

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Miriã Keyla de Oliveira Rosa**

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ABORDAGENS  
ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.**

**Taubaté - SP**

**2022**

**Miriã Keyla de Oliveira Rosa**

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ABORDAGENS  
ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

**Taubaté - SP**

**2022**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

R788p Rosa, Miriã Keyla de Oliveira

O processo de apropriação e implementação de abordagens ativas no ensino da Língua Inglesa para o ensino fundamental II. / Miriã Keyla de Oliveira Rosa. -- 2022.

109 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Karin Quast, Departamento de Ciências Sociais e Letras

1. Diário reflexivo. 2. Abordagens ativas. 3. Língua Inglesa. 4. Sala de aula invertida. 5. Aprendizagem por estações. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 407

**Miriã Keyla de Oliveira Rosa**

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ABORDAGENS  
ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr<sup>a</sup>.: Karin Quast Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Maria do Carmo Souza de Almeida Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Dra. Patrícia Tosqui Lucks ICEA (Instituto de Controle do Espaço  
Aéreo)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho:  
Primeiramente, a Deus pela vida e a oportunidade de aprender e ajudar ao próximo. Por estar sempre presente em minha história, por ter me fortalecido e orientado no decorrer deste trabalho.

Aos meus pais Eliezer e Isabel que batalharam muito para me oferecer uma educação de qualidade e por sempre me guiarem.

Ao meu esposo Giuliardyson, pela sua paciência e boa disposição, que sempre me impulsionou para superar os desafios.

Ao meu avô Aparecido Rosa (*in memoriam*) e a minha avó Regina, que me ensinaram valores importantes e sempre me incentivaram e contribuíram com a minha educação.

Meu eterno agradecimento a toda a minha família que me apoiou, incentivou e torceu por mim nessa etapa tão importante da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa Dra. Karin Quast, pelo carinho, serenidade e disposição em estar sempre pronta a ouvir e a discutir, acreditando que eu seria capaz de dar continuidade a cada etapa, apesar de todas as circunstâncias adversas enfrentadas no decorrer da minha trajetória. Este trabalho é fruto de uma jornada de aprendizado, sob sua orientação competente e atenciosa.

À Profa. Dra. Maria do Carmo Almeida, pelas aulas inspiradoras e também pelos valiosos apontamentos que enriqueceram essa pesquisa.

A todos aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, que compartilharam os seus conhecimentos, nos provocando a todo momento, a termos uma reflexão crítica.

Aos membros que fizeram parte da banca, à Profa Dra Patrícia Tosqui Lucks, e à Profa. Dra. Maria do Carmo Almeida, pela disponibilidade, atenção e todas as contribuições para este trabalho.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboraram com o sucesso deste trabalho.

A vida é uma longa corrida onde a persistência e a integridade são absolutamente necessárias para alcançarmos nossas metas.

(Autor desconhecido)

## RESUMO

Esta dissertação tem como principal objeto de investigação o processo de apropriação e implementação das abordagens ativas por parte desta professora-pesquisadora no ensino de Língua Inglesa (LI) para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II (EF-II). A pesquisa foi motivada pela percepção positiva que tivemos ao produzir e utilizar os Diários Reflexivos como uma ferramenta analítico-descritiva de nosso próprio processo de aplicação das estratégias de abordagens ativas no exercício de docente de LI no Colégio Militar de São Paulo (CMSP), com vistas ao aprimoramento desse processo. Entendidas enquanto um conjunto de práticas inovadoras aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, as abordagens ativas vêm contribuindo para a melhoria do envolvimento, interação e engajamento dos aprendizes, tornando o ambiente mais prazeroso, proveitoso e dinâmico a todos os envolvidos. Outro aspecto que impulsionou a utilização das abordagens ativas foi a chegada da pandemia de COVID-19, que trouxe consigo alterações no contexto escolar, desafiando os professores a adaptarem as atividades presenciais para o ensino remoto. Nesse cenário de mudanças, o recurso às abordagens ativas ganhou centralidade ao possibilitar maior interação entre os alunos e propiciando o desenvolvimento de várias habilidades, em especial, da autonomia, criatividade e colaboração entre os aprendizes. Como esta investigação fundamenta-se nos princípios metodológicos da pesquisa-ação, partimos da premissa de que os podem ser ferramentas úteis ao docente na medida em que lhe permitem travar um diálogo consigo mesmo na busca contínua de melhorar sua prática pedagógica. Deste modo, os diários reflexivos são compreendidos neste trabalho como a produção escrita feita por esta professora-pesquisadora a partir de um processo de autorreflexão de sua própria prática de implementação das estratégias de abordagens ativas selecionadas no âmbito desta investigação. Não é por outra razão, portanto, que propomos, como objetivo geral deste trabalho, discutir o processo de apropriação e implementação de abordagens ativas no ensino de LI para os alunos do 6º ano do EF-II, por esta professora-pesquisadora, respeitando a grade curricular adotada pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, estabelecemos três objetivos específicos para esta pesquisa, a saber: (a) discutir a escolha das abordagens ativas *sala de aula invertida* e *modelo de rotação por estações* como recurso didático-pedagógico no ensino de LI para o EF-II; (b) analisar o processo de implementação dessas duas abordagens ativas; (c) analisar se a utilização das abordagens ativas provocou, do ponto de vista da professora, as mudanças almejadas em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos e quais foram. De uma perspectiva teórico-metodológica, esta pesquisa está baseada nos fundamentos da pesquisa-ação, complementada por uma detida revisão bibliográfica acerca do tema das abordagens ativas, seguida pela análise dos diários produzidos durante a implementação das estratégias da *sala de aula invertida* e do *modelo de rotação por estações* em três turmas de 6º Ano do EF-II do CMSP durante o terceiro trimestre de 2021, imediatamente após a escola retornar ao modelo de aula presencial no âmbito da pandemia de COVID-19.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diário reflexivo. Abordagens ativas. Língua Inglesa. Sala de aula invertida. Aprendizagem por estações.



## ABSTRACT

The main object of investigation of this master thesis is the appropriation and implementation process of Active Learning Methodologies by this teacher-researcher in the teaching of the English Language (EL) to students of the 6<sup>th</sup> grade of Elementary School II (ES-II). The research was motivated by a positive perception that we had after using Reflexive Journals as an analytical-descriptive tool of our own implementation process of some active learning strategies during our practice of teaching EL at the Military School of São Paulo (MSSP), aiming to improve this process. Understood as a set of innovative practices applied in the teaching-learning process, the active learning approaches have contributed to improving the involvement, interaction, and engagement of the students, making the learning environment more pleasant, favorable, and dynamic for all involved. Another aspect that led us to adopt the use of active approaches during 2021 was the outbreak of the COVID-19 pandemic, which brought changes to the school context, challenging teachers to adapt face-to-face classroom activities to remote teaching. In this scenario, the use of active learning approaches gained centrality by enabling greater interaction between students and the development of various skills such as autonomy, creativity, and a more collaborative environment among the students. As this research is based on the methodological principles of *Action Research*, we start from the premise that Reflexive Journals can be useful tools for teachers insofar as they allow them to engage in a dialogue with themselves in the continuous pursuit of improving their pedagogical practice. In this way, the Reflexive Journals are understood in this dissertation as this teacher-researcher's written production of the process of self-reflection on her own practice of implementing the active learning methodologies selected within the scope of this investigation. It is for no other reason, then, that we propose, as the main objective of this study, to discuss the appropriation and implementation process of active learning methodologies by this teacher-researcher in the teaching of the English language to 6<sup>th</sup> grade elementary school students, respecting the curriculum adopted by the Brazilian Military School System (BMSS), in line with those of the National Common Core (BNCC). In order to achieve the main objective, we established three specific objectives for this research, namely: a) to describe and discuss the adoption of the flipped classroom and the station rotation model as the active learning methodologies in the teaching of English to 6<sup>th</sup> grade students; b) to discuss the implementation process of these active learning methodologies and the difficulties faced by this teacher-researcher during her applications; c) to analyze whether the use of active learning methodologies produced, from the teacher's perspective, the desired changes in relation to her students' learning process and which were the effects. From a theoretical-methodological perspective, this research is based on the foundations of the Action Research methodological approach, which was complemented by a detailed bibliographic review on the topic of active learning approaches, followed by the analysis of the Reflexive Journals produced during the implementation of the methodologies mentioned above with three 6<sup>th</sup> grade classes of the MSSP during the third quarter of 2021, immediately after the school returned to face-to-face classes in the context of the COVID-19 pandemic.

**Keywords:** Reflexive journal. Active learning. Foreign language. Flipped classroom. Station rotation model.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> COMPARAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS A SEREM IMPLEMENTADAS EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES DE LÍNGUAS SEGUNDO AS PROPOSTAS DE TRÊS ESTUDIOSOS DO PÓS-MÉTODO .....	31
<b>QUADRO 2:</b> SÍNTESE DAS ESTAÇÕES E ATIVIDADES.....	79

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> AS 14 UNIDADES DOS COLÉGIOS MILITARES ESPALHADAS PELO BRASIL .....	14
<b>FIGURA 2:</b> EXEMPLO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES .....	48
<b>FIGURA 3:</b> NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA SEGUNDO O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA .....	62
<b>FIGURA 4:</b> MATERIAL DIDÁTICO ADOTADO PELO CMSP EM 2021 .....	65
<b>FIGURA 5:</b> REPRESENTAÇÃO DO CICLO BÁSICO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	70
<b>FIGURA 6:</b> AS ESPIRAIS DA PESQUISA-AÇÃO .....	70
<b>FIGURA 7:</b> EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS SELECIONADOS PARA A REVISÃO DO CONTEÚDO VIA AVA .....	77
<b>FIGURA 8:</b> TERMÔMETRO DE FREQUÊNCIA PARA A ATIVIDADE DE SALA DE AULA INVERTIDA.	78
<b>FIGURA 9:</b> EXEMPLO DE ATIVIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTENÇAS COM ADVÉRBIOS DE FREQUÊNCIA.....	79
<b>FIGURA 10:</b> TABELA UTILIZADA EM ATIVIDADE REALIZADA DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES .....	80
<b>FIGURA 11:</b> EXEMPLO DE ATIVIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DA ABORDAGEM DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES.....	81
<b>FIGURA 12:</b> ATIVIDADE REALIZADA DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DA ABORDAGEM DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES .....	83
<b>FIGURA 13:</b> DIÁRIOS REFLEXIVOS PRODUZIDOS DURANTE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ABORDAGENS ATIVAS, SET-NOV. 2021 .....	85
<b>FIGURA 14:</b> DIAGRAMA PARA ORIENTAR A PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS .....	86
<b>FIGURA 15:</b> CRONOGRAMA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGENS ATIVAS .....	89

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMSP – Colégio Militar de São Paulo

EF-II – Ensino Fundamental II

EST – Estágio de Serviço Técnico

LI – Língua Inglesa

OTT – Oficial Técnico Temporário

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

QCER - Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil

SEAN – Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA .....	233
1.1 O ensino da Língua Inglesa: métodos e abordagens.....	233
1.1.1 A BNCC e o ensino da Língua Inglesa no Brasil .....	33
1.2 Abordagens ativas de ensino-aprendizagem .....	37
1.2.1 O ensino híbrido e a diversidade metodológica das abordagens ativas ....	42
1.2.2 As bases das abordagens ativas de ensino-aprendizagem.....	48
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA .....	59
2.1 Contexto da pesquisa .....	60
2.1.1 O Conselho da Europa e o Quadro Comum Europeu de Referências.....	61
2.1.2 O ensino de Língua Inglesa no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). .....	63
2.1.3 Sujeitos de pesquisa.....	67
2.2 Tipo da pesquisa: pesquisa-ação.....	69
2.3 Instrumentos de coleta de dados .....	71
2.3.1 Os diários reflexivos.....	72
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS .....	75
3.1 As atividades.....	75
3.1.1 Atividades para a implementação da sala de aula invertida .....	76
3.1.2 Atividades para a implementação do modelo de rotação por estações.....	79
3.2 A elaboração dos diários reflexivos.....	84
3.2.1. Diários elaborados durante as atividades de “sala de aula invertida” .....	87
3.2.2 Diários elaborados durante as atividades de “rotação por estações” .....	90
3.3 Autoavaliação do processo de implementação das abordagens ativas .....	93
CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO A .....	105
ANEXO B .....	108
ANEXO C .....	109

## INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação diz respeito à utilização de abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II no Colégio Militar de São Paulo (doravante CMSP). Trata-se de uma instituição federal ligada ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Os Colégios Militares são organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação com a finalidade de atender ao ensino preparatório e assistencial, como consta no artigo 2º do Regulamento dos Colégios Militares. A *Figura 1*, apresentada a seguir, traz a localização das 14 unidades dos Colégios Militares no Brasil.

**Figura 1:** As 14 unidades dos Colégios Militares espalhadas pelo Brasil



A unidade de São Paulo, onde trabalha esta professora-pesquisadora, foi criada por uma Portaria do Comandante do Exército, em outubro de 2018, e teve seu núcleo educacional ativado em agosto do ano seguinte, quando recebeu os primeiros militares para integrar a Divisão de Ensino, bem como o seu corpo de alunos.

<sup>1</sup> Disponível em: <https://cutt.ly/JSE0YpJ>. Acesso em: 21 mar. 2022.

Atualmente, o CMSP conta com 170 alunos dos 6º, 7º e 8º anos do EF-II, além de 45 profissionais de ensino (CMSP, 2020).

No ano de 2021, quando foram realizadas as atividades analisadas por esta professora-pesquisadora, foram formadas três turmas de 6º Ano (601, 602 e 603), com 32 alunos cada. Para as aulas de Língua Inglesa, cada turma foi dividida entre dois professores, de modo que coube à esta professora pesquisadora três turmas de 16 alunos cada (601-A; 602-A; 603-A).

Como se verá mais adiante neste trabalho, no capítulo dedicado à metodologia e ao percurso desta pesquisa, o ensino de LI no SCMB estrutura-se segundo o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN) até o 9º ano do EF-II. A divisão proposta para cada ano está alinhada com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (doravante QCER<sup>2</sup>) e os níveis trabalhados com o 6º ano do EF-II são o A1A e o A1B, respeitando a Matriz de Referência de Competências e Habilidades elaborada a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Cumprir destacar que os professores têm autonomia para prepararem suas atividades, bem como as sequências didáticas que serão aplicadas em sala de aula, desde que não alterem o ordenamento dos Objetos do Conhecimento (OC) definidos nos Planos de Sequência Didáticas (doravante PSD) para cada nível. Também são vedadas a supressão de qualquer OC ou a alteração das competências e habilidades previstas no PSD para os respectivos níveis<sup>3</sup>. No segundo capítulo deste trabalho detalharemos um pouco mais o PSD do CMSP com foco no 6º Ano do EF-II.

Convém apontar que o referencial teórico que embasa o ensino nos Colégios Militares é o ensino por competências, cujo cerne repousa na adoção de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem. Segundo esta concepção de ensino, os docentes do CMSP são chamados a exercerem o papel de mediadores das experiências de ensino e de aprendizagem, favorecendo oportunidades mais ricas aos alunos para a reflexão e produção em Língua Inglesa. Deste modo, nossa proposta de aplicar as abordagens ativas da sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações não encontrou resistência por parte da coordenação pedagógica e diretoria do Colégio. Foi necessário, apenas, apresentar o plano de aulas para obter o apoio necessário para a organização da infraestrutura necessária para as aulas.

---

<sup>2</sup> Para o detalhamento de cada um dos níveis do QCER, ver o *Anexo D* ao fim deste trabalho.

<sup>3</sup> Para o detalhamento de cada um dos OCs e sua relação com as competências e habilidades definidas no PSD do CMSP, consultar os anexos D, E e F na parte final deste trabalho.

Para discutir a importância do uso das abordagens ativas nas turmas iniciais do EF-II, optamos pela adoção de uma abordagem autorreflexiva, realizada a partir das observações, sentimentos e considerações desta professora-pesquisadora durante o processo de seleção, preparação e implementação de algumas estratégias de abordagens ativas com suas três turmas do CMSP. Assim, partindo dessas experiências, realizadas em um momento desafiador aos educadores em todo o mundo, acreditamos que foi possível propor algumas reflexões sobre as abordagens ativas de ensino-aprendizagem relacionando-as com o processo de incorporação de *Tecnologias de Informação e Comunicação* (doravante TIC) que vem sendo tocado no CMSP desde sua criação, em 2018, articulado, por sua vez, a um processo reflexivo do docente acerca de suas próprias práticas pedagógicas, com vistas de aprimorá-las para próximas aplicações.

Sobre a incorporação das TIC, é necessário pontuar que a chegada da pandemia de COVID-19 ao Brasil, em março de 2020, impôs a diretores, coordenadores, secretários de educação, docentes e discentes um desafio que já vinha se colocando há anos no ambiente escolar: a incorporação de diferentes tecnologias já existentes na escola à prática pedagógica, sem que esta deixasse de aportar contribuições significativas ao processo de ensino-aprendizagem. Mais do que isso, intensificou a necessidade de adaptar as atividades presenciais para o ensino à distância.

Segundo Almeida (2005, p. 72), os educadores que logram associar as TIC aos métodos ativos de aprendizagem conectam o domínio informacional às práticas pedagógicas e teorias educacionais que lhe servem como instrumentos de reflexão sobre a própria prática, transformando-a de modo a favorecer a construção de redes de conhecimentos. Ao fazê-lo, os educadores têm o seu papel redefinido, transformando a tarefa de ensinar na de “fazer aprender”, tal como postulou Perrenoud (2000, p. 139 apud ALMEIDA, 2005, p. 72). Ganha protagonismo sua tarefa de mediador das situações de aprendizagem, que é aquela que deverá “propiciar a aprendizagem significativa aos grupos e a cada aluno”, mobilizando-os à investigação e problematização com base no desenvolvimento de projetos e solução de problemas, nas reflexões individuais e coletivas, como bem aponta Almeida (2005, p. 72).

Deste modo, este trabalho justifica-se na medida em que propõe perseguir, de forma incessante, a associação da palavra “ativa” – contida nas abordagens ativas – a uma aprendizagem reflexiva. Dito de outra forma, na busca por um processo de



ensino-aprendizagem que prime por visibilizar os processos, os conhecimentos e as competências daquilo que se está aprendendo em cada atividade realizada, tal como sugere Moran (2018). Essa busca pelos nexos entre o “ativo” e o “reflexivo” decorre da convicção de que o processo de ensino-aprendizagem ativo-reflexivo se torna muito mais estimulante, tanto para os discentes como para os docentes, na medida em que este se transforma em

[...] processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e níveis cada vez mais profundos (MORAN, 2018).

A proposição do emprego das abordagens ativas busca, portanto, chamar o aprendiz a desempenhar um novo papel ante a seu processo de aprendizagem-autoaprendizagem. Através de atividades realizadas em equipes, resolução de problemas reais, pesquisas, discussões e debates, busca-se estimular a melhoria na qualidade do aprendizado, o aumento da autonomia discente, o desenvolvimento de um maior senso de responsabilidade e, também, um aprofundamento do senso crítico.

O professor, por sua vez, quando opta pela adoção das abordagens ativas ancorado nos objetivos de aprendizagem que pretende atingir, o faz a partir de um conjunto de análises acerca da abordagem pedagógica mais adequada ao grupo específico de aprendizes em que pretende aplicar, considerando, ainda, as especificidades da própria escola e os contextos vividos na sociedade nos âmbitos nacional e internacional. Há, portanto, uma série de critérios que justificam a escolha de suas abordagens. No caso específico desta pesquisa, escolhemos investigar o processo de apropriação e implementação de duas estratégias de abordagens ativas por esta professora-pesquisadora: a *Sala de Aula Invertida* e o *Modelo de Rotação por Estações*.

A opção por essas duas abordagens, em específico, se deu, principalmente, em razão de ambas agregarem as principais características, quer da sala de aula tradicional quer as do ensino *online*. Um fator determinante a orientar nossa escolha foi a iniciativa de atender a uma demanda do CMSP em criar, cada vez mais, ambientes de aprendizagem que incentivassem a construção de conhecimento a partir da integração das TIC nas atividades curriculares. A proposta da sala de aula invertida, vale dizer, apareceu em um momento bastante propício, não só em razão do largo uso das TIC pelos alunos, mas, principalmente, em decorrência da grande

demanda imposta pelo surto epidêmico da COVID-19, como já se destacou. Desse modo, tanto a demanda da escola quanto o contexto da sociedade em 2021 contribuíram para planejarmos a implementação de abordagens mais centradas no uso das tecnologias, quer no ambiente doméstico dos aprendizes, quer na própria estrutura escolar.

Outro fator importante para a escolha dessas duas estratégias diz respeito ao fato de os alunos dessas três turmas, em sua grande maioria, já disporem dos dispositivos tecnológicos e de todo o conhecimento necessário para utilizá-los. Faltava, apenas, uma proposta objetiva para sistematizar o uso das abordagens ativas em sequências didáticas com conteúdos de LI voltados especificamente para as turmas de 6º ano do EF-II.

De modo resumido, a abordagem da sala de aula invertida propõe que os aprendizes estudem, antes de frequentarem a aula, conteúdos disponibilizados através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA). Com o retorno dos alunos às salas de aula, esta se torna o espaço onde eles trabalham os conteúdos estudados previamente, através de atividades práticas diversificadas sugeridas pelo professor, como a discussão em grupo, os laboratórios, a resolução de problemas, a elaboração de projetos *etc.*

Já no modelo de rotação por estações, os alunos são movimentados pelos espaços com o objetivo de desenvolver habilidades como o trabalho em equipe e o protagonismo, por exemplo. De modo geral, a atividade consiste em dividir os aprendizes em pequenos grupos, ofertando a cada um deles uma estação onde, sob orientação do professor, serão realizadas tarefas distintas em um tempo determinado. As tarefas podem envolver discussões em grupo, atividades escritas e leituras, dentre outras. Vale lembrar que elas não precisam ser realizadas, necessariamente, dentro da mesma sala de aula, podendo se espalhar por toda a escola como, por exemplo, na sala de informática. Além disso, as tarefas devem ser planejadas para valorizar momentos de trabalho colaborativo, sem desprezar os momentos de individualidade (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015). No transcurso da atividade, os grupos devem rotacionar, passando, assim, por todas as estações.

Vale lembrar, juntamente com Valente (2018), que a integração das TIC no processo de implementação das abordagens ativas proporciona o que os estudiosos da educação têm chamado de *blended learning* ou ensino híbrido. Trata-se de um programa de educação formal em que se busca mesclar dois momentos de trabalho

dos aprendizes: aquele em que ele estuda os conteúdos a partir de recursos *online*; e o outro que ocorre em sala de aula, quando os alunos podem interagir entre si e com o professor (STAKER; HORN, 2012).

Como destacamos previamente, esta pesquisa surgiu, a princípio, a partir da percepção positiva que tivemos durante a implementação de algumas estratégias de abordagens ativas de ensino-aprendizagem em nosso exercício de docente de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental II, no Colégio Militar de São Paulo. As aulas em que fizemos a implementação das estratégias de abordagens ativas foram realizadas ainda durante o surto da pandemia de COVID-19, entretanto, em momento posterior ao que tivemos que recorrer ao ensino remoto emergencial. Deste modo, as aulas foram ministradas quando, no CMSP, elas já haviam retomado o modelo presencial, durante o terceiro trimestre de 2021. Mais especificamente, entre o final do mês de setembro e as primeiras semanas de outubro daquele ano.

Para a realização desta tarefa, importante papel tiveram os Diários Reflexivos que produzimos durante o processo de implementação das duas estratégias de abordagens ativas planejadas para as turmas de 6º Ano do EFII, a saber: a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. Foi a produção e análise desses diários que nos permitiu a realização de um exercício de autorreflexão sobre o próprio processo que empregamos para a implementação dessas abordagens, de modo que, partindo dos registros escritos nos diários, pudemos avaliar, posteriormente, se uma implementação funcionou ou não do modo como planejávamos; analisar as razões por que uma abordagem funcionou e outra não ou, ainda, levantar possibilidades de melhoria nesse processo. Somente após considerar cada detalhe desse processo, com apoio dos registros nos diários, pudemos avaliar possíveis reformulações, introduzindo eventuais adaptações para as próximas implementações. Estas últimas, por sua vez, também serão reavaliadas a partir de novos diários a serem escritos durante as novas implementações. A repetição desse processo traz o benefício de se poder fazer uma análise comparativa entre os procedimentos de aplicação das estratégias a cada nova implementação.

Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa é discutir o processo de apropriação e implementação de abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa para os alunos do 6º ano EF-II, tal como realizado por esta professora-pesquisadora, respeitando a grade curricular adotada pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para atingirmos o fim proposto como objetivo geral deste trabalho, foram estabelecidos três objetivos específicos, a saber: (a) discutir a escolha das abordagens ativas *sala de aula invertida* e *rotação por estações* como recurso didático-pedagógico no ensino de Língua Inglesa para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II; (b) analisar o processo de implementação dessas duas abordagens ativas; (c) analisar se a utilização das abordagens ativas provocou, do ponto de vista da professora, as mudanças almeçadas em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos e quais foram.

Três foram as perguntas que nos serviram como fios condutores para o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: (a) no âmbito da diversidade metodológica que caracteriza o quadro das abordagens ativas de ensino-aprendizagem, quais procedimentos seguir para a seleção das abordagens ativas empregadas como recurso didático-pedagógico para o ensino de Língua Inglesa de seus alunos do 6º ano do EF-II do CMSP?; (b) quais os caminhos a seguir para a definição dos processos de implementação das abordagens ativas selecionadas (*sala de aula invertida* e *rotação por estações*) e quais as principais dificuldades enfrentadas durante essa experiência?; (c) o processo seguido por esta professora-pesquisadora na implementação das abordagens ativas realizou ou não suas expectativas de mudanças no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem? Quais e por quê?

Esta dissertação, portanto, busca contribuir não só através do estímulo à adoção de abordagens ativas pelos docentes de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II, mas também ao chamar a atenção para que a implementação dessas abordagens seja feita a partir de um processo que permita uma reflexão crítica acerca das práticas empregadas pelo próprio docente durante a aplicação da metodologia.

Do ponto de vista teórico, este trabalho faz uma revisão bibliográfica em torno de três temas: (i) o ensino de Língua Inglesa para o EF-II, segundo os parâmetros da BNCC; (ii) a importância do uso das abordagens ativas de ensino-aprendizagem, com destaque para o ensino híbrido através da abordagem da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações; (iii) o uso do diário reflexivo. Desse modo, buscaremos fundamentá-lo a partir das contribuições de Amorim e Gomes (2020), que buscam refletir sobre as definições da BNCC para o ensino de Língua Inglesa no Brasil. Quanto à fundamentação teórica do principal tema desta pesquisa, isto é, as abordagens ativas de ensino-aprendizagem, buscaremos apoio, sobretudo, nas

reflexões propostas por Bacich e Moran (2018), Moran (2018; 2017; 2015), Valente (2018) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que tratam da importância e da aplicabilidade dessas metodologias. Por fim, para a seção relativa ao uso do diário reflexivo, a discussão será fundamentada em torno das contribuições de Zabalza (2004).

Metodologicamente, pensamos ser mais adequado para esta dissertação empregar os fundamentos da pesquisa-ação, uma vez que se trata de uma investigação acerca da própria prática desta professora-investigadora, com a finalidade de melhorá-la. Nesse sentido, convém recordar que Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação no campo da educação como uma estratégia voltada para o desenvolvimento de docentes e pesquisadores no intuito de que estes utilizem suas pesquisas acadêmicas a fim de aprimorar suas práticas de ensino e, desta forma, o próprio aprendizado de seus alunos.

Quanto ao plano de redação desta dissertação, além do presente capítulo introdutório, organizamos o seu desenvolvimento em três capítulos. No primeiro enunciamos os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, sendo este organizado em três partes: na primeira apresentamos brevemente os métodos e abordagens empregados no ensino de LI, com destaque para a competência comunicativa e o quadro atual de ecletismo de métodos e abordagens; na segunda parte discutimos o uso das abordagens ativas no ensino de LI, chamando atenção para sua aplicabilidade, bem como para a diversidade dos métodos; na terceira e última parte do primeiro capítulo tratamos do uso dos Diários Reflexivos como instrumentos pedagógicos em diferentes processos de ensino-aprendizagem.

Já no segundo capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. É neste capítulo que fazemos a contextualização do trabalho desenvolvido, apresentando informações relativas a esta professora-pesquisadora; à escola onde se realizou a investigação; ao Ensino de Língua Inglesa no Sistema Colégio Militar do Brasil e sua adequação à BNCC; bem como aos instrumentos utilizados na coleta de dados. Sobre este último ponto, é importante deixar claro que o uso dos diários é pensado nesta dissertação como uma ferramenta que auxilia esta professora-pesquisadora a entabular um diálogo consigo mesma na busca contínua pela melhoria de sua prática pedagógica.

Iniciamos o terceiro capítulo descrevendo as atividades realizadas com as três turmas de 6º ano do EF-II e como esta professora-pesquisadora produziu os Diários

Reflexivos durante a sua prática de implementação da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações. Em seguida, concluímos o capítulo apresentando os resultados a que chegamos a partir da autorreflexão que fizemos após uma análise detida dos registros realizados nos diários.

Após o terceiro capítulo, apresentamos as conclusões a que chegamos com esta investigação, seguidas pelas referências utilizadas para a elaboração da pesquisa, além da seção de anexos.

## CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

O presente capítulo enuncia os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, sendo este organizado em três partes: na primeira são apresentados, ainda que brevemente, os métodos e abordagens empregados no ensino da língua inglesa, com destaque para a competência comunicativa e o quadro atual de ecletismo de métodos e abordagens; na segunda parte discute-se especificamente acerca do uso das abordagens ativas no ensino de LI, chamando atenção para sua aplicabilidade, bem como para a diversidade dos métodos; a parte final do capítulo dedica-se aos usos dos Diários Reflexivos.

### 1.1 O ensino da Língua Inglesa: métodos e abordagens

Antes de passarmos ao breve panorama dos métodos e abordagens empregados para o ensino de línguas estrangeiras, é importante proceder a uma diferenciação entre as noções de método e abordagem que, ao contrário do que o uso indiscriminado destas faz imaginar, não são sinônimos.

Como bem aponta Leffa (1988), em razão da abrangência com que se empregou o termo “método” no passado, convencionou-se a subdividi-lo em *abordagem* e *método*. Enquanto o primeiro termo, mais abrangente, envolve os pressupostos teóricos sobre língua e aprendizagem, o termo método tem uma abrangência mais restrita, podendo, inclusive, estar contido no âmbito de uma abordagem. Este último, vale lembrar, “não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos” (LEFFA, 1988, p. 212).

A necessidade de se fazer essa ressalva, de acordo com a perspectiva de Leffa (1988), se dá em razão da imprecisão com que se usa o termo “método”, empregado como sinônimo para significar tanto o sentido mais amplo como o restrito. Bons exemplos disso, como se verá adiante, referem-se aos usos para os chamados métodos tradicional e direto que, na verdade, são abordagens.

Posta essa diferenciação, convém avançarmos apontando que, na história do ensino de línguas, a *Abordagem da Gramática e da Tradução* (AGT), também referida por muitos pesquisadores como *método tradicional*, é aquela que foi mais amplamente utilizada no correr do tempo. Seu início remonta ao período do Renascimento, quando o enfoque do ensino de língua estrangeira estava centrado na tradução e produção de versões para os textos da cultura grega e latina, visando a divulgação das artes estrangeiras (LEFFA, 1988, p. 214). Ainda segundo este autor, a AGT fundamenta-se no ensino da língua estrangeira a partir da língua materna ou, nas palavras de Leffa:

Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno (LEFFA, 1988, p. 214).

Assim, a aprendizagem da língua se daria a partir de três passos essenciais: “a) memorização prévia de uma lista de palavras; b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases; c) exercícios de tradução e versão” (LEFFA, 1988, p. 214).

Trata-se, portanto, de uma abordagem dedutiva, que parte da regra para o exemplo, cuja prioridade é a escrita. Na AGT, o professor é aquele que detém o conhecimento, enquanto os alunos devem adotar uma postura passiva. O foco, como já dito, concentra-se nas habilidades de escrita e leitura, razão pela qual a oralidade e a pronúncia são muito pouco valorizadas. As atividades realizadas em sala de aula, na maioria dos casos, provêm do livro texto, o que exime o professor da necessidade de ter domínio oral do idioma. Nesse cenário, a principal demanda dos docentes é o conhecimento profundo da gramática e das regras do idioma, especialmente suas exceções.

O chamado “Método Tradicional” permanece, ainda hoje, popular. Segundo Brown (2007), tal fato justifica-se, em boa medida, em razão do método requerer poucas habilidades especializadas por parte dos docentes ou, ainda, devido aos testes e exercícios gramaticais, bem como as traduções, serem de fácil elaboração, podendo ser corrigidos e avaliados pelos professores de modo bastante objetivo. Para Richards e Rodgers (2001, p. 5), a AGT é considerada como método, ao passo que Leffa (1988) a trata como abordagem.

Segundo Richard e Rodgers (2001, p. 5), a AGT:



[...] não tem defensores, é um método para o qual não há teoria. Não há literatura que ofereça uma justificativa ou que tente relacioná-lo com questões de linguística, psicologia, ou teoria educacional [tradução é nossa].

Entre meados e final do século XIX desenvolveu-se em vários países da Europa uma nova abordagem em oposição à AGT. Trata-se da *Abordagem Direta* (AD), também chamada pela literatura de Método Direto, que se consolidou nesse período como uma nova maneira de se ensinar línguas estrangeiras. Apesar do grande desenvolvimento durante a segunda metade do século XIX, Leffa (1988) nos informa se tratar de uma abordagem tão antiga quanto a AGT, havendo indícios de que o famoso filósofo e ensaísta francês, Michel de Montaigne, tenha aprendido latim através da Abordagem Direta ainda na década de 1530.

A AD sempre teve muitos defensores, sendo um sucesso comercial ainda no século XIX, como comprova a fundação da primeira escola Berlitz (1878), nos Estados Unidos, e a oficialização da AD para o uso nas escolas públicas da Bélgica (1898), França (1902) e Alemanha (1902). Por ter surgido como uma reação ao chamado método tradicional, a premissa básica da AD é a de que se aprende a língua estrangeira a partir da própria língua estrangeira, e não da língua materna, como defende a AGT. Na abordagem direta, a língua materna nunca deve ser utilizada em sala de aula, de modo que a aprendizagem da língua estrangeira se dá a partir de gestos e gravuras, sem o recurso de traduções. O princípio é que os aprendizes devem se habituar a pensar na língua estrangeira. O foco do aprendizado está na linguagem oral, o que não impede a introdução da prática da escrita ainda nas primeiras aulas. Os exercícios orais partem de diálogos situacionais e da leitura de pequenos trechos. Dessa forma, busca-se integrar, pela primeira vez, as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – em uma abordagem de ensino de línguas. (LEFFA, 1988, p. 216).

Na AD, a gramática se aprende de modo indutivo, uma vez que o aprendiz é exposto inicialmente à língua para, mais tarde, chegar a uma sistematização. Usa-se a técnica de reprodução para que os alunos aprendam a língua automaticamente, enquanto se estimula os diálogos acerca da vida cotidiana, a fim de aproximar o aluno da língua alvo.

No Brasil, a AD foi introduzida no Colégio Pedro II, em 1932, a partir de uma reforma no método de ensino daquela instituição, que passou a adotar turmas de 15

a 20 alunos. O então ministro da educação do Brasil, Francisco Campos, propôs o ensino de línguas modernas no país, escolhendo o inglês como idioma a ser lecionado nas escolas e a AD como base pedagógica, como informa Silva (2020, p. 48). Entretanto, o método direto não teve êxito em se estabelecer no país, dada a ausência de materiais didáticos de qualidade suficiente a garantir as demandas da abordagem. Para Leffa (1988, p. 217), as dificuldades encontradas pela AD para se expandir no Brasil passavam pelos professores, que não cumpriam os pré-requisitos linguísticos exigidos pela abordagem, como a fluência oral e a boa pronúncia, por exemplo, ou, ainda, por não possuírem resistência física para manterem aulas centradas na oralidade durante várias horas por dia. Assim, as propostas que buscavam efetivar o ensino da língua estrangeira através da própria língua estrangeira não conseguiram se sustentar por muito tempo, fazendo com que os docentes voltassem a recorrer ao método tradicional.

Na década de 1920, realizou-se nos Estados Unidos um estudo comparativo entre os métodos tradicional e direto para o ensino de língua estrangeira nas escolas secundárias: trata-se do *Modern Foreign Language Studies* (MFLS). Seus resultados apontavam que o objetivo da aprendizagem de línguas devia ser prático e que, para tanto, se fazia necessária uma combinação das duas abordagens. Segundo Leffa (1988):

[...] Da primeira adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; da AD adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral.

A partir dessa junção, portanto, apresentou-se a *Abordagem para Leitura* (AL), cujo principal objetivo era o desenvolvimento da habilidade da leitura. Para atingir este fim, buscava-se criar o máximo de condições para leitura dentro e fora da sala de aula. Ademais, o aprimoramento do vocabulário era essencial e sua expansão era algo a ser estimulado em todas as aulas. A gramática, por sua vez, devia se restringir apenas ao necessário para a compreensão das atividades de leitura, priorizando-se os aspectos morfológicos e construções sintáticas. Exercícios de gramática e de

tradução eram empregados, ainda que estes não fossem o foco da abordagem (SILVA, 2020, p. 49).

Vale dizer que a AL se expandiu pelas escolas secundárias dos Estados Unidos durante a década de 1930, tendo permanecido como referência até o fim da Segunda Guerra Mundial, como informa Leffa (1988). No entanto, sobretudo após a guerra, essa abordagem passou a ser duramente criticada pela falta de base científico-teórica e, ainda, em razão de fiar-se na premissa do desenvolvimento de uma só habilidade para fins específicos.

Portanto, como uma reação dos próprios estadunidenses à AL, surge a *Abordagem Audiolingual (AAL)*. Segundo Celce-Murcia (2017, p. 7), essa abordagem buscava combater a falta de ênfase da AL nas habilidades relacionadas à expressão e compreensão oral. A AAL foi desenvolvida no contexto da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos precisavam de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras, tornando-se dominante nos Estados Unidos entre os anos 1940 e 1960. Seu foco centra-se na expressão oral, mas a abordagem apresenta uma base teórica bastante sólida. Esta última, vale dizer, foi desenvolvida com base em práticas da *Abordagem Direta*, mas incorporando características da linguística estrutural de Bloomfield, nos anos 1930, e da psicologia comportamental de Skinner, dos anos 1950 (CELCE-MURCIA, 2017, p. 7). Os linguistas estruturalistas se empenharam em produzir uma análise descritiva científica das línguas, enquanto os psicólogos comportamentais defendiam modelos de ensino com condicionamento e formação de hábitos consonantes com a imitação (LIMA, 2017, p. 196-197).

As principais características da Abordagem Audiolingual são:

- As lições se iniciam com diálogos.
- Imitação e memorização são empregados, com base no pressuposto que linguagem é formação de hábitos.
- Estruturas gramaticais são sequenciadas e regras são ensinadas indutivamente.
- Habilidades são sequenciadas: *listening, speaking – reading, writing* são postergadas.
- A pronúncia é priorizada desde o princípio.
- Vocabulário é extremamente limitado nos estágios iniciais.
- Um grande esforço é feito para evitar que os aprendizes errem.
- A linguagem é frequentemente manipulada sem considerar o significado ou contexto.
- O professor deve ser proficiente apenas nas estruturas, vocabulário, etc. que ele ou ela está ensinando, uma vez que as atividades de aprendizado e os materiais são cuidadosamente controlados (CELCE-MURCIA, 2017).

No Brasil, AAL ainda é empregada em muitas escolas de línguas. Tal como as abordagens anteriores, a despeito do entusiasmo inicial com que foi recebida, acabou sofrendo severas críticas de linguistas que enxergavam na repetição mecânica um ponto fraco dessa abordagem.

No final dos anos 1970, no entanto, linguistas se deram conta de que os alunos de línguas estrangeiras conseguiam produzir frases gramaticalmente perfeitas, porém, não davam conta de empregá-las em situações de comunicação da vida cotidiana, como bem apontou Almeida Filho (1993). Surge, nesse contexto, o conceito de “competência comunicativa”, desenvolvido por Hymes (1972), segundo o qual ser competente comunicativamente transcende o conhecimento linguístico, uma vez que estão envolvidas outras competências, tais como a cultural; a sociolinguística; a discursiva e a estratégica, como pontuou Paiva (1997).

Dessa forma, a língua passa a ser compreendida como um conjunto de eventos comunicativos multifacetados, variando segundo o lugar, o indivíduo, a cultura e os registros. A partir desse momento, uma visão que dava maior ênfase na estrutura da língua vai perdendo espaço para outra cujo foco centra-se na comunicação. A língua passa a ser vista não apenas como um conjunto de frases, mas como uma série de eventos comunicativos (LEFFA, 1988, p. 229). Essa visão estimulou os metodólogos do ensino de línguas a preencher as lacunas deixadas pela Abordagem Audiolingual, dando origem ao que se conhece como *Abordagem Comunicativa (AC)*.

Segundo Celce-Murcia (2017, p. 8), a AC é fruto direto do trabalho associado de linguistas antropólogos, como o estadunidense Dell Hymes, e de linguistas *firthianos*, como o britânico Michael Halliday, que viam a linguagem, antes de tudo, como um sistema de comunicação. No Brasil, a AC está associada ao linguista Almeida Filho, que a define da seguinte maneira:

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 subsequentes (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

Assim, tendo como principal objetivo a comunicação autêntica dos aprendizes, a AC acabou sendo, com o tempo, adotada por grande parte dos institutos de línguas, escolas básicas e editoras, como informa Silva (2020, p. 53). Ainda segundo esse autor, sua adoção foi responsável por transformações na relação entre docentes e

discentes em sala de aula. Nesse sentido, o material didático começou a apresentar textos e diálogos mais compatíveis com a realidade; o professor passou a gozar de maior liberdade para adaptar aulas aos contextos dos aprendizes que, por sua vez, ganharam maior protagonismo; a prioridade do ensino da língua passou a ser o desenvolvimento da habilidade comunicativa na língua estrangeira de forma autônoma.

Quanto às características dessa abordagem, Celce-Murcia (2007) as sintetiza da seguinte maneira:

- Supõe-se que o objetivo do ensino de línguas é a capacidade do aluno de se comunicar na língua-alvo.
- Supõe-se que o conteúdo de um curso de línguas incluirá noções semânticas e funções sociais, não apenas estruturas linguísticas.
- Os alunos trabalham regularmente em grupos ou pares para transferir (e, se necessário, negociar) significados em situações em que uma pessoa tem informações que a(s) outra(s) não tem.
- Os alunos geralmente se envolvem em jogos de papéis ou dramatizações para ajustar o uso da língua-alvo a diferentes contextos sociais.
- Os materiais e atividades da sala de aula são muitas vezes autênticos para refletir situações e demandas da vida real.
- As competências são integradas desde o início; uma determinada atividade pode envolver ler, falar, ouvir e escrever (isso pressupõe que os alunos possuam educação e sejam letrados).
- O papel do professor é principalmente facilitar a comunicação e apenas secundariamente corrigir erros.
- O professor deve ser capaz de usar a língua-alvo de forma fluente e adequada (CELCE-MURCIA, 2007, p. 8).

A AC acabou por se tornar a abordagem mais aceita e duradoura na história da metodologia do ensino de língua inglesa, pois sua linha de desenvolvimento linguístico orienta-se muito mais à realidade e à comunicação, razão pela qual foi largamente adotada por institutos de línguas, escolas e professores de inglês no Brasil e ao redor do mundo, ainda sendo empregada atualmente (ALMEIDA FILHO, 1993). Apesar disso, também não foi poupada de críticas em razão de seu maior foco na oralidade.

A partir dos anos 2000, a AC foi sendo aprimorada e seu conteúdo também acabou por ser ampliado, como informa Silva (2020, p. 54). Atualmente ela é compreendida como “um grande guarda-chuva, que abraça diferentes métodos e técnicas com o intuito de promover a comunicação espontânea [no] idioma estudado”, buscando, sobretudo, enfatizar um maior “equilíbrio entre a aquisição da língua e o estudo formal”.

Por fim, cumpre destacar que a AC confere aos docentes certa liberdade pedagógica no âmbito dos princípios mesmos dessa abordagem, levando-os a uma situação em que são chamados à ação e reflexão, no sentido de avaliar sua prática e voltar a ela no sentido de aprimorá-la. Tal movimento, vale dizer, favorece justamente uma atitude que move os professores à personalização de suas aulas, o que é atualmente muito valorizado nas abordagens ativas de ensino e de aprendizagem, potencializadas pelo uso da tecnologia digital, como se verá mais adiante.

O desenvolvimento das abordagens e técnicas de ensino da LI nas últimas décadas deu impulso a um movimento denominado pós-método, o qual foi definido pelo linguista Douglas Brown como um ecletismo de métodos e abordagens eleitos pelo docente a fim de cumprir um objetivo pedagógico (BROWN, 1994; 2000). Tal concepção, no entanto, não se encontra consolidada em razão da ausência de um consenso entre os pesquisadores da área.

Em sua proposta, Brown (1994) propõe o que chamou de “ecletismo esclarecido” no qual o docente é responsável por escolher dentre os métodos e abordagens as atividades que mais despertassem o seu interesse e que tivessem surtido efeito em aulas anteriores. Tal postura é condenada pelo linguista aplicado indiano B. Kumaravadivelu (1994, p. 30), para quem o ecletismo, no ambiente da sala de aula, acaba se transformando em uma pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, pois falta aos docentes a formação profissional para serem ecléticos de uma forma criteriosa, restando-lhes poucas opções a não ser amontoar aleatoriamente técnicas de distintas metodologias, denominando-as como ecléticas.

Brown, posteriormente, seguindo na mesma direção de Kumaravadivelu, lembra que para empregar uma abordagem eclética não basta, ao docente, adotar uma postura de combinar os métodos e abordagens, mas sim buscar uma ampliação de seus conhecimentos didáticos através de pesquisa e formação pedagógica contínua, enlaçando nesse movimento toda a escola, incluindo aí os colegas da direção e da coordenação pedagógica.

Assim, anos mais tarde, ao rever os princípios da pedagogia pós-método defendida em seu artigo de 1994, Kumaravadivelu (2001) propõe o desenvolvimento de uma abordagem que vai além da combinação de métodos e abordagens, enfatizando a necessidade de uma mudança na postura dos docentes. Nesse sentido, é necessário trabalhar a partir de uma perspectiva que envolva não apenas os docentes, mas também os formadores de professores, o contexto político,

socioeconômico e, ainda, ter-se em conta os objetivos específicos dos aprendizes. Seu estudo, portanto, é centrado no papel de três personagens fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: os aprendizes; os docentes e os formadores de professores.

A princípio, Kumaravadivelu propôs um modelo teórico com dez estratégias gerais, oriundas do conhecimento teórico, empírico e pedagógico relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32). Segundo essa proposta, os docentes, partindo de suas experiências, devem desenvolver uma abordagem própria que poderá partir de um método ou abordagem já existente, mas que com as múltiplas aplicações acabará por refletir as suas crenças, valores e experiências.

Outros autores também discutiram as propostas do pós-método ou ecletismo, bem como o papel dos docentes no âmbito dessa perspectiva. Em artigo no qual discute o papel do professor como um intelectual na era do pós-método, Gisvaldo Silva (2004) compilou as estratégias a serem implementadas em sala de aula segundo as propostas de três estudiosos distintos do tema.

**Quadro 1:** Comparação das estratégias a serem implementadas em sala de aula pelos professores de línguas segundo as propostas de três estudiosos do pós-método

<b>Richards &amp; Rodgers (2001)</b>	<b>Brown (1994)</b>	<b>Kumaravadivelu (2001)</b>
1) Envolver todos os alunos na lição;	Diminua a inibição;	Garanta relevância social;
2) Seja tolerante aos erros dos alunos;	Encoraje a tomada de riscos;	X
3) Desenvolva a autoconfiança dos alunos;	Aumente a autoconfiança dos alunos;	Desenvolva a consciência cultural do aprendiz;
4) Desenvolva a responsabilidade no aluno;	X	Promova a autonomia do aluno;
5) Use o máximo de atividades em duplas, grupos;	X	Facilite a interação negociada;
6) Faça dos alunos e não do professor o centro da aula;	Encoraje os alunos a usarem processos que utilizem o hemisfério direito do cérebro;	Contextualize o insumo linguístico;
7) Ensine estratégias de aprendizagem;	Ajude os alunos a usarem a intuição;	Ative a heurística intuitiva;

8) Responda às dificuldades dos alunos e trabalhe em cima delas;	Faça com que os erros dos alunos possam contribuir para o processo de aprendizagem;	Promova o desenvolvimento da consciência linguística;
9) Forneça o máximo de oportunidades para a participação dos alunos;	Ajude os alunos a desenvolverem a motivação intrínseca;	Maximize as oportunidades de aprendizagem;
10) Promova a cooperação entre os aprendizes;	Promova a aprendizagem cooperativa;	Integre as quatro habilidades;
11) Pratique tanto fluência quanto correção gramatical;	Promova tolerância à ambiguidade;	Minimize mal-entendidos;
12) Direcione as necessidades e interesses dos alunos.	Faça com que os alunos estabeleçam seus próprios objetivos;	X

Fonte: SILVA (2004, p. 7).

Ainda que esses autores possam divergir em alguns pontos, a análise da tabela acima revela uma grande convergência entre eles no que diz respeito às estratégias docentes quanto ao uso de uma pedagogia pós-método. Cumpre observar, entretanto, que a mera relação das estratégias docentes, como esta compilada por Silva (2004), não deve ser tida pelos professores como uma fórmula já pronta para ser aplicada em suas aulas. Como o próprio autor sugere, “parece mais adequado que elas [estratégias] sejam vistas como possibilidades de atitudes a serem adotadas em sala de aula” (SILVA, 2004, p. 9).

Nesse sentido, é o professor quem detém o papel de estabelecer os critérios para avaliar quais posturas podem ou não ser incorporadas em suas aulas, tomando em conta os princípios que estão de acordo com suas crenças e contexto. As propostas reunidas acima, mais do que receitas, devem ser encaradas como provocações para que os docentes reflitam acerca de suas práticas e contexto, a fim de teorizar e avaliar sua própria abordagem de ensino da língua. É justamente nesse sentido que esses autores argumentam acerca do papel do professor como um intelectual, uma vez que estes passam a ser produtores de conhecimento adaptados a seus contextos.

Por fim, é importante ter em conta que, a despeito de todas essas teorizações em torno do pós-método ou ecletismo esclarecido terem aproximações consideráveis, os modos de aplicação dessa pedagogia são bastante distintos, fazendo com que haja uma divergência sobre o uso do ecletismo na comunidade dos professores de LI. Tal divergência, vale dizer, acaba por fazer com que boa parte dos docentes optem muito



mais frequentemente pela abordagem comunicativa, quer nos institutos de idiomas e na rede particular, quer na rede pública de ensino. Além disso, o contexto das redes de ensino básico brasileiras, nas quais os docentes se deparam com altas cargas horárias de trabalho, salas de aula cheias e uma remuneração inadequada, dentre outros problemas, acaba por dificultar a adoção de uma pedagogia pós-método, em especial, a demanda dessa pedagogia por contínua formação e a participação efetiva nas discussões produzidas no âmbito acadêmico da área, como já falava Kumaravadivelu em 1994. Nessas condições, frequentemente o que resta como opção aos docentes em sala de aula é a adoção não sistemática de um amontoado aleatório de técnicas de diferentes abordagens, chamado de ecléticas.

A seguir, passaremos a discutir as diretrizes da BNCC para o ensino da Língua Inglesa no Brasil enfocando, principalmente, as habilidades e competências.

### **1.1.1 A BNCC e o ensino da Língua Inglesa no Brasil**

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 e tem como uma de suas principais finalidades definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes das redes de ensino público e particular (BRASIL, 2018, p. 7). Para tanto, ela define em seu texto quais devem ser as habilidades e competências básicas a nortear os trabalhos a serem realizados no âmbito de cada disciplina.

Dentre as mudanças relevantes em relação ao texto dos documentos produzidos anteriormente, destaca-se a definição de dez competências gerais. As competências são definidas pelo texto da nova BNCC como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, antes de prosseguirmos com a análise das diretrizes da BNCC para o ensino da Língua Inglesa para os aprendizes dos anos finais do Ensino Fundamental, convém apresentar mais detidamente o conceito de aprendizagem baseada por competências. Convém ressaltar, porém, que a BNCC não explicita nenhum autor referencial para a noção de competência ali adotada, de modo que, nesta dissertação, estamos nos baseando nas reflexões propostas por Perrenoud (2001; 2000).

Segundo este autor, são múltiplos os significados da noção de competência, sendo essa compreendida no âmbito escolar como um conjunto de valores centrados na mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados pelos sujeitos. Sua manifestação se dá por meio da ação considerada mais apropriada perante situações complexas, imprevisíveis, cambiáveis e singulares.

Nos estudos da área da Educação, o conceito de competência aparece como uma alternativa às noções de capacidade, aptidão, habilidade, conhecimento ou potencialidade. Nesses estudos, a competência é justamente aquilo que confere ao aprendiz a possibilidade de enfrentar de forma adequada uma série de tarefas e situações educativas. Segundo os estudos de Roldão (2002; 2003), a competência surge quando, diante de uma dada situação, um sujeito consegue mobilizar de forma adequada conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los da melhor forma a resolver a dita situação. Assim, a competência exige dos aprendizes uma apropriação ampla e robusta de saberes, para que estes possam ser empregados quando os sujeitos se encontrarem diante das mais distintas situações e contextos.

Segundo Perrenoud (1999, p. 30), “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como, saberes, capacidades, informações, etc. para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Em suma, competência é uma combinação de conhecimentos, valores, atitudes, emoções, ética e outros componentes sociais e comportamentais que podem ser mobilizados a fim de gerar uma ação efetiva em dado contexto.

No âmbito escolar, o conceito de competência se insere nos programas e currículos como instrumento fundamental para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, aptos a enfrentarem a mudança e atuarem ativamente como cidadãos. A noção de competência traz um novo significado de escola, distinta da antiga trilogia ler-escrever-contar, fundamento da escolaridade do século XX. A escola do novo século se apropria da lógica das competências sob a justificativa de preparar os alunos para a vida.

Uma abordagem à aprendizagem por competências, portanto, demanda que os saberes sejam considerados como recursos a serem mobilizados pelos sujeitos. Implica na reorganização do trabalho a partir da perspectiva da resolução de problemas. Demanda, ainda, que novas metodologias de ensino-aprendizagem sejam criadas ou que as antigas sejam reformuladas, bem como a disposição dos docentes em negociar e desenvolver projetos com seus aprendizes. O recurso a tal abordagem

leva os professores a optarem por um planejamento flexível, que incentive o imprevisto, movimentando-se na direção da interdisciplinaridade.

Em suma, uma abordagem por competências transforma os papéis de discentes e docentes. Segundo Perrenoud (2001; 2005),

“Uma abordagem por competências muda os ofícios dos seus intervenientes, ou seja, muda o ministério do aluno e do professor. O estudante terá que se envolver, terá que se entusiasmar com as aprendizagens a realizar. O docente, por sua vez, transforma-se num fiador de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projectos, num gestor da heterogeneidade, num regulador de percursos formativos (Perrenoud, 2001, 2005).”

Transforma também a escola, cuja meta principal deixa de ser ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam aos sujeitos êxito pessoal e profissional. Essa escola busca fomentar nos aprendizes o carácter adaptativo, convertendo os conteúdos em meios que possibilitem o desenvolvimento das competências. Aqui, a pedagogia do aprender a aprender ganha centralidade, valorizando o método em detrimento do conteúdo; do processo de aprendizagem em lugar da transmissão de conhecimentos; dos aprendizes como protagonistas de seus processos de aprendizagem em vez do professor como figura central desse processo.

Para além das dez competências gerais, a BNCC também apresenta um conjunto de competências específicas organizadas segundo as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. As áreas de conhecimento que figuram na BNCC são: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. Vale lembrar que as competências específicas de cada área sempre aparecem relacionadas às competências gerais.

No que diz respeito mais especificamente a Área de Linguagens, sua finalidade, segundo o texto da BNCC, é garantir aos estudantes o envolvimento com a prática de linguagens distintas que lhes deem a oportunidade de desenvolverem suas “capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 63). Para os anos finais do Ensino Fundamental, isto é, para os alunos do 6º ao 9º ano, a inserção da LI como parte do currículo obrigatório pode ser considerada como uma das alterações mais importantes, já que até então o ensino dessa língua era opcional.

Essa mudança confere um tratamento ao idioma inglês como língua franca, ou seja, a partir de uma perspectiva que busca valorizar o uso que os falantes do dito idioma, ao redor do mundo, fazem dele, com seus distintos repertórios linguísticos e culturais, questionando, portanto, o inglês falado por britânicos e estadunidenses como formas exclusivas de serem ensinadas, como o próprio texto da BNCC enfatiza:

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. [...] Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa (BRASIL, 2018, p. 241).

Trata-se, desta forma, de uma mudança de perspectiva que procura inserir os estudantes em um mundo globalizado. Para tanto, a BNCC propõe cinco eixos organizadores, a saber: oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (BRASIL, 2018, p. 242-245).

Através desses eixos busca-se converter os objetos das aulas em verdadeiras práticas de linguagem, nas quais o ensino da língua irá contribuir para o desenvolvimento de seis competências específicas, a saber:

- 1) Identificar a si e o outro em um mundo multicultural e globalizado, refletindo de modo crítico como a aprendizagem da LI contribui para a inserção dos indivíduos nesse mundo, sobretudo no mundo do trabalho.
- 2) Comunicar-se em Língua Inglesa através das distintas linguagens, em mídias impressas ou digitais, de modo a reconhecê-la como instrumento de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e possibilidades para compreender valores e interesses de outras culturas, bem como para o exercício do protagonismo social.
- 3) Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
- 4) Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
- 5) Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

- 6) Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 246).

Cumprir observar que tais premissas norteadoras da BNCC para o ensino de LI repercutem o pensamento de Bakhtin, segundo o qual não existe produção cultural fora da linguagem (BAKHTIN, 1986, p. 114).

Deve-se ter em mente que o processo de ensino-aprendizagem da LI atravessa todos os cinco eixos propostos pela BNCC a fim de se atingir o desenvolvimento das seis competências específicas nos alunos do Ensino Fundamental brasileiro. Todavia, deve-se chamar atenção para a necessidade de uma ampliação das atividades centradas no eixo relativo à dimensão intercultural, sem o qual se torna bastante dificultada a tarefa de fomentar nos aprendizes a capacidade de identificar e respeitar as diferentes culturas, bem como os preparar para situações do cotidiano que os outros eixos não conseguem desenvolver bem. A seguir faremos uma sucinta apresentação acerca do uso das abordagens ativas para o ensino de LI.

## **1.2 Abordagens ativas de ensino-aprendizagem**

As pesquisas acerca da inserção das abordagens ativas na educação, em especial aquelas abordando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, não são recentes, como bem lembram Bacich e Moran (2018). Desde o final do século XX, sobretudo a partir da introdução dos computadores nas escolas, diversas pesquisas foram realizadas no intuito de identificar as estratégias empregadas pelos professores nesse sentido, bem como as consequências da utilização dessas novas metodologias, em especial aquelas que envolvem as novas tecnologias. Ao concluírem que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, essas pesquisas indicam que as abordagens ativas “englobam uma concepção do processo de ensino-aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem”, prezando, principalmente, as múltiplas formas em que eles podem se envolver nesse processo de modo a aprenderem melhor segundo seus próprios estilos, ritmos e tempos (BACICH; MORAN, 2018).

Percebe-se, desta forma, que, comparadas aos métodos tradicionais de ensino, nos quais os aprendizes, muitas vezes, têm uma postura passiva de recepção dos

conhecimentos, as abordagens ativas acabam por deslocar os alunos para o centro das atividades pedagógicas e, conseqüentemente, conferem um novo papel aos educadores e aos próprios aprendizes nos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto os primeiros aparecem reposicionados como mediadores, os últimos assumem o lugar de principais construtores do próprio conhecimento.

Devemos ter claro, entretanto, que esse papel de mediação que os docentes devem estar cada vez mais preparados a exercer, não é aquele de uma ponte entre os indivíduos que sabem e os que não sabem ou, ainda, o de meros executores, isto é, intermediários entre os conteúdos, previamente preparados ou comprados, e os aprendizes. Trata-se, ao contrário, de um papel ativo, que demanda um grande trabalho autoral dos professores, na medida em que eles são chamados a selecionar, combinar e reconstruir conhecimentos a fim de propor experiências capazes de instigar os alunos a investigarem novos sentidos. Dessa forma, estamos de pleno acordo com Chiovato (2012), para quem o professor é aquele cuja responsabilidade é estabelecer uma base de sustentação para o desenvolvimento das capacidades dos discentes ou, em outras palavras, é seu papel auxiliar nos processos de significação dos conteúdos.

Desta forma, compreendemos o papel do docente neste trabalho muito mais como um curador educativo, de modo bastante similar ao proposto por Martins (2006, p. 9), para quem o professor-curador é:

[...] Como um 'bricoleur' que trabalha com os meios disponíveis e como um proponente que inventa e reinventa potencializando experiências estéticas.

E Martins (2006, p. 10) continua:

[...] o educador é um *bricoleur* que utiliza resíduos e fragmentos de acontecimentos, o que tem à mão, o que guarda em seu "estoque" e com eles cria novas situações de aprendizagem, reutilizando textos e situações materiais, acrescentando elementos de sua experiência e de seu repertório cultural. Como um *bricoleur* inventa com o que tem, problematiza a partir de seu acervo e pesquisa para complementá-lo.

Assim, essa ideia de professor como curador educativo (MARTINS, 2006) nos traz uma perspectiva bastante fértil no que diz respeito ao resgate da autoria dos docentes, como já destacamos. Desta forma, se no ensino considerado tradicional o professor centraliza o conhecimento e os alunos apresentam uma postura passiva, no

correr do século XX foram se desenvolvendo propostas inovadoras nas quais os aprendizes se tornavam mais ativos e, em colaboração com os professores, passavam a trocar ideias, discutir e participar da elaboração do conhecimento, estabelecendo nexos com outras áreas. Segundo o estudo seminal de John Dewey (1938), por exemplo, uma experiência educativa é aquela que aumenta a qualidade das interações no ambiente e que serve como base para novas interações ainda mais amplas no futuro. Para este autor, a noção de experiência é pautada pela troca de vivências entre os estudantes através da problematização. Esta, por sua vez, faz os alunos pesquisarem e trocarem informações como um grupo através de debates e resoluções de problemas. A educação, deste modo, não é vista como mera transmissão de conhecimento, mas como prática pedagógica de ação e atuação dos discentes.

Trata-se, portanto, de uma forma distinta de conceber os processos de ensino e de aprendizagem, a partir da adoção de uma perspectiva crítica e reflexiva, na qual os aprendizes são corresponsáveis pelo seu próprio aprendizado. Nesse sentido, como define Medeiros (2014, p. 43).

O método [ativo] envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização.

As abordagens ativas, portanto, são parte de um processo que busca fomentar maior autonomia discente, assim como instigar a curiosidade dos aprendizes em relação à pesquisa, à reflexão e à análise de problemas em busca de uma resolução. O professor, neste processo, é aquele que busca ativamente construir e apresentar ferramentas para que os próprios alunos elaborem soluções a partir de seus conhecimentos prévios. Para além da autonomia discente, gostaríamos novamente de destacar o papel autoral do educador nesse processo de ensino e de aprendizagem enquanto mediador cultural ou, se preferir, curador educativo (MARTINS, 2006; LOPES; SOMMER; SCHMIDT, 2014).

Segundo Almeida (2018) a principal característica da metodologia ativa é a sua “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio dos métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno

com a intenção de propiciar a aprendizagem”. A autora recorda que essa concepção educacional não surgiu com o advento das TIC, mas com um movimento que ficou conhecido como “Escola Nova”, promovido por pensadores como William James, John Dewey e Édouard Claparède. Para eles, a metodologia de ensino devia ser centrada na aprendizagem pela experiência e, sobretudo, no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (ALMEIDA, 2018). Nesse sentido, convém reproduzir o trecho em que a autora nos descreve a proposta educacional de Dewey e da Escola Nova, na medida em que esta se faz atual em tempos de abordagens ativas integradas com as TIC:

A Escola Nova de John Dewey, pautada pelo aprender fazendo (*learning by doing*) em experiências com potencial educacional, se faz presente em tempos de metodologias ativas integradas com as TDIC. Dewey propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz (DEWEY, 1959), orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades. Assim, a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência (ALMEIDA, 2018, p.17).

Sobre esta noção de Dewey da educação como um processo que acompanha a própria vida, Moran (2018) parece estar em pleno acordo, pois afirma que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios, cada vez mais complexos”. Para este autor, essa aprendizagem ativa que acompanha a vida é um conceito muito poderoso e em voga atualmente. Nesse sentido, as metodologias ativas buscam enfatizar o papel protagonista do aluno, isto é, “seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN, 2018).

Assim, é através de processos ativos-reflexivos que estudantes e professores passam a aprender a partir de situações concretas com os recursos disponíveis, mesmo que não sejam altamente tecnológicos, continua Moran (2018). Seja através de jogos, problemas, projetos, experiências ou vivências, o mais importante é o estímulo da criatividade e da percepção de que todos são pesquisadores em desenvolvimento. Nesse processo, o papel do professor ganha importância, pois este não atua como detentor de um conhecimento que deve ser transmitido a recipientes vazios, mas como co-criador do conhecimento e facilitador do processo de ensino-aprendizagem ao estimular os aprendizes a superarem suas próprias expectativas.



Esta é, pois, a perspectiva que adotamos para tratar das abordagens ativas no correr deste trabalho, isto é, como uma oportunidade de deslocamento do protagonismo dos processos de ensino e aprendizagem do docente para o discente, mas, também, sem obscurecer o papel ativo dos professores em meio a este processo. Tal perspectiva, vale dizer, encontra lastro no pensamento de Paulo Freire (1996), segundo o qual a educação é um processo realizado pelo próprio sujeito, mas que se efetiva a partir da interação entre sujeitos históricos através de suas palavras, ações e reflexões. Nesse sentido, busca-se diferenciar as abordagens ativas dos métodos tradicionais, justamente pelo destaque que conferimos às novas posições assumidas por docentes e discentes nesse processo educacional, especialmente no que se refere, por um lado, ao papel mais ativo assumido pelos aprendizes e, por outro, à forma mais colaborativa da construção do conhecimento, na qual os professores deixam de ser transmissores de informações para assumirem seu novo papel de curadores educativos. Tal como apontam Lopes, Sommer e Schmidt (2014, p. 63), trata-se do reconhecimento da aprendizagem enquanto uma prática social em essência ou, para usar a palavra dos próprios autores, de “um processo de socialização das aprendizagens”.

Ao estabelecer essa diferenciação entre as abordagens ativas e os métodos tradicionais entendemos, em primeiro lugar, que ambas as metodologias coexistem e são empregadas nas salas de aula ainda hoje. Também não é intuito deste trabalho condenar o recurso aos métodos tradicionais, mas apontar, juntamente com Bacich e Moran (2018), que suas características expositivas e passivas não são mais suficientes para o mundo globalizado e tecnológico em que vivemos.

Assim, nas discussões que faremos no correr deste trabalho, é importante afastar a ideia das abordagens ativas como um conjunto de estratégias empregados pelos professores como se fosse uma fórmula, isto é, como algo que os docentes utilizam apenas para tornar suas aulas mais ricas. Longe disso, as abordagens ativas devem ser compreendidas enquanto instrumentos que os educadores têm à mão para o desempenho do papel de facilitadores para a construção do conhecimento de seus aprendizes. Deste modo, frente à multiplicidade das abordagens ativas, a escolha de qual delas deve ser empregada com os alunos deve ser feita de modo crítico, tomando como base as experiências e realidades de cada grupo, de modo a garantir o protagonismo discente, bem como as relações destes com o docente, com seus pares e com o próprio objeto de conhecimento, como bem apontam Bacich e Moran (2018).

### 1.2.1 O ensino híbrido e a diversidade metodológica das abordagens ativas

Gostaríamos de iniciar esta seção lembrando que híbrido, tal como aponta Moran (2015a), “significa misturado, mesclado, *blended*” e que, assim sendo, a educação sempre foi híbrida, uma vez que combina “vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos”. Nessa mesma linha, a expressão “ensino híbrido” é compreendida por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), mais como uma ideia de educação híbrida, na qual “não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços”.

Por sua vez, pesquisadores do *Clayton Christensen Institute*, nos Estados Unidos, vêm desenvolvendo métodos de ensino que mesclam a metodologia tida como tradicional e a tecnologia digital. Segundo esses autores, o ensino híbrido pode ser definido como um programa de educação no qual os alunos aprendem, em parte, através de ensino *online*, no qual dispõem de algum elemento de controle sobre o tempo, o lugar, o modo e o ritmo de seus estudos e, em outra parte, em uma localidade física sob supervisão e fora de suas residências (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Desta forma, ao tratar da questão do ensino híbrido devemos ter em conta que, a despeito de algumas divergências, a literatura especializada converge ao apresentar a ocorrência de dois modelos de aprendizagem: o presencial, no qual o processo ocorre em sala de aula; e o *online*, que faz uso das tecnologias digitais para a promoção do ensino. É bem verdade que, com o tempo, como lembram Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), esses dois modelos acabam por se tornar complementares, pois além de usar variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, aumentando a troca de experiências que ocorre na escola. É justamente nessa mescla entre o presencial e o virtual que o papel desempenhado por docentes e discentes sofre modificações e as configurações das aulas dão oportunidades a momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais, de modo que o ensino híbrido se configura como combinação metodológica que apresentam impacto na atuação do professor tanto em situações de ensino como na própria ação dos estudantes em situações de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 74-75).

Percebe-se, assim, que a noção de ensino híbrido propõe uma abordagem pedagógica capaz de integrar as tecnologias ao cotidiano da escola, na qual seja possível observar alternâncias entre momentos de ensino presencial e *online*. Segundo essa concepção, as tecnologias devem ser empregadas de forma pedagógica, de modo a complementar e enriquecer o ambiente presencial, oferecendo novas interações e possibilidades para que os alunos possam construir um ambiente de produção de conhecimento mais rico.

Valente (2015) reforça essa percepção do ensino híbrido quando o define como “uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais”. Segundo Valente, há diferentes propostas para combinar essas atividades, no entanto, o principal aspecto é que o foco do processo de aprendizagem esteja centrado no aluno e não mais na transmissão de informação realizada pelo professor. É este mesmo autor quem observa, ainda, que de acordo com essa abordagem, o conteúdo de um dado assunto curricular não é mais transmitido pelo professor em sala de aula, mas colocado à disposição do aluno, em diferentes situações e ambientes. A sala de aula, nessa proposta, passa a ser o lugar de aprender ativamente, sozinho ou em grupo, a partir de atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões e laboratórios, dentre outros, com apoio do professor e em colaboração com os colegas.

Nesse sentido, Moran (2015a, p. 56) aponta que:

[...] o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Ainda segundo esse autor, o ensino híbrido favorece dois modelos principais a serem adotados pelas instituições educacionais de acordo com suas necessidades. O primeiro desses modelos é constituído por mudanças mais radicais, implementadas por instituições com propostas mais inovadoras, com mais recursos financeiros e tecnológicos. Tais instituições adotam uma proposta sem disciplinas, com projetos e abordagens ativas. Desta forma, os aprendizes são supervisionados pelos docentes e aprendem de forma individual ou em grupo, através de jogos, problemas, atividades e projetos nos quais são envolvidos. Nesse formato importa, sobretudo, respeitar as necessidades e o tempo demandado por cada indivíduo para o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos.

Já o segundo modelo, considerado menos radical por Moran, não envolve grandes investimentos financeiros ou recursos tecnológicos, pois a mudança recai muito mais na postura dos docentes e discentes. Segundo esta proposta mais branda, as instituições:

[...] mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida (MORAN, 2015a, p. 43).

Isto posto, fica evidente que há diversas abordagens que podem ser empregadas pelos docentes para a promoção de uma aprendizagem ativa eficaz como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas; a aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem por jogos; a sala de aula invertida; a aprendizagem baseada em times e o modelo de rotação por estações, dentre outras. Diante dessa diversidade, é necessário que o docente conheça bem a proposta de cada uma e reflita sobre os resultados que pretende obter frente à multiplicidade de combinações que pode realizar para atingir os objetivos do projeto pedagógico acordado com a instituição de ensino.

Valente (2018) destaca como as metodologias ativas, tradicionalmente, têm sido implementadas através dessas diversas estratégias. É este mesmo autor quem destaca que uma das grandes dificuldades encontradas com essas abordagens tem sido a “adequação dos conteúdos curriculares previstos para o nível de conhecimento e de interesse dos alunos”, lembrando, ainda, da dificuldade de implantar essas abordagens em salas com números elevados de aprendizes.

Nas páginas que seguem, trataremos brevemente de duas abordagens que empregamos junto aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo: a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. Como apontado acima, a escolha dessas abordagens fez-se após uma análise cuidadosa do perfil e das necessidades dos alunos dessa instituição, segundo a proposta pedagógica adotada pelo colégio, principalmente por permitirem o atendimento personalizado dos alunos, a oportunidade de estudo prévio e o trabalho em equipe mediado pela tecnologia.

### *Sala de aula invertida*

A principal diferença apresentada pela sala de aula invertida em relação aos métodos de ensino tradicionais é que, nestes últimos, a sala de aula é utilizada pelo docente como espaço para transmitir informação ao aprendiz que, após a aula, irá estudar a matéria abordada na aula a fim de realizar alguma atividade avaliativa para averiguar se o conteúdo foi assimilado. Na sala de aula invertida, o aluno estuda de modo antecipado, fazendo com que a sala de aula se transforme em um espaço onde ocorre a aprendizagem ativa, com diálogo, discussões e atividades práticas. Nesse contexto, o docente atua mais em atenção às dificuldades apresentadas pelos alunos e não como transmissor de conhecimento (VALENTE, 2018). As tecnologias digitais, ao permitirem que os alunos estudem antecipadamente e registrem seus avanços e dificuldades, habilitam o professor a verificar antecipadamente as questões mais problemáticas e usar o momento presencial da sala de aula para propor novas discussões, atividades e experimentos individuais ou em grupo.

Trata-se, portanto, de uma abordagem ativa cuja proposta, de modo geral, estimula os aprendizes a estudarem antes mesmo de frequentarem a aula, a partir de conteúdos disponibilizados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por exemplo. As salas de aula acabam se tornando um espaço de aprendizagem ativa por meio de atividades práticas diversificadas sugeridas pelo professor, como a discussão em grupo, os laboratórios, a resolução de problemas e a elaboração de projetos, dentre outros. Cumpre ressaltar a importância do registro das atividades *online* no AVA, para que o professor possa, a partir delas, personalizar as atividades em sala de aula. Esses registros permitem ao docente a elaboração de um diagnóstico preciso das realizações individuais dos aprendizes, bem como apontar suas dificuldades, interesses e as estratégias utilizadas para a resolução dos problemas.

Vale lembrar que tanto a sala de aula invertida como o modelo de rotação por estações, sobre o qual falaremos a seguir, foram classificados por Christensen, Horn e Staker (2013) como modalidades de ensino híbrido menos disruptivas ou sustentadas, isto é, elas incorporam tanto as principais características da sala de aula tradicional quanto as do ensino *online* (CHRISTENSEN; STAKER; HORN, 2013, p. 3).

Em artigo no qual trata do processo de inversão da sala de aula, Valente (2018, p. 30) faz uso do relatório *Flipped Classroom Field Guide*, para descrever as quatro regras básicas para inverter uma sala de aula. Segundo este autor, elas são:

1. As atividades em sala de aula devem envolver uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido online.
2. Os alunos devem receber feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais.
3. Os alunos devem ser incentivados a participar das atividades online e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota.
4. Tanto o material a ser utilizado online quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula devem ser altamente estruturados e bem planejados.

Nesse sentido, Valente ainda lembra que a implantação dessa abordagem tem dois aspectos como fundamentais para o seu êxito: “a produção de material para o aluno trabalhar *online* e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial” (VALENTE, 2018). No que diz respeito ao primeiro aspecto, vale observar que a maior parte das estratégias implantadas por professores nesse sentido utiliza vídeos que os docentes gravam a partir de aulas presenciais ou com *software*. Além dos vídeos, há ainda uma série de outros recursos oferecidos pelas Tecnologias Digitais que podem ser empregados pelos professores, como os jogos, as simulações e/ou laboratórios e plataformas virtuais, dentre outros. O objetivo, portanto, é integrar o uso dessas tecnologias nas atividades curriculares.

Quanto ao planejamento das atividades em sala de aula, o professor deve deixar claro quais são os seus objetivos com a disciplina e propor atividades que ajudem os alunos no processo de construção do conhecimento, como bem aponta Valente (2018). Para que a abordagem tenha sucesso, é fundamental que o professor apresente aos aprendizes um retorno dos resultados obtidos durante a aula. Este retorno é importante para corrigir eventuais equívocos ou concepções ainda pouco amadurecidas pelo aluno quando estudava *online*.

O registro das atividades dos aprendizes em suas atividades no AVA são, também, de extrema importância, pois permite ao professor não apenas identificar as dificuldades dos aprendizes, mas também seus interesses e necessidades. Será com base nessas informações que ele poderá pensar, juntamente com os alunos, em atividades personalizadas de aprendizagem. São esses registros do ambiente virtual

que lhe permitem fazer um diagnóstico preciso das realizações individuais dos aprendizes, bem como de suas dificuldades, interesses e, posteriormente, refletir sobre as melhores estratégias utilizadas para a resolução dos problemas.

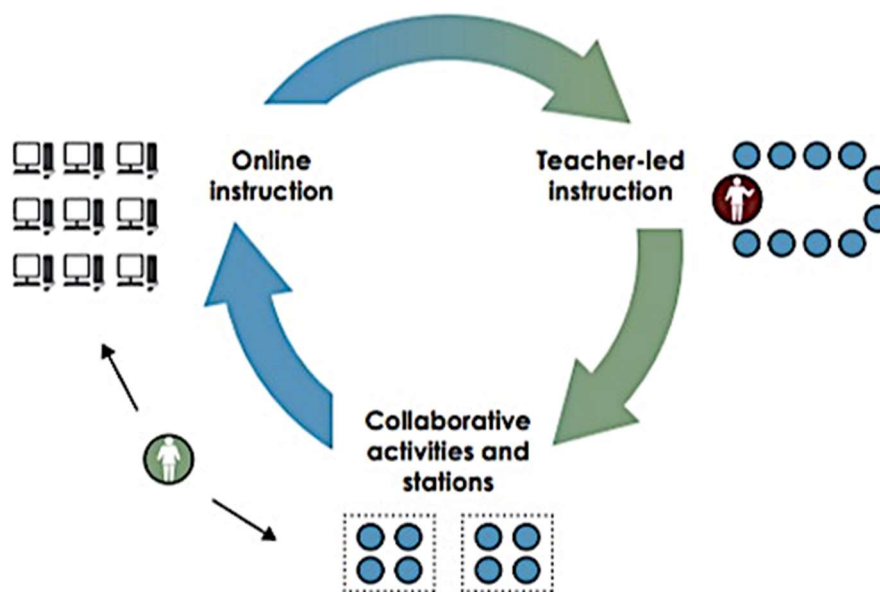
### *Modelo de rotação por estações*

Como informa Yurie (2021), este modelo foi inspirado na Educação Infantil, no qual “as crianças têm seus cantinhos de aprendizagem”, conceito criado por Celestin Freinet. No modelo de rotação por estações, os alunos são movimentados pelos espaços com o objetivo de desenvolver habilidades como o trabalho em equipe e o protagonismo. Trata-se de uma modalidade de ensino híbrido classificado por Christensen, Horn e Staker (2013) como menos disruptiva ou sustentada, pois incorporam tanto as principais características da sala de aula tradicional quanto as do ensino *online*, como já apontado previamente.

De modo geral, a atividade consiste em dividir os aprendizes em pequenos grupos, ofertando a cada um deles uma estação onde, sob orientação do professor, serão realizadas tarefas distintas em um tempo determinado. As tarefas podem envolver discussões em grupo, atividades escritas e leituras, dentre outras. Essas atividades não precisam ser realizadas, necessariamente, dentro da mesma sala de aula, podendo se espalhar por toda a escola como, por exemplo, na sala de informática. Além disso, é importante que elas sejam planejadas para valorizar momentos de trabalho colaborativo, sem desprezar os momentos de individualidade (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015).

Portanto, na rotação por estações, “os estudantes alternam entre ensino online, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas” (HORN; STAKER, 2015, p. 38). No transcurso da atividade, os grupos devem rotacionar, passando, assim, por todas as estações. Segundo Yurie (2021), é preferível que cada estação promova uma experiência distinta para os grupos e, ainda, que ao menos uma delas utilize um recurso tecnológico a fim de estimular o letramento digital dos aprendizes, agilizando, dessa forma, a coleta de dados pelos professores de modo a permitir a personalização das próximas estações. A Figura 2 a seguir, traz uma ilustração exemplificando o funcionamento do modelo de rotação por estações.

**Figura 2:** Exemplo de rotação por estações



Fonte: STAKER; HORN (2012, p. 9).

Segundo informam Bacich, Tanzi e Trevisani (2015, p. 79), o modelo de rotação por estações é uma das abordagens ativas mais utilizadas por “professores que optam por modificar o espaço e a condução de suas aulas”. Para esses autores, quando docentes e discentes se dispõem a fazer essas modificações, criam uma “sala de aula diferenciada”, onde os estudantes podem ser participantes ativos de sua aprendizagem. Nesse contexto, os professores modificam a sua forma de ensinar por meio de estações ou de aula invertida, apresentando o mesmo conteúdo para tipos distintos de alunos. Estes últimos, por sua vez, ao personalizarem sua aprendizagem, participam ativamente de seu próprio processo a partir da escolha de uma forma mais adaptada ao seu estilo e ritmo de aprendizagem.

### 1.2.2 As bases das abordagens ativas de ensino-aprendizagem

As transformações do mundo demandam da escola e das práticas pedagógicas uma postura constante de adaptabilidade às questões e temas próprios da contemporaneidade. Tal postura implica no questionamento e na avaliação de mudanças necessárias nas concepções pedagógicas dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, todos são afetados, especialmente os aprendizes que, atualmente, não podem mais ser compreendidos como indivíduos presos a um



mesmo lugar, mas enquanto agentes globais, conectados e imersos em redes mundiais em constante transformação no âmbito de uma sociedade globalizada e híbrida.

Nesse sentido, as abordagens ativas de ensino-aprendizagem podem servir à atenção dessas necessidades educacionais demandadas pela sociedade contemporânea, como bem apontou Moran (2015b, p. 17-18), na medida em que oferecem aos educadores ferramentas que os auxiliam no processo de transformação de suas práticas, avançando no estímulo à reflexão, integração cognitiva interdisciplinar, generalização e reelaboração de abordagens, mais adequadas às necessidades da sociedade contemporânea. Ainda segundo Moran:

As instituições que atuam na educação formal terão relevância quando apresentem modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos de hoje; quando superem os modelos conteudistas predominantes, em que tudo é previsto antes e é aplicado de uma forma igual para todos, ao mesmo tempo, de forma convencional. Prevalecerão, no médio prazo, as instituições que realmente apostem na educação com projetos pedagógicos atualizados, com metodologias atraentes, com professores e tutores inspiradores, com materiais muito interessantes e com inteligência nos sistemas (plataformas adaptativas) para ajudar os alunos na maior parte de suas necessidades, reduzindo o número de horas de tutoria, mas com profissionais capacitados para gerenciar atividades de aprendizagem mais complexas e desafiadoras (MORAN, 2015b, p. 29).

O excerto acima evidencia a centralidade que as abordagens ativas já estão assumindo na transformação da própria educação formal e não apenas nas práticas docentes. A superação dos “modelos conteudistas”, segundo essa perspectiva, passa, necessariamente, pela adoção de “metodologias atraentes” que, por sua vez, nos levam a refletir sobre a construção de novas práticas mais orientadas ao protagonismo e à autonomia dos aprendizes. Nessa linha, as metodologias ativas são entendidas, tal como postulou Moran, enquanto “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH; MORAN, 2018). Trata-se, portanto, de um movimento dialógico entre ensinar e aprender no qual o conhecimento acaba por se construir de forma colaborativa entre docentes e aprendizes.

Como se destacou previamente, pensar em abordagens ativas implica na compreensão do conceito de aprendizagem híbrida, uma vez que vivemos em uma sociedade culturalmente híbrida, isto é, conectada e influenciada por diversas culturas. Ao situar-se no âmbito de um ensino híbrido, as abordagens ativas podem

ser compreendidas como processos de estímulo à aprendizagem do aluno no qual os docentes são os facilitadores desses processos que são “múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (BACICH; MORAN, 2018). Nessa perspectiva, o conhecimento passa de algo que era previamente construído e exposto pelo docente a um processo a ser desenvolvido em um contexto dinâmico e interacional cujo centro é o aprendiz.

Desta forma, pode-se entender como as abordagens ativas contribuem para o favorecimento da interação constante entre os indivíduos, valorizando sobremaneira o trabalho em equipe. Não é por outra razão, portanto, que passaremos a discutir, em seguida, quatro aspectos tidos pela literatura especializada como as bases fundamentais das abordagens ativas de ensino-aprendizagem: a autonomia discente; a interação social; o hibridismo; a personalização das aulas.

### *Autonomia discente*

Um dos principais aspectos que as abordagens ativas buscam promover é a formação da autonomia dos aprendizes. Segundo Berbel (2011, p. 29-30):

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. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle.

Nessa concepção, entende-se que as aulas integralmente expositivas não propiciam um aprendizado significativo. Aqui, o engajamento discente no processo de aprendizagem é muito importante, de modo que o professor deve assumir um duplo papel, de compartilhador e de mediador. Neste novo cenário, o docente não apenas explica, mas apresenta problemas para que os aprendizes possam resolvê-los a partir do conhecimento que se está construindo conjuntamente. Assim, os professores abrem espaço para que os alunos compartilhem dúvidas e participem de atividades que estimulem o estabelecimento de relações com outras áreas da realidade dos discentes (BACICH; MORAN, 2018).

Nesse sentido, Berbel (2011, p. 28) aponta como a adoção das abordagens ativas poderão favorecer “uma motivação autônoma” desde que fortaleçam:

[...] a percepção do aluno de ser a origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas [...]

E continua:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011, p. 28).

Vê-se, portanto, a importância do professor enquanto mediador de um processo de ensino-aprendizagem e que busque estimular a autonomia dos discentes. Ao tratar desse papel dos docentes, Thadei busca enfatizar como “explicar” transcende a ação de apenas “expor” um conteúdo. Segundo Thadei (2018) explicar “envolve recursos diversos para aproximar o aluno da compreensão do objeto de estudo”. Nesse sentido, a autora destaca ainda que:

[...] ao comunicar conhecimentos, o professor favorece a aproximação do aluno àquilo que foi historicamente construído pela humanidade em relação ao objeto de estudo. Fazer perguntas possibilita retomar a compreensão do aluno para um ajuste de ações que favoreçam sua compreensão (THADEI, 2018, p. 194).

Portanto, ao assumirem o papel de mediadores do processo de ensino-aprendizagem, os docentes abrem espaço para que os aprendizes se coloquem no centro dele, dando-lhes o protagonismo para que construam o conhecimento a partir de seus próprios questionamentos, suas contribuições ou pelo estabelecimento de relações que avaliam, a todo instante, a utilidade do objeto de estudos em relação com seus contextos reais (BACICH; MORAN, 2018). Dessa forma, os aprendizes acabam por tomar o controle do processo de ensino-aprendizagem, preparando-se para assumirem um comportamento autônomo no desenvolvimento de suas vidas.

A seguir, passaremos à discussão de outro aspecto tido como basilar no que se refere às abordagens ativas, que é a promoção da interatividade social enquanto alternativa viável para o desenvolvimento da autonomia discente.

### *Interação social e mediação*

A interatividade dentro de uma sala de aula ou no desenvolvimento de uma atividade é uma postura muito valorizada nas concepções pedagógicas concernentes às abordagens ativas. Basta lembrar que, no chamado sociointeracionismo, por exemplo, é a interação dos aprendizes com o objeto de estudos, mediada pelo(s) outro(s) e por artefatos culturais, que leva a novos conhecimentos (VYGOTSKY, 1978). No contexto escolar, portanto, essa interatividade nos conduz a refletir no papel do docente enquanto mediador.

Não é de hoje que a ação mediadora do professor está na pauta das discussões acadêmicas dos cursos de professores, em especial, da educação básica. Como destacou Thadei (2018), já é um senso-comum afirmar que a postura do docente como transmissor de informações deve ceder espaço à postura de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento; no entanto, essa mesma autora aponta como as práticas adotadas por muito dos professores ainda estão distantes do conceito de mediação, seja por desconhecimento ou pelas diversas dificuldades enfrentadas pelos docentes a fim de promover essa transição do professor-transmissor para o professor-mediador.

É importante ter em conta que a mediação, a partir de uma perspectiva pedagógica, está relacionada não só ao ensinar, mas também ao aprender, haja visto que se trata de processos interativos e dialógicos, segundo a abordagem sócio-histórico-cultural (THADEI, 2018). Ainda segundo essa autora, ser mediador exige um conhecimento que vai além dos aspectos didáticos concernentes aos processos de ensino e aprendizagem, requer o reconhecimento do sujeito como um todo e não apenas como aluno.

Esse esforço em compreender o papel de mediação dos docentes nos leva a refletir acerca do que os aprendizes podem ou não realizar de modo autônomo, em grupo ou dupla com seus colegas ou na interlocução com outro, podendo este último ser um professor, pais, colegas ou outros profissionais da escola. No contexto escolar, o docente tem a função de tutor, razão pelas quais a combinação das atividades individuais e coletivas é essencial ao aprendizado (THADEI, 2018, p. 197). Ainda segundo essa autora, com base em Chiovatto (2012) é responsabilidade do professor mediador:

[...] auxiliar os alunos no processo de significação dos conteúdos, muitas vezes estandardizados nos programas, mas dinâmicos na

realidade. Assim, [...] não há uma receita para o ensino mediado, pois, a partir de uma mesma base de conteúdo, cabe ao professor desenvolver uma prática de ensino que favoreça o perfil da turma e seus interesses e ritmos de aprendizagem. Esses interesses podem se modificar no decorrer de um estudo.

Os processos de mediação, portanto, envolvem o trabalho com múltiplas informações, por exemplo, que podem ocorrer no ambiente escolar de formas distintas e através das ferramentas mais díspares, desde recursos de última tecnologia à proposição de um simples diálogo direto entre os colegas. O professor mediador é aquele que gerencia o modo como esse processo dialógico irá ocorrer, buscando oferecer meios de interação cada vez mais personalizados frente à gama de espaços e ferramentas que têm ao seu dispor. Não se trata apenas de trocas de informações, mas de um processo dialógico no qual se busca atribuir significado e sentido às informações trocadas neste processo.

Nesse sentido, o professor mediador é, também, criador, pois através dos materiais que cria para suas aulas, as sequências e atividades didáticas, ele coloca os obstáculos a serem superados pelos aprendizes, traça caminhos que podem ou não ser percorridos por eles. Após cada uma de suas aulas, o professor mediador reflete se todo o seu processo deu certo ou se precisa ser adaptado, isto é, reconstruído.

Desde Aristóteles, refletimos acerca da natureza social dos seres humanos, isto é, de sua necessidade de interação com seus pares. Nesse processo há, inevitavelmente, uma troca na qual os envolvidos compartilham algum conhecimento. Esse contexto de interação social é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas dos seres humanos. No âmbito escolar, o diálogo entre docentes e discentes é uma das formas através da qual o processo de aprendizagem pode ser construído de forma cooperativa, na qual todos os agentes ensinam e aprendem.

Dessa forma, a mediação é um conceito que, na perspectiva escolar, deve permanecer em construção, como aponta Thadei (2018). Trata-se de um processo permanente que se (re)significa constantemente. Diariamente novas ações dos docentes podem fazer parte dessa mediação, conforme as demandas das mudanças sociais de cada tempo.

Passaremos, a seguir, a discutir um terceiro aspecto das abordagens ativas, que é aquele relacionado às teorias do hibridismo e o uso das tecnologias, e de como

estes podem ser empregados para a promoção da autonomia e da interação social, discutidos previamente.

### *Tecnologia e hibridismo*

A revolução digital, que vem transformando o mundo desde as últimas décadas do século passado, elevou a tecnologia a uma posição de essencialidade, como bem apontou Coelho (2012). Atualmente é difícil imaginar a vida, mesmo em suas ações mais triviais, sem recorrermos ao auxílio de ferramentas tecnológicas como a *Internet* e as redes sociais. Estas últimas têm a capacidade de intensificar a comunicação, unindo as pessoas e eventos em instantes. Nesse sentido, pode-se dizer que as inovações da tecnologia comunicacional são responsáveis pela criação efetiva de uma grande comunidade global.

No âmbito da educação, os profissionais têm que lidar com alunos de diferentes naturezas, mas que, de modo geral, foram caracterizados em duas gerações: os *nativos digitais* e os *imigrantes digitais* (PRENSKY, 2001). Como os próprios nomes indicam, os nativos digitais são os indivíduos que nasceram em um momento em que a tecnologia digital já havia dominado todo o planeta; enquanto os imigrantes digitais são os que nasceram antes desse domínio tecnológico sobre o mundo e acompanharam todo o desenvolvimento das comunicações até o ponto em que nos encontramos atualmente.

Cumprir lembrar que esses termos foram cunhados por Marc Prensky (2001) que, atualmente, prefere empregar o termo “sabedoria digital” (*digital wisdom*) em lugar de dividir as gerações em apenas dois grandes grupos. Em trabalho recente, o autor reconheceu a existência de diferentes níveis de domínio digital que variam segundo cada pessoa e suas respectivas realidades (PRENSKY, 2009). A noção de “sabedoria digital”, vale dizer, amplia as possibilidades de seu uso enquanto categoria, pois considera uma variedade mais ampla de idades e perfis de aprendizes nas salas de aula, abrindo espaço à heterogeneidade que caracteriza o ambiente escolar e, assim, conduzindo a reflexões acerca do hibridismo enquanto abordagem pedagógica.

Ora, como bem aponta Moran (2015a, p. 27), conforme mencionado na seção 1.2.1,

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido 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.

Com efeito, esse autor nos lembra como os processos educacionais sempre foram híbridos na medida em que mesclam os diferentes espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Com o desenvolvimento da tecnologia, a mistura desses distintos elementos se torna cada vez mais estimulada, pois ela acaba por introduzir nesse ambiente novas formas, momentos e espaços para se aprender e produzir conhecimento. Nesse sentido, Moran considera que:

. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. (MORAN, 2015a, p. 27).

Através da educação híbrida junta-se a modalidade de aula presencial com a *online*, isto é, o tradicional e o (idealmente) inovador, o espaço físico e o virtual, o coletivo e o individual, a possibilidade de se fazer pesquisas dentro e fora da sala de aula (BACICH; MORAN, 2018). Com o hibridismo, o aprendizado não termina quando os alunos se retiram da escola, pois este pode ocorrer, de fato, em qualquer lugar, sobretudo com o auxílio das novas tecnologias comunicacionais. Para Horn e Staker (2015), o hibridismo é um recurso no âmbito das metodologias ativas, pois estimula o conhecimento nos mais distintos formatos, contribuindo para uma postura mais autônoma dos aprendizes através de atividades muito diferentes, abrindo espaço ao uso da tecnologia.

A tecnologia, por sua vez, deve ser utilizada de modo a integrar espaços e ferramentas a fim de oportunizar novas chances de aprendizagem através das mais distintas plataformas e ferramentas criativas (vídeos, *tik toks*, *blogs*, *twitter*, fóruns, *facebook*, *whatsapp* etc.) que contribuam para a construção do conhecimento de forma coletiva, isto é, a partir da ação de professores e alunos. Os docentes, dessa forma, podem se apropriar de um olhar crítico sobre a sua prática a fim de preparar suas aulas de forma a mesclar momentos de aprendizagem virtual e presencial,

assumindo, desse modo, seu papel enquanto mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, o uso da tecnologia deve ser pensado e realizado de modo crítico, buscando sempre a promoção da autonomia e da reflexão de todos os envolvidos. É nesse sentido que Bacich, Tanzi Neto e Trevisani alertam que:

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 (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 41).

Assim, deve-se ter sempre em conta que o recurso ao hibridismo como uma das bases das metodologias ativas implica em uma constante atividade de reflexão crítica por parte dos docentes. Dito de outro modo, trata-se de um processo constante de avaliação da própria prática, na qual os docentes devem estar preparados para adaptar e remover tudo aquilo que não estiver funcionando, para incorporar novas atividades e desafios. Deve-se ter claro que a tecnologia é importante, mas não é a única ferramenta de ensino disponível aos docentes. Uma abordagem híbrida permite, justamente, a preparação de atividades que alternem momentos expositivos, mais tradicionais, com momentos digitais, mais inovadores.

A seguir passaremos à discussão da quarta e última das principais características das abordagens ativas que gostaríamos de destacar, qual seja, a personalização das aulas.

### *Personalização da aula*

A personalização do ensino, como aponta Schneider (2015), é de grande relevância, pois cada indivíduo possui formas e ritmos diferentes de aprendizagem. Neste cenário, deve-se considerar, a influência das múltiplas realidades educacionais do país, tornando ainda mais importante a necessidade de considerar o universo dos estudantes. Fica evidente, deste modo, os desafios inerentes à ideia de personalização das aulas entendida enquanto o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem que tenham como centro o aprendiz e suas necessidades específicas.



Nesse sentido, Filatro e Cavalcanti (2018, p. 49-50) explicam a concepção acerca da personalização ou do “design” da aula:

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.

Segundo Schneider (2015), a personalização da aula acontece nos diferentes espaços escolares, mas, sobretudo, na sala de aula. No entanto, para que ocorra é necessário haver uma reorganização dos saberes, de modo que o uso da tecnologia na educação seja mais bem aproveitado a partir de uma reavaliação dos papéis desempenhados por docentes e discentes nesse processo.

A personalização pode ocorrer na sala de aula de formas diferentes, seja pela dinamização do espaço, através do trabalho em grupos ou estações, ou ainda pela inclusão de tecnologias como músicas, vídeos, filmes, aplicativos e jogos, dentre outras opções. Evidentemente, as escolhas do professor deverão levar em conta a infraestrutura de sua escola. Para além da sala de aula, a autora ainda nos lembra que a personalização também pode ocorrer em outros espaços, tais como a biblioteca, os laboratórios, a cozinha ou, mesmo, acrescentamos, em locais abertos como o pátio, hortas e jardins. As atividades não precisam ser, necessariamente, mediadas pela tecnologia. O importante é saber mesclar os recursos no desenvolvimento de uma atividade. O recurso às tecnologias deve ser estimulado na medida em que estas sejam uma opção efetiva para o aprendizado dos alunos, ou seja, não se deve utilizá-las sem que antes se reflita sobre os objetivos propostos.

Enquanto no ensino tradicional a aula é preparada com base no que o professor ou o currículo da escola determina, nas aulas personalizadas é possível que os conteúdos sejam aproximados das realidades dos aprendizes, desde que estes, com todas suas especificidades, sejam considerados no processo de preparação das aulas. Nesse sentido, Filatro e Cavalcanti (2018) sintetizam alguns mecanismos para a personalização do ensino enfatizando a necessidade de estar atento aos estilos e ritmos individuais de aprendizagem; buscar uma maior adaptabilidade às características institucionais e regionais; ampliar a capacidade de comunicação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem e, por fim, monitorar a construção individual e coletiva de conhecimentos.

Por fim, é importante ter em conta que o recurso a aulas cada vez mais personalizadas exige dos docentes uma postura crítica e reflexiva acerca de sua prática. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996, p. 38) já explicava que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Portanto, ter em consideração o potencial dos alunos, os diferentes ritmos e gostos e manter-se aberto a reavaliações do método e adaptações conduz à uma didática mais ativa e participativa, tanto da perspectiva dos discentes como da dos docentes.

A seguir passaremos a discutir como o uso do diário reflexivo pode favorecer, justamente, essa postura de maior abertura do docente quanto à reavaliação do método empregado nas aulas e possíveis adaptações. Além disso, também buscaremos contextualizar o trabalho desenvolvido, apresentando informações relativas a esta professora-pesquisadora; à escola onde se realizou a investigação e ao sistema de ensino de LI adotado no SCMB. Também iremos detalhar o tipo de pesquisa realizada e descrever os instrumentos de coleta e análise dos dados empregados nesta pesquisa

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa, vale lembrar, é discutir o processo de apropriação e implementação de abordagens ativas no ensino de LI para os alunos do 6º ano do EF-II, por esta professora-pesquisadora, respeitando a grade curricular adotada pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir dos registros das atividades aplicadas por meio de duas estratégias de abordagens ativas: a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. Trata-se, portanto, de um exercício de reflexão crítica acerca da própria prática pedagógica desta professora-pesquisadora, razão pela qual optamos por adotar os fundamentos metodológicos da pesquisa-ação, como veremos adiante.

Para tanto, estabelecemos três objetivos específicos que funcionaram como fios condutores da narrativa construída no correr dos três capítulos desta dissertação:

- a) discutir a escolha das abordagens ativas sala de aula invertida e rotação por estações como recurso didático-pedagógico no ensino de Língua Inglesa para alunos do 6º ano do EF-II;
- b) analisar o processo de implementação dessas duas abordagens ativas e as dificuldades enfrentadas por esta professora-pesquisadora em suas aplicações;
- c) analisar se a utilização das abordagens ativas provocou, do ponto de vista da professora, as mudanças almejadas em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos e quais foram.

Neste segundo capítulo nos deteremos mais especificamente sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. Iniciamos o capítulo com a contextualização do trabalho desenvolvido, apresentando informações relativas a esta professora-pesquisadora; à escola onde se realizou a investigação; o sistema de ensino de LI adotado no Sistema Colégio Militar do Brasil, bem como de seu alinhamento às propostas contidas na BNCC. Em seguida, passamos a detalhar o tipo de pesquisa realizada, isto é, o enquadramento metodológico desta investigação

enquanto uma pesquisa-ação. Por fim, nos detemos a descrever os instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados desta pesquisa.

## 2.1 Contexto da pesquisa

Como viemos apontando até aqui, nos propomos a investigar o tema das abordagens ativas de ensino-aprendizagem partindo da experiência desta professora-pesquisadora no ensino de LI para alunos de 6º ano do EF- II no CMSP. Para tanto, optamos pela adoção de uma abordagem autorreflexiva centrada, sobretudo, nas observações, sentimentos e considerações registradas em Diários Reflexivos criados durante os processos de implementação de duas estratégias de abordagens ativas: a *sala de aula invertida* e o *modelo de rotação por estações*.

A escolha dessas duas abordagens se deu após realizarmos uma série de avaliações no sentido de identificar, dentre as abordagens pedagógicas possíveis, aquelas que fossem mais adequadas ao perfil das turmas do CMSP; ao enfoque didático-metodológico adotado pela escola; e, por fim, aos objetivos pedagógicos desta professora-pesquisadora. Também pesou em favor das abordagens escolhidas o contexto social vivido nos últimos dois anos, profundamente marcado pelo desenvolvimento de uma pandemia de COVID-19, fator que pressionou ainda mais pela incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Nesse sentido, convém apontar que tanto a proposta da sala de aula invertida como a do modelo de rotação por estações são adequadas ao perfil dos alunos do CMSP, pois estes já fazem largo uso das TIC; estão familiarizados com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e possuem bastante experiência com diferentes tipos de equipamentos, como celulares, *tablets* e *notebooks*. Assim, partiu-se da observação de que os alunos, em sua maioria, já dispunham dos dispositivos tecnológicos e do conhecimento de como utilizá-los para a realização das atividades preparadas por esta professora-pesquisadora.

No que diz respeito à proposta curricular do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), convém, antes de a detalharmos, tecer algumas considerações acerca do padrão internacional de classificação de proficiência em línguas e a divisão das competências comunicativas, tal como propostas pelas diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QCER), que são utilizados como base pela instituição.

### 2.1.1 O Conselho da Europa e o Quadro Comum Europeu de Referências

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (doravante QCER)<sup>4</sup>, é um padrão utilizado internacionalmente para classificar a proficiência de uma pessoa não apenas em inglês, mas em 46 idiomas falados em toda Europa. Esse padrão de classificação divide o conhecimento linguístico dos alunos em três categorias, cada qual com duas subdivisões, a saber:

#### A – Básico

- A1 – Iniciante
- A2 – Básico

#### B – Independente

- B1 – Intermediário
- B2 – Usuário independente

#### C – Proficiente

- C1 – Proficiência operativa eficaz
- C2 – Domínio pleno

O projeto que resultou no QCER foi publicado originalmente em 2001, mas seus esforços foram iniciados uma década antes e contava com representantes não só da União Europeia, mas também vindos do Canadá e dos Estados Unidos. Nos últimos anos, o material tem sido revisto e atualizado, ganhando novas versões. Segundo o manual produzido pelo próprio Conselho da Europa (2020, p. 1), o QCER tem o objetivo de oferecer uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, currículos, avaliações e materiais didáticos. Sua base teórica provém dos estudos de Dell Hymes, bem como de elementos oriundos da Abordagem Comunicativa. No correr do manual são apresentadas as sete finalidades que nortearam a elaboração do Quadro Comum Europeu de Referências (COUNCIL OF EUROPE, 2020):

- a) planejamento de programas de ensino/currículos;
- b) planejamento de certificações;
- c) elaboração de materiais didáticos;

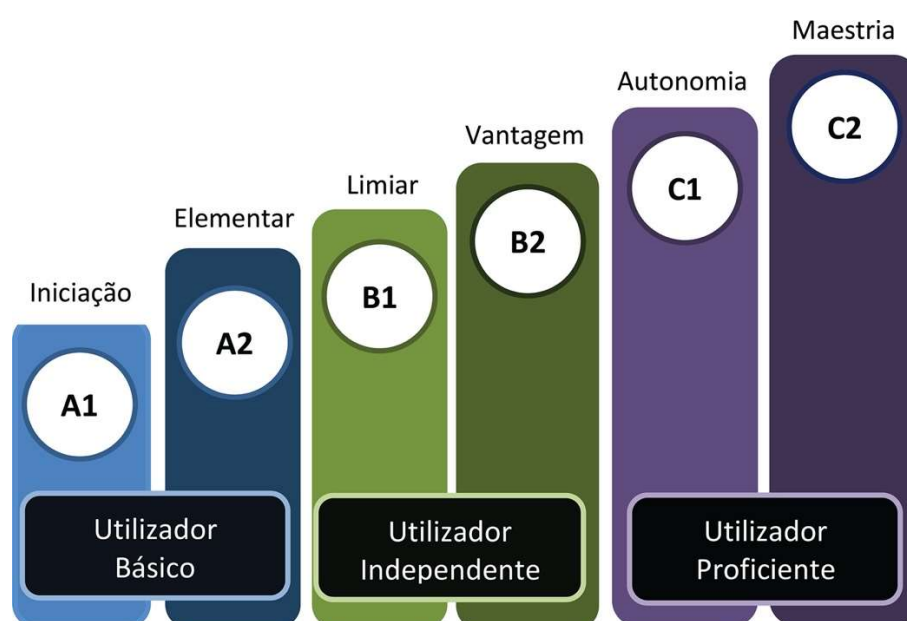
---

<sup>4</sup> Tradução de *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*.

- d) planejamento de aprendizagem autodirecionada;
- e) cooperação entre sistemas educacionais;
- f) promoção de uma abordagem plurilíngue e pluricultural de ensino;
- g) desenvolvimento de uma cidadania europeia.

A imagem apresentada na *Figura 3* a seguir, dá a ver, em detalhes, os níveis de proficiência definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência.

**Figura 3:** Níveis de proficiência segundo o Quadro Europeu Comum de Referência



Fonte: Council of Europe (2020).

Cada nível de proficiência é definido a partir das competências comunicativas específicas do que se espera dos alunos para cada um dos seis níveis apresentados na figura acima<sup>5</sup>.

No Brasil, o conhecimento acerca dos níveis de proficiência e competências estabelecidos pelo QCER está mais restrito aos profissionais ligados à área do ensino de língua estrangeira em institutos de línguas, porém é também utilizado em algumas instituições, como no caso dos colégios militares.

A seguir passaremos a apresentar a proposta de ensino de LI adotado pelo Sistema Colégio Militar do Brasil, bem como o enfoque didático-pedagógico que orienta o ensino nos Colégios Militares e o modo como se estrutura o ensino de LI

<sup>5</sup> Deve-se lembrar que as competências comunicativas e habilidades não se referem exclusivamente aos elementos linguísticos, mas incluem aspectos culturais ligados aos idiomas.

para os alunos do Ensino Fundamental II dessas escolas, especificando os níveis esperados e as competências comunicativas que os alunos devem desenvolver ao término da programação curricular relativa ao 6º Ano do EFII.

### **2.1.2 O ensino de Língua Inglesa no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)**

Como mencionamos na introdução deste trabalho, até o 9º ano do EF-II, o ensino de LI no SCMB estrutura-se segundo o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN). O nivelamento proposto para cada ano está alinhado com o QCER, sendo que os níveis trabalhados com o 6º ano do EF-II são os A1A e o A1B, respeitando a Matriz de Referência de Competências e Habilidades elaborada a partir das orientações da BNCC. Ademais, o ensino de LI no SCMB segue a proposta filosófica da disciplina que aparece descrita no Plano de Sequência Didática (PSD), elaborado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), da seguinte maneira:

O ensino de Língua Inglesa no SCMB deve promover o desenvolvimento da competência comunicativa, assim como da competência plurilíngue e pluricultural, considerando as competências sociolinguística, gramatical, discursiva e estratégica, visando a formar cidadãos capazes de usar a língua para propósitos de comunicação e para o estabelecimento de relações interpessoais em um mundo globalizado, ampliando assim o seu acesso à ciência, a novas tecnologias e ao conhecimento cultural. Dessa forma, o ensino da Língua Inglesa visa ao desenvolvimento de competências e habilidades – à luz da interdisciplinaridade, da multimodalidade, do multiletramento e do multiculturalismo – que favoreçam a autonomia e a capacidade dos discentes de solucionar problemas e agir no mundo (DEPA, 2020, p. 2).

O enfoque didático-metodológico que norteia o ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil é o Ensino por Competências, cujo cerne repousa na adoção de metodologias ativas de aprendizagem. Segundo essa concepção, a aprendizagem deve ser mediada para que os alunos sejam estimulados às práticas da leitura, escrita, instados ao debate e à reflexão. Para tanto, os Planos de Sequência Didática do SCMB iniciam com a adoção dos cinco eixos cognitivos que apontam para macrocompetências a serem desenvolvidas:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (DEPA, 2020, p. 4).

Não é por outra razão, portanto, que para as turmas do EF-II o ensino de Língua Inglesa foi estruturado de acordo com o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN). A carga horária para os alunos é de 90h/a por ano letivo e a divisão das competências comunicativas segue as diretrizes propostas pelo QCER. Convém recordar, todavia, que no SCMB os níveis recebem as denominações “A1A, A1B, A2A, A2B e B1A”, sendo que a matriz de referência de competências e habilidades foi elaborada a partir das orientações da BNCC (DEPA, 2020).

Para os alunos do Ensino Fundamental, os níveis para cada ano escolar foram distribuídos da seguinte maneira:

- 6º ano do Ensino Fundamental: níveis A1A e A1B;
- 7º ano do Ensino Fundamental: níveis A1A, A1B e A2A;
- 8º ano do Ensino Fundamental: níveis A1A, A1B, A2A e A2B;
- 9º ano do Ensino Fundamental: A1B, A2A, A2B e B1A.

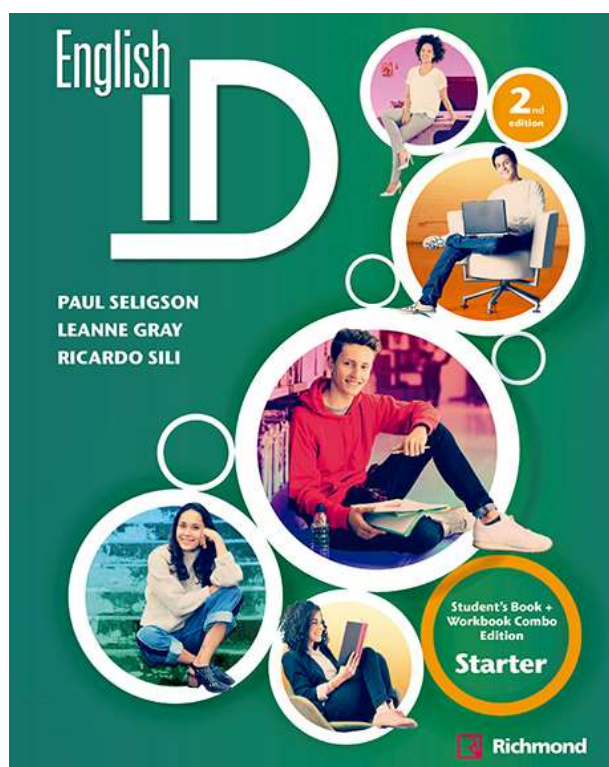
No caso específico dos alunos do 6º ano, foco do presente estudo, eles podem realizar o teste de nivelamento a fim de se enquadrarem em seus respectivos níveis. As turmas são criadas a partir do número mínimo de dez (10) alunos. As competências comunicativas a serem trabalhadas com este público, portanto, correspondem ao primeiro nível de competências (A1 – Iniciante) do QCER.



As três turmas com as quais trabalhamos para o desenvolvimento desta pesquisa eram formadas, cada uma, por dezesseis (16) alunos. Todos eles foram nivelados no nível de competências A1. A carga horária semanal em 2021 foi de 135 minutos (2h15), o que equivale a três aulas de 45 minutos cada.

A escolha do material didático é regulada pelas Normas do Plano Geral de Ensino (NPGE). Atualmente são utilizados livros comerciais da série *English ID Starter*, de Paul Seligson; Leanne Gray e Ricardo Sili, em volume único, isto é, contendo tanto o *Workbook* quanto o *Student's Book*. A *Figura 4*, apresentada a seguir, traz a capa do material didático empregado por esta professora-pesquisadora junto às turmas do 6º Ano do EF-II em 2021.

**Figura 4:** Material didático adotado pelo CMSP em 2021



Fonte: Editora Moderna<sup>6</sup>.

As atividades que planejamos para a implementação das estratégias de abordagens ativas investigadas neste trabalho foram elaboradas com vistas a habilitar os alunos a utilizarem o *simple present*, tornando-os aptos, dentre outras coisas, a apresentarem a si mesmos, suas famílias e a falarem acerca de suas rotinas, hábitos e atividades (escolares, de lazer, comunitárias, etc.). O principal objetivo a atingir com

<sup>6</sup> Disponível em: <https://cutt.ly/JSE755L>. Acesso em: 21 mar. 2022.

essas atividades era o de que, ao fim da sequência didática, cada aluno tivesse elaborado um texto escrito (*composition*) para enviarem por *e-mail* a um hipotético correspondente que vive fora do país.

No que diz respeito ao desenvolvimento das competências discursivas, estas são compreendidas pelo SCMB como “um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas para uso da língua de modo uniforme e significativo em combinação com as formas gramaticais e com o conhecimento de tipos de textos e contextos” (DEPA, 2020, p. 10). Esse material ainda explica que a promoção da competência discursiva e suas habilidades nos Colégios Militares passam por atividades ligadas à três grandes áreas:

Área 1 – Prática de escuta de textos orais e leituras de textos – manejar os diferentes discursos produzidos socialmente, a partir da leitura de textos orais e escritos, em Língua Inglesa, de modo a ler, analisar e interpretar crítica e automaticamente os conhecimentos construídos e difundidos por meio das diversas linguagens;

Área 2 – Prática de produção de textos orais e escritos – assumir papel de autoria, a partir da produção de textos orais e escritos, no manejo dos diferentes discursos produzidos socialmente, levando em consideração os diversos níveis de linguagem e as especificidades de produção, percepção, circulação e interlocução dos variados gêneros textuais;

Área 3 – Prática de análise linguística – utilizar a metalinguagem como instrumento para a análise crítica dos discursos produzidos em Língua Inglesa, em uma perspectiva reflexiva, de modo a compreender os mecanismos que regem a seleção e a combinação de palavras e termos na construção de textos de variados gêneros (DEPA, 2020, p. 10).

A base curricular do SCMB busca um alinhamento às abordagens teóricas relativas às metodologias ativas para o desenvolvimento de competências e habilidades. Para tanto foi desenvolvida uma matriz de referência para guiar os docentes de LI para o EF-II, na qual são descritas as 56 habilidades a serem desenvolvidas, as quais foram agrupadas em torno das três áreas descritas e de nove competências. São elas:

Competência 1- Mobilizar recursos linguísticos para a interação verbal, na recepção de textos orais e escritos, tendo em vista desempenhos adequados às situações de comunicação;

Competência 2 – Compreender textos, de natureza e gêneros diversos, adequados ao seu desenvolvimento intelectual, cultural, linguístico e socioafetivo;

Competência 3 – Mobilizar, de forma integrada, aspectos de uso da língua materna e da língua estrangeira no sentido da construção de uma competência plurilíngue e pluricultural;

Competência 4 - Articular o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido de qualquer texto;

Competência 5 - Usar a língua estrangeira para comunicar-se, na forma oral ou escrita, adequada e eficazmente em situações do cotidiano e para apropriação de informação;

Competência 6 - Mobilizar, dentre os recursos disponíveis, aqueles que, num determinado contexto, permitem a resolução de problemas de comunicação previstos ou imprevistos e a adaptação a situações novas;

Competência 7 - Planejar a fala pública usando a linguagem em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;

Competência 8 - Apropriar-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística;

Competência 9 - Mobilizar recursos linguísticos para a interação verbal, na recepção e produção de textos orais e escritos, tendo em vista desempenhos adequados às situações de comunicação.

Assim, como apontado, o SCMB busca um alinhamento de seu currículo com as propostas da BNCC e, também, do QCER.

Tendo apresentado o nosso contexto de pesquisa, os documentos norteadores e o livro didático, na seção a seguir apresentamos os sujeitos da pesquisa.

### **2.1.3 Sujeitos de pesquisa**

Como viemos destacando ao longo deste capítulo, esta pesquisa está centrada na análise das observações, sentimentos e considerações desta professora-pesquisadora registradas em seu diário reflexivo durante a implementação de atividades relativas às abordagens da *sala de aula invertida* e do *modelo de rotação por estações* com alunos do 6º ano do EFII do CMSP. Trata-se, portanto, de uma investigação que tem o próprio docente como sujeito da pesquisa ou, mais especificamente, seus relatos e reflexões acerca de sua prática pedagógica.

### *A professora-pesquisadora*

Esta professora-pesquisadora ingressou no CMSP como docente de Língua Inglesa em outubro de 2019, por meio de um processo seletivo para Oficial Técnico Temporário (OTT). Inicialmente, realizei o Estágio de Serviço Técnico (EST). O estágio teve duração de 45 dias de adaptação ao serviço militar e teve como objetivo promover a formação militar para o OTT, contribuindo assim para desenvolver os atributos da profissão militar a todo aquele que inicia seu trabalho no Exército Brasileiro. Durante o EST realizei uma viagem de aproximadamente sete dias para o Colégio Militar de Curitiba, a fim de conhecermos mais de perto a vida docente. Essa vivência nos proporcionou uma experiência única, uma vez que a proposta pedagógica do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) está fundamentada nos princípios e valores cultuados pelo Exército Brasileiro: respeito, camaradagem, lealdade, patriotismo, civismo, espírito de corpo, aprimoramento técnico-pessoal e fé na missão. Nosso primeiro contato com os alunos aconteceu na última semana de janeiro de 2021. Porém, foram poucos dias de aulas presenciais, já que com a chegada da pandemia de COVID-19 todos os docentes e discentes tiveram que se acostumar com as aulas remotas. A partir deste novo contexto escolar, surgiu a ideia de implementar as Abordagens Ativas às aulas com o intuito de engajar, motivar e ajudar os discentes no desenvolvimento da autonomia no seu processo de aprendizagem.

### *Os alunos*

Em 2021 assumimos três turmas de 6º ano do EF-II (601-A, 602-A, 603-A), cada qual composta por dezesseis alunos. As idades variam entre 12 e 13 anos, sendo as turmas bem divididas em termos de gênero, em uma proporção de 52-48% em favor dos meninos.

Com poucas exceções, a grande maioria dos alunos ainda não tinha tido aulas de línguas estrangeiras (83%). As exceções dizem respeito a um grupo de seis alunos que já haviam tido alguma experiência em escolas de línguas para crianças, e dois outros que tiveram a oportunidade de viver alguns meses no exterior com suas famílias, devido a oportunidade que muitos militares têm de cumprir missões no exterior. Nestes casos, escola e pais decidiram que estes alunos devem assistir as

aulas de inglês juntamente com os demais colegas, mesmo estando acima de seu nível.

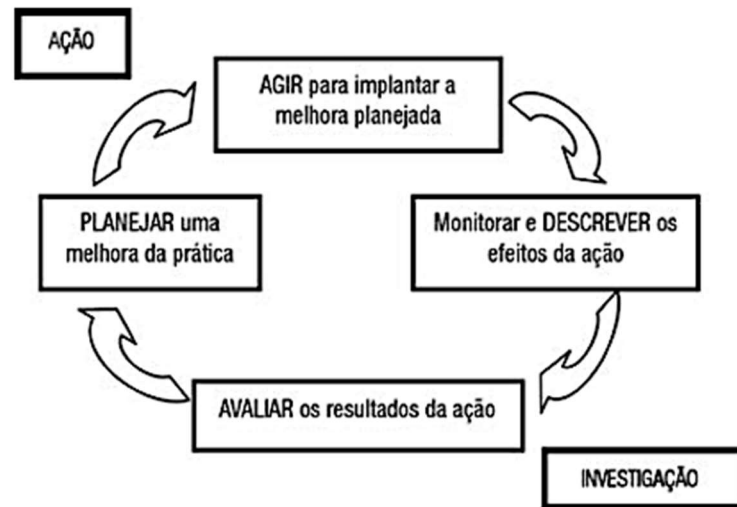
O corpo de alunos, portanto, estava praticamente todo nivelado no nível A1A, relativo aos iniciantes na língua. Durante os dois primeiros trimestres nos detivemos no trabalho com habilidades e competências que os tornassem aptos, principalmente, a se apresentar e a responder a saudações; passar algumas informações pessoais; falar sobre a família; descrever objetos, pessoas e lugares; passar ou receber orientações (*directions*) e falar sobre os seus gostos e preferências. Para o terceiro trimestre, o grande tema das aulas é o dos hábitos e rotinas, enquanto o último trimestre é dedicado à revisão de todo o conteúdo trabalhado durante o ano.

## **2.2 Tipo da pesquisa: pesquisa-ação**

Por se tratar de uma pesquisa na área de Linguística Aplicada, voltada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, empregamos os fundamentos da pesquisa-ação, pois trata-se de uma investigação acerca da própria prática desta professora-investigadora, com a finalidade de melhorá-la. Nesse sentido, convém recordar que Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação no campo da educação como uma estratégia voltada para o desenvolvimento de docentes e pesquisadores no intuito de que estes utilizem suas pesquisas acadêmicas a fim de aprimorar suas práticas de ensino e, desta forma, o próprio aprendizado de seus alunos.

Ainda segundo este autor, a pesquisa-ação é uma das muitas formas de investigação-ação, uma vez que segue um ciclo no qual o(a) pesquisador(a)-investigador(a) se propõe a aprimorar sua prática a partir de uma investigação científica que, por sua vez, tem como objeto a sua própria atuação no campo da prática (TRIPP, 2005, p. 446). A *Figura 5*, apresentada a seguir, traz um diagrama contendo as quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.

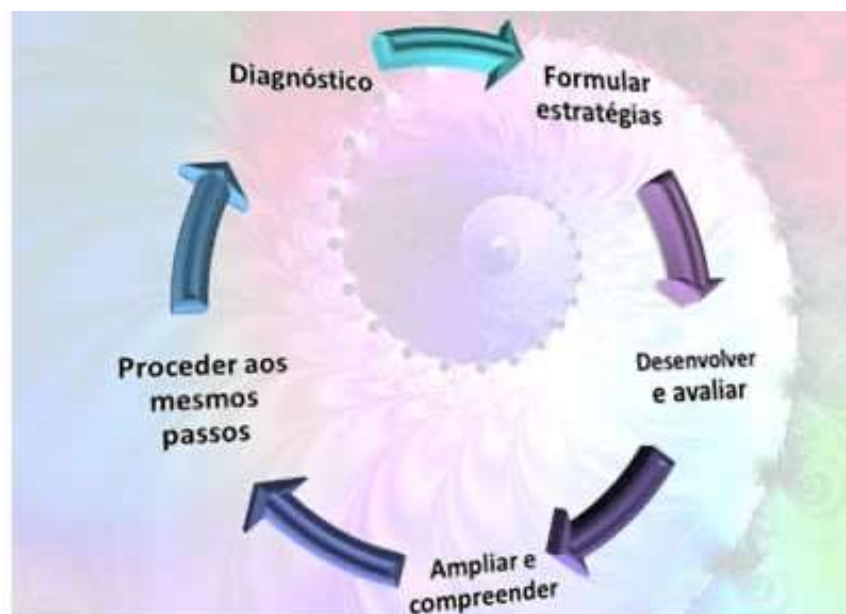
**Figura 5:** Representação do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP (2005, p. 446)

A análise do diagrama apresentado acima aponta que a pesquisa-ação, como apontou Elliot (1997, p. 17), está em um contínuo processo de modificação. Esta se dá através do que este último autor denominou de “espirais de reflexão e ação”. A *Figura 6*, apresentada a seguir, ilustra bem as etapas da pesquisa-ação através dessas “espirais de reflexão e ação”.

**Figura 6:** As espirais da pesquisa-ação



Fonte: Brasil Escola. Canal do Educador. Pesquisa-Ação<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://cutt.ly/iSOSkmu>. Acesso em 22 mar. 2022.

Uma análise comparada dos diagramas apresentados nas Figuras apresentadas acima dá a ver como a pesquisa-ação é, efetivamente, uma das muitas formas de investigação-ação. Esta última, vale recordar, emprega técnicas de pesquisas acadêmicas no intuito de informar a ação a ser tomada para a melhoria da prática. Entretanto, como apontou Tripp (2005, p. 447), devemos ter claro que a pesquisa-ação não se confunde nem com a prática nem com a pesquisa científica, distinguindo-se claramente de ambas. Distingue-se da prática, por um lado, pois altera o objeto que está sendo pesquisado, isto é, a própria prática do investigador; e se distingue da pesquisa científica, por outro lado, porque a investigação acaba por ser limitada pelo contexto e pela ética dessa prática.

Desta forma, concordamos com Franco (2005, p. 500) ao entender que o processo de pesquisa-ação é, antes de tudo, um processo que “provoca transformações de sentido” e, mais ainda, “ressignificações ao que fazemos ou pensamos”. Tais transformações acabam por levar a um processo de reconstrução do próprio sujeito, de modo que a própria autora conclui, a partir das reflexões de Ghedin (2002), que ao investigarmos um dado objeto, o conhecimento que produzimos acerca dele não torna conhecido apenas o objeto investigado, mas também o próprio sujeito. Assim, “o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento”, razão que contribuiu para que optássemos por conduzir esta pesquisa através dos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação.

### **2.3 Instrumentos de coleta de dados**

Os dados desta pesquisa foram coletados através dos registros feitos por esta professora-pesquisadora em seu diário reflexivo elaborado durante cada atividade de implementação das abordagens ativas de ensino aprendizagem junto aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar de São Paulo.

O uso do diário reflexivo foi pensado enquanto uma ferramenta auxiliar na entabulação de um diálogo autorreflexivo em busca do aprimoramento da prática pedagógica desta professora-pesquisadora. A opção por este instrumento, em particular, se deu muito em razão do caráter confidencial do diário como gênero discursivo, o que estimula um registro mais espontâneo dos pensamentos e sentimentos desta docente no momento de sua prática pedagógica.

Os diários reflexivos que empregamos para o registro de nossas observações foram cadernos específicos que criamos para cada uma das três turmas do 6º ano do EFII do CMSP (turmas 601-A, 602-A e 603-A). Os registros foram feitos nos diários em três momentos distintos: antes da implementação das atividades, na fase de planejamento; durante ou imediatamente após a aula, na fase de execução; fora da sala de aula, na fase de análise dos dados, em momentos nos quais a professora-pesquisadora se pôs a refletir acerca do êxito ou das dificuldades encontradas durante os processos de implementação. No terceiro capítulo, daremos maiores detalhes acerca da elaboração dos diários e de como estes foram preenchidos em cada uma das fases da implementação das estratégias de abordagens ativas.

A seguir, passaremos a discutir como o uso do diário reflexivo pode favorecer, justamente, essa postura de maior abertura do docente quanto à reavaliação do método empregado nas aulas e possíveis adaptações.

### **2.3.1 Os diários reflexivos**

Pensados no ambiente escolar, os diários são gêneros discursivos, orientados a uma atividade interna, criados para atenderem objetivos bastante específicos, como a reflexão crítica acerca da atuação de um indivíduo no desempenho de suas atividades (LIBERALI, 1999). Ainda segundo essa autora, o uso dos diários na vida escolar configura um esforço no sentido de promover uma mudança na prática reflexiva a partir de uma mudança discursiva, e vice-versa. Dito de outro modo, a escrita do diário busca reconstituir a prática a fim de que possamos refletir acerca dela própria, ou seja, explorar nossos próprios pensamentos e ir além. Trata-se, portanto de um exercício de autocrítica.

Antes dessa autora, Zabalza (1994), em trabalho seminal sobre o uso dos diários reflexivos, já afirmava que a elaboração de diários é peça fundamental para a transformação dos docentes em investigadores de si próprios. Tal transformação se dá em dois momentos: a princípio enquanto narradores e, em seguida, como críticos dos registros que fizeram sobre si mesmos. Para Zabalza, os diários dão acesso privilegiado ao universo pessoal do professor, a seus dilemas e a processos de análise e avaliação daquilo que pode ser readequado, dando a oportunidade de um aprimoramento profissional.



Ao registrar os pensamentos e ações de suas práticas pedagógicas em diários, os docentes acabam por criar um acervo sobre o qual podem refletir sobre os erros e acertos das metodologias aplicadas, passando a valorizar a experiência e a tornar sua formação mais dinâmica. Não é por outra razão, portanto, que Zabalza (2004) chama atenção para o uso do diário como uma ferramenta de autoconhecimento dos professores, permitindo que estes explorem os dilemas práticos que enfrentam na ação, apontando que os problemas encontrados são muito mais um conjunto de situações com os quais os professores se deparam no decorrer de sua atuação prática. Zabalza (2004) enfatiza como essa capacidade de autorreflexão confere aos docentes uma possibilidade de investigar sua prática no intuito de identificar possíveis erros e oportunidades de futuras melhorias. Tal característica torna os professores bastante críticos em relação ao seu próprio desempenho e, mais ainda, os converte em pesquisadores do ensino. O registro das ações realizadas pelos docentes em sala de aula, seus pensamentos e sentimentos acabam funcionando como gatilhos a disparar reflexões acerca de sua prática e, conseqüentemente, pelo levantamento de uma série de detalhes relevantes para suas ações futuras.

Assim, o diário reflexivo utilizado por esta professora-pesquisadora para o registro das observações em meio às atividades de implementação da *sala de aula invertida* e do *modelo de rotação por estações* constituiu-se de um caderno específico para cada uma das turmas do 6º ano do EFII. Os registros foram feitos durante cada aplicação da abordagem e, também, posteriormente, fora da sala de aula, em momentos nos quais a professora-pesquisadora se pôs a refletir acerca do êxito ou das dificuldades encontradas durante os processos de implementação.

Para orientar o uso que fizemos do diário reflexivo, optamos pela adoção das perguntas sugeridas por Smyth (1992, p. 295) que, ao dialogar com o trabalho de Paulo Freire (1974), defende que o processo reflexivo envolve quatro ações – descrever, informar, confrontar, reconstruir – que, por sua vez, giram em torno das seguintes perguntas: *O que fiz? O que agir desse modo significa? Como cheguei a ser assim? Quais interesses embasam as minhas ações? Como posso agir diferentemente?*

Espera-se, desta forma, que a busca por uma compreensão mais aprofundada de minha prática em sala de aula enquanto resultado das ações de *descrever*, *informar* e *confrontar*, propiciadas pelo uso do diário reflexivo, conduza a uma atuação desta professora-pesquisadora numa postura constante de *reconstrução* de suas ações

pedagógicas, sempre pautada pela pergunta-problema de como posso agir diferentemente.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS

Este capítulo traz a discussão dos resultados a partir da análise que esta professora-pesquisadora fez dos *diários reflexivos* produzidos durante os processos de implementação das abordagens da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações com suas três turmas de 6º ano do EF-II do CMSP.

Iniciamos o capítulo detalhando cada uma das atividades de toda a sequência didática que preparamos para a implementação das abordagens ativas mencionadas acima junto a nossos alunos<sup>8</sup>. Nessa primeira parte do capítulo, apresentamos o tema que está sendo estudado, quais foram os nossos objetivos pedagógicos com as atividades e, por fim, detalhamos as datas, o número de aulas e os exercícios que foram aplicados durante a implementação da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações.

Em seguida, passamos a detalhar como se deu a elaboração dos diários reflexivos, indicando as distintas fases em que fizemos os registros e a forma como estes foram feitos, isto é, que orientações gerais guiavam cada uma das fases da elaboração desses diários.

Concluimos o capítulo apresentando o exercício de autorreflexão feito por esta professora-pesquisadora durante todo o processo de implementação dessas estratégias de abordagens ativas, bem como as conclusões a que chegamos no que se refere à necessidade de alterações ou complementação desse processo no intuito de aprimorar a sua própria prática.

### 3.1 As atividades

Como já apontamos previamente, as atividades que planejamos para a implementação das abordagens ativas investigadas neste trabalho foram elaboradas a fim de habilitar os alunos a utilizarem o *simple present*, tornando-os aptos, dentre

---

<sup>8</sup> No contexto desta pesquisa, uma sequência didática é a organização metodológica e sequencial para a execução das atividades relacionadas à implementação das abordagens da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações tal como planejadas para cada uma das aulas necessárias.

outras coisas, a apresentarem a si mesmos, suas famílias e a falarem acerca de suas rotinas, hábitos e atividades (escolares, de lazer, comunitárias, etc.). O principal objetivo proposto com essas atividades era o de que cada aluno, ao fim da sequência didática, tivesse produzido um texto escrito (*composition*) que seria enviado, por *e-mail*, a um hipotético correspondente vivendo fora do país<sup>9</sup>. Deste modo, as habilidades desenvolvidas durante as aulas podem ser utilizadas pelos alunos tanto imediatamente, na composição de textos que podem ser remetidos ou postados digitalmente, ou mesmo posteriormente, na elaboração de diários, currículos, blogs ou mesmo cartas.

No que diz respeito ao alinhamento da sequência didática que preparamos com o planejamento pedagógico do CMSP, ela se enquadra no conjunto das competências e habilidades para o desenvolvimento do Objeto do Conhecimento número 10 (rotinas), cuja aplicação para os alunos do 6º ano do EF-II está prevista para o terceiro trimestre<sup>10</sup>. Quanto ao conjunto de competências e habilidades desenvolvido a partir das atividades desta sequência didática, cumpre observar que o foco foi centrado mais na produção de textos escritos, dado o objetivo geral proposto para as aulas desta sequência didática. Entretanto, observadas de uma perspectiva geral, as atividades desenvolvidas acabaram por envolver todas as três grandes áreas das competências discursivas – prática de escuta; produção de textos orais e escritos; prática de análise linguística –, como se verá a seguir.

### **3.1.1 Atividades para a implementação da sala de aula invertida**

Para a realização das atividades referentes à sala de aula invertida, orientamos os alunos para que, na semana anterior às aulas presenciais (de 21 a 24 de setembro), entrassem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e fizessem uma revisão geral do *simple present*, que já havia sido abordado nas aulas anteriores. O conteúdo disponibilizado no AVA foi uma série de exercícios selecionados a partir do material didático adotado no CMSP – *English ID Starter* – no qual os alunos são instados a retomar o contato com a estrutura básica do tempo verbal, com suas variações nas

---

<sup>9</sup> Como alguns estudantes nunca tiveram a oportunidade de se comunicarem com um amigo em um outro idioma e demonstraram desinteresse em participar da atividade foi sugerido que escrevessem para um correspondente hipotético.

<sup>10</sup> As matrizes contendo as respectivas habilidades desenvolvidas para cada uma das três grandes áreas de competências discursivas pode ser consultada nos anexos A, B e C.


formas negativa e interrogativa e, ainda, com as mudanças relativas à pessoa verbal. Essa série de exercícios busca habilitar os alunos, sobretudo, a ler, falar e/ou produzir textos acerca de seus hábitos rotineiros, isto é, das atividades que realizam rotineiramente durante toda a semana. A *Figura 7*, apresentada a seguir, traz um exemplo de um desses exercícios disponibilizados no AVA para revisão do conteúdo.

**Figura 7:** Exemplos de exercícios selecionados para a revisão do conteúdo via AVA

**2** 5.6 Read the article. True (T) or false (F)?

### Weekends Around the World

Different countries have different weekends. In Europe and the Americas, the weekend consists of Saturday and Sunday. Monday to Friday is called the workweek. In other countries, especially in the Middle East (countries like Israel, Egypt, Jordan and Iraq), the weekend starts on Thursday or Friday and ends on Saturday. People work from Sunday to Thursday. In countries like Saudi Arabia, Afghanistan and Oman the weekend is Thursday and Friday and the workweek is Saturday to Wednesday. Unfortunately, Monday is always a workday. Maybe that's why there are a lot of negative songs about it: "Monday Monday," "I Don't Like Mondays," "Just Another Manic Monday," and the best one we know, "Blue Monday" by New Order.



a People don't usually work on Saturdays or Sundays in Europe.  
b Tuesday and Wednesday are part of the workweek in Central America and Eastern Europe.  
c People always work on Friday in Israel.  
d Sunday is never a workday in Saudi Arabia.  
e Monday is a workday all over the world.

**3** Order the words in posts a-f to make sentences.

**Talk About Your Week!**

**a** **Lisa**  
Friday's / favorite / my / of / the / day / week

**b** **Derek**  
to / on Sunday / usually / go / I / don't / church

**c** **Susan**  
Mondays / partner / hates / my

**d** **Ramon**  
to / sometimes / gym / on weekends / I / go / the

**e** **Marshal**  
shopping / always / my / on Saturday / I / wife / together / and / go

**f** **Isabelle**  
watch TV / never / evening / in the / we

**4** MAKE IT PERSONAL Check the sentences in 3 that are true for you. Modify the others to make them true for you.

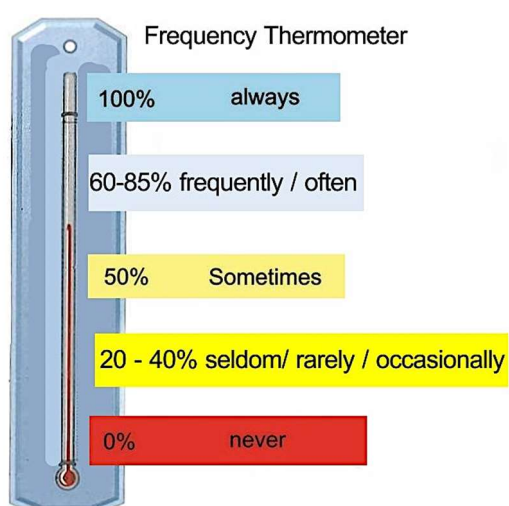
**Fonte:** (SELIGSON; SILI, 2013, Workbook, p. 109).

No primeiro exemplo, os alunos devem ler um pequeno artigo para, então, passar a responder as sentenças abaixo com 'verdadeiro' ou 'falso'. Aqui propomos exercícios para desenvolver prática de leitura, em especial começar a desenvolver as técnicas de *skimming* e *scanning*. No segundo exemplo, seguimos trabalhando o tema dos dias da semana e das rotinas, e pedimos que os alunos organizem as sentenças dos posts de diferentes personagens falando sobre como são suas semanas. Em seguida, os alunos devem identificar com quais dos personagens eles têm rotinas similares e modificar as sentenças daqueles com quem eles não têm relação para que fiquem mais parecidas com suas próprias rotinas semanais.

No dia da aula presencial, a primeira atividade desenvolvida pelos alunos é uma série de exercícios, disponibilizada pelo *site* do *British Council*, voltada ao aprendizado de palavras tratando das rotinas diárias<sup>11</sup>. Aqui, por cerca de vinte minutos, os alunos são chamados a acessar o conteúdo a partir de seus celulares, a partir do qual poderão explorar palavras, imagens e áudios alusivos a atividades cotidianas, tais como acordar (*wake up*), levantar (*get up*), escovar os dentes (*brush your teeth*), tomar banho (*have a shower*), tomar café da manhã (*have breakfast*), ir para a escola (*go to school*), almoçar (*have lunch*), fazer lição de casa (*do your homework*), jantar (*have dinner*) e ir para a cama (*go to bed*). O *site* permite, ainda, que seus usuários, espalhados pelo mundo, postem pequenas composições descrevendo suas atividades rotineiras, o que permite aos alunos comparar as diferentes rotinas diárias de pessoas que vivem em outros países com as suas.

Em seguida, para concluir a atividade da sala de aula invertida, projetamos a imagem do “termômetro de frequência”, apresentada na *Figura 8*. O objetivo é, em cerca de vinte minutos, apresentar/revisar o uso dos advérbios de frequência, estimulando os alunos a usarem os advérbios exibidos na tela de projeção através de perguntas com a expressão “*how often?*” ou “*what do you always do...*”; “*what do you sometimes do...*”, etc.

**Figura 8:** Termômetro de frequência para a atividade de sala de aula invertida



Fonte: Nova Escola<sup>12</sup>.

Durante a prática dessa atividade buscamos apresentar exemplos que fossem significativos aos alunos, perguntando se eles vão à escola no final de semana; o

<sup>11</sup> BRITISH Council. Daily routine. Disponível em: <<https://cutt.ly/TSH3RUM>>.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://cutt.ly/ISyU5DB>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

quanto eles ajudam as mães com as atividades domésticas; o quanto eles estudam durante as tardes, e outras atividades que eles realizam rotineiramente, como jogar videogame, praticar esportes ou comer *fast-food*. Para concluir a atividade do termômetro de frequência, distribuímos um último exercício, apresentado na *Figura 9*, a seguir, no qual os alunos são convidados a utilizar os advérbios de frequência do termômetro para construir sentenças que sejam aplicáveis a seus cotidianos.

**Figura 9:** Exemplo de atividade para a construção de sentenças com advérbios de frequência

**6** MAKE IT **PERSONAL** Insert adverbs from 5 into a-e to make true sentences.

a I read books in my language.

b I read online in English.

c I buy food at the supermarket.

d I go to restaurants with my family.

e In the evenings I listen to music.

**Fonte:** (SELIGSON; SILI, 2013, Workbook, p. 109).

Para concluir a primeira aula, é importante que o professor tenha cinco minutos para sintetizar o que foi trabalhado durante a atividade, lembrando a importância da revisão do conteúdo feita em casa através do AVA e das atividades desenvolvidas em sala de aula, informando-os de que a aula seguinte será uma continuação desta, quando eles iniciarão a produção de uma pequena composição com vistas a se corresponderem, por *e-mail*, com amigos hipotéticos vivendo em outros países.

### 3.1.2 Atividades para a implementação do modelo de rotação por estações

Para a realização das atividades referentes à abordagem de rotação por estações, iniciamos a aula separando os dezesseis alunos em quatro grupos, cada qual destinado a trabalhar em cada uma das quatro estações. Em cada estação, deixamos uma atividade específica que deveria ser desenvolvida pelos alunos em cerca de dez minutos. Depois desse tempo, avisaríamos para que eles trocassem de estação e, assim, passassem a desenvolver as outras atividades. O Quadro 2, apresentado a seguir, sintetiza as estações e atividades desenvolvidas pelos alunos.

**Quadro 2:** Síntese das estações e atividades

ESTAÇÃO	ATIVIDADE
Estação #1	Aquecimento: perguntas e respostas sobre rotinas diárias ( <i>listening; speaking and writing</i> )

Estação #2	Advérbios de frequência: <i>British Council (writing; drawing)</i>
Estação #3	Jogo de cartas: o que a personagem faz?
Estação #4	Leitura de transcrições de <i>posts</i> do site do <i>British Council</i>

Em uma das estações, os alunos eram estimulados a formular perguntas para os seus colegas acerca de suas rotinas diárias, tais como “*when do you get up / have breakfast / go to school*” etc?. As respostas a essas perguntas deveriam ser anotadas em uma tabela para os auxiliarem, posteriormente, na atividade final de preparar o e-mail ao amigo virtual. A *Figura 10*, apresentada a seguir, traz o modelo da tabela utilizada pelos alunos que passavam por esta estação.

**Figura 10:** Tabela utilizada em atividade realizada durante a implementação da rotação por estações

<b>Activity</b>	<b>Me</b>	<b>Classmate</b>	<b>Classmate</b>
get up			
have breakfast			
go to school			
finish school			
have lunch			
do homework			
go to bed			

Fonte: Nova Escola<sup>13</sup>.

O propósito desta atividade é que os alunos retomem o contato com a estrutura do *simple present* e os advérbios de frequência a partir das habilidades comunicativas de compreensão oral (*listening*) e produção oral (*speaking*), acostumando-os, também, ao hábito de tomarem notas do que for importante para outras atividades, neste caso, a prática da escrita (*writing*).



Em outra estação, os alunos recebem uma atividade impressa, preparada e disponibilizada pelo site do *British Council*, na qual são estimulados a ler o comando da atividade em conjunto, discuti-la entre si, para, então, resolverem as questões ali

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://cutt.ly/ISyU5DB>>. Acesso em: 16 mar. 2022.



propostas. A *Figura 11*, apresentada a seguir, mostra a atividade a ser resolvida pelos alunos nesta estação.

**Figura 11:** Exemplo de atividade de implementação da abordagem de rotação por estações

## LearnEnglish Kids

---


### Adverbs of frequency


We can use adverbs of frequency to say how often we do something.

---


**1. True or false?**

Read and circle true or false for these sentences.





I **always** go to the cinema on Sunday mornings. I **usually** go with my friends but I **sometimes** go with my parents. I **always** take sweets with me but I **usually** buy a drink there. I **never** get popcorn because I hate it!




a. He always goes to the cinema on Sundays.	<i>true</i>	<i>false</i>
b. He always goes with his friends.	<i>true</i>	<i>false</i>
c. He never takes sweets with him.	<i>true</i>	<i>false</i>
d. He usually buys a drink there.	<i>true</i>	<i>false</i>
e. He sometimes gets popcorn.	<i>true</i>	<i>false</i>

---

**4. Write and draw!**

Where do you like going? How often do you go there? Draw a picture and write about it like in exercise 1!



---



---



---

[www.britishcouncil.org/learnenglishkids](http://www.britishcouncil.org/learnenglishkids)  
 © British Council, 2017 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

**Fonte:** British Council<sup>14</sup>.

Nossa proposta com esta atividade é a de desenvolver as habilidades de leitura (*reading*) e escrita (*writing*), reforçando a aprendizagem dos aspectos gramaticais por trás da construção *simple present* a partir de um exercício baseado em hábitos relacionados às experiências das realidades socioeconômicas do grupo de alunos.

Na primeira parte da atividade, os alunos devem ler e compreender um pequeno texto atribuído a um garoto, mais ou menos da mesma idade deles, que tem o hábito de ir ao cinema aos domingos. Depois disso, devem responder *verdadeiro* ou *falso* a cinco sentenças retiradas desse texto. Por fim, cada um dos alunos é estimulado a escrever frases tomando como base suas próprias experiências, tais como os locais onde gostam de ir e com qual frequência vão. Um último exercício é produzir um desenho simples deles mesmos realizando esta atividade, tal como a do menino indo ao cinema, que aparece nas instruções da *Figura 11*.

Em outra estação os alunos tomam contato com uma série de cartões contendo figuras de uma personagem realizando atividades rotineiras. Atrás dos cartões há perguntas estimulando a imaginação dos alunos para que busquem adivinhar o nome da garota, sua idade ou o ano em que ela estuda na escola, dentre outras. Para o desenvolvimento da atividade, os alunos são chamados a escolher três cartões, como em um jogo de baralhos, para responder à principal pergunta dessa estação: “*what does she do...?*”. A *Figura 12*, apresentada a seguir, traz exemplos dos cartões que os alunos devem escolher para realizar a atividade.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://cutt.ly/8SuKzeo>>. Acesso em 17 mar. 2022.

**Figura 12:** Atividade realizada durante a implementação da abordagem de rotação por estações



Fonte: Nova Escola<sup>15</sup>.

Atrás de cada um desses cartões foram colocadas dicas para que os alunos possam discutir com os demais integrantes do grupo como responder à questão: “o que ela faz ...”. No cartão um, por exemplo, há as dicas como “*go to school*”; “*always*” e “*half past six*”; já no cartão quatro as dicas são “*have lunch*”, “*never*” e “*3 o'clock*”, e assim sucessivamente.

Para concluírem a atividade dessa estação, os alunos devem escrever sentenças em seus cadernos, respondendo qual atividade a personagem faz nos cartões que o grupo escolheu durante a atividade. Exemplos possíveis de respostas

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://cutt.ly/ISyU5DB>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

para essa atividade incluem: “*Mary always goes to school at half past six*”; “*She never has her breakfast at 9 o’clock*”; “*She sometimes reads a book after 9 o’clock*”; “*She usually helps her mom doing the dishes*” ou “*Mary never eats her lunch at 3 o’clock*”.

Em outra das estações, o grupo de alunos deve ler transcrições de postagens, retirados do site do *British Council*, feitas por estudantes de diferentes partes do mundo. Nelas lê-se uma curta descrição das rotinas diárias de um estudante, elaboradas em parágrafo único. Como exemplo, destacamos a postagem de Raul Camacho, do México:

I always get up at 6 o’clock every weekday. Then I start to prepare to go to school. My first daily routine after I get up is brushing my teeth and washing my face; then I have breakfast with my mom around half past six. After my breakfast I put on my school uniform and, finally, I go to school by bus around fifteen past seven. My classes start at 8:30 and I need to take almost one and a half hour to go to school (BRITISH Council).

Na estação # 4, foram colocadas as transcrições de quatro postagens diferentes, de modo que os alunos são estimulados a ler todas elas e trocá-las entre si. Os textos escolhidos são de rotinas escolares de pessoas localizadas em locais bastante distintos, como México, Japão, Alemanha e Angola, buscando colocar os alunos em contato com distintas realidades e culturas a partir das rotinas de seus colegas ao redor do mundo. Ao circular entre as estações, o professor deve lembrar que os alunos deverão preparar um parágrafo como este, na próxima aula, como parte da atividade de se corresponder com um amigo virtual, lembrando-os de que estes correspondentes são um colega hipotético, de outro país, a quem nós escrevemos através de e-mail ou, até mesmo, de carta postal, se assim o desejarmos.

Estas, portanto, foram as atividades planejadas para que esta professora-investigadora fizesse uma autoavaliação de seu processo de implementação das abordagens ativas. A seguir, passamos à descrição dos diários elaborados no decorrer da implementação dessas atividades, realizadas no correr do terceiro trimestre de 2021, tão logo os alunos voltaram à escola após as interrupções decorrentes da pandemia de COVID-19.

### **3.2 A elaboração dos diários reflexivos**

Antes de passarmos à descrição dos diários elaborados durante as atividades de implementação das abordagens ativas, convém recordar que a proposta deste

trabalho de realizar uma pesquisa-ação a partir dos registros das atividades de implementação da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações, buscou, sobretudo, refletir acerca da importância da implementação das abordagens ativas no ensino de LI a partir da própria prática pedagógica do docente, que é o objetivo geral desta pesquisa. Para tanto, centramos o foco desta pesquisa na análise das observações, sentimentos e considerações desta professora-pesquisadora, tal como registradas nos diários reflexivos produzidos durante a implementação dessas abordagens.

A *Figura 13*, apresentada a seguir, traz uma foto dos Diários Reflexivos que produzimos para o registro de nossas observações em diferentes fases deste processo. Trata-se de cadernos específicos, com cores diferentes, para identificarmos facilmente cada uma das três turmas do 6º ano do EFII do CMSP: amarelo para a turma 601-A, azul para a 602-A e verde para a 603-A.

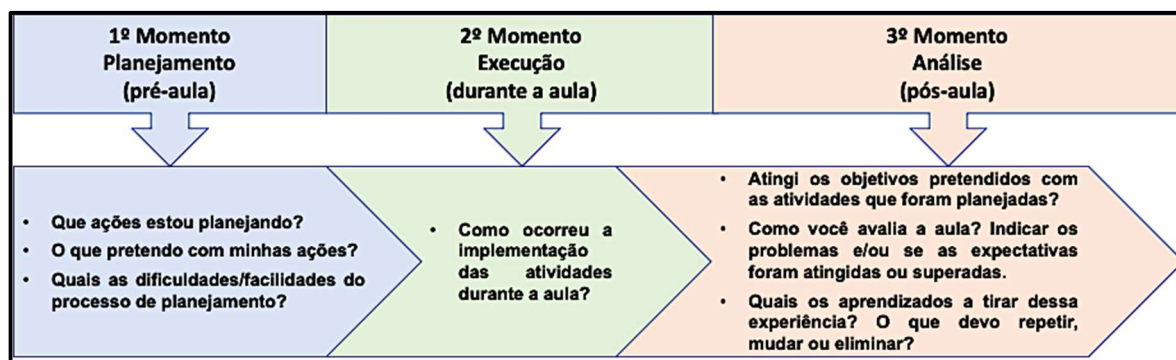
**Figura 13:** Diários reflexivos produzidos durante o processo de implementação das atividades de abordagens ativas, set-nov. 2021



**Fonte:** elaborado pela própria professora-pesquisadora.

Os registros foram feitos nos diários em três momentos distintos: antes da implementação das atividades; durante ou imediatamente após a aula e fora da sala de aula, em momentos nos quais a professora-pesquisadora se pôs a refletir acerca do êxito ou das dificuldades encontradas durante os processos de implementação. O diagrama apresentado na *Figura 14*, a seguir, indica os diferentes momentos em que o diário foi preenchido de acordo com a fase de implementação das abordagens ativas e, ainda, o modo como esta professora-pesquisadora os preencheu em cada uma dessas fases.

**Figura 14:** Diagrama para orientar a produção dos diários reflexivos



**Fonte:** elaborado pela própria professora-pesquisadora, com base em Barreiros e Gianotto (2016).

Durante a primeira fase, preenchemos os diários com os pensamentos, sentimentos, dilemas e considerações que tivemos enquanto planejávamos, selecionávamos e preparávamos as atividades que foram implementadas posteriormente. Os registros foram feitos entre 14 e 20 de setembro de 2021, na casa desta professora-pesquisadora, no período da noite, logo após o dia de trabalho. Neste primeiro momento, descrevemos de forma sucinta as atividades a serem implementadas; o que esperamos delas, isto é, quais objetivos pretendíamos alcançar e nossas expectativas e, por fim, registramos as dificuldades ou facilidades encontradas durante o planejamento das atividades, quer no âmbito institucional, como vetos à realização de certas atividades, quer no mais prático, como falta de recursos para a execução das atividades pensadas. No caso das dificuldades, buscamos registrar o que fizemos para superá-las ou se tivemos que adotar outras soluções.

Já na segunda fase, a de execução das atividades, registramos nossos sentimentos e considerações enquanto implementávamos a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. Assim, os registros foram feitos entre os dias 21 de setembro e 8 de outubro de 2021. As anotações foram feitas sempre durante as aplicações ou imediatamente após as aulas, de modo a evitar a perda dos sentimentos e a memória dos detalhes que ocorreram durante a aplicação das abordagens. Neste momento nos interessava registrar, sobretudo, as ocorrências observadas durante as aulas, isto é, detalhes que, posteriormente, nos permitiram ter uma noção clara do que estava funcionando e daquilo que precisava ser reavaliado para as próximas implementações.

A terceira fase, por fim, é aquela em que nos dedicamos a refletir e avaliar toda a experiência após as aulas. Os registros no diário referentes a esta fase foram feitos entre 11 e 15 de outubro de 2021, e sempre após o dia de trabalho, quando esta professora-pesquisadora já estava em casa e em um ambiente reservado e preparado para o exercício de reflexão e autoavaliação. Naquele momento, avaliávamos se nossos objetivos e expectativas haviam sido atingidos e, quer em caso positivo ou negativo, buscávamos identificar os motivos por trás do sucesso/fracasso. Tal avaliação é importante, pois ela nos indica quais atividades, ações ou procedimentos que realizamos durante as aulas tendem a ter êxito ou não em futuras implementações. É justamente esse momento de autoavaliação e reflexão acerca da própria prática que nos permite manter a estratégia ou alterá-la, em busca de aprimoramento.

### **3.2.1. Diários elaborados durante as atividades de “sala de aula invertida”**

Na semana de 13 a 17 de setembro de 2021, iniciamos o planejamento de uma sequência didática de duas aulas para cada turma do 6º ano do EFII do CMSP (turmas 601-A, 602-A e 603-A), com dezesseis alunos cada. Na primeira aula, planejamos empregar atividades usando a abordagem da sala de aula invertida, enquanto na segunda aula, o modelo de rotações por estações.

Além do uso do *simple present*, o objetivo de ambas as aulas era colocar os alunos a praticar o uso dos advérbios de frequência, das preposições *in*, *on* e *at*, bem como a construção de sentenças que os permitam falar de suas rotinas e hábitos. Para tanto, propusemos uma série de atividades a serem desenvolvidas *online*, na casa dos alunos, e presencialmente, em sala de aula, umas integrando o uso das TIC, outras não. Ainda que o foco esteja centrado na produção escrita, todas as atividades envolvem as quatro habilidades comunicativas (*writing, reading, speaking, listening*).

Nosso propósito, do ponto de vista pedagógico, foi favorecer experiências que estimulassem os alunos a produzir um texto escrito em língua inglesa, no qual conseguissem descrever suas rotinas diárias. Uma vez escrito e revisado, pela professora e pelos próprios alunos, o texto se habilitaria a ser enviado por *e-mail* a correspondentes que vivem no exterior.

As principais dificuldades registradas nesta fase de planejamento das atividades estiveram relacionadas, principalmente, quanto ao seu objetivo final, isto é, a uma eventual correspondência dos alunos com indivíduos de fora da escola.

Sabíamos que esta possibilidade encontraria resistência tanto institucionalmente quanto com os responsáveis pelos alunos, razão pela qual explicamos, de antemão, que embora este seja o propósito planejado para a sequência didática, o contato com o correspondente através de *e-mail* estava apenas no campo da hipótese. Deixamos claro que as composições elaboradas após as atividades seriam avaliadas por esta professora-pesquisadora e devolvidas aos alunos contendo uma observação se elas estavam aptas a ser submetidas por *e-mail* ou se precisavam ser mais bem elaboradas. Não haveria, durante as atividades, um momento em que a mensagem seria, de fato, enviada.

Outro problema que vale a pena mencionar aparece no registro do dia 15 de setembro, quando ainda planejávamos as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, colocando em dúvida se o tempo que estávamos reservando para as atividades seria suficiente para que os alunos pudessem concluí-las. Como já detalhamos previamente, a sequência didática foi planejada para ser realizada em apenas duas aulas: uma para a sala de aula invertida e uma para o modelo de rotação por estações. Na primeira aula, seriam realizadas duas atividades de vinte minutos cada, e uma conclusão de cinco minutos, enquanto na segunda, seriam quatro atividades de dez minutos cada, e uma conclusão de cinco minutos. Após refletir por dois dias, decidimos pela manutenção do planejamento original, reservando apenas duas de nossas aulas para a aplicação da sequência didática, solicitando à coordenação pedagógica que deixasse os demais docentes avisados para terem uma tolerância de cinco a dez minutos de atraso após cada aula, caso fosse necessário.

Uma vez esclarecidas essas dúvidas, concluímos a preparação do material e planejamos a realização das atividades de revisão no AVA para a semana de 20 a 24 de setembro e as atividades em sala de aula para as duas semanas seguintes, isto é, entre 27 de setembro e 8 de outubro. A primeira semana estava reservada para a aula presencial na qual implementaríamos a abordagem da sala de aula invertida, enquanto a segunda semana destinava-se à aula do modelo de rotação por estações. Todo o processo, portanto, foi realizado em cinco semanas, entre os dias 13/09 e 15/10 de 2021, como se pode ver pelo diagrama apresentado na *Figura 15*, a seguir.



**Figura 15:** Cronograma da implementação das estratégias de abordagens ativas

SETEMBRO										OUTUBRO														
SEMANA 1					SEMANA 2					SEMANA 3					SEMANA 4					SEMANA 5				
13	14	15	16	17	20	21	22	23	24	27	28	29	30	1	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15
PLANEJAMENTO					EXECUÇÃO										AVALIAÇÃO									
Seleção e preparação das atividades					Sala de aula invertida (AVA)					Sala de aula invertida (presencial)					Modelo de rotação por estações					Processo de auto-avaliação da implementação das estratégias de abordagens				

**Fonte:** elaborado pela autora.

Assim, durante toda a semana de 20 a 24 de setembro lembramos aos alunos das três turmas para que entrassem no AVA e fizessem a série de exercícios de revisão referentes ao *simple present* antes da realização da próxima aula, pois estes já estavam disponíveis na plataforma. No que diz respeito à realização dessa atividade, o AVA registrou a participação de 87,5% dentre todos os alunos. Apenas seis em um total de 48 alunos não entraram na plataforma para realizar as atividades de revisão solicitadas (2 da sala 601-A; 3 da sala 602-A e 1 da sala 603-A).

Na semana seguinte, entre 27/09 e 01/10, foram realizadas as duas atividades planejadas para as aulas presenciais, no entanto, como havíamos previsto, encontramos dificuldades para completá-las nos 45 minutos da aula. Registramos no diário reflexivo a necessidade de repensar as atividades, pois o tempo de 20 minutos para cada uma não é suficiente. Apenas a realização da primeira atividade, na qual os alunos deveriam entrar no site do *British Council* para resolver dois exercícios e ler algumas postagens de usuários do site, tomou, pelo menos, mais de 30 minutos das três turmas. Registramos no diário que uma das turmas levou a aula inteira para realizar esta atividade (cerca de 40 minutos), enquanto outra turma a fez em 32 minutos. Em razão do tempo mais dilatado para a execução dessa primeira atividade, adiamos a realização da atividade subsequente para a aula seguinte e aproveitamos para fazer um encerramento de cerca de dez minutos, sintetizando todo o conteúdo com o qual os alunos haviam tido contato tanto através do AVA quanto da aula presencial.

Na aula seguinte, iniciamos a segunda atividade planejada para a estratégia da sala de aula invertida com a projeção da imagem do “termômetro de frequência”, buscando estimular os alunos a criarem suas próprias sentenças usando os advérbios exibidos na tela de projeção. Por termos uma aula inteira para executar apenas essa

atividade, decidimos dobrar o tempo de execução desta de 20 para 40 minutos, o que nos permitiu explorar bem os exemplos usando detalhes das vidas reais dos alunos.

No registro dos diários das três turmas, registramos a percepção de que o interesse e a participação dos alunos foi mais ativa do que em outras aulas, pois até mesmo alunos menos participativos estavam tentando articular suas sentenças e apresentar aos colegas quais eram suas atividades rotineiras. Com efeito, o interesse dos alunos foi aumentando conforme os exemplos iam ficando mais pessoais e isso evidencia, portanto, alguns aspectos tanto da abordagem comunicativa, como, por exemplo, dar oportunidades para que os alunos falem de si, como da aprendizagem contextualizada, significativa, vinculada à vida real dos alunos, a suas experiências, vivências

Tivemos que interromper as discussões para fazer o encerramento da aula, resumindo o que havíamos discutido naquela aula, como ela se relacionava com o conteúdo das aulas anteriores e preparando-os para a aula da próxima semana, na qual faríamos uma espécie de “gincana”, trabalhando em quatro equipes a rodar por estações de trabalho preparadas exclusivamente para eles usarem durante a aula. Registramos no diário que as três turmas se entusiasmaram com a menção de um novo arranjo da sala e uma nova forma de aula. Alguns alunos chegaram nos perguntar fora da sala de aula, nos corredores, quando seria a nossa aula das estações de trabalho.

### **3.2.2 Diários elaborados durante as atividades de “rotação por estações”**

Na semana de 04/10 a 08/10 foram realizadas as aulas em que aplicamos o modelo de rotação por estações. A coordenação pedagógica já havia sido avisada previamente, de modo que a sala já estava preparada com quatro mesas, que cumpriam a função de estações de trabalho, cada qual com os respectivos materiais que preparamos para cada uma. Sem demora, os alunos foram divididos em quatro grupos com quatro alunos cada. Eles foram instruídos a dar um nome para os grupos, e a professora iria dar um número de pontos aos grupos que cumprissem as atividades de cada estação dentro do tempo de dez minutos. Os grupos que passassem desse tempo, perderiam pontos. Informamos aos alunos que a cada dez minutos os avisaríamos para que trocassem de estação e começassem a fazer as atividades dispostas nas novas estações de trabalho.

Na estação em que os alunos deveriam tomar notas acerca de suas rotinas diárias em comparação com as dos colegas de grupos, todos os alunos conseguiram preencher a tabela em menos de dez minutos. Porém, ao circular pelas estações, percebemos que boa parte dos alunos não formulavam as perguntas uns aos outros e, para concluir a tarefa a tempo, apenas anotavam as respostas. Esse registro foi feito contendo a indicação de que deveríamos refletir acerca da necessidade de reformular essa atividade.

Apesar do clima de competição e do desejo de realizar as atividades rapidamente, algumas turmas perderam muito tempo para escolher um nome para seu grupo e, ainda, nas trocas de estações. Alguns alunos que não conseguiram terminar uma atividade nos dez minutos, queriam ficar na estação, enquanto outros, vindos de outra estação, queriam tomar seu novo lugar. Como era de se esperar, houve muito barulho e outros professores das salas vizinhas apareciam, vez ou outra, para ver o que estava acontecendo.

Na estação em que os alunos deveriam resolver as duas atividades retiradas do site do *British Council*, os alunos não encontraram dificuldades para resolver a primeira atividade (circular a resposta correta – verdadeiro ou falso), mas demoravam para fazer o desenho. Todos os grupos ultrapassaram o tempo de dez minutos para completar a atividade dessa estação, pois muitos pensavam que “o desenho mais bonito” ganharia mais pontos. Nosso registro no diário reflexivo traz um comentário pedindo que refletíssemos sobre a necessidade de estimular os alunos na forma de competição, pois isso parecia trazer mais problemas, ainda que mantivesse os alunos fortemente motivados.

Na estação com os cartões em forma de baralho, novamente tivemos problemas relativos ao tempo. Todos os quatro grupos, das três turmas, ultrapassaram o limite de dez minutos. Entretanto, foi a atividade que a maioria dos alunos disse ter mais gostado de fazer. De modo geral, os alunos fizeram bem essa atividade, construindo em seus cadernos sentenças corretas sobre o que a personagem faz em cada um dos cartões. Havia um ou outro engano, como a falta de um “s” ou uma grafia incorreta, mas o registro no diário aponta que a atividade funcionou muito bem com as três turmas, apontando apenas a necessidade de aumentar o tempo previsto para sua execução.

Por fim, nos surpreendemos pelo vivo interesse dos alunos na atividade da estação com a transcrição das postagens das rotinas diárias de usuários do site do

*British Council*. Durante o planejamento imaginávamos que esta seria a que despertaria menos interesse, mas acabou sendo uma das favoritas. Ao circular pelos grupos, perguntei por que eles se interessaram tanto pela atividade, e eles disseram que era “bem legal” ver que mesmo essas rotinas diárias podiam ser bastante diferentes em outros lugares. Descobrir que há escolas no Japão onde os alunos estudam o dia inteiro. Quando os informei de que eles deveriam preparar um parágrafo parecido com aquele na próxima aula, eles não se sentiram incomodados, ao contrário, perguntavam se poderiam publicar no site também. Dissemos que a atividade que estávamos fazendo seria somente avaliada em sala de aula e que eles não deveriam postar no site<sup>16</sup>.

Se é verdade que, no modelo de rotação por estações, não tivemos o mesmo problema em relação ao horário, como ocorreu com a sala de aula invertida, ainda assim, nas três turmas acabamos ultrapassando o tempo de aula regular, que é de 45 minutos. No pior dos casos atrasamos dez minutos, o que nos levou a anotar no diário reflexivo a necessidade de reformular algumas das atividades, em especial, a estação dos cartões e a estação com a atividade dos desenhos. Para as próximas aplicações dessa estratégia de metodologia ativa, estamos pensando em duas mudanças: a) aumentar uma aula na sequência didática, assim teremos mais tempo para a realização das atividades; b) substituir a atividade dos desenhos.

Na aula seguinte, pedimos para que os alunos se organizassem nos mesmos grupos das atividades desempenhadas durante a “gincana”, informando qual grupo havia feito mais pontos. Rapidamente, pedimos para que pegassem todas as suas anotações feitas durante as atividades e que, a partir daquele momento, podiam discutir entre eles, mas que ao fim da aula deveriam me entregar o parágrafo contendo a descrição de suas rotinas diárias. Lembramos que podiam tomar como exemplo, mas não copiar, aquelas transcrições dos usuários do site do *British Council*. Enquanto isso, aproveitamos para circular entre os grupos e observar os cadernos dos alunos.

De modo geral, como veremos detalhadamente na próxima seção, os resultados das atividades de toda essa sequência didática foram bastante positivos, tendo cumprido e, até mesmo, superado os objetivos planejados. Com exceção de

---

<sup>16</sup> Discussão mais detalhada na próxima sub-seção.

três resultados abaixo da média para a composição final (em um total de 48), os textos produzidos pelos alunos ficaram bastante adequados para seus propósitos e, não menos importante, os alunos se engajaram vivamente nas aulas, demonstrando interesse bastante acima do comum em participar das atividades.

### **3.3 Autoavaliação do processo de implementação das abordagens ativas**

Após termos concluído as aulas com todas as turmas, dedicamos a semana de 11/10/2021 a 15/10/2021, para refletir acerca de todo o processo de implementação das abordagens ativas. De modo geral, podemos dizer, como já antecipamos na seção anterior, que os objetivos pretendidos com a implementação das abordagens da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações foram totalmente cumpridos. Em primeiro lugar, pois do ponto de vista pedagógico os objetivos planejados para a sequência didática foram superados, uma vez que os alunos desenvolveram a habilidade de utilizar o *simple present*, o que lhes permite, dentre outras coisas, se apresentarem ou falarem de suas rotinas, hábitos e atividades, quer na forma escrita quer na oral. Ademais, cada aluno se mostrou capaz de produzir textos curtos que podem ser usados para se corresponder com pessoas de outros países.

Quanto à avaliação das aulas, em si, ao reconstituirmos o processo de implementação da abordagem da sala de aula invertida a partir dos registros feitos no diário – juntamente com nossas lembranças – constatamos que o principal problema se deu na fase de planejamento, uma vez que estimamos mal o tempo para a realização de uma das atividades. Aqui, portanto, verificamos a necessidade de uma adaptação na atividade para os próximos processos: ou trocamos de atividade, selecionando outra que possa ser desenvolvida em até vinte minutos, ou a mantemos e optamos por ampliar o tempo necessário para a sua realização, o que demandaria a necessidade de aumentar uma aula no plano total desta sequência didática. Como o *feedback* dos alunos foi bastante positivo em relação a esta atividade, nosso registro no diário sugere sua manutenção e a inclusão de uma aula em toda a sequência, que passaria, então, a contar com três aulas.

No que diz respeito à questão de o objetivo final da atividade envolver pessoas externas à escola, uma vez que o texto escrito deveria ser enviado por e-mail a um correspondente hipotético, entendemos que ele foi satisfatoriamente resolvido, não impedindo a realização das atividades, ainda que possa ter sido um pouco

desanimador para alguns alunos que gostariam de poder compartilhar seus textos em forma de *posts* ou *e-mails*. Talvez, em um próximo processo, devemos refletir melhor se devemos mudar o “produto final” dessa atividade de modo a não envolver interlocutores fora do ambiente escolar.

Já no que se refere à avaliação da aula em que implementamos a abordagem do modelo de rotação por estações, entendemos que os resultados superaram as expectativas e as necessidades de ajustes são menores. Esta foi a aula em que os alunos demonstraram maior interesse, em especial por conta do espírito de competição promovido pelas atividades que planejamos. Para essa aula, os registros do diário reflexivo apontam para a necessidade de repensarmos as atividades de algumas estações. Na *Estação #1*, os alunos não estavam realizando a atividade do modo como ela foi planejada. Em vez de fazer as discussões propostas no comando da atividade e apontar na tabela as respostas acertadas entre eles, eles acabavam se apressando por anotar quaisquer respostas para terminar a atividade em tempo menor. Neste caso, ou trocamos a atividade por outra que funcione melhor, ou evitamos de estimular a competição entre os grupos através das pontuações. Entretanto, pensamos que nessa faixa etária é importante estimular a competição com “o outro time” para promover a “colaboração dentro do próprio time”. Assim, talvez seja mais apropriado esclarecer as regras e que o grupo que não cumpri-las irá perder pontos na competição.

Por sua vez, na *Estação #3* na qual os alunos tinham que adivinhar a rotina da personagem desenhada em um cartão apresentou um problema de natureza distinta. Se por um lado essa foi a atividade que os alunos mais gostaram de fazer de toda a sequência didática, por outro, ela demanda mais tempo do que os dez minutos planejados para cada uma das estações. Em uma aula de 45 minutos e quatro estações a serem percorridas, fica difícil aumentar o tempo de execução dessa atividade. Em geral os alunos gastaram quinze minutos, mas houve grupos que levaram mais tempo. Uma solução alternativa para manter essa atividade em um próximo processo é a de diminuir de três para dois cartões por grupo ou, ainda, fazer com que as dicas atrás do cartão os levem a construir as frases mais facilmente. Outra possibilidade é, novamente, aumentar uma aula em nossa sequência didática, que já aumentou de duas para três e agora iria para quatro aulas.

Por fim, em uma das etapas das atividades propostas na *Estação #3* houve um pequeno problema, pois havia uma atividade que propunha aos alunos que

desenhassem algo que eles gostavam de fazer rotineiramente. Aqui não identificamos uma necessidade clara de trocar a atividade, mas sim de orientar melhor os alunos, explicando que os desenhos não ganharão mais pontos se forem mais bonitos do que os do outro grupo.

Um último aspecto a ser destacado nesta seção destinada à avaliação que fizemos de todo este processo diz respeito aos aprendizados. Aqui vale dizer que a observação e registro atento de nossa prática para uma posterior autoavaliação do processo de implementação das abordagens ativas permitiu, de fato, que esta professora-pesquisadora passasse pelas quatro fases do processo reflexivo apontado por Smyth (1992, p. 295) em seu diálogo com a obra de Paulo Freire: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Nesse sentido, após passarmos por essas etapas, buscamos refletir sobre tudo o que fizemos, sim, mas também nos envolvemos com outras perguntas orientadoras, tais como o que esse exercício de pesquisa-ação significou para nós; de que formas chegamos até aqui; que interesses estão por trás de nossas ações e de que modos podemos agir de forma diferente em nossa prática daqui por diante. Não é por outra razão, portanto, que podemos afirmar que este processo de pesquisa-ação contribuiu definitivamente para o aprimoramento de nossa prática pedagógica, sobretudo, por nos levar à percepção de que este processo deve ser constante, a despeito de todas as dificuldades inerentes ao seu planejamento e execução.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como tema de investigação o processo de apropriação e implementação de abordagens ativas para o ensino de Língua Inglesa a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo. Como o foco da investigação recaiu sobre a própria prática desta professora-pesquisadora ou, mais especificamente, nos registros que fizemos em Diários Reflexivos, em momentos distintos do processo de implementação das abordagens ativas, optamos por uma abordagem metodológica que permitisse, justamente, uma investigação científica acerca de nossa própria prática, com vistas a aprimorá-la. Por esta razão, nos baseamos nos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação.

Nosso principal objetivo ao propor esta pesquisa, como se pode inferir a partir do recorte temático e da perspectiva teórico-metodológica exposta acima, foi o de discutir o processo de apropriação e implementação de abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa para os alunos do 6º ano EF-II, tal como realizado por esta professora-pesquisadora, respeitando a grade curricular inspirada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e adotada pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Para atingirmos o objetivo geral, estabelecemos três objetivos específicos, os quais foram sendo trabalhados em cada um dos capítulos desta dissertação. O primeiro desses objetivos era o de discutir a escolha das abordagens ativas *sala de aula invertida* e *rotação por estações* como recurso didático-pedagógico no ensino de Língua Inglesa para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, entabulamos a discussão já desde a introdução, e durante todo o primeiro capítulo, apresentando a fundamentação teórica que nos levou a escolher as estratégias de sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações para aplicá-las junto às nossas turmas do CMSP. De modo geral, podemos dizer que a opção por essas duas estratégias, em específico, se deu em razão de ambas contemplarem as principais características da sala de aula tradicional e do ensino online, enquadrando-se no modelo de inovações híbridas sustentadas, tal como definido por Christensen, Staker e Horn (2013, p. 3).

O segundo objetivo específico foi o de analisar o processo de implementação dessas duas estratégias de abordagens ativas, o que fizemos nos capítulos dois e três



desta dissertação. Se no segundo capítulo nos ativemos mais aos aspectos metodológicos e contextualização da pesquisa, no terceiro acabamos por descrever detalhadamente as atividades, a produção dos Diários Reflexivos e, por fim, o processo de análise das implementações junto aos nossos alunos. Aqui, vimos como a pesquisa foi estruturada e levada à cabo, nos preparando para compreender melhor os resultados obtidos ao fim da investigação.

O terceiro objetivo específico, por fim, era o de avaliar, do ponto de vista pessoal desta professora-pesquisadora, se o seu processo de utilização das abordagens ativas cumpriu os propósitos almejados com as atividades, isto é, se eles provocaram as mudanças almejadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e, ainda, à sua própria prática. Nesse sentido, como apontamos ao final do terceiro capítulo deste trabalho, concluímos que os objetivos, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto da melhoria da própria prática pedagógica desta professora-pesquisadora, foram plenamente cumpridos. Em primeiro lugar, pois através desse processo os alunos efetivamente desenvolveram as competências e habilidades planejadas para a série de atividades que foram realizadas tanto em ambiente virtual quanto presencialmente. Em segundo lugar, pois após a realização deste processo, a professora-pesquisadora verificou a necessidade de melhorias e adaptações em sua prática para o uso destas estratégias em uma próxima aplicação.

Por fim, mas não menos importante, porque os resultados obtidos a partir de nossa atuação junto aos alunos promoveu um reconhecimento destes, e dos próprios pais, de como a preparação de aulas usando as abordagens ativas os deixou mais motivados para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A utilização das abordagens ativas impactou de maneira muito positiva os discentes, pois muitos deles tornaram-se muito mais engajados, participativos e confiantes em suas tomadas de decisões e uso da LI. As estratégias utilizadas no decorrer das aulas também estimularam o trabalho em equipe e houve uma melhora significativa no que diz respeito à expressividade oral e escrita.

A participação ativa de quase todos os alunos nessas aulas nos serve como um indício bastante positivo nesse sentido, assim como os comentários dos pais quando questionados por nós durante as reuniões regulares na escola. Desta forma, também cumprimos nossa expectativa de contribuir, ainda que modestamente, com a

conscientização de pais e alunos acerca da importância do uso das abordagens ativas no ensino da Língua Inglesa em substituição dos chamados métodos tradicionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2005, p. 70-73. Disponível em: <<https://cutt.ly/1RoEbfS>>. Acesso em: 26 set. 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no Ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

AMORIM, E. K. N.; GOMES, T. E. O ensino de Língua Inglesa e a BNCC: um estudo de caso. **REH – Revista Educação e Humanidades**, Manaus, v. 1, n. 2, p. 417-435, jul.-dez. 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/ffRoEjdQ>>. Acesso em: 24 set. 2021.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Speech Genres and other Late Essays** (trad. Vem W. McGee). Austin, University of Texas Press, 1986.

BARREIROS, G. B; GIANOTTO, D. E. P. O diário de aula como instrumento de reflexão na formação inicial de professores de ciências biológicas. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, pp. 33-56, ago./dez. 2016. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 22 mar. 2022.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, pp. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://cutt.ly/FOFhApn>>. Acesso em: 6 jan. 2022

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v.2, n.2, p.139-154, fev./1998.

BOROCHOVICIUS, E.; TASSONI, E. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no Ensino Fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e20706, 2021. Disponível em: Acesso em: <https://cutt.ly/3ldwQFh>. 13 jan. 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/ERoEdi7>>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://cutt.ly/IRoEpaf>>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRITISH COUNCIL. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em 29 nov. 2021.

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.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Longman, 2007.

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/PU2SarO>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CELCE-MURCIA, M. Language teaching approaches: an overview. In: CELCE-MURCIA, M (ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3<sup>rd</sup> ed. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 2007, p. 3-12. [1<sup>st</sup> ed. 1991].

CHIOVATTO, M. O professor mediador. **Boletim Arte na Escola**, n. 24, 2012. Disponível em: <<https://cutt.ly/LSmRLIM>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. San Mateo: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://cutt.ly/7lavgtH>. Acesso em: 13 jan. 2022.

COLÉGIO Militar de São Paulo. **Histórico**. Disponível em: <https://cutt.ly/jSEN0aF>. Acesso em: 21 mar. 2022.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 88-95, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/CU2StIE>. Acesso em: 7 jan. 2022.

COSTA, A. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**, v. 12, n. 2, p. 95-106, 2004.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume**. Council of Europe

Publishing: Strasbourg, 2020. (1ª. ed. 2001). Disponível em: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr). Acesso em: 29 nov. 2021.

COUNCIL OF EUROPE. Adaptado por Cani e Santiago (2018, p. 1167). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138650002297941>. Acesso em: 29 nov. 2021.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL. **Linguagens:** Plano de Sequência Didática, linguagens e suas tecnologias – Língua Inglesa – Nível A1A (EF). Rio de Janeiro: DEPA, 2020.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Vozes, 1958. [1ª ed. 1938].

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, C. M. et al. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

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

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set.-dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. [1ª ed. 1974].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-149.

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. pp. 269-293.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, March 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/3587197>, Acesso em: 1 nov. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a post-method pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

LEFFA, V. J. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 139-158,, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100007>. Acesso em: 1 nov. 2021.

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.

LIMA, T. R. O ensino de Língua Estrangeira: métodos e pós-método. **Educar FCE**, Barueri, v. 5, n. 1, p. 191-205, fev. 2017.

LOPES, D. Q.; SOMMER, L. H.; SCHMIDT, S. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. **Educação & Linguagem**, v. 17, n. 2, p. 54-72, jul./dez. 2014.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação/UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

METODOLOGIAS ativas Unisul. **Entrevista José Moran**. Youtube, 7 mar. 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/9RocoZT>>. Acesso em: 15 out. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015<sup>a</sup>, p. 27-29.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33, 2015b. Disponível em: <https://cutt.ly/8UNYu70>. Acesso em: 6 jan. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. A Identidade do professor de Inglês. **APLIEMGE: Ensino e Pesquisa**, Uberlândia, n.1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <https://cutt.ly/MlzshJN>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Por que construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa, 2001.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRENSKY, M. Homo sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Innovate: Journal of Online Education**, v. 5, no. 3, 2009. Disponível em:

<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>. Acesso em: 6 jan. 2022.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizado Baseado em Problemas**. São Carlos: UFSCAR – Fundação de Apoio Institucional, 2008.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROLDÃO, M. De que falamos quando falamos de competências? **Noesis**, p. 59-62, jan./mar. 2002.

ROLDÃO, M. **Gestão do currículo e avaliação de competências**: as questões dos professores. Lisboa: Presença, 2003.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015, p. 55-65.

SELIGSON, P.; SILI, R. **English ID Starter**: Student's book + Workbook. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1516849228979>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SILVA, R. R. **Uso das metodologias ativas no ensino da Língua Inglesa**: um estudo de caso. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K-12 blended learning**. Mountain View: Innosight Institute, 2012. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, vol. 29. n. 2. p. 267-300, 1992.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, L; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, J. A. Prefácio: o ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015, p. 17-19.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**, v. VII, n. XXVI, p. 73-88M 2006. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/43>. Acesso em: 16 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

YURIE, Ingrid. Sala de aula invertida e rotação por estações: conheça dois modelos de metodologias ativas. **Nova Escola**, São Paulo, 15 set. 2021. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/20653/sala-de-aula-invertida-e-rotacao-por-estacoes-conheca-as-potencialidades-e-os-beneficios-dessas-estrategias-de-aulas-ativas> >. Acesso em: 15 out. 2021.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.



## ANEXO A

**Quadro 3:** Competências discursivas e habilidades relativas à Área 1 - Prática de escuta de textos orais e leituras de textos

<b>Competência 1: mobilizar recursos linguísticos para a interação verbal, na recepção de textos orais e escritos, tendo em vista desempenhos adequados às situações de comunicação.</b>	
Habilidade 01	Utilizar conhecimentos prévios sobre o assunto do texto na formulação de hipóteses de sentido.
Habilidade 02	Associar marcas textuais (título, formato, ilustração, palavras-chave) ao assunto, ao tipo ou ao gênero do texto.
Habilidade 03	Deduzir o sentido das palavras desconhecidas a partir do contexto que se apresenta para o texto.
Habilidade 04	Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido (elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objeto, a uma ação etc.)
Habilidade 05	Avançar ou retroceder, durante a leitura, em busca de informações esclarecedoras.
Habilidade 06	Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto.
Habilidade 07	Rever hipóteses formuladas, se necessário, a partir das estruturas e ideias que se confirmam a partir do contexto e da sequência do texto.
Habilidade 08	Reconhecer a contribuição dos elementos não verbais (gestos, expressões, faciais e de postura corporal) para o estabelecimento da comunicação.
Habilidade 09	Utilizar a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para o registro, documentação, análise e compreensão.
Habilidade 10	Empregar estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário.
Habilidade 11	Empregar os procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas) e das características de gênero e suporte: <i>skimming</i> ; <i>scanning</i> ; leitura crítica; leitura por prazer, entre outras.
Habilidade 12	Consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro aluno, sites de busca e consulta etc.)
Habilidade 13	Relacionar sentidos e intenções em situações de comunicação em que foram produzidos
Habilidade 14	Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, a sedução, a comoção etc.
<b>Competência 2: Compreender textos, de natureza e gêneros diversos, adequados ao seu desenvolvimento intelectual, cultural, linguístico e socioafetivo.</b>	
Habilidade 15	Reconhecer, na diversidade das produções discursivas e interlocutivas anteriores, os traços e as ideias que se repetem ou se transformam na produção atual.
Habilidade 16	Identificar mensagens em textos de relação social e interpessoal (carta, fax, e-mail, mensagem eletrônica etc.).
Habilidade 17	Identificar as relações som-sentido em textos lúdicos-poéticos.

Habilidade 18	Reconhecer, em um texto, a(s) sequência(s) textual(ais) que o compõe(m), as suas características estruturais e a argumentatividade, assim como as relações de sentido que estabelecem.
Habilidade 19	Reconhecer em um texto, a partir da interdiscursividade que o norteia, o lugar e a posição social ou de gênero de onde fala(m) os sujeitos discursivos, assim como seu público-alvo e sua intenção comunicativa.
Habilidade 20	Identificar em textos diversos a relação e a função entre as diversas linguagens para o estabelecimento das relações de sentido.
Habilidade 21	Apontar os elementos que estabelecem as relações de sentido em textos midiáticos, reconhecendo seu papel.
Habilidade 22	Reconhecer o(s) aspecto(s) cultural(ais) que caracteriza(m) a nação que tem a língua alvo como língua materna, comparando o(s) com o(s) aspecto(s) cultural(ais) brasileiro(s) e sua língua materna.
Habilidade 23	Refletir sobre o tema a partir dos elementos para análise fornecidos e do(s) conhecimento(s) prévio(s) que traz para o texto.
Habilidade 24	Reconhecer o universo discursivo a partir do qual cada texto e gênero do texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, as sequências textuais que privilegiam e a intertextualidade (explícita ou não).
<b>Competência 3:</b> Mobilizar, de forma integrada, aspectos de uso da língua materna e da língua estrangeira no sentido da construção de uma competência plurilíngue e pluricultural.	
Habilidade 25	Identificar as relações de afinidade/contraste entre a língua materna e a língua estrangeira.
Habilidade 26	Empregar uma atitude de abertura e tolerância face à língua e à cultura estrangeiras.
Habilidade 27	Identificar os estereótipos e contorná-los, rechaçando o senso comum de onde partem.
Habilidade 28	Identificar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano.
Habilidade 29	Interagir, linguística e culturalmente, em diversos contextos linguísticos, de forma a responder aos desafios da mobilidade e do diálogo entre culturas.
Habilidade 30	Desenvolver uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação à função que a língua estrangeira tem no País, aos seus usos na sociedade e ao modo como as pessoas são representadas no discurso.
Habilidade 31	Valorizar o conhecimento de outras culturas como forma de compreender o mundo em que vive.
<b>Competência 4:</b> Articular o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido de qualquer texto.	
Habilidade 32	Interpretar recursos figurativos, por exemplo, a metáfora etc.
Habilidade 33	Integrar e sintetizar informações.
Habilidade 34	Estabelecer a progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como a mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, diferentes marcas e estilos tipográficos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, repetição de refrãos, para textos em versos (poemas, canções etc.); mudança de quadros ou cenas, para textos

	audiovisuais; figura e fundo, segmentação em quadros ou áreas/zonas, para textos visuais ou até verbo-visuais (charges, cartuns, pinturas etc.).
Habilidade 35	Levantar e analisar indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes em textos de natureza diversa, visando a identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista predominante que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de confrontá-lo com outros textos, outras opiniões, assim como posicionar-se criticamente diante deles.

**Fonte:** (DEPA, 2020, p. 11-13).

## ANEXO B

**Quadro 4:** Competências discursivas e habilidades relativas à Área 2 - Prática de produção de textos orais e escritos

<b>Competência 5:</b> Usar a língua estrangeira para comunicar-se, na forma oral ou escrita, adequada e eficazmente em situações do cotidiano e para apropriação de informação.	
Habilidade 36	Adequar sentidos e intenções às situações de comunicação em que foram produzidos.
Habilidade 37	Utilizar apropriadamente os recursos textuais e discursivos que permitam a produção de textos e discursos adequados às situações comunicativas.
Habilidade 38	Gerir a tomada de palavra em situações de interação verbal, considerando-se a eficácia da comunicação.
Habilidade 39	Realizar escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, à formalidade e aos propósitos de interação.
<b>Competência 6:</b> Mobilizar, dentre os recursos disponíveis, aqueles que, num determinado contexto, permitem a resolução de problemas de comunicação previstos ou imprevistos e a adaptação a situações novas.	
Habilidade 40	Utilizar meios de compensação de insuficiências no uso da língua estrangeira: gestos, definições, paráfrases, perífrase etc.
Habilidade 41	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano.
Habilidade 42	Utilizar de forma adequada, em situações de interação, as novas tecnologias de informação e comunicação.
Habilidade 43	Usar, de forma integrada e no sentido da eficácia dos atos comunicativos, linguagens diversas: imagens, textos, mímica, sons, elementos paratextuais (ilustração, quadros, esquemas, diagramas, recursos tipográficos etc.).
Habilidade 44	Monitorar o desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário.
<b>Competência 7:</b> Planejar a fala pública usando a linguagem em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.	
Habilidade 45	Planejar previamente a fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.
Habilidade 46	Selecionar de forma adequada ao gênero, os recursos discursivos, os semânticos e os gramaticais, os prosódicos e os gestuais.
Habilidade 47	Empregar recursos de natureza diversa (escritos, gráficos – esquemas, tabelas etc.) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição.

**Fonte:** (DEPA, 2020, p. 13-14).

## ANEXO C

**Quadro 5:** Competências discursivas e habilidades relativas à Área 3 - Prática de análise linguística

<b>Competência 8:</b> Apropriar-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística.	
Habilidade 48	Analisar e inferir princípios que regem a organização e a utilização da língua estrangeira, de modo a favorecer a integração dos conhecimentos novos num quadro estruturado que progressivamente vá sendo enriquecido.
Habilidade 49	Estabelecer, quando possível, relações de analogias entre os sistemas da língua materna e da língua estrangeira, propiciando maior apropriação e adequação em seu uso.
Habilidade 50	Identificar as regularidades nos paradigmas morfológicos a fim de inferir parâmetros de funcionamento das estruturas linguísticas da língua estrangeira.
<b>Competência 9:</b> Mobilizar recursos linguísticos para a interação verbal, na recepção e produção de textos orais e escritos, tendo em vista desempenhos adequados às situações de comunicação.	
Habilidade 51	Compreender tanto a função de sentido quanto o efeito de sentido dos itens gramaticais apresentados, ressaltando seu papel como recurso estilístico na linguagem em uso.
Habilidade 52	Reconhecer na língua estrangeira em uso os processos de variação intrínsecos ao processo linguístico no que diz respeito a fatores geográficos, históricos, sociológicos (gênero, gerações e classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia).
Habilidade 53	Reconhecer na língua estrangeira em uso os processos de variação intrínsecos ao processo linguístico no que diz respeito às diferenças entre os padrões de linguagem oral e de linguagem escrita.
Habilidade 54	Reconhecer na língua estrangeira em uso os processos de variação intrínsecos ao processo linguístico no que diz respeito à seleção dos registros em função de situação interlocutiva (formal e informal).
Habilidade 55	Reconhecer na língua estrangeira em uso os processos de variação na fonética.
Habilidade 56	Compreender e produzir enunciados adequados aos contextos construídos em Língua Inglesa, utilizando seu conhecimento gramatical, estratégico, sociolinguístico e discursivo.

**Fonte:** (DEPA, 2020, p. 14-15).