma divergência entre a comunidade de professores de inglês. Essa divergência faz com que a abordagem comunicativa seja a opção mais escolhida no ensino de línguas.

O objetivo dos alunos, ao ingressarem em um curso de língua estrangeira, é ser bilíngue, independentemente da abordagem ou do método. A definição do que é ser bilíngue, no sentido de dominar uma segunda língua, já passou por diferentes fases. Bloomfield (1935) traz uma visão mais estruturalista, afirmando que é possuir o “controle nativo de duas línguas”. Hoje, em especial entre os adeptos da AC e do

pós-método, aceita-se uma definição mais flexível. Macnamara (apud HARMES; BLANC, 2000, p. 6) relata: “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”.

Assim, ser bilíngue hoje não necessariamente significa dominar os aspectos linguísticos em sua totalidade ou se aproximar ao máximo de um nativo, mas ser capaz de se comunicar independentemente, conceito que se alinha com os pressupostos da AC. A concepção de ser bilíngue em um segundo idioma hoje se mostra mais acolhedora que as anteriores porque ela, muitas vezes, excluía até mesmo pessoas com um alto grau de conhecimento dos idiomas (MACKEY, 2000).

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise das narrativas dos professores, cruzando as teorias das metodologias ativas com os pressupostos teóricos e didáticos de ensino da língua inglesa em curso livre.

4 A FORMAÇÃO ATIVA DO PROFESSOR DE INGLÊS – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo apresentaremos a análise dos trechos selecionados das três entrevistas. Os relatos foram fornecidos por três professoras que atuam em uma escola de ensino livre de língua inglesa, respondendo a quatro perguntas sobre o processo de ensino-aprendizagem do idioma inglês. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas. Foram selecionados dez trechos das entrevistas, sendo três sobre o dinamismo em sala e três sobre o uso da tecnologia em sala de aula, dois sobre liberdade pedagógica e dois sobre autonomia discente, tendo como critério de seleção os excertos que apresentaram mais destaque no uso dos elementos das metodologias ativas. Os excertos serão apresentados em tabelas.

Dividiremos esta sessão em quatro partes, cada uma se referindo a uma pergunta. Na primeira parte, discutiremos o dinamismo em sala de aula (CAMPOS; PESSOA, 1998; CASTELLS, 1999; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; ENGESTROM, 2001; KOLB, 1984; MORAN, 2015) e na segunda, o uso da tecnologia como recurso para potencializar o conhecimento (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; BITTAR, 2010; CAVALIERE, 2002; CHARLOT, 2008; MORAES, 2002; SOARES, 2002; STEINBERG; KINCHELOE, 2004).

Na terceira parte, abordaremos a liberdade pedagógica (ALMEIDA, 2015; BACICH; MORAN, 2018; HORN e STAKER, 2015; LIMA; MOURA, 2015; NÓVOA, 1998) e na quarta e última divisão debateremos os conceitos de autonomia discente (CLARK; MAYER, 2011; PRENSKY, 2008; LITTLE, 1991; MATTAR, 2017; SMITH, 2000).

4.1 O dinamismo em sala de aula

O objetivo da primeira pergunta: “O que você entende por uma aula dinâmica e interativa?”, foi o de compreender o que as professoras entendem por dinamismo e como elas aplicam o conceito. Temos o seguinte relato da Professora 1:

“Hmm... Acredito que quando a gente fala de dinamismo, seria uma aula em que eu levo em conta todo tipo de aluno que eu tenho dentro dela.”

Nesse trecho, a professora nos apresenta sua concepção de uma aula dinâmica e interativa, relatando que acredita ser um momento pedagógico que

engloba diferentes perfis de aluno. É importante ter em mente que o perfil dos alunos é algo a ser levado em consideração na elaboração de qualquer aula, e que seus gostos e realidades podem fazer parte da temática da aula, mas ela não garante o dinamismo (MORAN, 2015). Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), uma aula dinâmica tem como base a ação humana para que o aprendizado possa ocorrer, ou seja, o aluno precisa agir para aprender. Engestrom (2001) nos apresenta três pontos centrais para uma atividade ser dinâmica:

- a relação do sujeito com o objeto;
- os artefatos mediadores utilizados no contexto da aula;
- a divisão de tarefas e regras para estabelecer o campo de ação do aluno.

Kolb (1984) explica que a ação pedagógica contém duas dimensões: a dimensão sentir-pensar, que diz respeito à compreensão de conteúdos que foram apresentados, pesquisados ou compartilhados; e a dimensão observar-fazer, que se refere ao uso ou transformação dos conteúdos assimilados. Completando o pensamento, temos:

Nesse caso, enfoque está nos aspectos fundamentais que permeiam o sistema de atividade humana vinculado à prática educativa. Esse processo perpassa as experiências e relações vivenciadas pelos aprendizes com todos os envolvidos na implementação de metodologias ativas em contextos educacionais (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 26).

O perfil do aluno dita o assunto a ser abordado, mas a interação com o objeto de estudo, a ferramenta a ser utilizada, digital ou não, e as etapas do processo podem servir como os estimulantes do dinamismo e partem do professor (BACICH, MORAN, 2018). A língua inglesa, em uma atividade dinâmica, vai ter como objetivo desenvolver os aspectos comunicativos, tais como semântica e gramática, seguindo os conceitos de dinamismo já citados.

Além disso, diversas opções ativas (mencionadas no capítulo 2) são possibilidades de atividades a serem executadas. O dinamismo também deveria incluir a troca com outros sujeitos, sejam eles mais ou menos experientes, alunos ou professores, pois o conhecimento é construído em conjunto, no social, por meio de trocas de informações e ajuda (VYGOSTKY, 1978).

Destacamos que a Professora 1, portanto, não compreende por completo como ministrar uma aula dinâmica ou o conceito de dinamismo, favorecendo o perfil da sala, que é de suma importância, mas perdendo a chance de unir o perfil e o uso

do inglês com o momento de ação, comunicação e interação entre todos os envolvidos na aula, portanto, promovendo um contexto dinâmico incompleto. Ela, assim, não promove dinamismo por não compreender completamente o que é e quais as bases para elaborar uma aula ativa e interativa.

Abaixo, veremos o complemento da resposta da Professora 1:

“Então, assim, seria aí pra interatividade acho que entra nessa parte de fazer atividades diferentes. Mas também por exemplo, mudança de ambiente. Então às vezes, ela vai ser dinâmica só pelo fato que eu to fazendo uma outra abordagem, um outro local. Então aí tá todo mundo cansado aqui, como que eu trabalho isso se eu tenho que ter umas cartas na manga pra trabalhar as necessidades desse meu aluno, né? Mas acho que, principalmente, é essa questão, de você enxergar cada aluno como um indivíduo diferente que tem uma necessidade diferente pra aprender.”

Nessa continuação da resposta 1, observamos dois diferentes processos os quais a professora entrevistada acredita fazerem parte do dinamismo em aula: a mudança de ambiente e as possíveis dificuldades apresentadas por parte dos alunos. Dois temas de grande relevância a serem pensados, porém, que necessitam de mais instrução e base teórica por parte da docente.

Mudar o ambiente físico no qual a aula acontece, aguçando a curiosidade do aluno em estar em um novo lugar, pode ser usado como fator estimulante para a promoção de uma atividade (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000). Todavia, a curiosidade não se sustenta sem a atitude crítica do professor e uma atividade ativa.

Castells (1999) afirma que a escola constantemente cria espaços de fluxos, que promovem atividades homogêneas e muitas vezes mecânicas, quando na verdade deveria estar promovendo espaços de lugares, em que a atividade cria situações heterogêneas de trocas e variedade, tanto entre os discentes quanto entre os caminhos a que a temática pode levar.

Além disso, Castells (1999) completa que os espaços de lugares podem ser físicos e digitais, destacando que no digital as perspectivas de desenvolvimento e produção são instantâneas, e muitas vezes híbridas, variando entre o on-line e o

presencial, contribuindo para a formação do cidadão atuante na sociedade que cada vez mais se torna mesclada.

O segundo assunto mencionado é sobre a dificuldade que o aluno talvez apresente. Entrelaçado a esse tema, temos o próprio dinamismo junto com a questão do ambiente. A mudança de ambiente para a criação de outro espaço necessita partir do docente por intermédio de uma reflexão sobre sua prática. A esse respeito, Campos e Pessoa (1998) relatam:

A reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente (p. 197).

A reflexão sobre a prática é constante e deveria acontecer antes, depois e durante a aula (NÓVOA, 2005). A boa intenção de oferecer uma prática mais ativa mostra a boa vontade da professora, porém, ela tem mais chances de funcionar quando acompanhada de uma reflexão sobre a práxis que envolva uma mudança de ambiente alinhada com uma proposta dinâmica de ação, independentemente da faixa etária. É muito comum no ensino da língua inglesa trabalhar dúvidas com uma série de exercícios repetitivos e mecânicos que podem ser utilizados como reforço para ser aplicado em um momento fora da sala, muitas vezes fazendo uso das muitas opções disponíveis na rede.

Uma sugestão que pode ser útil, flexível e adaptável é trazer o ponto a ser revisado para um contexto comunicativo, real e espontâneo, em que o aluno possa não somente ver a utilidade do conteúdo, mas também criar as conexões com outras gramáticas com técnicas, como desenvolvimento de argumentos, pesquisa e apresentação, solução de problemas, discussões e até mesmo produção de texto e de vídeos com base em um tema específico.

A seguir, veremos a resposta da Professora 3 à mesma pergunta, abordando a questão da aula dinâmica com os materiais didáticos.

“Hmm... eu acho que sair um pouco do livro. O livro tem que ser um guia. O dinamismo, acredito, que esteja tanto no professor ficar circulando. Eu acho que isso faz diferença, do que se o professor ficar sentado o tempo todo ou se ele ficar em pé circulando. Dinamismo eu acho que começa por aí. Dinâmica também eu entendo

por vários tipos de abordagem. Então, trabalhar, talvez com a mesma coisa, mas um pouco com *listening*, depois um pouco com *speaking*, um outro pouco com figuras pra conseguir atingir, porque a gente sabe que eles têm tipos diferentes de aprender.”

No ensino da língua inglesa, o uso do livro didático é majoritário. Ele, em muitos casos, serve como o alicerce da aula e da distribuição modular do ano letivo. Salas (2004, p. 2) explica que o material didático é “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Por virem de editoras renomadas e por, na sua maioria, serem respaldados pelo Quadro Comum Europeu (já explicado no capítulo 3), ganham um status de essencialidade para cursos livres de idiomas (HOLDEN; ROGERS, 2002). Os materiais didáticos contêm um livro do aluno, um livro do professor, um livro de exercícios destinado ao aluno e alguns oferecem uma plataforma digital com conteúdo para docentes e discentes. No entanto, com exceção das informações no livro do professor, quase não fornecem material de formação pedagógica, o que faz com que o professor fique preso a ele (CORACINI, 1999).

Os livros didáticos também se focam no desenvolvimento das quatro habilidades da comunicação: oralidade, leitura, audição e escrita (MORLEY, 1984). A professora menciona “*sair do livro*”, mostrando sua ciência de não ficar apenas restrita ao material. Holden e Rogers (2002) ressaltam que os livros didáticos são corretos em desenvolver as habilidades comunicativas, mas incompletos quando oferecem exercícios tipicamente tradicionais. Cabe, portanto, ao professor assumir uma atitude reflexiva (CAMPOS; PESSOA, 1998) e pensar em alternativas ativas de atividades. Sugerimos, portanto, que o livro possa mostrar o caminho da aula, mas que as vias dela possam ser guiadas pela ponderação do professor, oferecendo como opção as seguintes reflexões, segundo Nunan (1999):

- um exercício de leitura não precisa ser somente ler e responder perguntas. Ele pode ser a porta para discussões, pesquisas e outras produções;
- o exercício de audição, que já vem incluso no livro, pode também servir como impulso para a exploração dos novos vocábulos, promovendo a pesquisa por parte dos alunos. Além de também poder gerar temas para novas produções e discussões;

- a oralidade proposta por livros didáticos pode se limitar à exploração de um novo ponto gramatical, o que Luckesi (1994) chama de prática controlada. O autor sugere então a adição da prática livre, em que o aluno pode usar a nova estrutura comunicativamente, ligando diferentes pontos estudados no discurso;
- a escrita, que por vezes é esquecida, se restringe à estrutura do gênero. Para escrever um texto, o tema precisa de discussão e pesquisa, mais uma vez relacionando-os às realidades dos alunos e promovendo autonomia;

Uma última análise do relato da Professora 3 se refere ao trecho no qual ela cita que o dinamismo pode também ocorrer com o professor andando pela sala de aula, esquecendo-se de que o aluno pode também fazer o mesmo, contanto que haja uma intencionalidade pedagógica. Oliveira (1998) revela que o movimento corporal alinhado a uma atividade pedagógica causa impulsos que no cérebro aceleram a assimilação cognitiva. Uma atividade bem comum no mundo das MA é a rotação de estação, em que a sala de aula é dividida em estações e cada uma delas propõe um desafio aos alunos que se movimentam entre elas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Não podemos nos esquecer de que o ensino a distância cresce cada vez mais nas escolas de curso livre. E nesse caso, em que a movimentação corporal não é possível, como então garantimos o dinamismo? Conforme Carolei (2014), o dinamismo on-line acontece com a proposta de atividade que tira o aluno do mundo dele e o transporta inteiramente para a aula com o auxílio de ferramentas que envolvem jogos, produção, discussão, pesquisa, soluções em grupo e novas informações.

No entanto, nada impede a utilização do espaço da casa do próprio aluno a favor da aula. Filatro e Cavalcanti (2018) defendem que o ensino on-line se utiliza da própria rede a favor da aula, o que cria uma linguagem educacional metalinguística.

Observamos, então, que as professoras apresentam uma preocupação em ministrar aulas interativas, mas não possuem uma compreensão mais ampla em relação ao conceito, e por isso acreditam que algumas ações, como mudar o ambiente da sala de aula ou caminhar pela sala já garantem a interação. Apesar desses aspectos serem benéficos, o dinamismo pode ser mais amplo quando o aluno é quem faz parte do processo e não somente o professor ou o ambiente. Além

disso, não ficar preso ao livro é igualmente importante, contanto que haja um planejamento de quais atividades extras podem ser incorporadas à aula por meio de uma reflexão pedagógica assídua. Portanto, temos duas professoras com boas intenções, mas que ainda podem abranger alguns conceitos.

Na próxima parte, exploraremos os relatos ligados à temática da tecnologia em sala de aula.

4.2 A tecnologia no ensino livre da língua inglesa

Com a pergunta, “O que você pensa do uso da tecnologia em aula? Como você a usa?”, temos o intuito de analisar se os professores estão abertos ao uso da tecnologia em sala de aula. Segue o trecho narrado pela Professora 2:

“Não sou muito adepta, digo, no sentido de... Acho que de não ter até muito, não digo contato, de não ter a disponibilidade da tecnologia, né? Nos lugares onde eu trabalho, assim, que a gente tem geralmente o quê? O rádio, às vezes uma TV, um computador, né? Mas eu digo assim, de uma coisa mais expansiva, então pegar o retroprojetor, colocar... porque aí fica naquele negócio grande, fica melhor visualmente, todo mundo consegue ver. É diferente de uma lousa, que às vezes o aluno tem uma dificuldade pra ver, né? Enfim, a gente tem mil coisas.”

Nesse trecho podemos identificar que a professora não é adepta do uso da tecnologia, em especial por acreditar que elas se limitam a dispositivos de *hardware*, como rádios, TVs e computadores. Claro que esses recursos podem contribuir para atividades interessantes em sala de aula, como músicas, filmes, produção de conteúdos e pesquisas, e também ajudam alunos que teriam dificuldades em enxergar, mas há outras possibilidades pedagógicas que podem ser exploradas dentro desse contexto.

Em primeiro lugar, ter acesso a dispositivos tecnológicos de alto padrão pode significar ter acesso a múltiplos recursos e oportunidades da rede. Todavia, manter uma estrutura como essa custa caro e, portanto, ela fica restrita a uma classe elitizada (CAVALIERE, 2002). Atualmente, mesmo existindo grupos na sociedade que não possuem condições financeiras para adquirir um celular, temos uma

realidade em que a maioria da população possui esse aparelho e o considera parte essencial da vida, realizando muitas tarefas com ele (MORAN, 2015).

Segundo O'Malley (2005), a aprendizagem móvel, ou *m-learning*, em inglês, acontece quando o processo de aprendizagem é por via móvel, ou seja, intermediado por dispositivos sem fio como o celular, e conecta a experiência formal da educação com o aprendizado situado. Securato (2017) afirma que o *m-learning* permite a convergência de mídias e funcionalidades em um único aparelho, que atua como extensão do nosso ser, aumentando a capacidade humana de processamento e armazenamento. Para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), a educação móvel abre espaços para que o aluno com mobilidade utilize seu tempo a fim de realizar tarefas sem estar preso às limitações de espaços físicos.

Pensando o digital em um contexto pedagógico, Steinberg e Kincheloe (2004, p. 22) revelam que: “o conhecimento da mídia vem a ser não um raro acréscimo a um currículo tradicional, mas uma prática básica necessária para negociar a identidade do indivíduo, valores, e estar numa hiper-realidade saturada pelo poder”.

Portanto, escolher não aderir a momentos digitais por não ter aproximação à alta tecnologia pode ser considerada uma justificativa sem muita ponderação.

Em segundo lugar, identificamos que houve apenas inserção da tecnologia no ambiente escolar, mas não integração. Bittar (2010) explica que a inserção se refere à instalação de aparelhos eletrônicos e à integração, bem como a prática reflexiva de seu uso por parte dos discentes e docentes. Usar o computador ou o rádio para apenas expor um grupo de palavras ou um ponto gramatical da língua inglesa sem um propósito pedagógico mais reflexivo ou uma oportunidade de experiência pode trazer uma memorização talvez momentânea, mas não duradoura (MORAN, 2015).

Verificamos a exposição e a reprodução de conteúdos, que por terem um pequeno viés tecnológico, acredita-se já seja o suficiente para o aluno aprender e estar inserido numa prática digital exigida pelo mercado. No entanto, a proposta tradicional de transmissão de conhecimento continua a mesma, acontecendo apenas uma mudança de formato (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Um momento de atividade que perpassa pela tecnologia não pode ser delimitado ao formato, pois é sugerível a interação. Um exercício que envolve música ou vídeo pode gerar uma pesquisa sobre o assunto (usando a proposta de metodologia ativa da sala de aula invertida), que pode levar ao debate em que todos apresentam suas buscas e debatem resultados; os próprios alunos, em grupo,

podem reescrever a música em outros gêneros e contextos; um projeto interdisciplinar, de curta ou longa duração, em que os discentes (re)criam, em forma de vídeos, áudios ou textos, usando os assuntos e conteúdos dentro e fora da rede.

A mesma linha de pensamento pode ser seguida com qualquer tipo de atividade, externa ou interna ao livro (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). O tradicional não necessita ser excluído, porém, não precisa ser a única opção. Chances de comunicação, autonomia e exposição, aliadas à exploração de conhecimento pelo professor e alunos, podem ser mescladas em diversos momentos na aula.

O docente precisa cuidar-se para não cair naquilo que Charlot (2008) nomeia de extremos da educação. Ou seja, ou ele é tradicional, ou ele é inovador; ou ele tem a maior estrutura tecnológica, ou não a usa de maneira alguma; ou ele reflete sua prática regularmente, ou mantém a mesma metodologia que há anos vem utilizando. O equilíbrio entre os dois *continuuns* pode ser o caminho, já que o tradicional pode ser o impulso para que a aula vá em uma direção de autonomia, interação e experiência, com o objeto de estudo utilizando o digital como catalisador desse processo.

A seguir temos um segundo trecho da mesma Professora 2, contado logo em seguida ao excerto anterior:

“É, eu acho que, assim, ela ajuda bastante, assim, nesse sentido de... eu acho que aquilo consegue prender o aluno por mais tempo. Eu acho que aquilo consegue manter o aluno interessado um pouco mais. Digo, até mais pelas crianças, porque eu acho que é mais a realidade deles, né? Aquela coisa. A gente vem de uma sociedade que quem tá mais ou menos na nossa geração aprendeu a lidar com a internet, mas não é uma coisa que a gente necessita, né, ali, 100%. Mas eu acho que os mais novinhos, assim, eles já nasceram com isso. Então, assim, quanto mais daquilo você der pra eles, mais aquilo é interessante. Então, assim, eu acho que, realmente, o uso da tecnologia pode ser um grande aliado, porque... pra jogos, né? Você tá interagindo, ali, com aquilo que você tá aprendendo, né? Então, eu realmente acho que, assim, se for... se você tiver a opção de usar e for, né, um uso, uma coisa que dá pra usar e dá pra todo mundo desfrutar, eu acho que ela pode ser bem interessante.”

Já nesse trecho podemos entender que a professora apresenta uma noção de que ensinar por intermédio de jogos é uma atividade participativa e que proporciona uma interação experiencial com o conteúdo. Ela entende que esse momento de contato com jogos é uma forma de não manter a aula somente em bases tradicionais. Todavia, os jogos não se aplicam exclusivamente aos alunos jovens, visto que eles podem também ser de grande valia para a aprendizagem de adultos (MCGONIGAL, 2012).

É válido relembrar a definição de andragogia, explicada por Knowles (1980), como o estudo da educação de adultos. O autor nos apresenta duas características para que a andragogia aconteça: 1) adultos aprendem melhor experimentando; e 2) adultos aprendem melhor quando a atividade se relaciona à realidade do aluno (Knowles, 1980). Assim, trazer jogos que levam o discente a um momento de interação e prática auxiliada pela tecnologia pode também contribuir para o aprendizado (MATTAR, 2017).

É necessário, no entanto, cautela. O professor assume, mais uma vez, o papel de designer, entendendo o nível de familiaridade do adulto com a tecnologia e, caso seja necessário, auxilia-o na manipulação do jogo e desenvolve o saber digital (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018). A sensação de aprender brincando é algo que pode não fazer mais parte do cotidiano do adulto e trazer esse sentimento é uma chance de criar um vínculo afetivo e emocional com a aula, o que leva a uma assimilação do conteúdo mais natural e espontânea (WALLON, 1975).

Outro ponto a ser levado em consideração é que um jogo não necessariamente precisa ser tecnológico (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Uma opção ativa muito usada na aprendizagem de adultos é a *aprendizagem baseada em problemas*, que permite a troca, a pesquisa, oportuniza a comunicação do idioma sendo aprendido e dá espaço para o professor promover a tecnologia como uma fase do problema. Relembrando a segunda característica da andragogia citada anteriormente, pela vida corrida e atarefada que um adulto pode ter, a metodologia de sala de aula invertida possivelmente não seja a melhor alternativa, dando preferência ao desenvolvimento em sala.

O adulto procura um curso de inglês, em sua maioria, por necessidade profissional (LEFFA, 2001). Quando a aula se foca fortemente em gramática ou exercícios mecânicos, trazendo uma metodologia que remete ao ensino direto, a tendência para a desmotivação é grande (LEFFA, 1988). Recomenda-se então um

desenvolvimento mais ativo, com chances de assimilação gramatical dentro da comunicação e interação. Portanto, independentemente do nível de saber digital, a aula de inglês pode variar entre momentos expositivos e digitais, com foco na troca e na fala numa conexão com a realidade dos discentes.

Abaixo, veremos a resposta da Professora 1 ao uso do digital como recurso em sala de aula. Como ela possui muitas turmas de crianças, ela se refere ao uso da tecnologia no ensino de inglês infantil.

“Mas quando a gente fala de sala, se a gente tem um controle daquilo e se – aí pode ser a criança ou pode ser o adulto – se ele entende que a gente tá usando aquela ferramenta pra crescimento da gramática, do vocabulário, até mesmo do que você entende de contexto pra aquela gramática, que acho que faz todo sentido levar pra sala. Hoje, a minha realidade é: pros pequeninhos a gente trabalha com tecnologia com materiais nossos. Porque se eu deixo ele usar celular, eu não dou aula. Se eu deixo ele usar tablet, eu não dou aula. Então aí entra uma questão que, pra trazer as crianças muito pequenas ou que ainda não dominam o que é *standard*... a professora tá conversando comigo e eu to brincando no celular, pra ela isso é supernormal, porque ela faz isso em casa.”

Com esse excerto da narrativa, a professora apresenta a dificuldade que ela enfrenta em manter o aluno concentrado na atividade devido ao fato de que a criança fica se distraindo com o aparelho, já que esse hábito já vem de casa. Sempre falamos sobre o uso da tecnologia e suas vantagens na educação, porém nos esquecemos de um fator importante: o uso da rede pode não ser uma realidade. Se as metodologias ativas oferecem novas possibilidades de ensino, que podem ter o digital, criar uma consciência de sua execução é também parte do processo (Soares, 2007). Voltemo-nos para a definição de letramento digital:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Soares (2002) define letramento digital como:

[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (p. 151).

Entrar em acordo prévio com crianças e adolescentes por meio de combinações e conversas pode ser o primeiro passo para a integração digital em aula, não somente na questão de preservação, mas também na questão de seu uso crítico (Soares, 2002). Com adultos, a situação pode ser um pouco mais complicada porque eles tendem a resistir mais à integração, apresentando distintos saberes digitais. Entretanto, familiarizar os alunos às novidades que serão utilizadas em aula é um sinal tanto de respeito quanto de cumprimento do papel docente. Para que o professor esteja apto a letrar sua sala de aula, ele também precisa ter passado pelo mesmo processo, inserindo o letramento digital em sua formação (BUZATO, 2006). SOUZA (2007) afirma que essa formação digital vem da instituição escolar e do próprio professor, e que necessita passar por constantes renovações já que, devido à rápida evolução dos recursos tecnológicos, ninguém nunca estará cem por cento letrado.

Com uma melhor compreensão do uso da tecnologia, docentes conseguiriam desenvolver o que Moraes (2002) define como Ambiente Virtual de Aprendizagem, doravante AVA. O autor ainda diz que o AVA pode ser inteiramente on-line ou mesclado, e promove as seguintes vantagens:

- a interação entre o computador e o aluno;
- a possibilidade de o aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo;
- a apresentação dos materiais de estudo de modo criativo, atrativo e integrado, estimulando e motivando a aprendizagem;
- a possibilidade de ser usada para avaliar o aluno.

Mais uma vez é possível ver algumas concepções incompletas em relação às práticas pedagógicas. Pensar que a mudança de formato do impresso ao digital já garante a inovação pode ser um erro, porque a inovação incorpora o formato e, em especial, a ação cognitiva do que é possível aprender e fazer com ela. Atrelada a essa questão, temos a vilanização do ensino tradicional. A proposta de inovação traz o digital para complementar aquilo que antes era exclusivamente tradicional, e não o

excluir, além da questão dos jogos, que podem ser benéficos tanto para jovens quanto para adultos.

Portanto, novamente, as duas professoras são bem-intencionadas, mas não conhecem as possibilidades de exploração que a tecnologia pode trazer. A parte seguinte trará o debate sobre a liberdade pedagógica.

4.3 A liberdade pedagógica

Neste segmento do capítulo discorreremos sobre a questão da liberdade pedagógica relatada pelas professoras como resposta à pergunta: “O que você entende por liberdade pedagógica?”. Objetivamos compreender como a questão da liberdade pedagógica é dada e vista pelas professoras.

Vejamos um trecho do relato da Professora 2:

“Eu acho que, assim... É... Regras são boas, né? Por vários motivos. Mas acho que, assim, cada grupo é diferente, né? Então, assim, você tem vários grupos do mesmo nível, mas não exatamente as mesmas coisas vão funcionar para os grupos porque você tem as pessoas diferentes. Então, acho que, assim, o professor entrou ali, ele sentiu como que é o grupo. Ele sabe o que vai se encaixar melhor ali. Então, eu acho que o professor ter essa liberdade do que “O que eu acho melhor pro meu grupo? O que vai funcionar? O que não vai?”, do que ter essa obrigação de “Não, você tem que seguir assim, ter que ser assim esse passo”. Você não poder, sei lá, pular a página de um livro, “Não, você tem que fazer um por um”, mesmo sabendo que aquilo vai ser maçante pro aluno. Eu entendo liberdade pedagógica mais ou menos por aí, né? Talvez você até ter, ali, uma metodologia, mas poder adaptar essa metodologia, né? Ao grupo, tudo... É o que eu entendo por liberdade pedagógica.

Lima e Moura (2015, p. 91) afirmam: “Não cabe mais ensinar a todos como se estivéssemos ensinando a um só”. Com a fala da professora, é possível ver que ela possui uma melhor compreensão do conceito de liberdade pedagógica, se mostrando grata por poder colocá-lo em prática. Quando ela diz que pode adaptar a aula a diferentes grupos, observamos que ela não possui a prática de uma aula

totalmente engessada. Porém, é importante ter em mente que só a adaptação de atividades de um perfil estudantil a outro não é suficiente para ampliar tal conceito.

De acordo com Bacich e Moran (2018), a liberdade do professor em adaptar sua prática para diferentes contextos e tipos de alunos precisa primeiro partir da escola, que permite essa liberdade, e depois passar por um processo de três passos: adaptação, apropriação e inovação. Na adaptação, o professor passa por um momento de observação e reflexão do perfil, realidades e gostos dos alunos, e os mapeia no intuito de entender possíveis direções a serem seguidas; a segunda parte, a apropriação, é o momento de realização dos caminhos, que não são lineares, e sim flexíveis; e o terceiro e último, a inovação, se dará pelo fato da aula não ser vista como uma linha de produção, mas de diálogo entre distintas realidades e possibilidades.

Com isso, existe a possibilidade do que Horn e Staker (2015) chamam de prática disruptiva, ou seja, a quebra da prática sem reflexão, estratégia, e focada no professor. Bacich e Moran (2018) também completam que os três passos podem partir de um material didático e ser reorganizado de aula em aula, mas que o ponto chave é sempre a realidade da sala e do aluno, portanto, o passo dois sendo o mais importante, e o terceiro estando relacionado à liberdade pedagógica que também inclui a participação discente. Almeida (2015) ressalta que, em um mundo plural e de múltiplas realidades e ações, ter um roteiro com espaço para personalização e mudanças pode levar a uma educação ativa.

A seguir, vamos analisar a narração da Professora 3 em relação à liberdade pedagógica:

“Assim, é dar permissão para o professor agir da forma que ele se sente mais à vontade para explicar o conteúdo, mas ao mesmo tempo, o professor não pode fugir do cronograma, né? O professor tem que seguir uma regra também, porque senão, vira uma bagunça, então a escola tem que ter um cronograma. Mas dentro daquele cronograma, o professor ter a liberdade de agir da forma que ele acha melhor para ensinar o aluno. Até porque a gente sabe que nada melhor que o professor para poder saber o perfil de cada aluno. Então, não dá pra seguir um método engessado para ensinar todas as turmas, todos os alunos, não dá. A gente tem que ter um jogo

de cintura para analisar cada perfil e, a partir daí, montar a aula em cima daquele perfil, daquela turma ou daquele aluno em particular. Mas sempre tentando seguir o cronograma da escola, lógico.”

Observamos aqui que a professora também tem uma noção de sua liberdade pedagógica, compreendendo-a e valorizando-a melhor, muito próxima da visão da Professora 2. É interessante mencionar que alguns professores não possuem tanta liberdade, ou por estarem atrelados a um método mais baseado em regras, ou pela escola não permitir que isso aconteça. No primeiro caso, comum a escolas de idiomas em curso livre, não há muito o que se fazer, já que seguir o método é uma ação mandatória, porém, na segunda opção, as escolas até gostariam de oferecer tal liberdade, mas tem medo de darem muito poder ao professor e perderem controle e acompanhamento das aulas (NÓVOA, 2004).

Gomez (1992) diz que “o professor aprende na ação e refletindo sobre ela”. Nóvoa (2004) complementa que a reflexão de sua prática para futura elaboração e adaptação em diferentes contextos se mostra eficaz quando passa por dois momentos: o coletivo e o individual. O momento coletivo pode partir de trocas com outros professores, eventos pedagógicos, que são opções frequentes, e pelo debate promovido pela própria escola, seja em grupo ou com a coordenação; e individual, que faz o professor refletir e reelaborar suas aulas. Nóvoa (2004), portanto, defende a escola como uma formadora de professores no sentido de parceria e de construção da liberdade docente e discente.

Nesse segmento, as professoras compreendem e valorizam a questão da liberdade pedagógica. Por estarem em uma instituição que incentiva a criatividade, elas tentam usufruí-la da melhor forma possível. Quando relacionamos a liberdade pedagógica com os temas das perguntas anteriores, observamos que ela seria mais bem aplicada com uma compreensão melhor de tais assuntos, mas, percebemos aqui que as professoras que compreendem melhor a liberdade docente, só poderiam aplicá-las melhor.

A seguir, discutiremos as questões de autonomia do aluno.

4.4 A autonomia do aluno

Nesta quarta e última parte, as professoras responderam à pergunta: “O que é autonomia discente para você? Visamos, com essa questão, discutir como a autonomia é exercitada e entendida pelas docentes. O primeiro relato é o da Professora 3:

“Autonomia do aluno... Olha, é aquele aluno que, além de ele pegar o conteúdo que a gente ensina para ele, é um aluno que faz uma pesquisa além disso ou que antes de a gente mandar fazer alguma lição, ele já procura saber o que é, ele já lê antes. É um aluno interessado, digamos. “

Relembremos, à princípio, o conceito de autonomia do aluno. Moran (2015) e Mattar (2017) compreendem que autonomia corresponde à capacidade do sujeito de tomar suas próprias decisões, de ser responsável pelos seus atos, de ver e atuar no mundo de maneira crítica. Para os autores, a autonomia se desenvolve por meio da educação. Little (1991) apresenta sua definição complementando:

A autonomia é uma capacidade – de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente. Ela pressupõe, mas também requer, que o aluno desenvolva um tipo particular de relação com o processo e conteúdo da sua aprendizagem. A capacidade de autonomia será demonstrada tanto na forma como o aprendente aprende, como no modo como ele ou ela transferem o que foi aprendido, para contextos mais amplos (p. 4).

Verificamos então que a professora compreende autonomia por uma perspectiva superficial. O aluno comprometido com a aula, que faz a lição e pesquisa, tem uma atitude positiva que contribui para a ampliação daquilo que ele aprende e demonstra um comportamento mais autônomo. Porém, a responsabilidade da autonomia não depende apenas do aluno, pois também é papel do docente (MORAN, 2015). Quando unimos os conceitos de dinamismo, uso crítico da tecnologia e a liberdade de poder adaptar e criar aulas condizentes com a realidade e conhecimento prévio dos alunos, oportunizamos a autonomia. A questão não se restringe apenas ao aluno ser bom ou ruim, comprometido ou não, mas também ao fato de o docente promover a criticidade (SANTAELLA, 2010). Muitas

vezes, o professor culpa o aluno pelo mau desempenho e esquece de dar o protagonismo a ele.

Mattar (2017) diz que colocar o aluno no centro do processo de atividade para pensar e agir entre movimentos individuais e colaborativos, dando a chance de questionar, é uma prática antiga, desenvolvida por Sócrates, em um processo chamado de maiêutica e adotado por outros filósofos, com outros nomes. Essa prática, apesar de antiga, é constantemente esquecida, e a aula se mantém puramente tradicional (MATTAR, 2017). Clark e Mayer (2011) relatam que, independentemente do tipo de atividade, local e educação, a autonomia discente deveria ser o objetivo final nas metodologias ativas, sendo pressuposta por dois tipos de envolvimento: o psicológico, que engloba o dinamismo nas atividades e recursos junto com a reflexão e usos críticos dos conteúdos; e o comportamental, que lida com o incentivo e a motivação oriundos do professor, causando melhores atitudes nos alunos.

O próximo e último relato deste capítulo aborda o tema da autonomia do aluno no sentido de permitir a ele escolhas de temas para as aulas. Vejamos o relato da Professora 2:

“Ele aprender coisas que são interessantes pra ele, né? Eu acho que, assim, a gente aprende com muito mais prazer quando é alguma coisa do seu interesse, né? Funciona pra todo mundo, pra adulto, pra criança, né? Então, uma vez que aquilo te interessa... Então, assim eu acho que a liberdade, né, voltada pro aluno seria eles realmente poderem escolher onde eles querem se aprofundar no que que eles realmente querem saber como que aquilo funciona, né?”

Na sessão anterior, discutimos o papel de designer do professor e agora discutiremos o papel do aluno. Jonassem (1994) foi um dos pioneiros no conceito de aluno como designer, ou seja, no conceito do aluno poder escolher e mudar o curso das aulas. Filatro e Cavalcanti (2018, p. 51) afirmam:

Educadores que concebem experiências de aprendizagem a serem vividas por aprendizes somente a partir de sua visão, objetivos e perspectivas podem impor um conjunto de valores que não são engajados ou significativos para os alunos. Por outro lado, quando os estudantes e os profissionais conseguem se envolver na tomada de decisão sobre sua aprendizagem, são empoderados para construir novos conhecimentos por

meio da cocriação e da interação com seus pares, o professor ou o especialista.

Prensky (2008) apresenta quatro regras para engajar os alunos nas decisões pedagógicas da aula:

- objetivos – definição das metas pedagógicas a serem atingidas;
- discussão – comprometimento de participação e *feedback* de todas as partes envolvidas;
- conexão emocional – permissão para que as realidades dos discentes possam ser entrelaçadas ao ponto estudado;
- cooperação – articulação das discussões e conexão emocional para execução das tarefas.

Unir esses quatro conceitos com a questão da realidade se mostra igualmente importante. Teixeira (1956), inspirado por Dewey (1958), defende o uso da realidade do aluno na sala de aula, justamente com a intenção de criar uma conexão emocional e de mostrar que os conteúdos contêm utilidade na vida real. Ausubel (1968) afirma que, uma vez que o professor identifica o conhecimento prévio do aluno, seja formal ou não, há espaço para que a assimilação não fique solta na mente do aluno.

Filatro e Cavalcanti (2018) argumentam que Sala de Aula Invertida, Solução de Problemas, Rotação de Estações e Criação de Conteúdo são fortes opções de promoção de autonomia, mas que necessitam de constante revisitação e renovação. Em uma realidade como a do ensino de língua inglesa, manter a mudança é sempre recomendável, em especial porque ela pode ser usada em diferentes contextos (HALL, 2011).

Smith (2000) alega que o ensino da língua inglesa não traz espaço para a autonomia do aluno porque ele se mantém expositivo e tradicional, às vezes, pela influência do material didático ou pelas demandas da instituição. O autor sugere a assimilação dos pontos gramaticais e semânticos por uma perspectiva coletiva, em primeira instância, construindo a nova informação e, em segunda, produzindo com a nova informação.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) alertam a respeito da participação do aluno nas decisões da aula. Os autores, que dão a esse processo o nome de *modelo à la carte*, afirmam que permitir a participação do aluno no desenvolvimento

dos temas, do planejamento ou do currículo não significa que eles serão os completos donos da aula e nem que todo e qualquer tema possa ser adaptado, pois é preciso uma negociação democrática entre todos os membros envolvidos e que objetivos pedagógicos e críticos devem ser estabelecidos e cobrados pelo professor.

A questão da autonomia é fortemente discutida na educação atualmente. Não podemos achar que um aluno autônomo é simplesmente um discente interessado e pesquisador, apesar desses dois aspectos serem importantes. A autonomia do aluno começa quando o professor permite que o aluno reflita, pense e aja ativamente durante as aulas, ou seja, faça parte de todo o processo de ensino aprendizagem. Mais uma vez, a compreensão de um conceito chave na prática pedagógica limita o desenvolvimento do aluno.

Em seguida, apresentaremos as considerações finais sobre a pesquisa e verificaremos se a pergunta inicial foi respondida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a questão do uso das metodologias ativas no contexto do ensino da língua inglesa. O assunto das MA é bastante discutido atualmente, assim como os estudos relacionados ao ensino de um outro idioma. No entanto, devido à evasão dos alunos nas instituições não formais de ensino de uma língua estrangeira ter sido significativa, propõe-se agregar os conceitos da aprendizagem ativa ao desenvolvimento dos cursos oferecidos nessas escolas, com o intuito de aumentar a retenção discente.

Para explorar esse tema, perseguimos como objetivo geral, durante toda a pesquisa, a proposta de análise dos relatos de três professoras de inglês e como as metodologias ativas podem potencializar o idioma em um curso livre. Para tanto, selecionamos como arcabouço teórico autores que estudam os conceitos da educação inovadora, da qual as metodologias ativas fazem parte, e as principais abordagens e métodos de ensino da língua inglesa. Como *corpus*, foram escolhidos dez relatos de três professoras de uma escola em São Caetano do Sul - SP, com pelo menos dois anos de experiência, retirados de uma entrevista composta de quatro perguntas, que foram gravadas e transcritas (cf. Anexo).

A metodologia selecionada para esta pesquisa é o estudo de caso, de caráter empírico. Essa escolha se justifica pela possibilidade de análise e exploração dos relatos dos professores que, descrevendo suas práticas, expõem o entendimento dos principais conceitos das MA dentro do contexto de ensino da língua inglesa. A dissertação foi dividida em cinco capítulos, sendo que os capítulos 2, 3 e 4 estão relacionados aos três objetivos específicos já citados previamente.

O primeiro objetivo foi cumprido no capítulo 2. Discutimos as definições de educação tradicional e inovadora por um prisma histórico, e, logo em seguida, o conceito de metodologias ativas e seus pilares. O objetivo do capítulo 3 também foi cumprido, uma vez que foi introduzida a elucidação do ensino não formal e as principais matrizes metodológicas de ensino da língua inglesa. Além disso, também apresentamos as questões do Quadro Comum Europeu de Ensino e a proposta de ensino com base no pós-método e como todas essas questões moldaram o ensino livre no Brasil.

O objetivo do quarto capítulo também foi atingido, pois as análises dos trechos selecionados foram realizadas, e a partir delas, algumas conclusões foram tiradas. A primeira é em relação ao conceito dos principais pilares das metodologias ativas (dinamismo, uso da tecnologia, liberdade pedagógica e autonomia discente).

Observamos que são termos que as professoras conhecem, mas de maneira superficial. As falas indicaram que elas entendem autonomia discente apenas como a curiosidade e a participação do aluno; o uso de recursos tecnológicos relacionados às grandes estruturas ou à simples mudança do impresso ao digital; a liberdade pedagógica sem uma reflexão da prática e o dinamismo apenas na mudança de ambiente, ou ao fato de a docente se movimentar na sala de aula.

Concluimos, portanto, que, na tentativa de aumentar o protagonismo discente, recomenda-se um aprofundamento dos conceitos de metodologias ativas por parte do docente, apresentados no capítulo 2. Além disso, quando pensamos no ensino da língua inglesa, entendemos que a abordagem comunicativa e os conceitos de pós-método se mostram mais flexíveis às opções adaptativas que a proposta das MA apresenta.

Enfatizamos também que em nenhum momento excluímos ou criticamos a educação tradicional ou os métodos e abordagens mais antigos, apenas apresentamos uma nova concepção de ensino que visa maximizar o dinamismo em aula e a participação do aluno, aliado a recursos tecnológicos de diferentes níveis, por intermédio de uma reflexão pedagógica constante.

Partimos da hipótese de que as metodologias ativas podem contribuir para as aulas de língua inglesa, e após análise, conseguimos depreender que elas de fato podem potencializar positivamente o ensino do idioma inglês contanto que, em primeiro lugar, haja uma melhor compreensão dos principais conceitos da proposta, e, em segundo lugar, que o professor se submeta a um contínuo processo de reflexão sobre sua própria prática na construção de uma aula ativa. Assim, esperamos contribuir na formação pedagógica de escolas e professores de língua inglesa na elaboração de aulas mais condizentes com a contemporaneidade na tentativa de retenção de alunos.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. **The death of the method**. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, may, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. 2008. **Gestão Escolar e Tecnologias**. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto26.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.
- AMARAL, S. F. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. *In*: SILVA, T. E. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 107-126.
- ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique**. English language teaching, London, 1963.
- ARAÚJO, N. S. R. **A educação de jovens e adultos e a resolução de problemas matemáticos**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- ARETIO, L. G. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital**. Madrid: Síntesis, 2014.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *In*: AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, 1932.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em: 2 maio 2017.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BITTAR, M. A escolha do software educacional e a proposta pedagógica do professor. *In*: COSTA, N. M. L. de; BELINE, W. (orgs.). **Educação matemática, tecnologia e formação de professores**: algumas reflexões. Campo Mourão: Editora FECILCAM, 2010. p. 215-242.

BLOMMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1935.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 20 maio 2017.

BREEN, M. P. Syllabus Design. *In*: CARTER, R; NUNAN, D. **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual / sinal na educação dos surdos. *In*: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, G. (orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CAROLEI, P. Games pervasivos como proposta de potencialização da comunicação científica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37., Foz do Iguaçu/PR. **Anais [...]**, Foz do Iguaçu, Intercom, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1211499-Games-pervasivos-como-proposta-de-potencializacao-da-comunicacao-cientifica-1.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CELANI, M. A. A. **Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CHAGAS, R. V. C. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLARK, R. C.; MAYER, R. E. **E-Learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning**. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781118255971>.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/viewFile/2049/7254>. Acesso em: 30 abr. 2020.

COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M.; MATTAR NETO, J. A. Saber digital e suas urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, Porto Alegre, jul-set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301077. Acesso em: 30 abr. 2020.

CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

COUNCIL OF EUROPE. **Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 1958.

ENGESTROM, Y. Expansive learning at work toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of education and work**, n. 14, n. 1, feb. 2001.

FAZENDA, I. C. A. F. (org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FIGUEIRA, R. R. **Pisando fora da própria sombra**: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac, 2004.

FINARDI, K. R. What can Brazil learn from multilingual Switzerland and its use of English as a multilingua franca. **Revista Acta Scientiarum**, v. 39, n. 32, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317800429_What_can_Brazil_Learn_from_Multilingual_Switzerland_and_its_Use_of_English_as_a_Multilingua_Franca. Acesso em: 30 mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Juventude Conectada 2**. Instituto Paolo Montenegro, 2016.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. **Critical thinking in text based environment**: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 2000.

GATENBY, E. V. Conditions for success in language learning. *In*: ALLEN, H. B.; CAMPBELL, R. N. (orgs.) **Teaching English as a second language**: a book of readings. Bombay: Tata McGraw-Hill, 1957.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Revista Investigar em Educação**, n. 1, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4/4>. Acesso em: 25 mar. 2020.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

GÓMEZ, Á. I. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

- HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HARMERS, J. F.; BLANC, M. H. **Bilinguality and bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HEYWORTH, F. Why the CEF is important. *In*: MORROW, K. (eds.). **Insight from the Common European Framework**. Oxford and New York: Oxford University Press, 2004.
- HOLDEN, S.; ROGERS, M. **O ensino da língua inglesa**. 2. ed. São Paulo: SBS Editora, 2002.
- HORN, M.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- HYMES, D. H. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269-293.
- JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 281-315, July, 2011.
- JONASSEN, D. H. Thinking technology: toward a constructivist design model. **Educational Technology**, v. 34, n. 4, p. 34-37, 1994. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/171050/>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- KELLER-FRANCO, E. ; MASETTO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/377>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- KNOWLES, M. **The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy**. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.
- KOLB, D. A. **Experimental learning: experiences as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, March 1994.
- LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LAKOFF, Robin. Transformacional grammar and learning teaching. *In*: ALLEN, H.; CAMPBELL, R. N. (orgs). **Teaching English as a second language**: a book of readings. Bombay: Tata McGraw Hill, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching language**: from grammar to grammaring. Boston, MA: Thomson/Heinle, 2003.

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

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In*: LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas, 2000, p. 15-44. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/14273835/aspectos-externos-e-internos-da-aquisicao-lexical-leffa>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LEFFA, V. J. O texto em suporte eletrônico. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 17, n. especial, 2001. p. 121-136.

LEFFA, V. J. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 139-158. Leffa, V. J. & Vetromille-Castro, R., 2008.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, L. H. F.; MOURA, F. R. de. O professor e a informação. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

LITTLE, D. **Learner autonomy 1**: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

LUCKESI, C. C., **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACKEY, W. The description of bilingualism. *In*: WEI, Li. **The bilingualism reader**. London: New York : Routledge, 2000.

MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa** [on-line], v. 43, n. 4, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201701151678.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. *In*: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: Edufal, 2014.

MCGONIGAL, J. **Realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. *In*: GIMENEZ *et al.* (orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, M. C. (org.). **Educação a distância**: fundamentos e prática. Campinas: Unicamp, 2002.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/bibliografia-PGCIMA-canela.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2020.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORLEY, J. **Listening and language learning in ESL**: developing self-study activities for listening comprehension. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1984.

MORROW, K. (ed.). **Insight from the common european framework**. Oxford and New York: Oxford University Press, 2004.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR., V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe2, p. 193-199, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

NIZA, S. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. **Inovação**, n. 9, 1996.

NÓVOA, A. Inovação para o sucesso educativo escolar. **Revista da escola superior de educação de Porto Alegre**, 1998.

NÓVOA, A. **Dilemas actuais dos professores**: a comunidade, a autonomia, o conhecimento. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

Ó, J. R. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

O'MALLEY, C. **Mobile learning**: guidelines for learning/ teaching/ tutoring in a mobile environment. Nottingham: University of Nottingham, 2005.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica? **Pensar a prática**, 2, Goiânia, p. 119-135, jun./jul. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/152/138>. Acesso em: 13 ago. 2020.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **A identidade do professor de inglês**. APLIEMGE: Ensino e Pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, 1997.

PEREIRA, L. **O desenvolvimento de uma competência narrativa**. Lisboa: Lisdell, 2006.

PEREIRA, J. E. D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 111, 2000.

PEREZ GOMEZ, A. **Educação na era digital**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERKINS, D. O que é compreensão? *In*: WISKE, M. S. *et al.* **Ensino para compreensão**: a pesquisa na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

PINTO, S. *et al.* O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 67-79, jun./dez. 2013.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, out., 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PRENSKY, M. Turning on the lights. **Educational Leadership**, v. 65, n. 6, March 2008. Disponível em: <http://classtap.pbworks.com/f/Prensky%20-%20Turning%20On%20The%20Lights.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PRENSKY, M. **“Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!”**. São Paulo: Phorte, 2010.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHMOND, P. G. **Piaget: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E; BARBOSA, J. **M-learning e U-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo. Pearson, 2011.

SALAS, M. R. English teachers as materials developers. **Actualidades Investigativas en Educacion**, v. 4, n. 2, 2004.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. de. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. **Revista Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 39-47, jan.-abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.04>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. [S.l.: s.n.], 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=H5hBCgAAQBAJ&pg=PT60&lpg=PT60&dq=personaliza%C3%A7%C3%A3o+do+ensino&source=bl&ots=hBZg6YADXF&sig=gJiXfpqYScKliLre156qejbtrtsQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CBsQ6AEwADgUahUKEwikmMy8w6fIAhVP9YAKHbE2AI8#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SCHOLTE, J. A. **A democratização da economia global**: o papel da sociedade civil. Coventry: Center for the Study of Globalization and Regionalisation, 2012.

SCHÜTZ, Ricardo. **Assimilação Natural x Ensino Formal**: English made in Brazil. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SECURATO, J. C. **Onlearning**: como a educação disruptiva reinventa a aprendizagem. São Paulo: Saint Paul Editora, 2017.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SCHUTZ, P. A. **Advances in teacher emotion research**. Dordrecht: Springer, 2009.

SILVA, G. A era pós-método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SMITH, R. Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning. *In*: SINCLAIR, B.; MCGRATH, I; LAMB, T. (eds.). **Learner autonomy, teacher autonomy**: future directions. London: Longman (in association with The British Council), 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SOUZA, M. L. de. **A abordagem comunicativa**: influências e reflexos no ensino-aprendizagem de língua inglesa. São Luís, [s.n], 2005.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, dez. 2007, p. 55. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. *In*: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TEIXEIRA, A. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2,

2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15560/9747>. Acesso em: 30 mar. 2020.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em:

<http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Revista Em Rede**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em:

http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**, v. VII, 2006.

VYGOTSKY, LEV. **Formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Professora 1

Entrevistador: Eu quero saber o que você entende por uma aula dinâmica e interativa. O que que é uma aula dinâmica e interativa pra você?

Professora 1: Hmm... Acredito que quando a gente fala de dinamismo, seria uma aula em que eu levo em conta todo tipo de aluno que eu tenho dentro dela.

Entrevistador: Certo.

Professora 1: Então eu falo isso muito pros professores enquanto coordenadora, né, que a aula tem que ser VAC, então visual, auditory, kinesthetic. É colocar formatos diferentes para que você consiga chegar mais próximo desse aluno ou daquilo que ele precisa pra aprender melhor.

Entrevistador: Tá.

Professora 1: Pra nossa realidade, o que já é bacana e que já faz parte do material e do formato de aula, é que a gente trabalha já com jogos, com atividades de dinâmica, de entrevista com o colega, tipo até entrevistar a outra turma. Tipo, vou ali na sala do fulaninho entrevistar os coleguinhas sobre o.... Então, assim, seria aí pra interatividade acho que entra nessa parte de fazer atividades diferentes. Mas também, por exemplo, mudança de ambiente. Então às vezes, ela vai ser dinâmica só pelo fato que eu to fazendo uma outra abordagem, um outro local. Então aí tá todo mundo cansado aqui, como que eu trabalho isso se eu tenho que ter umas cartas na manga pra trabalhar as necessidades desse meu aluno, né? Mas acho que, principalmente é essa questão, de você enxergar cada aluno como um indivíduo diferente que tem uma necessidade diferente pra aprender. É... aí pra nossa realidade é exatamente isso, né? Que tipo de jogo eu vou colocar? Ele vai poder tocar esse material ou ele só vai poder olhar? Ele vai só ouvir meu comando ou ele vai poder fazer o comando realmente, né? Então a gente tenta trabalhar

levando em conta todo tipo de aluno que posso ter na minha sala. É... e acho que quando a gente vai tratar do material, é de realmente ter atividades diferentes, mesmo que você só esteja trabalhando material, ali, impresso, né? Como essa atividade vai se dar? Eu tenho sempre o mesmo tipo de exercício ou eu tenho exercícios variados? Eu tenho estímulos diferentes, então eu acho que envolve bastante coisa. Graças a Deus, pra minha realidade isso já é mais fácil porque eu trabalho com criança, então fatalmente se eu não tiver uma atividade diferente, se eu tiver... se eu não respeitar, por exemplo, o tempo que o meu aluno tem de atenção pra cada tipo de atividade, eu não dou aula, né? Então hoje a aula já é bem pensada nesse sentido. Acho que isso que torna dinâmico, né? E aí também, mais dentro da minha realidade do que no geralzão, é que o nosso material já é pensado pra cada desenvolvimento enquanto idade, ou *range*, né. Então de crianças de 2 a 4, eu espero mais ou menos isso. Então o que eu consigo por? Quais as habilidades eu preciso desenvolver? E aí naturalmente a criança vai se envolvendo com a atividade e vai, né, demonstrar mais interesse em estar ali. Então acho que tem vários fatores aí. Mas acho que realmente tratar o seu aluno como diferente e o que eu espero que ele consiga absorver no final dessa minha aula, preparação aí, né...

Entrevistador: E você falou que você trabalha com os três canais, visual, auditivo e cinestésico, o VAC. E uma sala não é heterogênea, certo? Como trabalhar isso numa sala não heterogênea? Como você acha, assim, que você facilitaria isso?

Professora 1: O que... O que eu tento passar pros professores e que é o meu entendimento, eu nem sei se ele é tão profundo, é muito mais de percepção, eu acredito, do que de estudo. Mas o que eu tento passar pra eles é que assim, por exemplo: o meu aluno é cinestésico, então, ele teria que tocar o objeto, ou ele teria que ter algum movimento envolvido na atividade. Então, assim, eu noto que quando a gente vai passar isso pro professor, ele acha que toda atividade vai ter que ter um movimento, toda atividade vai ter que ter um toque de material. Não, então, veja. Eu vou ter uma atividade em que eu vou usar cards. Á princípio eu vou falar pro meu aluno: "Olha, agora a gente não vai tocar, mas você vai ter o seu momento de fazê-lo". Acho que lida um pouco com a expectativa deles, e com a ansiedade de lidar com aquele material, eu vou poder tocar, e depois a gente colocar isso dentro da atividade. É...acredito também que essa mudança de ambiente já facilita pra essa

realidade do meu aluno que não é... da minha turma que não é heterogênea, né. Então eu tenho um aluno que eu vou precisar ir lá fora, eu vou fazer uma música, eu vou tocar uma música... Por exemplo, a gente tem muita atividade que é assim: “Eu vou tocar a música, vocês vão andar em volta dos cards, e quando eu parar a música, vocês pegam o card”. Então, eu já tô trabalhando todas as possibilidades ali, né. Então a gente tem tanto atividades que já incluem todos esses alunos...

Entrevistador: Um pouco de tudo.

Professora 1: ...um pouco de tudo, e em algumas atividades você lida com a ansiedade dele, “Olha, agora não pode, mas a gente vai ter um momento pra isso”. Então... e também, assim, não entendo que dentro de uma sala de aula você precise ter isso o tempo todo. É realmente lidar com as expectativas dos seus alunos e suas necessidades. Então, em algum momento, e nesse tipo de atividade, eu lido mais com o que é visual. Nesse outro momento, eu lido mais com o que é auditivo. Mas acho que isso vai muito de experiência também. Não necessariamente você faz isso tão pensado, a fundo, em detalhes. Mas naturalmente, se você já sabe que se eu tenho alunos diferentes, eu vou ter que trabalhar o mesmo conteúdo de várias formas. E acho que aí também entra a parte de explicação. Então eu expliquei, mas eu achei que pra aquele ali isso não foi tão, né... a informação não chegou pra ele porque eu só falei, então aí eu vou colocar um exemplo no quadro, quando a gente tá falando que é mais simples. Então eu vou explicar, mas eu vou colocar um exemplo no quadro e pro meu aluno que é cinestésico eu vou falar: “O que você entendeu que a teacher explicou? Você consegue reexplicar pra sala?”. Então assim, eu acho que tem ações muito pequenas que a gente pode tomar dentro da sala até pra explicação de um exercício, mas que envolve esse aluno na atenção maior, e no que ele consegue realmente absorver. Eu gosto muito de fazer associação, que eu acho que ajuda pra todos. Associar um som com outro som, ou duas palavras que dá o som de uma palavra que eles têm dificuldade pra pronunciar... Eu acho que esses momentos específicos em que você para pra falar daquela dificuldade em si chama mais a atenção, e aí aquilo tende a ficar um pouco mais fixado na cabeça do aluno. Então... algumas ações também... é um caminho difícil porque você precisa pensar bem na sua preparação e no que você... E acho que tudo isso tá muito ligado ao objetivo que você tem pra aula, né? Porque hoje eu

quero que meu aluno entenda ou que ele produza realmente? Ao final da minha aula ele tem que tá fazendo o completo? Ele tem que produzir completo ou ele consegue ainda... Ele ainda tá aprendendo o básico daquela estrutura? Então o professor tem que tá muito inteirado com o que ele espera da aula dele pra pode colocar isso como uma realidade na sala.

Entrevistador: E como você faria uma preparação? Porque se você for parar pra pensar, é muita coisa que você tem que considerar pra você poder preparar a sua aula. Eu imagino que lá tenha um livro, um material didático e você tem seguir e cumprir um cronograma. Eu acho que a gente também não tem como fugir também, se você usa um material. Então como você acha que é a melhor maneira, ou pelo menos, um caminho assim, mais diretivo, mais viável pra você preparar uma aula pensando em tudo isso? Quanto tempo? O que você realmente tem que pensar? Qual é sua base pra você construir tudo isso e levar pra sala de aula?

Professora 1: Hoje, por exemplo, esse ano eu não tive turmas. Mas quando eu tenho turmas, o meu norte é, à princípio eu quero conhecer meu aluno. Então eu vou ter que entender do que ele precisa. É... a gente tem um plano de aula fixado e o que a gente é ensinado a fazer é que você não pode mudar o conteúdo, mas você sempre pode mudar o formato. Então, uma vez que eu conheço meu aluno... A gente não tá falando de começo de ano. No começo de ano a gente tá muito mais você conhecer... você segue, né, *by the book*, porque você ainda quer entender o que esse aluno precisa. Agora uma vez que você conhece o aluno, por exemplo, eu faço coisas muito simples... mas que nem...a gente tem, por exemplo, numa aula de kids um momento de círculo que a gente vai dividir. Se meu aluno, ele já domina as estruturas que eu to trabalhando no meu círculo, eu uso meu círculo pra fazer revisão. Isso pode ser por meio de um jogo, por meio de uma atividade de ele tocar os materiais e me dizer o que é... Então esse é o meu norte. Depois que eu conheço o aluno, é isso que eu faço. Aí eu vou contar a história que é vocabulário novo. Então no que eu vou contar a história, eu vou contar usando figuras, vou contar usando *props*, aí eu deixo meu aluno tocar o *prop*, deixo ele organizar a figura pra mim, eu deixo ele pegar as figuras do chão e me ajudar. Então, de verdade, eu acho que são pequenos detalhes, muito mais do que o grande que você faz dentro de sala. Conhecendo seu aluno, você direciona aquela atividade de uma forma que o

aprendizado dele funcione melhor. Não acho que é fácil, nem acho que todo mundo está disposto a fazer isso, porque você precisa se adaptar também, né? Ah, pra mim é superconfortável eu contar a história e eu mesmo colocar os *cards* na lousa. Sim, é muito mais confortável, mas será que o aluno que você tem que é cinestésico vai aprender dessa forma? Ou só o seu aluno que é visual? E essa percepção pra mim, como coordenadora, acho que é o mais difícil de passar. É uma coisa muito mais da pessoa, da personalidade...

Entrevistador: Sei, acaba ficando no abstrato.

Professora 1: É. Porque você fala, mas você não sabe se a pessoa vai enxergar aquilo dentro da sala, né? E são nuances, né? Acho que aí é muito mais detalhe, mas a minha preparação sempre tem esse formato. Então, por exemplo, eu vou trabalhar um *Student's Book*, mas to trabalhando com um aluno que tem 8 anos. Muito provavelmente ele vai perder o foco dentro desse exercício de *Student's Book*. Então, eu transformo em *slips of paper*, fazer sentar no chão em círculo. Você faz uma entrevista com o colega, depois você escreve no livro. Então, que acho que são pequenas ações que a gente consegue, ali, colocar pra mudar o ambiente. O que eu dou como dica, por exemplo, para os meus professores: "Ai, mas eles dispersam muito". Falei: "Verifica se o aluno gosta de música; às vezes durante a produção da atividade, se você colocar a música, ele foca mais". Então, é...

Entrevistador: Uma música de *background*, você diz?

Professora 1: ...É, coloca ali no background, eles cantam a musiquinha, prestam um pouco mais de atenção no exercício, focam um pouco mais na atividade. É usar também, por exemplo, o aluno que termina mais rápido: então você pode ser o ajudante do seu colega que tá com dificuldade. Vai lá explicar pra ele, ajuda ele, vê se ele quer sua ajuda. Então são pequenas coisas pra mim, que eu acredito. A gente não precisa de um material e de uma preparação absurda pra você levar isso pra sala, mas a sua percepção do que o seu aluno precisa, né? Aí a gente volta naquele primeiro tópico que a gente conversou lá da primeira vez, que é tudo no *bonding*, você conhecer o seu aluno o suficiente pra saber o que ele precisa ou você só vai *by the book*? Eu to até com uma professora agora que a minha questão com ela é

exatamente essa, eu falei: você é supertécnica, você faz tudo *step-by-step*, você não tá levando o seu aluno em conta.

Entrevistador: Sei, ela cumpre um procedimento.

Professora 1: Exato. Eu falei assim: tá lindo, o procedimento você já absorveu, você já entendeu. Agora eu quero o humano. Falei: Como você vai lidar com o aluno que é diferente? Como você vai lidar com um aluno que não consegue ficar sentado pelo período que você planejou sua aula. Porque mais que exista um plano, né, de atenção ali pro aluno, você não necessariamente vai ter todos eles ali nesse mesmo plano, ainda que eles tenham mesma idade. Então, a minha dificuldade, nesse sentido, é de como passar isso pro outro e pra que ele entenda que o primeiro passo vai ser ele entender o aluno dele e conhecer o aluno dele a fundo. É uma dificuldade, de verdade. E pra minha realidade de disciplina positiva de novo, sempre dá uns choques com a personalidade da pessoa. Porque aí, por exemplo, eu tenho um professor que ele é super *kind*... não vai dar certo. Eu tenho um professor que é super *strict*, não vai dar certo. e aí eu vou ter que fazer ele juntar os dois de alguma forma e encontrar um equilíbrio dentro disso.

Entrevistador: É super fácil. [contém ironia]

Professora 1: E assim, eu já tive ambas realidades. Eu já tive professores muito bonzinhos, que ele não tinha controle nenhum da sala, e já tive professores muito rígidos que acabam perdendo o controle da sala porque o aluno se rebela. Então, assim, mas fazer... Então aí entra um pouco dessa questão da disciplina positiva, que a meu ver, e você me conhece há bastante tempo pra dizer o tanto que isso faz de diferença, é que tem que te mudar como pessoa. Dificilmente eu consigo manter um professor que só faz porque eu to falando pra fazer. Porque aquilo não é natural e aí não chega no aluno, né? O aluno não sente aquilo de verdade. Então, assim, não estou dizendo que é impossível, obviamente, não é. Você consegue encontrar um equilíbrio, mas não necessariamente você tem o mesmo resultado do que o outro que realmente se conecta (...)

Entrevistador: Que comprou a ideia.

Professora 1: (...) que chega e que entende que aquilo realmente faz a diferença, né. Mas... eu acho que é um todo, mas de verdade, pra minha realidade, quando eu to dando aula, são coisas muito simples que eu faço. Que é de, por exemplo, ter comigo na manga uns *energizers*. Então eu to vendo que meu aluno lá, que é o que precisa tocar mais, ele precisa se movimentar mais, ele tá com sono. Mesmo que é só ele que tá se sentindo daquela forma, eu falo: Gente, larga tudo. Levanta, vamos fazer aqui um *energizer* e daqui a pouco a gente volta pra atividade. Então, assim, eu tenho algumas coisas que eu aprendi, né, com a experiência, muito mais na [nome da escola] do que na vida, porque é um formato diferente de trabalho pelas idades, mas que eu levo comigo pra qualquer turma que eu for dar aula. E aí quando eu to olhando meu aluno de verdade, eu to lá presente pra que eu possa colocar aquilo em prática se ele precisar. Não necessariamente ele vai, mas eu preciso estar preparada pra aquela situação. E aí eu acho que as situações com criança também fogem do controle muito mais rápido. Eu não vou ter um aluno, por exemplo, a cada 10 minutos surtando na sala quando eu lido com adultos, né. Mas eu posso ter uma criança surtando a cada 10 minutos dentro de 2 horas, é muita gente surtando. E eu preciso saber lidar com isso, né? Aí pra finalizar essa parte, eu acho que o que mais falta pras pessoas mesmo, e eu nem acho que seja só no nosso *field*, né, não é só na nosso formato de trabalho, no nosso campo mesmo, é proatividade, né? A galera tá vendo acontecer e ela não age. “Como eu ajo? Como eu faço?”. A melhor forma de aprender é praticar, é tentar. Então se você não tenta ou pelo menos não observa quem está tentando, dificilmente você vai ter o resultado. Então assim, eu acho que muito das coisas que eu aprendi na [nome da escola], eu aprendi sentando lá do lado do fulaninho e vendo ele dar aula e falar: Isso eu gosto, isso eu não gosto. Então, eu vou pesar pra mim pra ver o que funciona e o que não funciona. Mas é realmente levar o aluno em conta enquanto... Como ele aprende? O que realmente funciona pra ele, né? Eu realmente acho que nem é tão difícil, só acho que exige muito doação da sua parte, né, eu tenho que me colocar ali de verdade.

Entrevistador: Tá. E como você expõe um novo conteúdo? Porque assim, se a gente for pensar em semântica, né? A palavra dentro de um contexto, de uma história, de um *conversation*, o aluno consegue assimilar melhor. Mas quando a gente fala de uma gramática, por exemplo, o que é *um present perfect*, se a gente

for pensar, que é uma gramática difícil, não tem no Português, né? Quase um conceito, não gramática. Qual seria sua abordagem pra explicar isso pro aluno? Ou não é uma explicação, é uma coisa que... Como você trabalharia isso?

Professora 1: Tá. É, eu não começo com a explicação gramatical, tá? Eu começo tentando contextualizar. Porque, realmente, o que você falou é total verdade. Eu entendo melhor quando aquilo faz sentido pra mim, né? Então, pra qualquer tipo de gramática no geral com eles, a gente faz o quê? Com os mais novinhos, realmente eu não chego nos pontos gramaticais de explicação. Pra mim, o importante é que ele saiba usar a gramática até então. Então, quando a gente tá falando dos mais velhos, que vão entrar numa gramática mais avançada, eu vou trazer um contexto e eu vou fazer perguntas, trazer curiosidades, às vezes até uma atividade de fora, um artigo de fora, uma foto que traga aquela conversa, aquela gramática pra conversa, e eu vou tentar ser o facilitador pra que o meu aluno me dê respostas usando aquela gramática, ainda que ele não entenda 100% do que ela trata, ou do que... qual o conceito por trás daquilo. Então, a gente sempre começa nessa coisa mais do abstrato, né? Então, por exemplo, to falando de um *present perfect*, eu vou falar: *So, guys, last vacation I had been to Japan. Would you like to go to Japan? Have you been to any places like that?* Então eu vou trazer a gramática enquanto uso pra fazer meio que, vou colocar a pulga atrás da orelha ali, né? Porque que ela tá falando *I have been?* Eu nunca vi essa estrutura, não entendo porque ela é... Depois que meu aluno entendeu o contexto, aí sim eu vou pra parte gramatical, falar pra que que ela serve, onde eu uso, porque que usa. Eu gosto muito de trabalhar com essa coisa de *slips of paper*. Então, assim: *guys*, vocês ainda não aprenderam nada dessa gramática, mas eu tenho ela aqui fora de ordem. Tentem colocar em ordem pra mim. O que vocês acham? Porque eu também consigo ver qual é a noção de estrutura que meu aluno traz com ele. Ele não precisa aprender, necessariamente, tudo de mim. O que que ele já trouxe com ele que eu consigo usar? Então, aí no finalmente, depois que você já fez tudo isso, sim, você pode dar exercício, aí você pode trabalhar aquilo num *listening*, você pode trabalhar isso num jogo, numa entrevista, né? Você consegue trazer outras abordagens que usem a gramática pra treino mesmo. Mas a minha primeira, o meu primeiro formato nunca é, eu chego e falo: *guys*, a gente vai aprender o *present perfect*. Funciona assim: sujeito, auxiliar... Isso é (...)

Entrevistador: E segue a vida.

Professora 1: (...) é longe do que é realidade hoje pra gente.

Entrevistador: Tá. E como você leva um aluno pra... ele assimilou uma gramática e ele precisa usar isso num contexto real, né? Numa conversa. E é uma transição, porque muitas vezes ele consegue entender a regra, né, a estrutura...

Professora 1: Mas não coloca em prática, né?

Entrevistador: ...Ou ele coloca em prática ali naquela situação que você traz...

Professora 1: Controlada, né?

Entrevistador: Controlada, mas na vida não vai ter uma situação controlada: vamos apenas usar o *present perfect* nesse momento. Então, na realidade, na vida, é tudo junto. Como você acha que você faria essa transição?

Professora 1: Eu tive uma situação que talvez seja até legal de usar como exemplo nessa pergunta que você tá me fazendo. Eu tinha alunos que já tinham estudado, por exemplo, *there is/there are*, né? Eles já tinham estudado, já tinham passado por estágios em que eles dominavam a estrutura, mas continuava não sendo a realidade. Na hora que eu tenho que usar, coloco o *have*, né? E, a princípio, como eles já tinham visto essa gramática anteriormente, o meu primeiro ímpeto foi parar e falar: *guys*, vamos rever essa gramática aqui? Então, só que em vez de eu colocar pra eles, eu falei: como que vocês entendem essa gramática? Vai falando pra mim e a teacher vai colocando as regras aqui, pra ver se a gente tá na mesma página, né? A gente tá entendendo como essa gramática funciona? E eles estavam, só que continuava não sendo uma realidade de uso. Porque existe, realmente, essa transição entre eu... até reconhecer como esse uso funciona, né? Eu também falo muito pros professores, também não sei dar nome aos bois, não sei de onde essa teoria vem, mas é aquela coisa: primeiro eu vejo aquela palavra porque alguém me falou, aí depois eu vou achar ela sem querer dentro de um contexto. Aí eu perceber como ela funciona dentro do contexto pra depois eu realmente começar a usar ela

com tranquilidade, né? Então, eu me lembro que, na época, a minha abordagem foi: eu vou criar um jogo. Só que era um jogo pra todas as aulas. Então o que eu fiz? Primeiro, eu fui descobrir o que que os dois gostam, o que eu consigo usar em comum. Os dois gostam de futebol, legal. Então como que eu vou fazer esse uso virar realidade por meio do futebol? Então eu fiz um poster, que era um campo de futebol mesmo, eles tinham os cartões vermelhos, amarelos e as bolas pra fazer o gol. Só que aí a gente fez um combinado que eu não era a única responsável por fazer aquela gramática realidade. Então, cada vez que alguém cometia um erro, fosse eu ou eles, a gente podia... se a pessoa fez um erro total, por exemplo, usou *have* no lugar de *there is*, a gente dava um cartão vermelho pra ela e ela tinha que procurar como corrigir aquela gramática que ela usou errado. Se ela usasse, por exemplo, *there are* no lugar de *there is*, a gente dava o cartão amarelo. Tipo, você tá no meio do caminho, mas ainda tem alguma coisa pra você adaptar. E todas as vezes que a gente usava com sucesso aquela gramática, a gente ganhava, no poster, uma bola ao lado do gol. e foi muito bem sucedido, de verdade. Foi uma coisa, assim, que eles começaram a notar. Eles falavam... Eles começaram a se corrigir. Porque: meu colega notou, mas espera, eu já sei, calma que eu já vou corrigir, não precisa me dar cartão, não precisa nada. Então eu acho que quando você leva pra uma realidade de algo que eles gostam, aí independente de idade, acho que você criar *awareness*, né. Eu quero tanto aquilo ali que eu quero ser bem-sucedido naquilo que a pessoa tá propondo pra mim, seja ele professor ou não, ele tá propondo aquilo pra mim, e eu quero tanto ser bem-sucedido que eu vou colocar meu cérebro pra prestar atenção nisso. Então, assim, eu não sei se essa é a melhor abordagem, mas com eles funcionou muito. Porque deu realmente essa coisa de “poxa, eu vou ajudar meu colega a falar direito, só que isso também já me ajuda a usar essa gramática com tranquilidade”. E foi superbacana. Então... às vezes, pra mim, o que falta é a gente trazer pro aluno o independente, né? Você é independente de mim. Eu não to aqui só pra te corrigir. Eu to aqui pra você conseguir entender que você pode, e você consegue fazer sem mim também. Então... e que talvez eu note, nem estou me tirando dessa realidade, às vezes eu noto que a gente, em vez de fazer pergunta e fazer com que o aluno seja independente na língua, a gente traz a responsabilidade toda pra nós. E é por isso que a gramática ou vocabulário não viram realidade. Porque eu tenho uma pessoa pra me encostar e que toda vez que eu esquecer, ela vai me lembrar, né? Então,

pelo menos essa dinâmica que eu criei com eles fez com que eles fossem responsáveis por entender aquela gramática e realmente fazer ela realidade. Porque se você entende o conceito, ele tem que virar realidade, né? Então, ali, foi muito uma questão de “me tornei responsável por fazer isso tornar realidade nesse ambiente”. E aí, assim, eu tenho...eu posso dizer que eles começaram a usar por conta própria...

Entrevistador: Melhor...

Professora 1: ...melhor e fora daquele contexto também. Então, por exemplo, o que eu fazia? Na hora de um intervalo, que ninguém vai dar cartão pra ninguém, eu sentava perto, ia conversando, trazia aquela gramática fora do contexto de sala. Tipo, aí ele tá usando direito, então é porque ele entendeu, que o que a gente tá fazendo lá tá virando realidade aqui. E aí, acho que essa coisa do intervalo foi um ambiente que eu encontrei pra entender se aquilo realmente tava virando realidade. Na época estava. Não sei se funcionaria com qualquer um. Não é *proven*, mas... naquela realidade funcionou hiperbem.

Entrevistador: Tá. Legal. E a minha última pergunta é: O que você acha da tecnologia, independente do formato ou do acesso – porque a questão do acesso à tecnologia também varia de lugar pra lugar – Mas o que você acha do uso da tecnologia em aula?

Professora 1: Vou falar mais da minha realidade, tá? Eu acho que na vida, quando a gente tá tratando de adulto, faz total sentido trazer isso pra sala. Porque a criança de hoje já nasce mexendo com tecnologia, né? Eu não vou aprender tecnologia no futuro, igual à gente. O meu primeiro computador eu tive com 8 anos, né? Eu esperava a Internet discada, esperava dar meia-noite...

Entrevistador: De sábado, meia-noite...

Professora 1: ... de sábado, pra pagar um pulso. Ela caía toda hora, você tem que começar de novo, né? Eu não vejo isso como ruim. Acho que até hoje em dia, a gente não aprende certas habilidades porque a gente tem tudo muito à mão, não só

as crianças, como a gente, né? Como os adultos... é aquela coisa assim... é uma coisa que eu até me policio. A gente tá conversando um negócio, fala: Ah, eu não sei essa palavra. Espera que eu vou colocar aqui no Google. Não, depois você procura no Google. Você tem que aprender, né? Mas você também não precisa parar sua conversa pra você ir procurar no Google, né? A gente tem uma... to pensando em inglês, né, uma *urge*, né, uma necessidade pra saber a informação, né? E pra ela tá aqui na palma da mão o tempo todo que eu não acho que é boa pra relacionamento. Mas quando a gente fala de sala, se a gente tem um controle daquilo e se – aí pode ser a criança ou pode ser o adulto – se ele entende que a gente tá usando aquela ferramenta pra crescimento da gramática, do vocabulário, até mesmo do que você entende de contexto pra aquela gramática, que acho que faz todo sentido levar pra sala. Hoje, a minha realidade é: pros pequenininhos a gente trabalha com tecnologia com materiais nossos. Porque se eu deixo ele usar celular, eu não dou aula. Se eu deixo ele usar tablet, eu não dou aula. Então aí entra uma questão que, pra trazer as crianças muito pequenas ou que ainda não dominam o que é *standard*... a professora tá conversando comigo e eu to brincando no celular, pra ela isso é supernormal, porque ela faz isso em casa. O pai dela tá falando com ela e ela usa o celular. É... então, a gente leva a tecnologia, por exemplo, trabalhando noções de robótica, *problem-solving* com o robô, com o Lego... Então eu levo a minha tecnologia pra dentro da sala. Eu não deixo ele usar o que ele traz, né? Mas ele leva. E eles podem usar só no intervalo pra nossa... Aí, por exemplo, quando a gente fala de junior, que tem 8, tem 9, tem 10... acho que é válido falar pra ele: baixa um dicionário, né? É mostrar pra ele que as ferramentas que ele pode utilizar ela podem ser, né, pra engrandecer o que ele aprende. Falar pra ele de assistir um *YouTuber* que fala inglês pra que ele traga a comunicação que ele ... pra realidade de sala de aula. Então, isso eu faço muito e sempre fiz, mesmo não estando tanto na era da tecnologia porque a gente já fazia isso com os alunos, né, de “pesquisa, você prefere esse do que o de papel? Usa esse, não tem problema. É o que é confortável pra você, né?”. Mas, por exemplo, quando eu dou aula pros mais velhos, é meio que de lidar com a necessidade da rapidez com que eles querem ter a informação. Então é, por exemplo, “Teacher, posso tirar uma foto da lição que eu tenho que fazer?”. Pode, você já sabe escrever. Porque que eu vou fazer você escrever o negócio todo no seu caderno se você já sabe, né? Eu preciso que você faça. Eu acho que aí, quando o aluno vai ficando mais velho, a gente consegue fazer

concessões quando a tecnologia é dele, né? Agora, vou te falar a verdade que pra realidade da [nome da escola], eu acho que a gente até usa pouco tecnologia pra realidade do nosso aluno e da realidade dele. Não vejo como ruim, necessariamente. Mas por exemplo, a gente tá engatinhando no que se trata de plataforma digital. Que tem escolas que têm plataforma digital há anos. A [nome da escola] tá engatinhando. Toda hora dá problema. Toda hora tem um pai reclamando que a plataforma não tá funcionando. Mas assim, trouxe, por exemplo, a gente tem um documento que coloca o que o aluno tem que estudar pra prova, que partes que têm que ser trabalhadas, às vezes até *hints* de coisas que ele pode fazer pra melhorar como prática pra prova... eles conseguem pegar na plataforma digital. Eu tenho muito mais acesso hoje a esse conteúdo de quando eu tinha que dar um papel pra ele e ele tinha que ler esse conteúdo. Ou eu tinha que enviar o email do pai dele e o pai dele tinha que imprimir pra ele poder ter acesso ao papel, né? Ou até que, por exemplo, um aluno grande eu gastava, sei lá, eu gastava 40 minutos ali pra tentar que ele copiasse qualquer coisa dos tópicos porque ele não queria...

Entrevistador: E aí agilizaria...

Professora 1: Então, assim eu acho que a tecnologia traz uma agilidade muito bacana, principalmente pros mais velhos pra minha realidade por conta de atenção, né, pra que ele não perca o foco durante a aula. Mas também essa coisa de refinar a língua, né? Porque quando você tá com um aluno mais velho a aula já é 100% em inglês. Eu não preciso traduzir nada pro meu aluno. Ele consegue entender se eu parafrasear uma explicação pra ele. Então, aí eu acho que é o momento de falar, por exemplo, “Poxa, a gente não sabe como falar tal coisa em inglês. Vamos pesquisar?”. Vamos dizer que é uma janela de oportunidades, né, pra você trazer pra sala. E, assim, de verdade, acho que esses *interactive boards* que a galera usa, eu não tenho isso, mas eu acho que seria um grande ganho pra nossa realidade, principalmente aí voltando naquela primeira pergunta. Traz um dinamismo no sentido de, por exemplo, eu tentei explicar, fiz mímica, eu desenhei, pedi pro coleguinha explicar, eu pulei, eu rolei na sala... Você tem um *interactive board*...você faz tudo isso, porque o legal é você manter o humano, né? Mas se em último caso, eu não conseguisse, eu abro uma foto eu não preciso usar uma tradução, por exemplo, com um aluno de 8 anos. Se eu consigo trazer aquilo com rapidez pra

sala, ele absorve a informação sem que eu tenha que vir pro português. Hoje em dia, por exemplo, em algumas situações com esses alunos de 8, 9, 10, eu ainda tenho que voltar pro português porque por mais que você use técnicas, às vezes é uma palavra de outro mundo que eles querem saber, e você vai acabar chegando numa tradução, se todas as outras técnicas não funcionarem. Então, além de saltar aos olhos enquanto venda, eu acho que pra parte pedagógica faz total sentido. Acho que ele traria não só dinamismo, né, interatividade pra sala. Mas essa coisa de, realmente, talvez até evitar maus hábitos que seriam, por exemplo, de sempre ir pra tradução. Porque é mais fácil que meu aluno entenda a tradução...

Entrevistador: Ele fica até dependente da tradução.

Professora 1: Exato. Como a gente tem hoje na nossa realidade... Eu dou aula pros meus primos, né, que são adultos e a necessidade de tradução do meu primo é absurda. Está mais do que provado pra ele por várias situações que a tradução não ajuda, necessariamente, e que ela é até *tricky*, no sentido de que às vezes a tradução fora de contexto não faz diferença, né, ela não te ajuda em muita coisa. E mesmo assim, essa última aula que eu dei pra eles na quinta-feira, ele ficava assim: Mas o que que é “*What about you*”? Ah, é como se fosse um “E você?”. Não, mas não faz sentido aqui, se eu traduzir é “Qual sobre você”, “Que sobre você”...

Entrevistador: *That's the point.*

Professora 1: Exato. Por isso que eu não traduzi, por isso que eu só usei com você. Você tava usando sem traduzir. “é, então, teacher, mas eu fiquei pensando que a palavra não faz sentido...”. Eu falei: Mas não é pra fazer sentido. “As línguas não vêm da mesma raiz.” Só que aí, falta nesse sentido de, por exemplo, se eu tivesse uma... talvez até não tanto pra essa situação porque é gramatical, mas quando a gente tá falando de vocabulário, né, que tem muita situação, seria de “ah, não vou traduzir pra vocês. Eu to cortando muito, vou parafraseando, vou explicando”, mas você consegue ver no rosto do aluno que ele tá esperando a tradução. “Mas como é isso em português?”, e aquilo faz muita falta pra ele. Então, trazer essa parte de tecnologia eu acho que facilita pra gente lidar até com a necessidade do aluno, mas

não da forma como ele quer. Da forma como a gente sabe que é mais benéfico pra ele realmente absorver e entender aquele conteúdo.

Entrevistador: Certo. Perfeito.

Professora 2

Entrevistador: O que que você entende por uma aula dinâmica e interativa?

Professora 2: Hmm... eu acho que sair um pouco do livro. O livro tem que ser um guia. O dinamismo, acredito, que esteja tanto no professor ficar circulando. Eu acho que isso faz diferença, do que se o professor ficar sentado o tempo todo ou se ele ficar em pé circulando.

Entrevistador: Certo.

Professora 2: Dinamismo eu acho que começa por aí. Dinâmica também eu entendo por vários tipos de abordagem. Então, trabalhar, talvez com a mesma coisa, mas um pouco com *listening*, depois um pouco com *speaking*, um outro pouco com figuras pra conseguir atingir, porque a gente sabe que eles têm tipos diferentes de aprender.

Entrevistador: Certo.

Professora 2: Então acho que isso pode ser considerado dinâmica. Jogos, acho que, principalmente quando é teens, né? Como são mais novinhos, eles gostam bastante. Mas, assim, adultos também acaba curtindo porque é um negócio diferente, assim, um jogo ou alguma coisa. Interação, acredito que interação no grupo mesmo, né? Porque quando a gente fala em interativo, a gente já pensa em tecnologias também. O que é... Eu acho bem legal. É que assim, infelizmente a gente não tem muito esse recurso em sala de aula, né? Mas, sei lá, a gente tem um computador disponível ali, até se surgir... sair um pouco do negócio do celular, porque, ah, a gente quer ver alguma coisa pega o celular. Às vezes tem um computador porque o foco é só aquele. A gente quer descobrir alguma coisa, vamos ver uma curiosidade, né? Mas acho que assim, a interatividade também entre no grupo, né? Então, assim, eu acho que o dinamismo é isso, você trazer várias atividades de competências diferentes e... A interação no grupo, mas a tecnologia...

Assim, eu não sou muito aberta à tecnologia, mas eu acho que ajuda bastante, faria muita diferença.

Entrevistador: Tá. E como você se prepara pra uma aula dinâmica?

Professora 2: É... Eu tento usar muito minha veia criativa, que está, inclusive, um pouco se esvaindo. Mas... Ah, eu tento pegar ideias da internet ou com outros professores, ver o que que funciona, o que a galera tá usando por aí. Mas, assim, tem toda a preparação do material, né? Se você fizer um jogo, aí você tem que recortar. Se for um jogo simples, que requeira só que você corte papéis, né? Então tem realmente esse processo de preparar a aula toda, tem realmente... Então, assim, eu, por exemplo, não consigo entrar em aula sem preparar a aula. Pra mim, é bem maçante. Eu não acho justo com o aluno, mas assim, também eu não me sinto bem. Então, assim, é um processo, realmente, que é o que eu não gosto muito, né? A parte que ao mesmo tempo que eu gosto eu não gosto, porque você perde tempo ali. Mas, assim, eu me sinto bem em preparar aula. Então, assim, pegando coisa na Internet, ideias, dividindo com colegas, né? Às vezes vindo uma inspiração, aí, do além. Mas tentando pegar ideias aí. É a forma que eu me preparo.

Entrevistador: E quando você pega uma ideia da Internet, você usa a ideia ou o que você achou lá completamente, ou você muda? Como que você vai...

Professora 2: Então... É, geralmente... Por exemplo, você vê uma coisa que você não tem todos os recursos ali, aí você faz adaptação, né? Como que eu posso fazer uma coisa parecida com a realidade que eu tenho ali na minha sala de aula? E, na maioria das vezes, acho que funciona. Mas acho que, assim, o aluno de hoje em dia, principalmente os mais novos, eles necessitam mais desse negócio do uso de tecnologia. Eu acho que, assim, é uma coisa que prende bastante eles, vendo ali, seja um computador, um retro projetor. Eu acho que, assim, eles estão bem mais do que um adulto, né? O adulto, eu acho que não precisa dessa parte tão tecnológica assim. Mas eu vejo mais essa necessidade nos mais novinhos.

Entrevistador: Tá. Você mencionou a tecnologia já duas vezes, é... O que você realmente pensa da tecnologia na sala de aula? Ajuda ou não? Você disse que você não é muito adepta, por quê?

Professora 2: Não sou muito adepta digo no sentido de...Acho que de não ter até muito, não digo contato, de não ter a disponibilidade da tecnologia, né? Nos lugares onde eu trabalho, assim, que a gente tem geralmente o quê? O rádio, às vezes uma TV, um computador, né? Mas eu digo assim, de uma coisa mais expansiva, então pegar o retro projetor, colocar... porque aí fica naquele negócio grande, fica melhor visualmente, todo mundo consegue ver. É diferente de uma lousa, que às vezes o aluno tem uma dificuldade pra ver, né? Enfim, a gente tem mil coisas. Então, a sua pergunta foi... O que você entende...

Entrevistador: É, o que que você acha? Se ela ajuda ou não. Se ela dificulta pro professor, pro aluno...

Professora 2: É, eu acho que, assim, ela ajuda bastante, assim, nesse sentido de...eu acho que aquilo consegue prender o aluno por mais tempo. Eu acho que aquilo consegue manter o aluno interessado um pouco mais. Digo, até mais pelas crianças porque eu acho que é mais a realidade deles, né? Aquela coisa. A gente vem de uma sociedade que quem tá mais ou menos na nossa geração aprendeu a lidar com a Internet, mas não é uma coisa que a gente necessita, né, ali, 100%. Mas eu acho que os mais novinhos, assim, eles já nasceram com isso. Então, assim, quanto mais daquilo você der pra eles, mais aquilo é interessante. Então, assim, eu acho que, realmente, o uso da tecnologia pode ser um grande aliado, porque...pra jogos, né? Você tá interagindo, ali, com aquilo que você tá aprendendo, né? Então, eu realmente acho que, assim, se for... se você tiver a opção de usar e for, né, um uso, uma coisa que dá pra usar e dá pra todo mundo desfrutar, eu acho que ela pode ser bem interessante.

Entrevistador: Tá. E você falou que funciona mais com jovens, crianças. E com o adulto? Por que não funcionaria? Ou você não tentaria trazer?

Professora 2: Eu até tentaria, sim. Mas acho que de uma forma diferente, né? Eu acho que, assim, os adultos hoje em dia... quando você é adulto e você resolve que você vai aprender alguma coisa, eu acho que isso depende muito de como a pessoa aprende. Aquela questão do visual, né? Mas eu acho que quando você decide aprender alguma coisa, o seu interesse ali, né, é no que vai te acrescentar. Então, não necessariamente acho que... não é tão exigente, né? A forma de você aprender, né? Claro que, assim, foi o que eu falei, a tecnologia ajuda muita coisa. Se te surgiu uma dúvida ali, você vai ali no *Google* e você pesquisa. Ou você tá interagindo, ali, com o que você tá aprendendo. Você tá vendo um vídeo, você tá vendo um pessoal, sei lá, falando em tempo real, em outra língua. Então, assim... Mas assim, eu acho que o adulto, ele é um pouco menos exigente do que o público mais novo nessa questão de chamar atenção, né? De ter aquela coisa de prender a atenção.

Entrevistador: Tá. E o que você entende por liberdade pedagógica?

Professora 2: Eu acho que, assim... É... Regras são boas, né? Por vários motivos. Mas acho que, assim, cada grupo é diferente, né? Então, assim, você tem vários grupos do mesmo nível, mas não exatamente as mesmas coisas vão funcionar para os grupos porque você tem as pessoas diferentes. Então, acho que, assim, o professor entrou ali, ele sentiu como que é o grupo. Ele sabe o que vai se encaixar melhor ali. Então, eu acho que o professor ter essa liberdade do que “O que eu acho melhor pro meu grupo? O que vai funcionar? O que não vai?”, do que ter essa obrigação de “Não, você tem que seguir assim, ter que ser assim esse passo”. Você não poder, sei lá, pular a página de um livro, “Não, você tem que fazer um por um”, mesmo sabendo que aquilo vai ser maçante pro aluno. Eu entendo liberdade pedagógica mais ou menos por aí, né? Talvez você até ter, ali, uma metodologia, mas poder adaptar essa metodologia, né? Ao grupo, tudo... É o que eu entendo por liberdade pedagógica.

Entrevistador: Então, assim, você definiu a liberdade pedagógica que você tem, ou o que você valoriza, como professora. Agora jogando um pouco pro aluno. O que você acha que é a autonomia do aluno?

Professora 2: Ele aprender coisas que são interessantes pra ele, né? Eu acho que, assim, a gente aprende com muito mais prazer quando é alguma coisa do seu interesse, né? Funciona pra todo mundo, pra adulto, pra criança, né? Então, uma vez que aquilo te interessa... Então, assim eu acho que a liberdade, né, voltada pro aluno seria eles realmente poderem escolher onde eles querem se aprofundar no que que eles realmente querem saber como que aquilo funciona, né? Eu acho que aí... porque aí a gente volta com aquele negócio da BNCC³, que tem todo um...que a gente tem que seguir, que é regulamentado tudo. Mas já tá até um pouco que mudando essa visão, né? Porque talvez, realmente, essa liberdade de você poder escolher aonde você quer se aprofundar, talvez seja até uma forma de você investir melhor seu tempo, né?

Entrevistador: Num curso de inglês, que você segue um livro e você puxa a realidade dos alunos e o perfil deles, o que eles curtem ou não. Você teria uma liberdade pedagógica? Porque o livro vai trazer um assunto, uma questão ali. Como é que você faria esse equilíbrio? Ou você acha que não é possível?

Professora 2: É, muitas vezes, assim... Eu acho que tudo é adaptação, né? Porque, assim, acho que muitas vezes o livro vai trazer assuntos maçantes, que não são interessantes. Então, acho que cabe ao professor trazer, tornar aquilo interessante de alguma forma. Então usar, talvez, o mesmo tema só que de uma forma diferente. E realmente trazer a realidade deles, né? Adaptar, conforme seja adulto, criança, tal. Vendo que, realmente... E o que tá rolando hoje em dia, né? Porque tem muito a ver também com quanto tempo o material foi atualizado, né?

Entrevistador: Certo.

Professora 2: Então eu acho que a gente tem que tentar adaptar pro que a gente tem, o que tá rolando hoje em dia, a globalização e tudo mais. Se aquilo tá de acordo com a realidade do que tá acontecendo *in the world*, né?

³ Base Nacional Comum Curricular.

Entrevistador: Você acha que se não tivesse um material, essa personalização seria mais fácil? Pensando pro professor. Porque pro aluno seria bem legal, né? Tudo de acordo com o que ele tá trazendo.

Professora 2: É, pro aluno é aquela coisa “Não tenho responsabilidade com nada, não tenho material, não vou precisar fazer, sei lá, lição de casa, não tenho que ficar escrevendo focando...” Mas, realmente, pro professor seria, acho que bem difícil. Acho que o livro é um norte, né? Pro professor e pro aluno... também é uma forma pro aluno ter um compromisso ali, né? E ou mesmo... por mais que a Internet hoje em dia esteja ali de fácil acesso, mas “ah, vou lá olhar no livro”, porque às vezes olhando ali ele lembra o que ele aprendeu na aula, vem aquela lembrança na mente. Então, assim, eu acho que o uso do material é sim fundamental, né? Traz até uma certa liberdade, mas eu acho que eu não trocaria o uso do livro pela liberdade, mas sim fazer essas adaptações pra poder, né, juntar o útil ao agradável.

Entrevistador: Tá. Hoje em escola de inglês, no ensino de inglês, existe a aula EaD⁴, né? À distância, online. Você acha que funcionaria ou não? Porque, como uma...

Professora 2: Um curso de inglês?

Entrevistador: É.

Professora 2: Eu acho que isso depende muito de pessoa pra pessoa. Varia muito. Eu acho que pra algumas pessoas daria certo; pra outras, não. Mas, assim, eu acho que, pra um começo, assim... Eu não recomendaria. Eu acho que não seria ideal você começar num curso de inglês EAD, porque eu acho que você tem que ter aquele contato do professor. Saber o que que aquele professor tem pra te passar. Então, assim, acho que o contato, físico mesmo, faz diferença. Pra você começar a se estimular, pelo menos, pela língua, e dali você ter um norte, e aí sim você depois, de repente, investir nesse EAD, nesse curso à distância. Mas eu acho que...Não,

⁴ Ensino à distância.

não acho que, pra você começar, assim, seria uma coisa bacana. eu acho que varia muito de pessoa pra pessoa. A pessoa teria que ser bem independente, né?

Entrevistador: Entendi. E uma última pergunta. O que que você acha que precisaria mudar no ensino da língua inglesa? Seja... Estamos falando de curso livre, né? Então o que você... Qual seria sua sugestão pra melhorar, nesse sentido? O que está faltando? O que você tiraria?

Professora 2: É aquela coisa, né? Eu acho que, assim, a gente tem que fazer os alunos perceberem “por que que ele tá aprendendo aqui ali?”. Então, assim, você colocar uma situação e falar “Você tá vendo? Nessa situação você vai precisar disso aqui”. e sair um pouco daquela coisa, né? De “tem um texto aí, né, foi lá e explorou o texto, e depois do texto você vai pra gramática”, né? Então aquela gramática apareceu num texto e começa a fazer sentido, “então é isso”, e tal. Mas eu acho que a gente não faz o aluno perceber o porquê que ele precisa daquela estrutura ali, né? Então, talvez essa coisa, não digo invertida, mas talvez essa conscientização, né? Então, trazer um negócio mais real, né, pra sala de aula. Como que é o dia a dia deles lá [no exterior]? Claro que é uma variedade de países que falam a língua, mas por que que é daquele jeito? Por que eles falam daquele jeito? Por que que faz daquele jeito? Em que situação que usa? Então, eu acho que é uma das coisas que eu alteraria, sim. Apesar de gostar bastante desse negócio de “ah, vamos ver como que funciona a gramática e tal”, mas eu acho que é mais interessante, pro aluno, ele entender porque que aquilo é usado, em que situação que é usado, do que tipo, “ah, a gramática certa é essa”. Acho que era uma das coisas que seria bacana, assim, a gente mudar um pouco... A mentalidade sobre isso.

Entrevistador: Você acha que a escola bilíngue é uma ameaça pro curso livre?

Professora 2: Não acho. Eu acho que, assim, traz propostas diferentes, né? Eu acho que, a começar, um pouco pelo valor de uma escola bilíngue que seja realmente boa. Não é acessível pra todo mundo, né? E é claro que é superbacana você pensar que uma criança, aí, tá desde, sei lá 2, 3 anos de idade em contato com a língua e quando ela virar um adulto aquilo não vai ser um problema pra ela, não vai ser um choque. Mas eu acho que são propostas totalmente diferentes, você ser

alfabetizado, né? Ser bilíngue, nesse sentido, ou você querer aprender uma língua nova. Acho que são propostas diferentes. Então não vejo uma ameaça, mesmo porque eu acho que o poder aquisitivo das pessoas também entra em jogo nessa questão. Então, assim, hoje em dia, acho que talvez, né, se fosse uma realidade que as escolas públicas pudessem trazer, esse negócio do ensino bilíngue, talvez fosse um problema pras escolas de idioma mesmo. Mas acho que, hoje em dia, a gente tá muito longe de virar uma ameaça, né? Porque uma pessoa que tá interessada em aprender uma língua, ela vai procurar um centro de línguas, né? Pra aprender.

Entrevistador: Tá bom. É isso. Muito obrigado por sua colaboração.

Professora 3

Entrevistador: O que você entende por uma aula dinâmica e interativa?

Professora 3: Aquela aula dinâmica é uma aula em que o professor faz com que os alunos participem, né? Não só o professor fale o tempo todo, mas que os alunos interajam com o próprio professor e entre si também. E, para que isso aconteça, ele pode fazer uso de materiais extras, né? Não só o livro. Ele pode agregar outras coisas na aula, vídeos, enfim, imagens, para que isso se desenvolva da melhor forma possível.

Entrevistador: Certo. E que tipo de atividade você traria para fazer uma aula interativa?

Professora 3: Eu sempre penso em colocar o contexto do dia-a-dia, para o aluno vivenciar aquilo, sentir na pele, ou um exemplo do que seria no dia-a-dia. Então, por exemplo, se ele está aprendendo vocabulário sobre roupas, eu tento levar imagens relacionadas a roupas, ou até as próprias roupas mesmo e tentar criar um cenário para que haja uma interação entre eles, de criar uma cena de compra e venda, para que eles trabalhem com tecidos, com cores, formas, preços, e formar um diálogo a partir disso. Então, eu sempre tento levar o contexto do dia-a-dia para a sala de aula.

Entrevistador: Certo. E como é que você se prepara para uma aula dinâmica e interativa, para trazer essas atividades? Ou é uma coisa que vem à sua cabeça? Como é que acontece antes da aula?

Professora 3: Eu sempre tento me colocar no lugar do aluno, né? Então, eu penso “Como que seria mais fácil desse aluno aprender?” Aí eu pego por mim. Eu acho mais fácil assim, ou assado. Eu aprendi assim, ou assado. Achei legal essa forma que professor fez comigo, então eu vou fazer com um aluno meu. Aí eu peço para que, ou eles façam uma pesquisa e levem também, e contribuam com o material para a gente poder desenvolver essa ideia, ou eu chego de surpresa com aquele

material e apresento, né, brevemente o que a gente vai falar e o aluno desenvolve dentro daquilo.

Entrevistador: Entendi. Beleza então. Vamos para a segunda pergunta, que é uma pergunta que pode ser um pouco polêmica. O que pensa sobre o uso da tecnologia em aula?

Professora 3: Eu sou muito a favor. Assim, não de uma forma excessiva, todas as aulas. Mas eu acredito que a tecnologia veio para agregar se você souber utilizar. A gente também não pode ficar muito dependente dela, porque às vezes em uma situação em que o aluno não tenha internet, por exemplo, não tenha um computador na casa dele, como que ele vai se virar com aquilo se eu apresento só uma forma dele aprender? Mas eu acho que ela veio para agregar muito, principalmente no mundo atual, né? Nessa situação que a gente está vivendo hoje em dia, ela serve para agregar muita coisa, de forma geral. Então eu tento mesclar, né? Não só fazer coisas com computador, com DVD, mas também coisas em que os alunos se movimentam em sala de aula, use o papel, outros objetos. Mas a tecnologia é muito importante também.

Entrevistador: Entendi. E como seria para você uma aula com tecnologia? Você citou alguns exemplos de vídeo, de DVD... Você conseguiria pensar em alguma outra coisa? Ou você acha que é isso? Como é que você pensaria essa questão?

Professora 3: Eu penso... É, geralmente, a internet, né? Só que eu uso muito a questão do projetor nas minhas aulas. Eu penso que projetar uma imagem grande na parede chama mais atenção do aluno, né? Em determinadas situações em que eles têm que, por exemplo, levar algum diálogo, alguma cena para debater, ou até para aprender vocabulário, né? Para visualizar melhor as imagens. Então eu acredito muito que a questão visual é importante nessa questão da tecnologia, mais do que texto. E aí eu tento utilizar muitas coisas assim, né? Com imagens de projetor, para vídeos e fotos, né.

Entrevistador: Tá. E você acha que é uma coisa que os alunos gostam?

Professora 3: Sim. Eu acho que muda o ambiente da aula. Eles ficam... não é aquela coisa só da lousa, de olhar para o professor, de olhar para o colega, né? Porque tem toda uma cena. A gente apaga a luz, fica como se fosse um cinema, né? Então, não digo para fazer isso todas as aulas porque aí também vira uma coisa banal, o aluno acaba acostumando. Mas de vez em quando, fazer alguma coisa diferente assim, acaba chamando mais a atenção do aluno e, conseqüentemente, eu acho que ele grava mais o conteúdo.

Entrevistador: Tá. E você acha que isso se encaixa para todos os alunos?

Professora 3: A questão visual, acredito que sim. Tem alunos que são mais na parte da escrita, eles têm que escrever para memorizar, né? Mas, assim, também tem que ter o contato com o visual, porque daí eles vão conseguir transcrever para um texto, para o caderno de anotação deles aquilo que eles estão vendo. Eu acho que é mais fácil de memorizar, de gravar, o que eles estão aprendendo, com imagens e com a tecnologia.

Entrevistador: Tá. Beleza. Próxima pergunta, a terceira. O que você entende por liberdade pedagógica?

Professora 3: Assim, é dar permissão para o professor agir da forma que ele se sente mais à vontade para explicar o conteúdo, mas ao mesmo tempo, o professor não pode fugir do cronograma, né? O professor tem que seguir uma regra também, porque senão, vira uma bagunça, então a escola tem que ter um cronograma. Mas dentro daquele cronograma, o professor ter a liberdade de agir da forma que ele acha melhor para ensinar o aluno. Até porque a gente sabe que nada melhor que o professor para poder saber o perfil de cada aluno. Então, não dá pra seguir um método engessado para ensinar todas as turmas, todos os alunos, não dá. A gente tem que ter um jogo de cintura para analisar cada perfil e, a partir daí, montar a aula em cima daquele perfil, daquela turma ou daquele aluno em particular. Mas sempre tentando seguir o cronograma da escola, lógico.

Entrevistador: Tá. E você mencionou o perfil do aluno, né? Que isso varia de turma para turma, de aluno para aluno. Como que você leva em consideração o perfil do

aluno? Como que você descobre o perfil do aluno? Como você trabalha com essa parte?

Professora 3: É uma coisa que não dá para a gente descobrir em uma aula. Então, nós temos que analisar aí, pelo menos nos quinze primeiros dias de aula, até um mês, a gente fica analisando o perfil de cada aluno. E, a partir daí, por exemplo, se for um grupo onde tem muita diferença de personalidade de cada aluno, não tem jeito a não ser mesclar as aulas para tentar agradar todos um pouco. Não dá para seguir um método só para agradar um aluno, então a gente tem que mesclar. Tem aluno que é mais visual, tem aluno que é mais para a escuta, ele consegue absorver mais o conteúdo escutando, ou escrevendo, ou vendo imagem. Então, a gente tem que perceber isso através das aulas, né? As aulas iniciais são um experimento, a gente não tem como prever. Então a gente tenta mesclar todas essas formas de ensino para ir pegando o perfil de cada aluno e a partir daí começar a guiar a aula para um lado ou mais para o outro, conforme a necessidade.

Entrevistador: Entendi. Legal. A próxima pergunta é: O que é a autonomia do aluno para você?

Professora 3: Autonomia do aluno... Olha, é aquele aluno que, além de ele pegar o conteúdo que a gente ensina para ele, é um aluno que faz uma pesquisa além disso, ou que antes de a gente mandar fazer alguma lição, ele já procura saber o que é, ele já lê antes. É um aluno interessado, digamos.

Entrevistador: Entendi. Tá. E aí eu vou te fazer uma última pergunta que dá tempo de fazer aqui. O que você acha que precisa mudar no ensino da língua inglesa em geral? Assim, qualquer coisa que você acha que poderia mudar.

Professora 3: Eu acho que... A gente teria que tentar... Qualquer curso da língua inglesa ou de qualquer outro idioma, qualquer idioma como segunda opção, eu acho que a gente tem que procurar ao máximo colocar o aluno dentro de uma situação do dia a dia. E não ficar colocando muito livro, muita coisa que o aluno nunca vai usar. Então, quanto mais as aulas direcionarem o aluno para uma coisa mais dinâmica do dia a dia, melhor para esse aluno. Então eu procuro fazer isso nas minhas aulas,

né? Eu procuro tornar a minha aula dinâmica para que o aluno encare aquela situação no dia-a-dia dele. É claro que às vezes tem aluno que procura a gente, para uma situação mais específica; ele quer se preparar para uma prova, ou ele quer uma aula de inglês para negócios, e aí a gente tem que ir adaptando conforme a necessidade. Mas a grande maioria procura para viagem, né? Para se virar, pro trabalho... Então, a gente tem que colocar situações, fazer o aluno vivenciar aquilo, quanto mais, melhor, na minha opinião. Então eu acho isso é o que acaba faltando na maioria das escolas, dos ensinamentos.

Entrevistador: Tá. Voltando à questão da autonomia, eu lembrei agora de uma pergunta que nem está aqui no meu roteiro, mas eu quero te fazer. Como que você, como professora, trabalharia a questão de autonomia do aluno, de acordo com o que você me respondeu?

Professora 3: Eu jogo sempre uma pergunta no final da aula para fazer o aluno refletir sobre aquilo que eu passei. Ou, se de repente é um assunto que eu vou entrar na próxima aula, eu também já jogo uma pergunta como se fosse um teaser, né? Para o aluno criar aquela curiosidade de pesquisar ou de tentar saber o que é, para de certa forma fazer com que eles coloquem aquilo no cotidiano deles, né? E tenham cada vez mais vontade, mais motivação para continuar estudando.

Entrevistador: Entendi. OK. Muito obrigado.