

ANDRESSA BRAWERMAN-ALBINI
ANA MARIA DOS SANTOS GARCIA FERREIRA MARTINS
RITA DE CASSIA VEIGA MARRIOTT
(ORGANIZADORAS)

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO E A PRÁTICA NA LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS



EDITORIA SCHREIBEN

ANDRESSA BRAWERMAN-ALBINI
ANA MARIA DOS SANTOS GARCIA FERREIRA MARTINS
RITA DE CASSIA VEIGA MARRIOTT
(ORGANIZADORAS)

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO E A PRÁTICA NA LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS




EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Das Organizadoras – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 15/10/2025
Termo de publicação: TP0972025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964 O professor em formação e a prática na licenciatura em Letras Inglês. / organizadoras, Andressa Brawerman-Albini, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins e Rita de Cassia Veiga Marriott. – Itapiranga, SC : Schreiben, 2025. 216 p. : il. ; e-book ; 16 x 23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-541-6 [versão impressa]
EISBN: 978-65-5440-540-9 [versão digital]
DOI: 10.29327/5691125
1. Formação de professores. 2. Ensino de língua inglesa. 3. Licenciatura em Letras — Prática pedagógica. 4. Metodologias ativas. 5. Educação — Experiências e vivências. I. Brawerman-Albini, Andressa. II. Martins, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira. III. Marriott, Rita de Cássia Veiga. IV. Título
CDD 372.65

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
-------------------	---

As Organizadoras

SEÇÃO 1

PROJETOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS.....	13
--	----

Larissa de Santi

Andressa Brawerman-Albini

Marcos Paulo de Sousa

O PODER DOS FILMES COMO MOTIVADORES NO ENSINO DE INGLÊS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	29
---	----

Jessica Miwa Yamamoto

Tainah Cortez Angelo Moraes

Andressa Brawerman-Albini

Tassia Setti

COMPREENSÃO E HABILIDADES DE LEITURA: INTERCULTURALIDADE E O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	38
--	----

Andréa Carla dos Santos

Gabriel Ortiz Nunes

Claudio Lopes

Andressa Brawerman-Albini

O PIBID COMO DIVISOR DE ÁGUAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	48
---	----

Alessandra Wosniaki Baumgartner

João Guilherme Marques dos Santos

Aline de Mello Sanfelici

CRENÇAS E EMOÇÕES SOBRE O USO DE JOGOS DIDÁTICOS NA AULA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA.....	61
--	----

Andressa Mara Dahmer

Angel Marques

Geovanna Franco Hayden

Rafaela de Almeida Neves

Andressa Brawerman-Albini

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

JOGOS ANALÓGICOS E DIGITAIS APLICADOS AO ENSINO
DA LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA PRÁTICA DA
MULTISSENSORIALIDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....85

Fabiana Vanessa Achy de Almeida

Rita de Cássia Veiga Marriott

Andressa Mara Dahmer

Angel Marques

Geovanna Franco Hayden

PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA
ENSINO DE INGLÊS COM DIFERENTES MÍDIAS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA.....99

Aline de Mello Sanfelici

Dante Luiz de Lima

Geovana Patricio Figueiredo

Maria Luisa Manrique

Kai de Castro Mahs

Simon Lainequer Kohler

SEÇÃO 2

DISCIPLINAS COM ÊNFASE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE.....115

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert

Dante Luiz de Lima

Marcia Regina Becker

A FORMAÇÃO REFLEXIVA NA DISCIPLINA DE
PRÁTICA DE ENSINO NA LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS.....126

Andressa Brawerman-Albini

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

PÓS-PANDEMIA E AS NECESSÁRIAS MUDANÇAS DE PARADIGMA
NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E
USO DAS METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA (MAA).....139

Ana Carolina Bonini Penteado

Marcia Regina Becker

SEÇÃO 3

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O *INPUT* E A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA:
AS PRÁTICAS DOCENTES PARA UMA SALA DE AULA COLETIVA
NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ.....161

Alice Mandaj Valente

Leonardo Jaime Wong

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

Andressa Brawerman-Albini

FERRAMENTAS DIGITAIS INTEGRADAS
ÀS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
RELATOS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DURANTE A PANDEMIA.....176

André Scheffelmayer

Gabriela Werner Vieira Gonçalves

Rita de Cassia Veiga Marriott

OS DESAFIOS DA OFICINA *LET'S TALK ABOUT MENTAL HEALTH!*
ANXIETY IN UNDERGRADUATES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....195

Daniela Maria Dutra de Lima

Fabiana Vanessa Achy de Almeida

Giuliana Lugarini

Jacqueline Andreucci Lindstron

ÍNDICE REMISSIVO.....211

APRESENTAÇÃO

O ensino de língua inglesa na educação básica brasileira ainda enfrenta grandes desafios, que exigem não apenas políticas públicas consistentes, mas também a formação de professores críticos, bem fundamentados teoricamente e preparados para a prática em sala de aula. Formar docentes com esse perfil é fundamental para transformar o cenário atual. Foi a partir dessa perspectiva que concebemos este livro: um conjunto de possibilidades práticas para cursos de Licenciatura em Letras Inglês, elaborado a partir da experiência desenvolvida na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba. A obra reúne textos escritos por professores, estudantes e egressos do curso, refletindo o compromisso coletivo com a formação docente. A seguir, convidamos você a conhecer o conteúdo de cada capítulo, que explora diferentes abordagens e práticas inovadoras, construídas a partir da nossa vivência na universidade.

O livro está dividido em três partes que retratam diferentes possibilidades de formação prática para o licenciando em Letras Inglês. A primeira seção, intitulada “Projetos de Iniciação à Docência”, explora três diferentes programas de formação inicial. O primeiro que abordamos é o programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES), programa já extinto que visava o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. O segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Já o terceiro, o projeto Licenciando, é uma ação de incentivo à prática pedagógica interna à UTFPR a partir de propostas que desenvolvam ações no âmbito das escolas da educação básica.

O primeiro capítulo da primeira seção, denominado “A motivação para a aprendizagem de inglês”, apresenta um relato de experiência de aulas de inglês que ocorreram em turmas do Ensino Médio de uma escola pública. A partir da perspectiva de uma professora em formação, bolsista do PRP, o relato analisa a importância do inglês como motivador para os alunos, tanto em relação a fatores externos (como oportunidades de trabalho) quanto internos (como prazer em aprender). A pesquisa evidencia a complexidade da motivação na aprendizagem

de línguas estrangeiras e a necessidade de uma abordagem que vá além das competências linguísticas, englobando aspectos socioculturais e emocionais.

O segundo capítulo, “O poder dos filmes como motivadores no ensino de inglês: Um relato de experiência”, é construído a partir da experiência vivida durante o PRP, visando analisar a influência do uso de filmes durante o processo de ensino e aprendizagem, como uma ferramenta didático-pedagógica capaz de promover engajamento e participação. Com foco na obra “Encanto” da Disney, busca-se abordar o tema família a partir da elaboração e aplicação de uma sequência de três regências a duas turmas compostas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba.

O capítulo “Compreensão e habilidades de leitura: Interculturalidade e o uso de estratégias de leitura na aula de língua inglesa no Programa de Residência Pedagógica” descreve dois planos de aula que compararam tradições natalinas entre o Brasil e os Estados Unidos, bem como hábitos de café da manhã ao redor do mundo, nos quais os alunos identificaram cognatos e vocabulário que facilitaram a compreensão do inglês. Parte-se do pressuposto de que a aplicação da habilidade de leitura em contextos adequados é fundamental, seja no uso da língua materna ou no aprendizado de uma nova língua, e abrange tanto a leitura para obtenção de informações gerais quanto para a busca de informações específicas.

O quarto capítulo, “O PIBID como divisor de águas: Relato de experiência”, apresenta diferentes perspectivas sobre o programa por meio dos relatos de dois pibidianos e da coordenadora do núcleo. Os autores abordam o impacto que a participação no programa exerceu em suas vidas enquanto futuros docentes, passando por diversos desafios e vivências ao longo de um período de 18 meses. Enfatizam, ainda, como a educação é muitas vezes desvalorizada e relatam na prática os esforços e sacrifícios dos docentes para oferecer a melhor experiência de aprendizado possível para seus alunos.

Os próximos três capítulos da primeira seção focam o Projeto Licenciando. O capítulo “Crenças e emoções sobre o uso de jogos didáticos na aula de inglês na escola pública” descreve uma pesquisa que compara as crenças e emoções de estudantes da rede pública de Curitiba anteriormente e após a aplicação de jogos educacionais em sala de aula como método de ensino de língua inglesa. Para tanto, os dados para análise foram coletados através de um questionário de crenças e emoções aplicado antes e após as intervenções (aplicação de jogos em sala por bolsistas do projeto Licenciando) a fim de investigar as crenças que podem influenciar o processo de aprendizagem de inglês pelos alunos. Ainda, após cada intervenção, os alunos deveriam completar um breve questionário sobre suas emoções presentes durante a aplicação dos jogos. Os dados coletados neste estudo apontam que a aplicação de jogos em sala instigou, em maioria, emoções positivas e desmistificou algumas das crenças limitantes apresentadas

anteriormente pelos estudantes. No entanto, ainda houve problemas relacionados à aplicação de jogos, como a indisciplina, infraestrutura e tempo de aula.

O sexto capítulo, intitulado “Jogos analógicos e digitais aplicados ao ensino da língua inglesa: Uma perspectiva prática da multissensorialidade para a formação docente”, relata a dinâmica e os resultados da aplicação de jogos educacionais multissensoriais no ensino de língua inglesa em escolas públicas. Por meio da integração de letramento em jogos com a abordagem multissensorial, a pesquisa realizada explora atividades que variam de recursos básicos a tecnologias avançadas, investigando o impacto no engajamento de alunos do ensino fundamental e médio, bem como na formação de futuros professores de inglês. O relato revela os desafios práticos e os significativos benefícios da ludicidade em sala de aula, enfatizando a importância do planejamento estratégico, da clareza nas regras e do potencial motivador das ferramentas tecnológicas.

A seção se encerra com o capítulo “Produção de materiais para ensino de inglês com diferentes mídias: Relato de experiência”, que traz o relato de quatro bolsistas e dois coordenadores do projeto Licenciando em Letras Inglês, conduzido no ano de 2023, cujo enfoque era a utilização de mídias diversas na aula do idioma em contextos reais de ensino na rede pública na cidade de Curitiba. Mesmo sendo alunos em seu primeiro ano da graduação, sem experiência anterior formal de ensino, os bolsistas puderam se projetar enquanto docentes, fomentando seu protagonismo e experimentando a profissão futura. Isso se deu a partir do uso de mídias de caráter dinâmico e lúdico, visando o envolvimento e interesse dos estudantes envolvidos.

A segunda seção retrata algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR voltadas para a prática, descrevendo as disciplinas de Metodologia de Ensino e de Prática de Ensino. É composta, ainda, por um terceiro capítulo que aborda mudanças possíveis em aulas baseadas em metodologias de aprendizagem ativa.

O capítulo “A disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa no curso de Licenciatura em Letras Inglês: Um relato de experiência docente” apresenta um relato da experiência dos autores na docência dessa disciplina, que propõe o estudo de um panorama das metodologias de ensino de língua inglesa do século XIX ao século XXI. Em grupos, os estudantes apresentam os pressupostos teóricos de uma metodologia e propõem miniaulas das quais os próprios colegas de turma participam como alunos de anos diversos do ensino básico ou, eventualmente, de cursos livres de inglês, utilizando os procedimentos específicos para cada caso. Além disso, os acadêmicos refletem e discutem sobre aspectos relacionados à concepção de língua e à aplicabilidade da metodologia em cada caso. A experiência na docência da disciplina mostra que os estudantes

desenvolvem olhar crítico no entendimento das metodologias apresentadas e na validade de seu uso em contextos de ensino diversos, bem como exercem sua criatividade na seleção e produção de atividades variadas para o ensino de língua inglesa.

O capítulo “A formação reflexiva na disciplina de Prática de Ensino na Licenciatura em Letras Inglês” trata das percepções de estudantes-professores sobre essa disciplina. Nessa pesquisa qualitativa, com características de um estudo de caso, foram analisadas respostas a seis perguntas que são parte de um questionário que os estudantes respondem ao final do semestre, com o intuito de explorar seu impacto na formação acadêmica dos estudantes. As respostas analisadas apontam para o reconhecimento da importância da disciplina e do espaço seguro que ela gera para o treino da prática docente através de miniaulas realizadas em grupos, seguidas por *feedback* do professor e dos colegas. Além disso, os dados indicam que a reflexão produzida pelas interações em sala de aula e pela própria resposta ao questionário contribuem para a formação reflexiva dos futuros professores.

O terceiro capítulo dessa seção, “Pós-pandemia e as necessárias mudanças de paradigma nos processos de ensino-aprendizagem e uso das metodologias de aprendizagem ativa (MAA)”, enfatiza a relevância de tais procedimentos metodológicos. O capítulo aborda alternativas pedagógicas que direcionam o processo de ensino e aprendizagem para a figura dos estudantes, colocando o professor como facilitador. Para isso, mostra as percepções apresentadas por acadêmicos do curso em relação à utilização de MAA pelos seus professores durante o ano de 2021 e como sua própria atuação profissional foi ou poderá ser afetada. Os resultados mostram que, entre os participantes, a percepção do uso das MAA na condução de disciplinas no curso de Letras Inglês foi positiva, impactando positivamente sua própria disposição e motivação para implementá-las futuramente em suas práticas docentes.

O livro é finalizado com a terceira seção, que descreve o processo do Estágio Curricular Obrigatório. Em nosso curso, ele ocorre em três disciplinas diferentes no sexto, sétimo e oitavo períodos. É composto por aulas teóricas e por uma ampla carga horária de atividades práticas na escola, como observações dirigidas, assistência e regência. Todo esse processo é acompanhado pelo professor supervisor da escola e por três professores do curso: o professor coordenador do estágio, o professor da disciplina e o professor orientador, que auxilia na elaboração dos planos de aula e avalia as regências.

O primeiro capítulo dessa seção, intitulado “O *input* e a motivação no ensino de língua inglesa: As práticas docentes para uma sala de aula coletiva no ensino público do Paraná” retrata uma experiência no Estágio Curricular Obrigatório 1. O capítulo descreve um pouco da vivência em sala de aula,

considerando aspectos teóricos e práticos do curso de licenciatura. Explora também regências que tentam aproximar a língua inglesa e os estudantes por meio da simulação de situações reais utilizando instrumentos culturais e realizando atividades lúdicas. Considera-se que o papel do professor é ponderar sobre os aspectos sociais e linguísticos da língua e, ao mesmo tempo, despertar o interesse do aluno por meio da motivação.

O capítulo “Ferramentas digitais integradas às aulas de língua inglesa: Relatos do Estágio Curricular Obrigatório durante a pandemia” discorre, a partir de uma experiência do Estágio Curricular Obrigatório 2, sobre o processo formativo de professores de inglês como língua adicional em meio à pandemia de COVID-19, refletindo sobre o uso de tecnologias no contexto de ensino remoto. São analisadas as estratégias e ferramentas adotadas por alunos-estagiários durante suas regências, considerando-se os desafios e adaptações delimitadas pelo contexto pandêmico, a fim de promover um maior engajamento e interação entre estudantes durante as aulas de língua inglesa. Conclui-se que a integração de tecnologias digitais foi essencial para um aprendizado mais eficaz e participativo, capaz de superar algumas das barreiras impostas pelo ensino remoto e oferecendo novas oportunidades pedagógicas que podem ser incorporadas em contextos tanto on-line quanto presenciais.

Por fim, um pouco da experiência de docência na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório 3 é compartilhada no capítulo “Os desafios da oficina *Let’s talk about mental health! Anxiety in undergraduates*: Um relato de experiência”. Com duração de seis semanas, a oficina proporcionou um ambiente seguro para os participantes discutirem sobre saúde mental, especialmente ansiedade, e abordou tópicos como psicoeducação sobre ansiedade, desafios na graduação, organização acadêmica, relaxamento e autogentileza. As aulas incluíram atividades lúdicas, discussões em grupo, leitura e escrita em inglês. A perspectiva dos participantes destaca a reflexão sobre seus processos de aprendizagem, enquanto a das acadêmicas ressalta o amadurecimento crítico em relação ao ensino e à formação acadêmica, enfatizando a importância da saúde mental durante a graduação.

Agradecemos ao Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da UTFPR por patrocinar esta obra e a todos os autores deste livro, que compartilharam suas experiências. Esperamos que este livro chegue até você como um convite à partilha de reflexões e práticas. Cada capítulo traz a marca do trabalho coletivo de professores, alunos e egressos que acreditam na potência transformadora da educação. Que a leitura possa inspirar sua trajetória e fortalecer em comunidade o compromisso com a formação de professores de língua inglesa.

As Organizadoras

– SEÇÃO 1 –

PROJETOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA



A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Larissa de Santi¹

Andressa Brawerman-Albini²

Marcos Paulo de Sousa³

INTRODUÇÃO

Conseguir falar inglês, mesmo como segunda língua, é uma habilidade que vai além das oportunidades de crescimento pessoal e profissional, pois é também um elemento crucial na construção da identidade e na compreensão da sociedade globalizada. Neste relato de experiência, é feita uma análise aprofundada sobre a relevância do aprendizado do inglês, explorando minuciosamente a complexidade da motivação dos alunos e seu impacto no processo de aprendizagem da língua (Dörnyei, 1998). É importante ressaltar que o fator motivação é multifacetado e não possui uma definição unânime, podendo variar conforme a faixa etária dos estudantes e as aspirações sociais com as quais se relacionam. Em geral, é mais provável que alunos da terceira série do Ensino Médio encontrem motivações extrínsecas para aprender inglês, como a entrada no mercado de trabalho ou a preparação para exames vestibulares (Felchack, 2016).

No contexto de escola pública, um exemplo notável de estratégia que aumenta o engajamento do aluno na aprendizagem é a adoção de Recursos Educacionais Abertos (REAs), que capacitam o professor como autor do material empregado em sala de aula. Os REAs representam recursos preciosos que fomentam a personalização do ensino, estimulam a colaboração entre educadores e facilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos (Santana *et al.*, 2012). Esse tipo de material também está intrinsecamente ligado ao conceito de investimento em aprendizagem, conforme proposto por Norton (2015). Este conceito destaca o comportamento motivado

1 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR - desantilarissa@gmail.com.

2 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - andbraw@utfpr.edu.br

3 Professor Especialista da Rede Estadual – sousa.marcos@escola.pr.gov.br.

pela aspiração de alcançar metas educacionais, impulsionando os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Ao fornecer recursos relevantes e acessíveis, os REAs ampliam as oportunidades de aprendizagem, permitindo que os alunos tenham acesso ao aprendizado de inglês a partir de temas relevantes para a realidade deles.

Além disso, é crucial estabelecer uma conexão entre a abordagem prática adotada no relato de experiência e o embasamento teórico presente na literatura. Diante do cenário de ensino de inglês no Brasil, é necessário explorar o ensino da língua franca. O Inglês como Língua Franca (ILF) surge como uma possibilidade de inovar a prática pedagógica em escolas públicas brasileiras ao ajudar professores e alunos a superar a visão tradicional da língua pertencente ao falante nativo sendo usada como ferramenta de comunicação apenas entre esses falantes. O ensino de ILF ainda não é conceituado como uma abordagem, porém pode ser útil ao auxiliar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a reconhecer que atualmente a função principal do inglês é assumir o papel de língua global na comunicação em diversos contextos, transcendendo fronteiras e conectando pessoas de diferentes culturas e classes sociais.

Embora o ensino de ILF ainda não seja tão presente na prática pedagógica no Brasil, autoras como Bordini e Gimenez (2014) defendem que sua utilização atenderia a diversidade de realidades de ensino no contexto nacional. Isso se justifica, pois a perspectiva de IFL pode trazer diversos benefícios para o ensino de inglês no país, como maior engajamento e motivação dos alunos, desenvolvimento de habilidades comunicativas para o mundo real e promoção da interculturalidade. Segundo as autoras, é necessário refletir sobre qual inglês deve ser ensinado e para quê, explorando os propósitos do uso da língua e considerando contextos atuais de comunicação. Quando essa reflexão acontece, o professor tem uma possibilidade mais real de planejar e aplicar em sala de aula o inglês relevante para a realidade dos alunos, tornando assim mais fácil a identificação com o idioma e fortalecendo o propósito de aprendê-lo.

Para complementar, ensinar inglês por meio da perspectiva de IFL aumenta a consciência dos alunos para a importância de aprender a língua, proporcionando ambientes e experiências de aprendizagem mais positivas, resultando em melhores resultados no aprendizado do idioma. Alunos que aprendem inglês em contextos de IFL apresentam maior motivação e autoconfiança na comunicação em inglês (Gimenez *et al.*, 2015). Essa motivação é geralmente cultivada por fatores extrínsecos, como as recompensas e exigências de atender notas na escola e os parâmetros de seleção no mercado de trabalho, ao invés da motivação centrada em fatores intrínsecos, como o prazer de descobrir coisas novas (Dörnyei, 1998).

Esta introdução teve a intenção de fornecer um panorama inicial sobre os aspectos centrais que serão explorados ao longo deste relato de experiência, destacando a relevância do inglês como segunda língua. Na próxima seção, serão apresentadas algumas teorias sobre motivação que embasam a análise do relato de experiência. Em seguida, será narrada a experiência de aula, destacando a elaboração de um plano de aula e a criação de recursos educacionais para a mesma. Após, na seção de discussão dos resultados, são analisados os impactos da elaboração e aplicação do plano de aula do ponto de vista das autoras. Por fim, nas considerações finais é feita uma reflexão sobre os caminhos possíveis a partir dos resultados obtidos, os quais delineiam perspectivas para futuras aplicações práticas no ensino de línguas.

A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Segundo Dörnyei (1998), a motivação intrínseca surge do prazer de descobrir novas culturas, se comunicar com pessoas de diferentes países e ampliar seus horizontes. Sendo, portanto, de responsabilidade do professor fomentar essa motivação intrínseca durante as aulas, criando atividades centradas no aluno, promovendo o senso de agência e conectando o aprendizado do idioma a situações reais e relevantes para o aluno. É importante que o professor insira em seu plano atividades que reforcem o senso de agência, ou seja, colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a tomar decisões sobre o que e como aprender. Assim, motivação intrínseca para aprender é reforçada tanto pela curiosidade em descobrir o mundo como pelo desejo de melhorar a si mesmo ressignificando sua identidade, que aqui no caso é a de falante de inglês como segunda língua em um mundo globalizado.

Para mais, Dörnyei (2005) defende que os alunos são indivíduos motivados a diminuir a diferença entre o seu eu atual e ideal, sendo o eu ideal o estado de crescimento pessoal que se aspira atingir no futuro. Essa concepção sugere que perceber uma diferença entre o estado atual e o estado desejado gera afeto, ou seja, motivação intrínseca, a qual então impulsiona ações voltadas para preencher essa diferença. Isso é relevante ao ensinar inglês para alunos que estão no Ensino Médio, pois tomando consciência disso o professor pode ajudar os adolescentes a reconhecer a conexão entre aprender inglês e alcançar seus objetivos pessoais, tornando-se potencialmente mais motivados e comprometidos.

Nesse sentido, sobre o ensino e aprendizagem de segunda língua, Dörnyei (2005) formulou uma teoria chamada *L2 Motivational Self-System*⁴, que é composta

4 Sistema de Automotivação em L2.

por três componentes-chave: (a) *Ideal L2 Self*⁵, (b) *Ought-to L2*⁶ e (c) *L2 Learning Experience*⁷. Primeiramente, o *Ideal L2 Self* representa o aspecto linguístico da imagem ideal de si mesmo de um indivíduo. Por exemplo, se alguém aspira viajar ou conduzir negócios internacionalmente, falar uma segunda língua se torna fundamental para seu eu ideal. Consequentemente, o desejo de alinhar suas habilidades linguísticas com seu eu ideal serve como um motivador potente para a aprendizagem de línguas. Em segundo lugar, o *Ought-to L2 Self* diz respeito aos atributos que os indivíduos se sentem obrigados a possuir para evitar consequências negativas. Esses deveres percebidos e expectativas externas podem não estar necessariamente alinhados com os desejos pessoais de um indivíduo. Por fim, a *L2 Learning Experience* diz respeito aos motivos específicos das situações relacionadas ao ambiente e ao processo de aprendizagem imediatos. São exemplos experiências positivas de sucesso em tarefas comunicativas em inglês, que contribuem para a motivação ao reforçar os benefícios percebidos e o valor da aprendizagem de línguas.

Em resumo, na teoria *L2 Motivational Self System*, Dörnyei identifica três fontes principais de motivação para a aprendizagem de inglês como segunda língua: os desejos internos do aprendiz, as pressões externas do ambiente social e o envolvimento efetivo do aprendiz no próprio processo de aprendizagem da língua. O autor considera a primeira fonte de motivação, *Ideal L2 Self*, a de maior potencial para reduzir a diferença entre o nível atual de aprendizagem e o nível ideal que se deseja atingir. Em relação ao comportamento do aprendiz e seu processo de aprendizagem, esse fator resulta na criação de uma imagem mental do eu ideal, ou seja, no nível ideal de proficiência que o aprendiz deseja alcançar no futuro e na imagem que tem de si ao alcançá-lo.

Nessa mesma linha de pensamento, Dörnyei e Chan (2009) argumentam que a motivação intrínseca está relacionada à construção da identidade do aprendiz como falante de segunda língua. Sendo assim, uma prática pedagógica que considere esses fatores pode contribuir para a construção de uma identidade positiva como falante de inglês, reconhecendo e valorizando as diferentes variedades do idioma e promovendo o respeito à diversidade linguística. Bourdieu (1991) destaca que a língua organiza a comunidade e o próprio indivíduo. O inglês, como língua global e franca, pode levar o aprendiz a perceber a necessidade de pertencer à comunidade global de falantes, mesmo não sendo nativo. Essa percepção pode fortalecer a motivação intrínseca e diminuir a diferença entre o eu atual e ideal, além de facilitar a percepção do inglês como meio para se conectar com pessoas de diferentes culturas.

5 Eu Ideal em L2.

6 Obrigações em L2.

7 Experiência de aprendizado em L2.

UM CONTEXTO DE ENSINO MOTIVADOR PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Quando o contexto de ensino é motivador, os alunos são mais facilmente engajados e se identificam com a língua, o que também aumenta o comprometimento com a própria aprendizagem. Para alcançar isso, os professores de inglês precisam refletir sobre sua prática e considerar a criação de um ambiente de ensino relevante para seus alunos. Nesse sentido, o ensino de inglês está mais alinhado ao contexto de vida e às situações comunicativas dos alunos. Ao refletir sobre qual abordagem pode ser utilizada para potencializar a identificação com a língua e a motivação, Bordini e Gimenez (2014) argumentam que o EFL pode atender à diversidade de contextos de ensino no país, já que promove a interculturalidade e o pensamento crítico sobre aprender uma segunda língua.

Uma pesquisa realizada por Gimenez *et al.* (2015), revelou que os alunos imersos em contextos de ensino de inglês como língua franca demonstram não apenas maior motivação e autoconfiança em se comunicar em inglês, mas também maior compreensão da importância de saber a língua. Assim, estar consciente da necessidade de aprender, resulta em um processo de aprendizagem mais comprometido, o que é mais propício para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Além disso, Dörnyei (1998) argumenta que a motivação dos alunos, quando impulsionada por fatores intrínsecos, como a curiosidade e a vontade de explorar novos conhecimentos, desempenha um papel crucial no sucesso do aprendizado de uma segunda língua. Isso significa que, ao ter conhecimento desses aspectos, os professores podem adaptar suas aulas tendo em vista criar um ambiente de aprendizado mais motivador e eficaz para seus alunos.

Para complementar, é essencial considerar o conceito psicológico de fluxo, conforme delineado por Csikszentmihalyi (1990). Este conceito está intimamente relacionado à motivação, descrevendo um estado mental no qual os alunos se concentram completamente em uma atividade de aprendizagem, impulsionados por uma sensação positiva. Quando os alunos experimentam esse estado de fluxo durante as aulas de inglês, estão mais propensos a se sentirem motivados e engajados no processo de aprendizagem. Além disso, o aprendizado é uma atividade mental simbólica, como na aprendizagem de uma segunda língua, envolvendo a compreensão de conceitos abstratos e a aplicação prática do idioma.

Quanto à prática pedagógica, é fundamental que as aulas ofereçam temas relevantes para a vida dos alunos e oportunidades práticas para aplicar o conhecimento a fim de promover o engajamento e a motivação ativa dos estudantes. Ao incorporar os conceitos de fluxo e atividades mentais simbólicas

ao ensino de inglês, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que estimula a motivação dos alunos, resultando em um desenvolvimento mais eficaz das habilidades linguísticas. Além disso, reconhecendo o impacto significativo da escola na vida das pessoas, é crucial cultivar um genuíno desejo de aprendizado e de excelência acadêmica nos estudantes. Esse desejo, especialmente no contexto do aprendizado da língua inglesa, não só facilita a inclusão social, mas também prepara os alunos para uma atuação bem-sucedida em uma sociedade globalizada e altamente competitiva (Estarneck; Silva, 2016).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência deste relato é descrita pelas autoras enquanto bolsistas do programa de Residência Pedagógica da CAPES⁸. Durante o programa, foram desenvolvidos estudos, observações e planejamentos de aulas de inglês e regências, sob a orientação da professora orientadora e do professor preceptor da escola. Para o relato, são apresentadas duas turmas da terceira série do Ensino Médio de um colégio público de Curitiba. Os alunos tinham entre 17 e 20 anos de idade e apresentavam diferentes níveis de proficiência em língua inglesa e diferentes estilos de aprendizagem. A turma continha também alunos de inclusão.

Após a observação de quatro aulas ministradas pelo professor das turmas, a aluna residente ministrou uma aula sobre a importância de falar inglês em um mundo globalizado considerando a realidade do Brasil. As regências foram ministradas para duas turmas diferentes, chamadas aqui de Turma A e Turma B. O título da aula foi “*The Importance of Being a Speaker of English as a Second Language*” (A Importância de Ser um Falante de Inglês como Segunda Língua - Figura 1), para a qual foram desenvolvidas cerca de nove atividades originais. Isso ocorreu devido a escassez de recursos educacionais no contexto de ensino de inglês nas escolas públicas do Brasil (Estarneck; Silva, 2016). Apesar da importância do tópico, apenas uma dessas atividades planejadas para a aula foi selecionada tendo como objetivo contextualizar o relato, a qual será descrita a seguir.

8 Agradecemos à CAPES pelo financiamento do Programa de Residência Pedagógica, que tornou possível nossa prática docente e esta pesquisa.

FIGURA 1 – REA ELABORADO PARA A AULA – SLIDE 1⁹

Fonte: Os Autores (2025)

A proposta do plano de aula foi a de mediar a ressignificação da importância de aprender inglês, focando na motivação individual e na construção da identidade dos alunos como falantes de inglês como segunda língua (Dörnyei; Chan, 2009). Tendo em vista a necessidade de contextualizar as aulas para uma aprendizagem verdadeiramente significativa (Brasil, 2018) a fim de moldar o conteúdo da aula à realidade dos alunos, parte das atividades foram focadas na artista brasileira Anitta. O que motivou a escolha da residente por essa artista foi, primeiramente, o fato de ela ser muito popular entre a faixa etária dos alunos das turmas da terceira série do Ensino Médio. Em segundo lugar, a escolha se deu porque a cantora acendeu de uma realidade socioeconômica semelhante à dos alunos. E, em terceiro lugar, por ter compartilhado parte de seu processo de aprendizagem de inglês nas redes sociais, sendo de conhecimento dos alunos. Todos esses aspectos podem ser apontados como fatores motivadores externos para o engajamento dos alunos com a aula que foi aplicada.

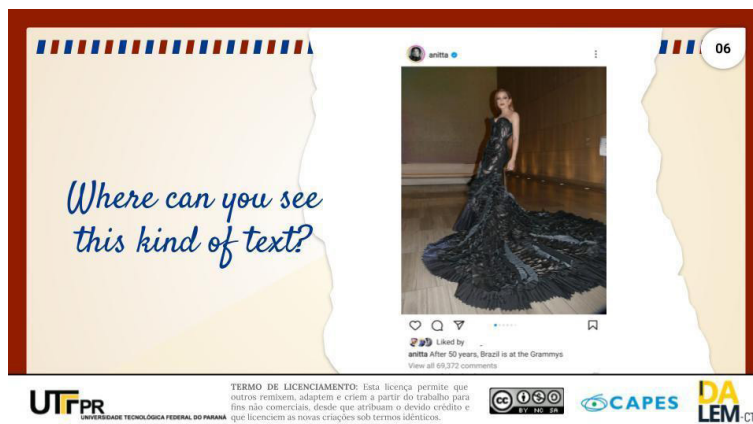
Assim, durante as atividades a serem relatadas, os alunos foram incentivados a compartilhar suas próprias experiências e opiniões sobre o aprendizado do inglês, destacando os desafios enfrentados e as satisfações pessoais ao desenvolverem suas habilidades linguísticas. Além disso, foi enfatizada a importância de reconhecer e valorizar as diferentes trajetórias de aprendizagem de cada aluno, respeitando suas necessidades individuais e promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos. Ao encorajar os alunos a se expressarem livremente e a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, a residente procurou fortalecer o senso de agência e autonomia dos alunos, capacitando-os a assumir um papel mais ativo em sua própria educação e desenvolvimento pessoal. Essa

9 Este REA encontra-se disponível para uso no site <https://utfpr.curitiba.br/daledidatico/>.

abordagem centrada no aluno visa não apenas promover o aprendizado eficaz da língua inglesa, mas também cultivar habilidades essenciais para a vida, como comunicação eficaz, pensamento crítico e colaboração, que são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Nesse sentido, por meio de reflexões críticas sobre a importância do inglês para a carreira da Anitta e sua evolução no processo de aprender a língua, os alunos foram instigados a refletir sobre suas próprias motivações para aprender o idioma ao considerarem o estado de aprendizagem que desejam chegar (Dörnyei, 2005). Para exemplificar, uma das atividades realizadas envolveu a interpretação de uma postagem feita pela artista em sua conta em uma rede social. A publicação continha uma foto da Anitta no evento do *Grammy Awards 2023*, juntamente com a descrição em inglês: “*After 50 years, Brazil is at the Grammys*” (Depois de 50 anos, Brasil está no Grammy). Inicialmente, os alunos analisaram o meio e o contexto nos quais o texto foi compartilhado, considerando o Instagram como uma plataforma familiar para a maioria deles. Isso resultou em um engajamento significativo com a pergunta apresentada no slide: “*Where can you see this kind of text?*” (Onde você consegue ver esse tipo de texto? - Figura 2).

FIGURA 2 – REA ELABORADO PARA A AULA – SLIDE 2: *WHERE CAN YOU SEE THIS KIND OF TEXT?*



Fonte: Os Autores (2025)

Foi pedido que alguns alunos se voluntariassem para compartilhar com o grande grupo suas respostas. As respostas dos alunos foram idênticas em ambas as turmas, sendo que todos identificaram que o texto foi compartilhado em uma rede social em específico. É interessante mencionar que nas duas turmas houve alunos que disseram ter visto a Anitta escrever ou falar inglês errado e

que chama a atenção deles ela ter continuado a se comunicar em inglês. Com isso, expressaram ansiedade em publicar conteúdo original em inglês nas redes sociais, mas disseram que gostariam de fazer isso com mais autoconfiança como a cantora. Essa parte do relato se relaciona ao conceito de *Ideal L2 Self* de Dörnyei (2005), pois os alunos estavam atentos ao nível atual de aprendizagem e se imaginavam, aspiravam estar em nível de maior proficiência no futuro.

Em seguida, foi proposta a discussão a partir da pergunta *How important is it to speak English?* (Quão importante é falar inglês? – Figura 3). A princípio, essa questão foi abordada sob uma perspectiva extrínseca, considerando a importância do inglês na vida da cantora e das exigências do mercado de trabalho em uma sociedade globalizada. Após, a discussão se aprofundou para uma perspectiva intrínseca ao incentivar uma análise crítica e positiva das razões pessoais dos alunos.

FIGURA 3 – REA ELABORADO PARA A AULA – SLIDE 3: *HOW IMPORTANT IS IT TO SPEAK ENGLISH?*



Fonte: Os Autores (2025)

Nesse sentido, ao discutir o tema da importância de aprender inglês, é importante que o professor tenha consciência da realidade dos alunos e dos possíveis fatores de estresse. Levando isso em consideração, durante a aula foram valorizados principalmente comentários dos alunos relacionados a temas positivos, como a satisfação pessoal de se imaginar conseguindo se comunicar em uma segunda língua ou o prazer de conseguir assistir a um filme em inglês sem precisar de legenda. Isso é importante para que os alunos sintam o desejo de investir em sua própria aprendizagem. Todo processo de aprendizagem necessita motivação e investimento, sendo investimento o comportamento de comprometimento do aluno em uma tarefa de aprendizagem (Norton, 2015). Assim, a partir da imagem mental positiva de se comunicar em outra língua,

é mais provável que haja investimento e aprendizagem significativa, mesmo se o aluno estiver enfrentando uma situação que dificulte a motivação intrínseca.

Na última etapa da sequência de atividades (Figura 4), os alunos foram divididos em grupos pequenos para discutir três questões: A) *How important is it to speak English? Why?* (Quão importante é falar inglês? Por quê?); B) *How do you like to study English?* (Como você gosta de aprender inglês?); C) *Where can you use English?* (Onde você pode usar o inglês?). Essa atividade foi relevante para que cada aluno pudesse se comunicar a respeito do tema, pois estando em pequenos grupos a oportunidade e tempo de fala eram maiores. Quanto às perguntas, a pergunta A incentivou uma análise crítica sobre a relevância do inglês em um contexto global. Depois, a pergunta B explorou a satisfação pessoal no processo de aprendizado, sugerindo uma motivação intrínseca. Já a pergunta C abordou o inglês como uma ferramenta para a participação social. Inicialmente, os alunos prepararam suas respostas por escrito antes de discuti-las em grupo. Durante as conversas, esperava-se que refletissem indiretamente sobre suas identidades como falantes de inglês e é possível que isso tenha acontecido, já que houve intenso engajamento dos alunos na atividade.

FIGURA 4 – REA ELABORADO PARA A AULA – SLIDE 4: ATIVIDADE DE CONVERSAÇÃO

08

1) Write the answers:

A. How important is it to speak English? Why?

B. How do you like to study English?

C. Where can you use English?

2) Talk with a classmate.

TERMO DE LICENCIAMENTO: Esta licença permite que outros remistrem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

UFRPR UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

CC BY-NC-SA

CAPES

DA LEM-CT

Fonte: Os Autores (2025)

Após a discussão no pequeno grupo, os alunos foram convidados a compartilhar suas reflexões com a turma, promovendo um ambiente colaborativo e estimulando a participação de todos. Essa fase da atividade permitiu não apenas que os alunos expressassem suas opiniões individualmente, mas também facilitou a troca de experiências e perspectivas entre os colegas. Ao apresentarem suas respostas e ouvirem as contribuições dos outros, os alunos puderam ampliar sua compreensão sobre a importância do inglês em diferentes contextos e refletir

sobre suas próprias motivações para o aprendizado da língua. Além disso, essa dinâmica promoveu a construção de um senso de comunidade na sala de aula, onde os estudantes se sentiram valorizados e incentivados a participar ativamente das atividades. Essa interação social positiva pode ter impactos significativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas e na construção da identidade como falante de inglês como segunda língua, ao mesmo tempo que promove a motivação por meio do *L2 Learning Experience* proposto por Dörnyei (2005).

Além disso, outra atividade realizada durante as aulas envolveu a análise de uma entrevista em inglês concedida pela Anitta a um programa de televisão internacional. Os alunos foram incentivados a observar não apenas o conteúdo da entrevista, mas também a forma como a artista se expressava em inglês e como ela lidava com possíveis dificuldades linguísticas. Essa atividade proporcionou aos alunos uma oportunidade de se identificarem com os desafios enfrentados por alguém que está aprendendo inglês, como hesitações, repetições ou uso de *fillers* (Mariani, 2010), além de inspirá-los a superar suas próprias inseguranças e praticar a língua de forma mais autêntica e confiante. Esse exercício também está alinhado com o conceito de *L2 Learning Experience*, que destaca a importância das experiências de aprendizagem imediatas no desenvolvimento da motivação para aprender inglês.

Ao testemunharem a jornada de aprendizado da Anitta e refletirem sobre suas próprias aspirações linguísticas, os alunos foram capazes de se conectar emocionalmente com o processo de aprendizagem e visualizar suas metas de proficiência em inglês de forma mais concreta e alcançável. Essas atividades demonstram como o uso de exemplos do mundo real pode enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem de inglês, estimulando a motivação intrínseca e despertando o *Ideal L2 Self* dos alunos, além de promover uma abordagem mais autêntica e contextualizada para o aprendizado da língua.

Ao finalizar as atividades, ficou evidente que a motivação desempenhou um papel fundamental no envolvimento dos alunos durante as aulas. Ao compartilhar suas experiências pessoais e opiniões fundamentadas, os estudantes demonstraram um interesse genuíno no aprendizado do inglês, refletindo sobre sua importância tanto no âmbito global quanto em suas vidas individuais. Além disso, o engajamento do professor ao compartilhar suas próprias experiências e perspectivas contribuiu para enriquecer o debate e estimular ainda mais o interesse dos alunos pelo tema. A discussão final sobre a relevância do inglês e as motivações individuais para seu aprendizado deixou clara que os alunos desejavam mais oportunidades de explorar essas questões em sala de aula, destacando a importância de abordagens pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e promovam uma conexão significativa entre o conteúdo estudado e a vida real dos alunos.

Em suma, foi possível constatar que a motivação é uma variável significativa no aprendizado de inglês (Gardner; Lambert, 1959) já que durante as aulas das duas turmas os alunos participaram de maneira autêntica, compartilhando em inglês na medida que conseguiam histórias pessoais e opiniões críticas fundamentadas no conhecimento de mundo que possuíam. Após a conclusão das atividades mencionadas, foi possível observar um engajamento significativo também do professor, o qual falou do seu processo de aprendizagem do inglês e da importância da língua para sua trajetória profissional e experiências de viagem. Assim, o tema da aula permitiu não apenas uma análise crítica da importância do inglês em um contexto global, mas também incentivou uma reflexão mais profunda sobre as motivações individuais dos alunos e do professor no aprendizado da língua. Nas duas turmas, a aula foi finalizada com essa discussão e novamente os alunos expressaram sentimentos semelhantes ao sugerir que houvesse mais aulas a respeito do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do que foi mencionado na seção do relato de experiência, o que será apresentado nesta seção diz respeito aos resultados da prática pedagógica do plano de aula “*The Importance of Being a Speaker of English as a Second Language*” (A Importância de Ser um Falante de Inglês como Segunda Língua). Embora a motivação seja um aspecto complexo e desafiador de mensurar, os alunos expressaram comportamentos positivos de valor afetivo e cognitivo (Felchack, 2016), como o comprometimento do início até o final das atividades. Como unanimidade, o engajamento dos alunos foi expressivo em ambas as turmas A e B, nas quais houve participação de quase todos os alunos.

Para mais, considerando que o objetivo da aula era o de ajudar os alunos a reconhecer a importância de falar inglês em um mundo globalizado, o resultado foi proveitoso já que permitiu aos alunos refletir e compartilhar sobre suas próprias motivações e aspirações pessoais relacionadas ao aprendizado do inglês. Por meio das atividades desenvolvidas, os alunos puderam analisar de maneira crítica suas experiências e objetivos de aprendizagem. Além disso, puderam discutir os benefícios de falar inglês e explorar como isso poderia melhorar suas vidas no futuro.

Devido ao resultado bem-sucedido da aplicação da aula, a partir do plano de aula foi elaborado um REA. A utilização de tais recursos possui um papel fundamental na criação de um contexto de ensino baseado na comunicação significativa entre todos os envolvidos no processo de educação (Santana *et al.*, 2012). Além disso, a ideia de disponibilizar um material gratuito advém das dificuldades que o professor de inglês de escola pública encontra devido à

escassez de recursos educacionais adequados à realidade dos alunos. Justifica-se, ainda, pela importância de proporcionar aos alunos possibilidades de investimento na aprendizagem de inglês (Norton, 2015). Assim, se os alunos se identificam com o tema apresentado, é mais provável que eles invistam energia no comprometimento em realizar as atividades propostas.

Um padrão consistente de respostas surgiu entre as duas turmas, com a maioria dos alunos enfatizando a importância de adquirir fluência em inglês para melhorar suas perspectivas de emprego, especialmente considerando que muitos já precisam atuar no mercado de trabalho. Além disso, houve alunos que se identificaram com a trajetória social ascendente da artista Anitta, particularmente relevante em um contexto de colégio público com alunos provenientes de classes sociais menos privilegiadas. Dessa forma, os resultados superaram as expectativas estabelecidas para a regência, pois o objetivo inicial era o de apenas motivar os alunos para o aprendizado do inglês, evidenciando sua relevância linguística.

No entanto, as observações realizadas revelaram uma compreensão mais profunda e crítica por parte dos alunos. Eles expressaram que o inglês não é apenas uma habilidade linguística, mas sim uma parte fundamental de suas identidades. Os alunos relataram enfrentar desafios tanto ao se comunicar on-line quanto ao se preparar para exames vestibulares que exigem proficiência no idioma. Perceberam que a integração do inglês em suas identidades em um mundo globalizado é crucial para uma aprendizagem genuinamente significativa. Essa percepção reforça a premissa de que a motivação desempenha um papel substancial no processo de aprendizado do inglês (Gardner, 1959).

Outro padrão observado foi o receio dos alunos em se comunicar em inglês, seja em conversas cotidianas ou em redes sociais, devido ao medo de julgamento e à preocupação com possíveis ridicularizações, especialmente em um contexto on-line, em que a comunicação escrita é registrada. Ao refletir sobre o papel do professor, torna-se relevante destacar a importância de criar ambientes de aprendizagem que promovam o bem-estar dos alunos. Além disso, é essencial abordar a discussão sobre o inglês como língua franca, pois isso pode contribuir para reduzir o estigma e a pressão associados à comunicação em inglês.

Com base na experiência de ensino relatada, fica evidente que a proficiência no inglês como segunda língua é crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos que estão finalizando o Ensino Médio na realidade de escola pública no Brasil. Ao explorar e despertar tanto a motivação intrínseca e o *Ideal L2 Self* dos estudantes quanto o papel essencial que o idioma desempenha em suas vidas, também foi nítida a importância do ensino do inglês como língua franca em um contexto de aprendizagem que promova o *L2 Learning Experience* do aluno. Apesar de reconhecermos a relevância desse

idioma, é fundamental destacar a escassez de materiais didáticos adequados e a necessidade de proporcionar aos alunos recursos educacionais que proporcionem sua participação. Assim, a motivação dos alunos é um conceito complexo, influenciado por uma variedade de fatores internos e externos que moldam o processo de aprendizagem, em que a identidade emerge como um componente crucial, impactando diretamente seu engajamento e investimento no aprendizado do idioma.

Por fim, de maneira significativa, o relato de experiência também destaca o progresso profissional da residente, que ocorreu dentro do contexto do programa de Residência Pedagógica (CAPES). Esse processo resultou não apenas na criação de um recurso educacional aberto, mas também na realização parcial do objetivo de fomentar o aprendizado e a motivação dos alunos de maneira inovadora, oferecendo alternativas para os professores de inglês de escola pública. Assim, o desenvolvimento e a aplicação do plano de aula e a escrita do relato proporcionam reflexões intrínsecas sobre as motivações das autoras como professoras, como a de reforçar em suas práticas pedagógicas a relevância da motivação para o aprendizado de inglês, ressaltando a importância contínua de pesquisas e iniciativas que contribuam para superar desafios e criar um ambiente de ensino-aprendizagem estimulante para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este relato de experiência, foi possível reconhecer a relevância de uma aula contextualizada e alinhada às necessidades dos alunos. Também foi perceptível as lições aprendidas pelas autoras enquanto professoras e as possíveis direções futuras que emergem do estudo da motivação na prática do ensino de inglês. Nesse sentido, entende-se que é parte do trabalho do professor de inglês evidenciar de maneira implícita e explícita a importância de falar inglês como segunda língua, mesmo em território brasileiro. E, ao fazer isso, deve levar em consideração não apenas as habilidades linguísticas, mas também as questões emocionais, sociais e culturais envolvidas no processo de aprendizagem. Isso também aponta para a necessidade de pesquisas e iniciativas que fomentem um ambiente de ensino inclusivo e acolhedor para todos os alunos, para aqueles que acham e não acham importante aprender inglês.

Como enfatizado ao longo deste relato, a motivação dos alunos desempenha um papel crucial no sucesso do processo de aprendizagem de inglês. Assim, é essencial explorar estratégias e abordagens pedagógicas que estimulem e fortaleçam essa motivação, especialmente em ambientes desafiadores, como as escolas públicas. Além disso, a criação e o compartilhamento de REAs emergem como práticas promissoras para superar as limitações relacionadas à

disponibilidade de materiais didáticos adequados, especialmente em contextos com recursos educacionais limitados, como as escolas públicas. Essas iniciativas não apenas proporcionam acesso a materiais de qualidade, mas também incentivam a colaboração e a troca de conhecimentos entre os professores, enriquecendo toda a comunidade educacional.

No que diz respeito ao cenário da formação de professores, este relato de experiência enfatiza a relevância dos programas de desenvolvimento profissional contínuo, capacitando os educadores a adotarem abordagens inovadoras e eficazes no ensino, especialmente no contexto do ensino de inglês nas escolas públicas. O investimento na formação dos professores não apenas impacta diretamente nos alunos, mas também fortalece todo o sistema educacional, preparando os professores para enfrentarem os desafios e aproveitarem as oportunidades em um ambiente educacional que valoriza a criatividade no desenvolvimento de planos de aula e a formação continuada. Além do mais, este relato aponta para diversas questões que necessitam de maior exploração, como estimular a motivação dos alunos em contextos específicos dentro do ensino de inglês em escolas públicas brasileiras. Em suma, estratégias que promovam um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de seu contexto socioeconômico ou cultural, são fundamentais.

Para finalizar, outro ponto relevante a ser considerado são as implicações da era digital no ensino-aprendizado do inglês, o que nos leva a formular a seguinte questão: Como podemos fazer uso das tecnologias emergentes, como redes sociais, para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos e fomentar sua participação ativa no processo educacional? Esta é apenas uma das questões que podem orientar pesquisas futuras e inspirar inovações na prática pedagógica do ensino de inglês. Assim, é esperado que este relato de experiência inspire e estimule educadores sobre a importância de abordagens pedagógicas centradas no aluno e que reconheçam e valorizem a diversidade de experiências e perspectivas presentes nas salas de aula. Ao continuar explorando novas possibilidades de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, é possível construir um ambiente educacional mais inclusivo, motivador e enriquecedor para todos os educandos.

REFERÊNCIAS

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 10-43, 2014.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 163-166, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper & Row. p. 126-151, 1990.

DÖRNYEI, Z.; CHAN, L. Motivation and vision: An analysis of future L2 self-images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Orgs.). **Motivation, language identity and the L2 self**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. p. 117-138, 2009.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. In: DÖRNYEI, Z. **Language teaching**. Thames Valley University, London. p. 121-125, 1998.

DÖRNYEI, Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. 1ª ed., Vol. 30, **Language Learning and Language Teaching**. Mahwah, NJ: Erlbaum. p.282, 2005.

ESTARNECK, E. S.; SILVA, V. F. Motivação no ensino de língua inglesa: uma experiência de observação em uma escola pública. **Semioses**, v. 4, n. 2, p. 65-74, 2016.

FELCHACK, F. M. **Preconizações e realidades do ensino-aprendizado de inglês como L2: a motivação de alunos no ensino médio público**. 2016. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second-language acquisition. **Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie**, v. 13, n. 4, p. 266, 1959.

GIMENEZ, T., KADRI, M. S. E., CALVO, L. C. S., SIQUEIRA, D. S. P., PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

MARIANI, L. **Communication strategies: learning and teaching how to manage oral interaction**. Reino Unido: Marston Gate, 2010.

NORTON, B. Identity, Investment, and Faces of English Internationally. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 38, n. 4, p. 375-391, 2015.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo/Salvador: Casa da Cultura Digital e EDUFBA, 2012.

O PODER DOS FILMES COMO MOTIVADORES NO ENSINO DE INGLÊS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jessica Miwa Yamamoto¹⁰

Tainah Cortez Angelo Morais¹¹

Andressa Brawerman-Albini¹²

Tassia Setti¹³

INTRODUÇÃO

Este capítulo possui como principais finalidades descrever as atividades realizadas e relatar a experiência adquirida através da aplicação de três aulas baseadas na obra “Encanto” da Disney, com alunos de duas turmas do 6º ano, utilizando “família” como tema central. A escolha de utilizar um filme para abordar esse tópico em sala de aula foi motivada pela expectativa de que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse de maneira mais significativa, permitindo a observação e análise do impacto dessa abordagem nas turmas.

Com o intuito de tornar a aprendizagem mais eficaz e enriquecer o vocabulário relacionado à família bem como explorar diversas dinâmicas familiares possíveis, a sequência foi elaborada de modo a priorizar a participação ativa dos alunos. A estrutura das aulas foi concebida de maneira a centrar a atenção nos estudantes, estabelecendo diferentes momentos de discussão coletiva em cada etapa. Esse enfoque visava não apenas observar a compreensão dos conteúdos, mas também considerar o nível de participação e engajamento ao longo do processo. As discussões coletivas forneceram uma oportunidade para analisar o entendimento dos alunos, possibilitando ajustes pedagógicos conforme necessário.

10 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - jessicayamamoto.07@gmail.com.

11 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - tainahcortez@alunos.utfpr.edu.br.

12 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - andbraw@utfpr.edu.br.

13 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Português- Inglês da UTFPR. Professora Especialista da Rede Estadual – tassia.setti@escola.pr.gov.br.

Para avaliar o resultado final alcançado, foram implementadas duas atividades, além das discussões em sala de aula: a redação de uma carta e a elaboração de uma árvore genealógica. Cada aluno escreveu uma carta direcionada a um personagem específico, demonstrando um engajamento significativo na atividade. Por outro lado, a criação da árvore genealógica foi adotada como uma ferramenta de avaliação abrangente do conteúdo abordado até aquele momento, proporcionando uma conclusão precisa sobre o grau de absorção do tema pela turma. Foi também importante por fornecer a possibilidade de personalização do conteúdo, quando os alunos puderam falar um pouquinho de si mesmos e suas famílias.

O presente relato tem como objetivo, portanto, analisar como o uso de filmes no ensino da língua inglesa pode motivar os alunos durante as aulas. Ao utilizar a obra “Encanto”, procurou-se planejar as atividades de acordo com a realidade dos alunos, proporcionando maior atratividade ao tema “família”, resultando, assim, em um aumento do interesse e da motivação por parte dos discentes. O Programa de Residência Pedagógica¹⁴ tem como um de seus objetivos aprimorar a formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura, proporcionando-lhes a oportunidade de desempenhar ativamente o papel de professor e de observar de perto a realidade do ensino público brasileiro. Diante desse contexto, cabe a nós a responsabilidade de investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos utilizando as ferramentas adequadas e testando diferentes metodologias, procurando reverter essa situação.

O USO DE FILMES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao se depararem com os conteúdos programáticos dos livros didáticos, com aulas focadas muitas vezes em gramática e tradução, muitos alunos podem sentir desinteresse e falta de motivação para aprender inglês. Nesse contexto, destaca-se a importância de apresentar métodos alternativos que despertem o interesse dos alunos e os conduzam a uma aprendizagem eficaz e significativa. É neste cenário que os filmes emergem como uma ferramenta enriquecedora, principalmente com a ampla presença da tecnologia, trazendo dinamismo às aulas e contribuindo significativamente para a melhoria do processo de aprendizagem. Como ressalta Gomes (2006), há quase 20 anos atrás:

¹⁴ Agradecemos à CAPES pelo financiamento do Programa de Residência Pedagógica, que tornou possível nossa prática docente e esta pesquisa.

O uso da TV e de filmes em VHS e em DVD na sala de aula oferece excelentes oportunidades para o uso de material mais autêntico que os textos, CDs e fitas cassete que geralmente são usados nas aulas de LE. Por apresentarem uma grande variedade de elementos visuais em associação com elementos auditivos como a linguagem oral, os filmes na sala de aula de LE podem promover a motivação dos alunos e a prática oral mais autêntica. (Gomes, 2006, p. 13).

Com o advento da tecnologia, a gama de ferramentas disponíveis para auxiliar a aprendizagem é ampla e diversificada. Utilizar filmes para o ensino de inglês surge como uma estratégia eficaz para transcender as abordagens tradicionais de ensino, que frequentemente se baseiam em métodos de memorização e tradução. O uso de filmes na sala de aula não só apresenta uma oportunidade de desenvolver as quatro habilidades (*reading, writing, speaking e listening*) e promover a aquisição de vocabulário, gramática e pronúncia, mas também compreender diferentes aspectos culturais que são fundamentais para a aprendizagem de uma língua.

No entanto, é essencial que o professor saiba empregar essa ferramenta de forma a evitar que ela seja percebida pelo aluno como um momento apenas de diversão superficial e desvinculado do conteúdo. Dentre a extensa variedade de filmes disponíveis, é importante que o professor avalie se a obra está alinhada com as características dos alunos, observando se esta se encaixa no contexto de aprendizagem. Dessa maneira, a aula torna-se significativa e relevante para os discentes.

O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

A motivação, fator essencial que instiga e impulsiona o indivíduo a atingir determinado objetivo, revela-se por meio de diversos sinônimos como incentivo, ânimo, fomento e encorajamento. Sendo assim, motivar a si mesmo ou aos demais se configura como um intrincado processo de inspiração e direcionamento.

No contexto de ensino de línguas, tal componente se torna ainda mais desafiador, demandando novas metodologias que propiciem aulas mais dinâmicas e eficazes. A complexidade deste cenário ressalta a necessidade, por parte do docente, não apenas de identificar as fontes de motivação, mas também de viabilizar um ambiente propício ao estímulo contínuo do interesse do aprendiz.

Segundo Brown (2007 *apud* Silva, 2020), há duas concepções de motivação, a extrínseca e a intrínseca. A primeira se dá de maneira externa, por meio de elogios ou notas, por exemplo. A segunda é gerada pelo aluno,

dependendo de seus interesses pessoais e aptidões. À vista disso, tanto o professor quanto o aprendiz representam funções determinantes no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Pode-se dizer que é dever do discente conhecer a si mesmo, suas habilidades e fraquezas e, principalmente, seu papel em sala de aula e suas atribuições e compromissos. Ter a percepção de que o aprendizado também é de sua responsabilidade é fundamental, já que, seguindo tal linha de raciocínio, quando o aluno está intrinsecamente motivado, ele se envolve em uma tarefa porque a considera significativa ou desafiadora por si só. Isso pode levar a um maior nível de comprometimento, persistência e envolvimento na realização da atividade. Ademais, a motivação intrínseca também se associa a um senso de autonomia e controle sobre as próprias ações, contribuindo para um maior senso de realização.

Enquanto isso, o docente deve prezar pelo ensino que protagonize o aluno, buscando estimulá-lo a atingir os melhores resultados dentro do que é capaz. Nessa perspectiva, o professor é visto como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, aquele que media e não é o único que detém todos os conhecimentos (Oliveira, 2014 *apud* Silva, 2020). Portanto, é de sua responsabilidade reconhecer que o aluno deve participar ativamente na construção de seu conhecimento, além de incentivar sua autonomia.

Em síntese, o êxito no ensino de línguas se une à capacidade de nutrir e sustentar a motivação tanto do educador quanto do educando. Ao compreender as nuances da motivação extrínseca e intrínseca, é possível adotar metodologias mais eficientes no ensino de inglês. Simultaneamente, os aprendizes, ao reconhecerem seu papel ativo no processo de aprendizagem, podem alcançar um engajamento mais profundo e duradouro.

Em um ambiente que valoriza a independência do aprendiz, o estímulo contínuo do interesse do aluno se torna indispensável para a construção do conhecimento de forma significativa. Assim, ao encarar o ensino como uma colaboração dinâmica entre docente e discente, ambos contribuem para a criação de um ambiente onde a motivação serve como um dos principais componentes impulsionadores durante a aprendizagem.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A partir do cronograma de conteúdo da escola em que as regências foram realizadas, o assunto a ser abordado por nós foi relacionado ao tema “família”. Para trazer maior dinamismo às aulas, optamos por utilizar um filme, que serviria como base para as atividades. Nesse contexto, selecionamos a obra “Encanto”, principalmente devido às reflexões que ela é capaz de proporcionar sobre questões familiares e, também, pensando na adequação à faixa etária das

duas turmas, visando evitar que a aula se tornasse desinteressante para os alunos. No final, transformaremos esta sequência de aulas em um Recurso Educacional Aberto (REA), tornando-o disponível para os que se interessarem pelo conteúdo.

Antes de explorarmos o filme, para guiar a conversação, introduzimos o tema por meio de uma discussão coletiva, apresentando perguntas como: “O que você acha que torna uma família unida?” e “Descreva sua família usando três palavras”. A fim de fomentar a participação dos alunos, de modo a exercitar suas habilidades de fala, pedimos para que eles lessem as perguntas, que estavam em inglês, em voz alta e dissessem o que entenderam delas, fazendo correções pontuais quando necessário. Porém, levando em conta a idade dos alunos, optamos por conduzir a conversação em português, permitindo que eles respondessem utilizando sua língua materna.

Após essa interação, ensinamos o vocabulário referente aos membros da família em inglês, o qual seria utilizado ao longo das aulas. Com base nesse vocabulário, elaboramos um pequeno texto sobre nossas próprias famílias, acompanhado de uma foto contendo nossos familiares. O objetivo dessa atividade era que os alunos nos conhecessem melhor, reforçando, ao mesmo tempo, o vocabulário previamente exposto.

Tendo concluído a introdução ao conteúdo, começamos a tratar do filme com a turma, perguntando se já haviam assistido à obra e trazendo também um resumo de “Encanto” para aqueles que não haviam tido a oportunidade de assisti-lo. A obra conta a história de Mirabel Madrigal, que, apesar de possuir uma família com dons especiais, nasceu sem nenhum. Ainda assim, a protagonista se encontra em uma jornada de descoberta e autoconhecimento ao tentar salvar sua casa, que está perdendo a magia.

Com o propósito de nos aprofundarmos ainda mais no tópico, trouxemos a música de abertura do filme em inglês, com a tradução para o português, intitulada *The Madrigal Family*, que narra sobre os personagens e suas habilidades. Depois disso, fizemos um resumo de cada personagem a fim de investigar a opinião dos alunos a partir de suas respostas para questões como “Com qual personagem você mais se identificou?” e “Qual dom você teria se pudesse?”. Pensando no resultado que buscávamos que a turma atingisse ao final das aulas, que era construir uma árvore genealógica de sua própria família, seguimos mostrando dois exemplos diferentes dela, baseados na família Madrigal.

Dando continuidade ao assunto, apresentamos a música de fechamento *All of You*, também em inglês com a tradução, que fala sobre a importância de valorizar as pessoas por quem são, acima de seus dons. Então, questionamos os alunos sobre sua interpretação da música, de forma a também descobrir as maneiras com as quais se relacionavam com sua família, com perguntas como “O que podemos aprender sobre o filme?” e “Qual você diria que é o dom da sua família?”.

Como atividade final, retomamos os personagens e suas habilidades e pedimos para que todos escolhessem um deles e escrevessem uma carta para algum deles. Ademais, lhes foi explicado que, caso quisessem, poderiam dizer um aspecto que admirassem ou algo que determinado membro da família de Mirabel poderia melhorar ou fazer diferente. O objetivo de tal exercício foi instigar reflexões e perceber a influência do uso de filmes para o ensino do tópico “família” abordado.

Por fim, trouxemos instruções para a tarefa de casa, que seria criar uma árvore genealógica em inglês, por meio de slides ou cartaz, sendo apresentada na aula seguinte. Tanto a confecção da árvore quanto a apresentação deveriam ser feitas em inglês, também com o propósito de exercitar as habilidades de fala dos alunos e o vocabulário adquirido nas aulas anteriores. Os resultados dos trabalhos bem como nossas percepções finais sobre a sequência de aulas serão descritos na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal objetivo ao optar por utilizar um filme de animação para tratar do vocabulário relacionado à família era observar o seu impacto durante as aulas, através do engajamento dos alunos e do seu nível de motivação. Inicialmente, foi possível notar que apenas alguns alunos participaram durante a primeira discussão coletiva, relacionada a perguntas sobre suas famílias. Quatro perguntas foram elaboradas e cada resposta dada era anotada no quadro, funcionando como uma espécie de apanhado geral do tema. Enquanto apresentávamos o vocabulário específico de cada membro familiar, como “avô”, “avó”, “pai” e “mãe”, a turma toda se comportou de forma passiva, fazendo anotações no caderno.

Então, pedimos para que diferentes alunos lessem trechos dos textos sobre nossas próprias famílias, que estavam em inglês, conferindo o que haviam entendido e esclarecendo possíveis dúvidas. Nesse momento, percebemos uma empolgação maior na turma como um todo, especialmente por verem exemplos reais daquilo que estavam aprendendo e, também, por se sentirem mais próximos de nós, podendo descobrir um pouco mais sobre as residentes.

O ponto alto da aula foi quando introduzimos a obra “Encanto”, pois todos os alunos já haviam assistido e estavam familiarizados com o assunto. O fato de as músicas estarem em inglês causou certo estranhamento, mas nem mesmo isso foi capaz de causar desmotivação e diminuir o seu nível de entusiasmo para falar sobre o tópico. Todos cantarolaram a versão traduzida em português e continuaram prestando atenção durante a discussão sobre cada personagem e seu dom. Quando fizemos as três perguntas de sondagem, relacionadas à interpretação do grupo sobre a música e os membros da família

Madrigal, novamente apenas alguns alunos participaram. Apenas a pergunta “Qual dom você teria se pudesse?” levou a maioria a responder.

Após esse momento, deu-se início à segunda discussão, que buscou aprofundar a reflexão sobre a moral do filme por meio da música final. Enquanto reproduzíamos a canção, os alunos ouviam atentamente, acompanhando a respectiva tradução para o português. A música, que possui uma letra emocionante, instigou os alunos a pensar sobre a mensagem que a obra transmite. Durante a conversação, guiada por seis perguntas, os alunos compartilharam seus trechos favoritos da canção, bem como suas interpretações sobre a música e o filme como um todo. Através desse exercício, foi possível observar que os alunos realmente foram capazes de captar a essência do filme.

Durante a atividade da escrita de uma carta destinada a algum personagem, os alunos demonstraram entusiasmo para executar a tarefa. Devido à sua complexidade, decidimos deixar em aberto a escolha do idioma para a escrita da carta, permitindo que os alunos a fizessem em português se assim preferissem. Muitos ficaram na dúvida acerca da escolha do personagem, qual tema abordar em seu texto e, até mesmo, questionaram se poderiam escolher mais de um personagem. Pedimos que elaborassem pelo menos 10 linhas, entregando-nos a folha quando terminassem, com a opção de compartilhar com toda a turma caso se sentissem confortáveis. Ao recolher as cartas, observamos uma variedade de abordagens: alguns buscaram ou deram conselhos, outros escreveram sobre se identificarem com determinado personagem e houve aqueles que expressaram o desejo de possuir os mesmos poderes.

Na semana seguinte, ocorreu a apresentação das árvores genealógicas dos alunos e os resultados foram bastante interessantes. A maioria escolheu representar suas famílias usando o esquema clássico. Destaca-se uma abordagem criativa de uma aluna, que, por meio de slides, apresentou sua família como se fossem personagens de um jogo. Infelizmente, a maioria dos alunos apresentou em português, mesmo após termos solicitado o uso do inglês nas instruções. Alguns alunos tentaram fazer suas apresentações em inglês, utilizando o português apenas como suporte e outros “fugiam” completamente do inglês para o português. Antes das apresentações, enfatizamos a importância de utilizarem pelo menos o vocabulário relacionado aos membros da família que haviam aprendido na aula anterior. Contudo, por receio, timidez ou ainda por não terem fixado as palavras, alguns não quiseram arriscar a falar em inglês.

Todavia, notamos que a abordagem do ensino de inglês através de filmes cumpriu seu papel, dentro do que esperávamos, mantendo os alunos interessados do começo ao fim. Esta foi uma sequência de três aulas muito bem aproveitadas, que nos fez concluir as regências satisfeitas pelos resultados alcançados e

com a sensação de que estávamos contribuindo, de fato, com o processo de aprendizado da turma. Uma vez aprendizes de uma LE, como no cenário em que os nossos alunos se encontravam durante as aulas em seu primeiro contato com a língua inglesa, temos consciência de que não podemos exigir mais do que eles são capazes de fazer. Tendo isso em mente, acreditamos que o processo tenha alcançado um saldo final bastante positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início de nossa trajetória no PRP, buscamos despertar nos alunos a percepção de que aprender inglês pode ser uma experiência divertida e prazerosa, de modo a tornar o processo de ensino significativo e memorável. Para alcançar tal objetivo, elaboramos nossas aulas com base em diversas metodologias, procurando entender qual delas seria mais eficaz de acordo com o perfil das turmas. Dessa forma, mesclamos os conteúdos demandados com os interesses dos alunos e os desafiamos, por meio de atividades diversificadas, identificando aquelas que obtinham maior sucesso entre os aprendizes, consequentemente, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem eficiente para todos.

Optamos por abordar o tema “família” de maneira não convencional, utilizando a obra “Encanto” da Disney como ponto de partida. Essa abordagem, que incorporou elementos de um filme popular, trouxe uma atmosfera leve e descontraída ao processo de ensino-aprendizagem. A resposta positiva dos alunos foi notável, com a maioria participando ativamente e demonstrando interesse e entusiasmo durante as aulas. É crucial destacar que o sucesso dessa estratégia também está atrelado à escolha apropriada da obra, que se alinhava à idade e aos interesses específicos dos estudantes. Reconhecemos que, em turmas do Ensino Médio, essa abordagem poderia não obter o mesmo êxito, ressaltando a importância de conhecer seus alunos e respeitar as distintas formas de aprendizagem presentes em uma sala de aula.

Concluindo o relato, narrando um dos episódios bem-sucedidos em nossa jornada no PRP, gostaríamos de ressaltar o quão gratificante é poder observar o impacto positivo de nossa abordagem no ensino de inglês. A busca incessante por tornar as aulas significativas e memoráveis reflete nosso comprometimento em proporcionar uma experiência de aprendizagem enriquecedora. Ao utilizar metodologias adaptáveis, ajustando-nos ao perfil de cada turma, buscamos promover a conexão entre os conteúdos e os interesses individuais dos alunos.

A decisão de atrelar o conteúdo à animação da Disney demonstrou que a inovação pedagógica, quando alinhada ao contexto e às preferências dos estudantes, pode despertar não apenas interesse, mas também entusiasmo, mantendo-os motivados durante o processo, que era um de nossos objetivos.

Reconhecemos a importância de compreender cada grupo individualmente, respeitando suas características e adaptando nossas estratégias conforme necessário. Esse percurso reforça a convicção de que a aprendizagem da língua inglesa pode ser, sem dúvida, agradável, tornando-nos capazes de moldar uma mentalidade positiva, com novas crenças acerca do ensino-aprendizagem em nossos alunos.

REFERÊNCIAS

Encanto. Disponível em: <https://www.disney.com.br/filmes/encanto>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GOIS, A. D. L. A utilização de filmes para a aprendizagem da Língua Inglesa: Uma abordagem acerca do método Desuggestopedia e dos novos letramentos. In: França, L.C.M.; Ferreira, L.P. da S. **Ciberartigo: Linguística, Hipertexto e Educação**. 1/1ed. Aracaju, 2015, v.2, p. 01-126. Disponível em: <https://www.ciberpub.com.br/index.php/revista/article/view/8/8>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GOMES, F. W. B. **O Uso de Filmes Legendados como Ferramenta para o Desenvolvimento da Proficiência Oral de Aprendizes de Língua Inglesa.** Dissertação para o Mestrado Acadêmico de Linguística Aplicada da UECE. Ceará, 2006. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp000808.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, C. A. de A. A motivação para o aprendizado da Língua Inglesa na escola pública: Um estudo de caso. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA15_ID5683_25082020092037.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

COMPREENSÃO E HABILIDADES DE LEITURA: INTERCULTURALIDADE E O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Andréa Carla dos Santos¹⁵

Gabriel Ortiz Nunes¹⁶

Claudio Lopes¹⁷

Andressa Brawerman-Albini¹⁸

INTRODUÇÃO

As línguas têm como objetivo propiciar e assegurar a comunicação entre os diferentes locutores e, assim, torna-se o meio que facilita a circulação de culturas. Com isso, podemos ver a cultura e língua como dois conceitos que podem, por vezes, chegar a se confundir porque a língua é mais que um código que permite que uma mensagem seja entregue ao seu destino e a cultura é também esse local e espaço onde cada um (indivíduo ou coletivo) constrói a sua identidade, a sua história e o seu futuro. É, assim, imprescindível conciliar os aspectos linguísticos e a vertente cultural de uma língua para se obter um ensino integral (Andersen, 2009).

A leitura tem um papel fundamental na formação social de um indivíduo e, como resultado, é por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania. Portanto, na medida em que o indivíduo se torna capaz de compreender o significado das inúmeras vozes no âmbito social, ele é capaz de pronunciar-se com sua própria voz. É importante ressaltar que a leitura não se faz em um ato solitário, nem em

15 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR - andreacarlasan@gmail.com.

16 Graduado no Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR - gabriel.nouns@gmail.com.

17 Professor Especialista da Rede Estadual - claudio.lopes@escola.pr.gov.br.

18 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - andbraw@utfpr.edu.br.

atividades individuais. O leitor sempre está inserido em um grupo social; no caso deste trabalho, ele se encontra no contexto de uma sala de aula de uma escola pública durante uma aula de língua inglesa. Assim sendo, esse leitor carregará para esse grupo elementos de sua leitura, do mesmo modo que a leitura trará vivências pessoais de seu convívio social familiar e de sua experiência prévia e individual do mundo.

No aprendizado de uma língua, seja a língua nativa do aprendiz ou uma língua estrangeira, as habilidades de leitura devem ser utilizadas em determinadas situações, considerando os objetivos de cada um: ler informações mais gerais, buscar mensagens mais específicas em um texto ou reler para entender melhor um assunto. A primeira situação é naturalmente uma leitura mais superficial e rápida do conteúdo realizada de forma mais ampla. Já a segunda, por meio de uma leitura mais lenta, é uma busca profunda por informações específicas até obter a informação desejada.

Com isso em mente, o objetivo deste capítulo é relatar parte da experiência do desenvolvimento da habilidade de leitura em sala de aula de língua inglesa com o Programa de Residência Pedagógica. Trazemos relatos de duas regências realizadas com a aplicação e execução dos planos de aula “*Christmas Traditions and how Christmas is celebrated in Brazil*” e “Café da Manhã ao redor do mundo”. O plano de aula “*Christmas Traditions and how Christmas is celebrated in Brazil*”¹⁹ tinha como objetivo que os alunos pudessem praticar a leitura, sendo capazes de usar as estratégias de leitura e compreensão de texto durante os exercícios. Os alunos deveriam desenvolver habilidades de inferência e serem capazes de selecionar informações relevantes no texto bem como desenvolver familiaridade com as tradições de Natal no Brasil e comparar com a forma como o Natal é comemorado nos EUA. Já o objetivo do plano de aula “Café da Manhã ao redor do mundo” era que os alunos pudessem praticar a leitura usando estratégias de leitura e compreensão de texto ao longo dos exercícios. Os alunos desenvolveram habilidades de inferência e a capacidade de obter informações relevantes do texto.

Este capítulo está estruturado em quatro temáticas principais. De início, temos uma contextualização teórica sobre as questões de currículo previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o que eles esperam do papel do professor. Como base teórica deste capítulo, temos os estudos sobre cultura de Kramsch (1993) e sobre cultura nas aulas de língua estrangeira de Anderson (2012). A seção seguinte é focada no relato de experiência dos autores deste capítulo ao desenvolver e aplicar os planos de aulas em aulas no formato híbrido. A terceira seção apresenta o relato da aplicação desses planos de aulas e discute os resultados atingidos e, por fim, há uma seção de considerações finais dos autores.

19 Tradições de Natal e como o Natal é comemorado no Brasil.

LEVANTAMENTO TEÓRICO

Como referencial teórico para desenvolvimento do plano de aula, utilizamos os PCNs, os estudos de Kramersch (1993) sobre o papel do professor e o ensino de cultura e Anderson (2012) sobre a cultura nas aulas de língua estrangeira. Segundo os PCNs, um dos papéis dos professores é envolver os alunos no processo de construção de sentido. Dessa forma, os professores de língua estrangeira devem proporcionar aos alunos a possibilidade de compreender sua língua nativa por meio de comparações com línguas estrangeiras em diferentes níveis. A utilização e o ensino da língua inglesa por meio do texto em inglês com a apresentação de elementos tradicionais do Natal no Brasil proporcionaram que os alunos tivessem essa experiência de comparação.

De acordo com Kramersch (1993), muitos professores de línguas estrangeiras só ensinam aos alunos recursos linguísticos para funcionar adequadamente em outra comunidade linguística e, às vezes, os próprios alunos têm opiniões diferentes sobre a inclusão do componente cultural no estudo da língua estrangeira. Alguns aprendizes apresentam insegurança de que sua identidade linguística possa ser ameaçada se colocarem muita ênfase na cultura. Muitas vezes, o ensino histórico e cultural não ocorre devido a fatores como baixa carga horária, necessidade de cumprir currículos e turmas muito grandes. Essas dificuldades se somam ao fato de alguns professores não reconhecerem a importância de ensinar aos alunos habilidades de socialização ou consciência sociocultural de sua própria cultura. A compreensão de que a aula não é um momento para o ensino de cultura pode ser, portanto, dividida entre alunos e professores.

Essa resistência à cultura na sala de aula pode ter origem em razões socioeconômicas ou emocionais. Alguns jovens percebem, na língua estrangeira, novas formas de concretizar seus sonhos e conquistar status e oportunidades (de trabalhos, salário, moradia) (Kramersch, 2009). Jovens aprendizes que estão se desenvolvendo buscam descobrir quem são e a língua estrangeira, por vezes, se torna um símbolo de novos horizontes culturais. Portanto, o desafio para o professor de línguas é preparar seus alunos tanto para essa descoberta como para um momento posterior da vida, em que descobrirão quem são à luz do seu encontro com os outros indivíduos. Dessa forma, cabe um debate sobre cultura, no que se refere a questões de identidade nacional e social em um mundo que, nos dias de hoje, possui rápidas mudanças em que as tecnologias da informação e a globalização aumentaram as diferenças sociais e geracionais.

Dentro desse processo de aprendizado de língua e cultura, desenvolver a habilidade de leitura é uma ferramenta valiosa para os aprendizes. Na leitura, eles têm acesso à língua e suas questões gramaticais, além de aportes culturais.

Haohan e Anderson (2009) enfatizam que a leitura como elemento central na aprendizagem de uma língua estrangeira é eficaz porque pode retroalimentar outras habilidades, o que pode ajudar a desenvolvê-las. Segundo os autores, a prática de desenvolver estratégias de leitura pode beneficiar aprendizes de língua estrangeira. Elas podem nos ajudar a encontrar novos conhecimentos e perspectivas na percepção e no uso da leitura, tornando-a uma ferramenta para o desenvolvimento do mundo do aluno. No entanto, para fazer isso, as ferramentas certas devem ser fornecidas. Dessa forma, o uso de estratégias de leitura, como *skimming* e *scanning*, costuma ser eficaz, pois os alunos aprendem a integrar, resumir e formular ideias enquanto leem.

Quando abordamos cultura, é sempre importante estar atento ao desvio para os estereótipos. Os estereótipos de nacionalidade costumam ser facilmente alcançáveis por tomarem a comunidade do outro e a nossa, também previsível e facilmente categorizável, preenchendo a lacuna de que é ser britânico ou brasileiro, por exemplo, como uma resposta automática. Essa resposta inicial muitas vezes ignora o quão plural significa “ser britânico”. Silva (2000, p.85) afirma que:

Na medida em que não existe nenhuma “comunidade natural” em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam “ligar” as pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem qualquer coisa em comum.

A expectativa por uma resposta previsível e abrangente torna difícil o tratamento da cultura em sala de aula a partir de uma perspectiva crítica. Com esse discurso, a cultura de uma nação e de um povo é disseminada de forma estereotipada, homogênea, fixa e previsível. Os PCNs incentivam um ensino menos estereotipado, que promova o pensamento crítico e analítico nos alunos (Cottrell, 2015). Por isso, o documento aponta a importância de abordar questões culturais com o objetivo de mostrar esse “sentimento de se ter algo em comum” dentro de uma nação. Isso produz uma noção de conhecimento da cultura nacional, a qual serve como combustível para discussões em sala sobre questões políticas, conveniência de cada sociedade, tradições e construtos religiosos. É como tentamos abordar algumas de nossas aulas, que serão descritas a seguir.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Desde o início do Programa de Residência Pedagógica²⁰, os residentes realizaram aulas para uma escola pública em Curitiba na configuração remota utilizando a plataforma *Google Meet*²¹. No mês de novembro de 2021, o governo do estado do Paraná iniciou a retomada das aulas presenciais de forma híbrida, ou seja, nesse primeiro momento havia um revezamento dos alunos, com parte deles em sala e parte participando via *Google Meet*. Essa forma híbrida permitiu que uma das residentes fosse para escola para realizar uma regência presencial, enquanto o outro participasse auxiliando os alunos presentes no *Google Meet*²².

A aula sobre tradições do Natal aconteceu na turma do 6º ano sob a supervisão e orientação do professor de inglês da escola responsável pela turma e da orientadora do programa na universidade. Desenvolvemos um plano para uma aula de duração de 50 minutos com o objetivo de que os alunos pudessem revisitar tradições natalinas brasileiras e compará-las com a forma como o Natal é comemorado nos EUA, além de praticar a leitura usando as estratégias de *scanning* e *skimming*²³ para a compreensão de texto durante os exercícios. Os alunos também deveriam desenvolver habilidades de inferência e serem capazes de selecionar informações relevantes no texto.

A aula foi iniciada com um *warm-up*²⁴ para introduzir o assunto. Nessa atividade, realizamos perguntas sobre o que eles sabiam a respeito das comemorações do Natal, como: “*How is Christmas celebrated in Brazil?*”²⁵; “*What food do Brazilians eat at Christmas?*”; “*Do you like Christmas?*”; “*What is your favorite part?*” e “*How is Christmas celebrated in your house?*”. Como recurso visual, para os alunos do *Meet*, projetamos os slides e, para os alunos em sala, levamos o material impresso. Obtivemos respostas variadas dos alunos. Alguns explicaram como o Natal era comemorado nas suas respectivas casas, o que era servido no almoço e jantar, como era o momento de troca de presentes e quais pessoas da família participaram. A fim de contextualizar os alunos e para direcionar a aula para o

20 Agradecemos à CAPES pelo financiamento do Programa de Residência Pedagógica, que tornou possível nossa prática docente e esta pesquisa.

21 A experiência do programa foi na maior parte remota por ser durante a pandemia de COVID-19.

22 Um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google para reuniões em tempo real pelo Google.

23 *Scanning* consiste em uma técnica de leitura rápida para encontrar informações específicas no texto e *skimming* é também uma leitura rápida, mas para entender o assunto principal.

24 Aquecimento

25 “Como é comemorado o Natal no Brasil?”; “Que comida os brasileiros comem no Natal?”; “Você gosta de Natal?”; “Qual é a tua parte favorita?” e “Como é comemorado o Natal em sua casa?”.

tema, foi questionado se eles tinham ideia se havia “*Differences between Christmas in Brazil and the USA*”²⁶, como eram as decorações e os presentes e se existia uma figura nos Estados Unidos como o Papai Noel. Durante esse momento, visto que a turma de 6º ano é iniciante em inglês, os professores usavam o português e o inglês da seguinte forma: “Vocês sabem se tem “*Differences between Christmas in Brazil and the USA*”, diferenças entre o Natal no Brasil e nos Estados Unidos?; e sobre *Christmas decoration*?²⁷; e os presentes, o *gift giving*?²⁸; e o Papai Noel, lá é o *Santa Claus*?”.

Posteriormente, demos início ao desenvolvimento do tema: a discussão daquela aula seria sobre como o Natal é comemorado no Brasil e as diferenças entre o Natal no Brasil e nos Estados Unidos. Primeiramente, sempre incluindo os alunos que estavam no *Meet*, foi perguntado: “*What do you think are the differences between Christmas in Brazil and the USA?*”²⁹ e depois discutimos se havia diferenças entre os seguintes exemplos: “*Santa Claus and Papai Noel*; *Amigo Secreto, a kind of Secret Santa*; *Christmas decoration in Brazil and USA*; *Celebrating Christmas in Brazil*”³⁰.

Com esse contexto, partimos para a leitura de um pequeno texto, que explicava um pouco sobre as comidas de Natal no Brasil. Nessa leitura, os alunos procuraram palavras que eles já conheciam e identificaram cognatos e falsos cognatos, além de captarem a ideia geral do texto (*skimming*). Depois da leitura, para fixar o vocabulário de comida de Natal, fizemos um jogo de adivinhação “*Who am I?*”³¹. Esse jogo consiste em pedir que um aluno se sente na frente da classe com as costas voltadas para o quadro. No quadro, o professor escreve o nome de um personagem ou símbolo de Natal. O aluno deveria fazer perguntas com respostas de sim ou não para adivinhar quem é. Os símbolos e personagens escolhidos para a adivinhação foram *Santa Claus*; *Christmas Tree*; *Jesus*; *Turkey*; *an Elf*; *a Shepherd*; *Holly*; *an Angel* e *Rudolph*”³². As perguntas que o aluno poderia fazer eram, por exemplo: *Am I a person?*; *Am I a type of Christmas food?* e *Do I have a long white beard?*”³³. Por fim, na última atividade de fixação do vocabulário, os

26 “Diferenças entre o Natal no Brasil e nos EUA”

27 Decoração de Natal?

28 Troca de presente?

29 “Quais você acha que são as diferenças entre o Natal no Brasil e nos Estados Unidos?”

30 Papai Noel ou Papai Noel; Amigo Secreto, uma espécie de Papai Noel Secreto; Decoração de Natal no Brasil e EUA; Celebrando o Natal no Brasil.

31 Quem sou eu?

32 Papai Noel; Árvore de Natal; Jesus; Peru; um elfo; um pastor; Azevinho (planta natalina); um anjo e Rudolph - a rena de nariz vermelho.

33 Eu sou uma pessoa?; Eu sou um tipo de comida de Natal? e Eu tenho uma longa barba branca?

alunos deveriam resolver um caça-palavras, que foi impresso para a realização. Para o grupo de alunos que estavam on-line, foi enviado um link do caça palavras para que eles pudessem resolver, com o auxílio do residente responsável.

A aula sobre “Café da Manhã ao redor do mundo” aconteceu na sala de aula do 7º ano, também sob a supervisão e liderança do professor da turma e da orientadora do programa na universidade. Foi uma aula de 50 minutos, com o objetivo que os alunos pudessem contextualizar refeições tradicionais no café da manhã no Brasil e comparar com a forma como as refeições são apreciadas ao redor do mundo, além de praticar a leitura usando as estratégias de leitura *scanning* e *skimming* para a compreensão de texto durante os exercícios. Os alunos também deveriam desenvolver habilidades de inferência e serem capazes de selecionar informações relevantes no texto.

A aula foi iniciada com um *warm-up* com perguntas sobre o que eles sabiam sobre a refeição do café da manhã, como: “*What do you eat for breakfast?*”; “*What other foods do we have?*”; “*Do you like breakfast?*”; “*What is your favorite food?*” e “*How is breakfast around the world?*”³⁴. Como recurso visual, para os alunos do *Google Meet*, foram fornecidos slides. As respostas obtidas foram diversas, com alguns alunos explicando como o café da manhã era realizado nas suas respectivas casas e o que não podia faltar. Para contextualizar e para levar o foco da conversa para o café da manhã ao redor do mundo, foram realizadas outras perguntas, como se os alunos tinham ideia se havia “*Differences between breakfast in Brazil and other countries*”³⁵ e como eram as refeições, se havia algo diferente do que estão acostumados. Durante esse momento, o professor se preocupou em manter a prática de mesclar o português e o inglês, visto que a turma de 7º ano era iniciante em inglês. Para isso, foram feitas algumas perguntas da seguinte forma: “Vocês sabem se tem ‘*Differences between breakfast in Brazil and other countries?*’ diferenças entre o café da manhã no Brasil e em outros países?”.

Com essa estrutura em mente, foi feita a leitura de um breve parágrafo que destacava o significado do café da manhã e como ele variava de país para país. Os alunos começaram procurando termos que já conheciam e reconhecendo cognatos e falsos cognatos, além de identificar o tema geral do texto (*skimming*). Após a leitura, foi o momento de aplicar um jogo de adivinhação “*What is this?*”³⁶, utilizando desenhos de várias refeições para ajudar os alunos a melhorar seu vocabulário de alimentos e encontrar as palavras dentro de um caça-palavras. Finalmente, para a última tarefa de construção de vocabulário, os alunos deveriam construir um cartaz destacando as vantagens do café da manhã.

34 “O que você come no café da manhã?”; “Que outros alimentos temos?”; “Você gosta de café da manhã?”; “Qual sua comida favorita?” e “Como é o café da manhã ao redor do mundo?”

35 Diferenças entre o café da manhã no Brasil e em outros países?

36 O que é isto?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas foram desenvolvidas a partir de um objetivo geral de promover o ensino de cultura e a prática da interculturalidade, em conjunto com os objetivos específicos, previstos no planejamento da escola, de praticar a linguagem por meio da leitura. Na aula do 6º ano, a ideia era que os alunos pudessem revisitar tradições do Natal no Brasil e desenvolver familiaridade com as tradições de Natal nos Estados Unidos, comparando a forma como o Natal é comemorado em cada país. Além disso, iriam praticar a leitura, usando as estratégias de *scanning* e *skimming* para a compreensão de texto durante os exercícios e, ainda, as estratégias de localizar palavras cognatas e de inferência. Todos esses objetivos foram alcançados. Os alunos conseguiram responder as perguntas sobre os elementos natalinos tanto nas comemorações brasileiras quanto nas festividades norte-americanas. Durante a leitura do texto, os alunos foram capazes de localizar e identificar como cognatas palavras como *Portuguese*, *December*, *region*, *traditions* e *salad*³⁷. Eles também fizeram inferências em relação ao tema do texto ser sobre quando e como o jantar de Natal é servido no Brasil e quais pratos tradicionais podem ser encontrados.

Em relação à expectativa estabelecida para o desenvolvimento do plano de aula do 7º ano, os alunos puderam revisitar as comidas típicas de café da manhã no Brasil e compará-las com o café da manhã nos Estados Unidos. Trabalharam também seus benefícios, além de conhecer os diversos tipos de café da manhã disponíveis no mundo e praticar a leitura utilizando estratégias. Durante a leitura do texto, os alunos foram capazes de localizar e identificar como cognatas palavras como *energy*, *power*, *omelet* e *sausages*³⁸.

Quando observamos o desenvolvimento dessas aulas, conseguimos perceber que os dois residentes se preocuparam em manter as relações de comparações entre a língua materna e língua estrangeira conforme orientam as diretrizes dos PCNs, a fim de que os alunos construíssem significados nessa língua estrangeira. Para os residentes, era importante que os alunos, mesmo do nível mais básico, tivessem o maior contato possível com a língua inglesa. Por isso, optou-se por um texto em inglês sobre o Brasil, aproximando os alunos tanto da língua estrangeira quanto da sua cultura de origem.

Em relação ao ensino de cultura, ele se realizou principalmente por meio de comparações entre os dois países, conforme Kramsch (1993) enfatiza que deve ser uma das responsabilidades do professor. Esse construto em sala mostra ao aluno que ele pode ter o conhecimento linguístico e cultural ao mesmo tempo,

37 Português, dezembro, região, tradições e salada.

38 Energia, potência, omelete e salsichas.

além de aproveitar o conhecimento prévio que os estudantes já possuem de suas vivências, como alguns conhecimentos de informações sobre as tradições de Natal no Brasil e as diferenças ou semelhanças entre os cafés da manhã nos países.

A importância da cultura no ensino de línguas é reconhecida por linguistas e antropólogos, para os quais a forma e o uso de uma determinada língua refletem os valores culturais da sociedade em que a língua é usada. Os aprendizes de línguas devem observar que, para serem competentes no idioma, precisam dominar aspectos gramaticais e a maneira cultural considerada “adequada” de conversar com as pessoas, expressar gratidão, fazer pedidos, solicitar direções e concordar ou discordar de alguém, por exemplo. Por isso, é importante atentar para o enriquecimento de materiais e atividades no ensino de línguas estrangeiras, como o uso de materiais autênticos e textos exemplificativos com o uso de referências e símbolos culturais (por exemplo, roupas, utensílios, comida, arte) que estimulem os alunos a se tornarem estudantes pesquisadores. Kramsch (1993) destaca que um ensino cultural é essencial para garantir que os estereótipos não sejam disseminados e que os aprendizes devem se tornar um “pouco antropólogos” ao estudar e entender culturas sem julgamentos. Para isso, entram em cena os professores, com o objetivo de proporcionar aulas mais inclusivas, com conhecimento de mundo aos alunos para que eles não generalizem grupos sociais e, dessa forma, compreendam suas particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concluímos que essas duas aulas foram uma excelente execução de teoria e prática. Consideramos um verdadeiro sucesso que os alunos participaram ativamente de todas as atividades da aula, desde o *warm-up*, contribuindo com seus conhecimentos prévios, até a atividade de leitura e o momento do jogo, que geralmente é um momento desafiador para se manter a ordem na aula. No final, na atividade de caça-palavras, os alunos surpreenderam positivamente ao se ajudarem a encontrar as palavras. Nessa atividade, eles se “soltaram” e pronunciaram algumas palavras para ajudar o colega a encontrar também. Não tínhamos o objetivo de aprofundar as questões de estereótipos culturais, mas tivemos o cuidado de trazer textos e imagens não estereotipadas dos assuntos, países e costumes abordados.

Apesar de as duas aulas terem um formato bastante semelhante, seguindo o mesmo padrão de atividade de *warm-up*, seguida de um texto e atividades de leitura e finalizadas com um jogo, cada aula é singular e isso se dá por conta das participações dos alunos. Foi interessante que nas aulas iniciais eles eram abertos a participar um pouco impulsionados pela curiosidade de conhecer os

novos professores, já nas aulas finais eles participavam porque já reconheciam que a participação deles construía a aula. O conhecimento de vida dos alunos enriquecia a aula e os conteúdos. Muitas vezes, a resposta de um aluno era muito diferente da esperada no planejamento porque somos plurais. Nossas realidades familiares são diferentes e isso é rico, agregando em uma sala de aula.

Entendemos que a docência é repleta de surpresas e possibilidades. Ao adentrar em uma sala de aula, seja ela virtual ou física, há sempre uma nova chance e oportunidade de plantar a sementinha do saber, da curiosidade e das infinitas possibilidades que o ensino carrega consigo. O Programa da Residência Pedagógica na UTFPR abriu margens para reflexões importantes para o futuro do ensino, no que diz respeito às tecnologias e ao ensino remoto e presencial. Espera-se que nosso relato contribua de alguma forma para a discussão de estratégias de leituras e metodologias que abranjam o ensino da cultura em aulas de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, H. L. **Langue et culture: jamais l'un sans l'autre**. Synergies Pays Scandinaves, n.4, p. 79-88, 2009.

ANDERSON, N. J. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

COTTRELL, S. **Critical thinking: Developing effective analysis and argument**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

HAOHAN, H.; ANDERSON, N. J. **Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries**. Michigan: University of Michigan Press, 2009.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. The Symbolic Dimensions of the Intercultural. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, pp. 354-367, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. (Versão ebook). Petrópolis: Vozes, 2000.

O PIBID COMO DIVISOR DE ÁGUAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alessandra Wosniaki Baumgartner³⁹

João Guilherme Marques dos Santos⁴⁰

Aline de Mello Sanfelici⁴¹

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece ao graduando em licenciatura a oportunidade ímpar de vivenciar a docência na prática, sob a orientação de professores experientes. Através do PIBID⁴², o futuro docente tem a oportunidade de conhecer a realidade das salas de aula, interagindo com alunos de diferentes faixas etárias e contextos sociais. Ao longo do programa, o pibidiano conta com o acompanhamento de um orientador da faculdade, que promove reuniões periódicas para discutir as experiências na escola e aprofundar conhecimentos teóricos relevantes para a prática docente. Além disso, o pibidiano acompanha um professor em uma escola regular, com os objetivos de observar as aulas desse professor, entender como ele leciona, como ele se relaciona com seus alunos e também conhecer tais alunos. Eventualmente, o pibidiano começa a se inserir nas aulas, ajudando com atividades e, então, conduzindo suas próprias regências. O PIBID prepara o graduando para sua futura profissão e provê uma experiência extensiva para que, no futuro, ele esteja apto a entender os funcionamentos de uma escola e sala de aula, estando munido de ferramentas e saberes para a melhor prática docente.

Neste capítulo, discutiremos nossas experiências pessoais com o programa do PIBID durante o período em que acompanhamos as aulas em um colégio público de Ensino Médio, localizado na cidade de Curitiba, Paraná, que também

³⁹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - abaumgartner@alunos.utfpr.edu.br.

⁴⁰ Graduado no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - joaoguilhermesantos@alunos.utfpr.edu.br.

⁴¹ Professora. Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - sanfelici@professores.utfpr.edu.br.

⁴² Agradecemos à CAPES pelo financiamento desse programa.

oferece cursos profissionalizantes para que os alunos, ao saírem da escola, estejam preparados para o mercado de trabalho. Este colégio público conta com uma rotina diferente da maior parte das escolas públicas, sendo guiado e regido em conjunto pela direção escolar e por comandantes militares. Durante o dia, existem momentos em que os alunos se reúnem no pátio central para saudar e prestar continência às autoridades superiores. No início de cada aula, um aluno representante de sala é encarregado de fazer a apresentação da sala ao professor. Com relação às aulas de Língua Inglesa, cada aula se estende por 50 minutos e são revezadas entre aulas em sala de aula com a professora ou em aulas em um laboratório de informática para os alunos utilizarem a plataforma Inglês Paraná e realizarem atividades.

Apesar de termos encarado o PIBID como uma dupla, iremos, durante o capítulo, contextualizar nossas experiências compartilhadas e individuais, considerando nossas distintas visões de mundo e perspectivas sobre a docência. O relato se divide em duas partes, cada uma escrita por um bolsista PIBID, abordando tópicos e experiências que mais nos marcaram.

Na sequência, discutiremos os aprendizados adquiridos durante o nosso período de atuação no programa, de novembro de 2022 a abril de 2024. Destacamos as trocas de experiências com outros professores e bolsistas PIBID nas reuniões do programa e na vivência no colégio selecionado. Por fim, apresentamos as reflexões de nossa coordenadora, professora Aline, sobre o processo como um todo, seguidas de nossas considerações finais.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. Alessandra

Resolvi participar do PIBID em um impulso. Já tinha ouvido a respeito do programa antes, mas nada que me desse uma ideia do que ele realmente era, que me deixasse interessada por ele. Então, um dia no Grupo de Pesquisa de Aquisição, que fiz na graduação em Letras Inglês lá em 2022, a professora Andressa mencionou que as inscrições estavam abertas e explicou um pouco de como o PIBID funcionava. Acho que todos ficaram muito animados para participar, pois lembro que muitos daquela turma acabaram fazendo o PIBID, mesmo que depois tenham desistido por um motivo ou outro. A professora falava de um jeito que nos animava - se antes eu somente consideraria o PIBID uma maneira de ter uma renda extra, agora eu estava decidida a me envolver. Parecia uma oportunidade incrível de decidir se eu realmente queria dar aulas, depois de formada, já que na época ainda estava indecisa. Cheguei em casa naquele dia e realizei a inscrição. Hoje em dia sei que quero ser professora (de escola pública, especificamente). O PIBID foi o responsável por essa decisão.

Demos início às nossas atividades no final de 2022, mas como estávamos naquele momento em semanas de provas - tanto na faculdade, quanto nas escolas nas quais nós iríamos praticar, a professora Aline, coordenadora do nosso grupo do PIBID, nos deu algumas missões iniciais: conhecer o colégio onde iríamos atuar no ano seguinte, assim como o nosso professor supervisor na escola, e entender melhor como funcionava a prática em colégios públicos, visto que muitos de nós estávamos prestes a ter o primeiro contato com o ensino público.

Não era o meu caso. Dos anos iniciais ao Ensino Médio, estudei em uma escola pública no campo, onde tínhamos ainda menos condições e estrutura que as escolas da cidade. Por isso, não tinha boas expectativas em relação às aulas de inglês das quais iríamos participar; afinal, os professores de inglês que eu conhecia eram pouco preparados e, na maioria das vezes, não sabiam a língua. Pensava no descaso de sempre com a educação, que não era inteiramente culpa dos professores, mas de todo o sistema, que começa lá em cima com a organização do governo.

Se o PIBID foi capaz de mudar minha visão sobre muitas coisas, não a mudou sobre isso: a educação pública é ainda muito precarizada e um professor bom jamais será capaz de lutar sozinho contra um sistema quebrado. E, de fato, conheci muitos professores incríveis durante a minha jornada no PIBID. Primeiro, através das reuniões que foram promovidas com os professores que iriam nos acompanhar nas escolas, no meu caso, a professora Áurea. Também mais tarde participamos de palestras com os professores que acompanhariam a Residência Pedagógica, que evidentemente tinham muito a ensinar sobre suas vivências. Percebi que aquele mundo que eu conhecia era muito maior do que eu pensava: na cidade, em Curitiba, as escolas têm professores que realmente falam inglês, que realmente se importam com seus alunos, que entram na sala de aula e são capazes de transmitir uma nova maneira de se expressar. Percebi que eu poderia ser uma daquelas pessoas lutando pela educação.

Entretanto, como já mencionei, essa não é uma luta que podemos vencer sozinhos. Em “Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade”, que foi um dos textos que lemos durante o PIBID que permaneceu em minha mente, Leffa (2011) afirma que existem vários fatores que influenciam em uma educação de qualidade: o governo - seja ele municipal, estadual, ou federal - os professores e os alunos. Todos temos uma parcela de “culpa”, portanto, todos, em teoria, teríamos que agir em conjunto para retificar os problemas que atingem o ensino de inglês.

A primeira concepção enganosa que o PIBID me fez compreender foi a de que uma escola com inclinações militares jamais seria um lugar bom de se trabalhar. A escola pública na qual atuamos não foi a escolha inicial que fizemos, mas, como quase ninguém queria ir pra lá, eu e a minha dupla aceitamos o desafio. Os alunos do colégio nada mais são que adolescentes normais e,

por conta das regras, um pouco - mas não muito - mais rígidas, eles são até mesmo mais disciplinados. Os alunos, que em sua maioria são de classe baixa e, muitas vezes, têm condições não ideais de vida, foram logo se soltando com os “intrusos” em suas salas de aula. Digo intrusos porque naquelas primeiras semanas nós não fizemos muito mais que observar o seu cotidiano, como as aulas eram administradas pela professora e como eles interagiam entre si. Mas, aos poucos, acabamos conhecendo quem eles eram, do que gostavam e do que não gostavam, como interagiam com a aula, se eram mais dedicados, mais desanimados, se gostavam de aprender uma nova língua ou não e o porquê. Quando me tornei capaz de identificá-los por seus nomes, assim como por seus comportamentos, percebi que já era tarde demais para voltar atrás: poder fazer o que a professora Áurea fazia, poder trazer aquele novo mundo a eles e até, às vezes, servir de apoio quando precisavam, era exatamente o que eu queria para o meu futuro. Eu não mudaria o sistema todo sozinha, mas eu faria a diferença na vida de algumas pessoas e isso já valeria a pena.

Quando o dia da primeira regência chegou, a ansiedade foi grande e alguns erros que cometemos acabaram frustrando um pouco a atuação. Mas esse é o lado bom de fazer o PIBID em duplas: você consegue ver coisas que o outro não consegue e vice-versa. Portanto, minha dupla e eu não nos deixamos abater, pois percebemos que aqueles erros poderiam ser consertados futuramente, já que o programa funciona de modo extensivo (um total de 18 meses em nosso edital), sendo assim possível efetivamente refletir sobre nossa atuação e agir com relação a essas reflexões.

Nossa segunda regência foi muito diferente. Fomos ousados e procuramos tratar de temas que raramente, em minha experiência, são discutidos em sala de aula. Um deles era o Mês do Orgulho, que estava acontecendo então. O medo da rejeição do tema foi grande, mas nós decidimos nos arriscar e levamos um material diversificado e divertido com o qual os alunos podiam interagir bastante, além de aprender mais sobre algo tão importante e tão presente em suas próprias realidades, que é a vivência das pessoas LGBTQIA+. A aula foi tão boa que nem vi o tempo passar; o tema, que na minha época da escola ainda era muito tabu, foi um sucesso e os alunos se empolgaram com a discussão. No fim da aula, uma das alunas se aproximou, tímida, e disse que gostaria de participar de mais aulas como aquela. Saí do colégio naquele dia com uma visão diferente do mundo: mais esperançosa, mais confiante. Minha futura profissão se solidificou em minha mente.

É claro que a realidade do PIBID é diferente daquela vivida pelos professores regulares. Nós, os pibidianos, somos como *a breath of fresh air*⁴³, o

43 Um sopro de ar fresco.

novo que pontua o regular. Nós temos a liberdade de experimentar com as aulas de uma maneira que o professor regular não tem, já que está preso ao currículo programado pelo estado. Além disso, o professor regular não tem o tempo que nós temos, o que resulta em raros momentos de diversificação. Isso tudo nos traz àquele mesmo problema estrutural: o professor não tem tempo de planejar uma aula diferente para cada turma, porque tem que preencher o dia com todas as aulas possíveis para que possa ter um salário digno no fim do mês. Muito se romantiza a profissão do professor - mas é, de fato, uma profissão, não um dom, não uma vocação. E é uma profissão trabalhosa. No PIBID, experimentamos essa profissão aos poucos, de maneira mais leve. O programa nos prepara para aquela realidade mais difícil que nos aguarda uma vez que nos formamos.

Além de tudo o mais que o PIBID proporcionou, aprendemos também algumas habilidades que, em teoria, conhecemos nas aulas de Metodologia e Prática de Ensino, mas que são um pouco diferentes na prática. Como ser professor é uma profissão, ela precisa ser aprendida. Assim, a melhor maneira de aprendê-la é praticando. O que posso ver, depois de um ano inteiro acompanhando as mesmas turmas, é que sou uma pessoa diferente do que era lá no começo, e não só porque mudei de ideia muitas vezes. Sou diferente porque aprendi a ser professora. Ganhei habilidades sobre as quais não pensamos muito mas que são essenciais para a profissão, coisas nas quais não pensamos quando estamos aprendendo sobre as diferentes metodologias e a melhor maneira de ensinar este ou aquele conteúdo.

O professor precisa saber se expressar para não deixar dúvidas sobre o que está dizendo - já perdi tempo de aula porque minhas instruções não foram claras e os alunos ficaram confusos. O professor tem que saber usar de todas as ferramentas a seu dispor, desde o quadro e o giz, até as TVs com internet, que no colégio em questão existem em quase todas as salas. No entanto, não é tão simples. Várias vezes esqueci que o quadro existia por conta do costume de fazer slides. Então, percebi que ele pode ser um apoio visual útil e rápido de usar e, não só isso, que o uso dele também é uma habilidade a ser desenvolvida: ainda encontro dificuldades na caligrafia - escrever em giz não é nada fácil -, assim como em saber *quanto* e *quando* usá-lo. O professor também precisa aprender a usar o tempo de forma eficaz e, além disso, precisa saber improvisar. Uma aula de 50 minutos de repente se torna uma aula de 30 minutos, por este ou aquele motivo, e você tem que ser capaz de adaptar o conteúdo planejado da melhor maneira possível para que os alunos possam ainda assim aproveitá-lo.

Uma das questões que mais me trouxeram dúvidas durante o PIBID foi a questão da indisciplina e de quando, e como, o professor deve corrigi-la. E aqui, novamente, o PIBID mostra porque é tão importante. Como o PIBID é

um programa de docência acompanhada, não estamos sozinhos durante nossa experiência: temos onde tirar dúvidas e procurar por respostas. Um dos temas trabalhados pela professora Ana Maria, que entrou como nossa orientadora substituta, foi o tema da indisciplina. Lemos alguns textos e então fizemos uma discussão acerca do assunto, em que também pudemos ouvir o que nossos outros colegas pibidianos pensavam e como lidavam com o assunto.

No artigo *Classroom Management for Effective Teaching*, Chandra (2015) afirma que o papel do professor não é o de controlar, e sim o de ajudar os alunos a alcançarem seu potencial máximo. A autora cita meios que podem ajudar o professor a minimizar esses comportamentos prejudiciais, como: sempre estar ciente do que está acontecendo em sua turma; gravar o nome de todos os alunos assim que possível para que possa usá-los quando for chamar atenção (mas também elogiar); percorrer a sala enquanto os alunos estão imersos (ou não) em alguma atividade, entre outros.

Como dito acima, precisamos desenvolver várias habilidades como professores e algumas dessas habilidades vêm naturalmente. Ao ler o texto de Chandra, percebi que eu já usava várias das técnicas sugeridas, que se desenvolveram em mim instintivamente, e que eram de fato eficientes. Gosto de usar o espaço todo da sala para me mover, sempre verificando com os alunos o desenvolvimento da atividade e sanando possíveis dúvidas, e somente mais tarde percebi que esse ato também me ajudava a diminuir as conversas paralelas e controlar melhor as saídas dos alunos das carteiras. No entanto, acredito que não exista uma resposta certa para o problema da indisciplina. Afinal, ainda não cheguei a uma conclusão do que se classifica como indisciplina e o que é apenas o comportamento natural do aluno adolescente, que, assim como a maioria das pessoas, vai ter dificuldade em se manter sentado e focado por várias horas. Naturalmente, todas as turmas são diferentes e o professor precisa saber se adaptar a elas sem perder o foco, sabendo sempre trazer a atenção de volta para onde ela deve estar: no conteúdo. A melhor forma de fazer isso, de acordo com a minha própria experiência, é criar uma aula interessante e relevante, que espontaneamente capte a atenção dos alunos.

Assim sendo, uma das coisas mais importantes que aprendi durante o PIBID é que cada um vai desenvolver seu próprio método de ensinar, a partir de suas próprias experiências de vida. O fato de que nós pibidianos temos a oportunidade para evoluirmos enquanto profissionais em um ambiente de certa forma “controlado”, com o apoio de vários outros professores experientes, é um privilégio. A experiência, como já mencionado anteriormente, é única. Não penso que jamais estaremos preparados para todos os desafios que enfrentaremos na docência, mas durante esse ano e meio aprendi a ver esses desafios como

parte do trabalho. Um professor flexível e confiante será, na maioria das vezes, capaz de encará-los com calma e paciência e, por fim, prover um bom ambiente para que os alunos possam aproveitar a aula da melhor maneira possível.

2. João Guilherme

Anteriormente ao meu ingresso no PIBID, minha experiência com a sala de aula era limitada ao meu período enquanto aluno durante os anos formativos da minha educação, completados inteiramente em escolas da rede pública. Quando recebi o e-mail informando da abertura do edital para ingressar no programa, estava completando o quarto de oito períodos da licenciatura e vi ali uma oportunidade de me ambientar novamente com a vivência em sala de aula. Entrei no programa ainda muito receoso em relação à falta de experiência, mas logo nas primeiras reuniões com os professores das escolas participantes e com a coordenadora Aline, percebi que o PIBID é uma porta de entrada para vários outros futuros docentes assim como eu.

As reuniões iniciais do programa despertaram um misto de emoções que variaram entre empolgação e insegurança com a ideia de frequentar novas escolas e ensinar alunos reais. As palestras regidas pelas professoras do programa e por professores convidados da Residência Pedagógica evidenciaram que ser professor é acima de tudo um trabalho movido à vontade de fazer alguma diferença na vida dos alunos. A educação transformou e ainda transforma a vida desses professores e foi com essa mentalidade que me motivei para continuar e deixar de lado a insegurança.

O processo de escolha do colégio para atuação veio a pedido da professora Aline. Minha dupla e eu aceitamos, porém minhas expectativas com relação a frequentar um colégio cívico-militar me causavam incertezas se eu conseguiria me adaptar ao colégio. Foi então que tive meu primeiro contato com a professora Áurea, a responsável por este núcleo do PIBID no colégio, e meus receios desapareceram. Encontrei na Áurea uma pessoa motivada pelo amor à profissão e que faz tudo que está ao seu alcance para entregar, todos os dias, a melhor aula que os alunos terão. Conversar com ela e entender sua abordagem no ensino, seu posicionamento com relação à educação e suas ideias de como cativar os alunos geraram em mim conforto e segurança, me deixando cada vez mais ambientado e fazendo com que eu me sentisse preparado para conduzir uma sala de aula.

A mais importante etapa no meu processo de ambientação foi a de observação das aulas. Conhecer a dinâmica entre professora e alunos, a pluralidade dentro da sala de aula e a relação dos estudantes com a língua inglesa foi essencial para que eu pudesse entender e escolher a melhor abordagem e metodologia para colocar em prática.

Com o início das observações de aulas, minhas considerações iniciais dos alunos foram a respeito da heterogeneidade deles. Seja em comportamento, seja em afinidade com o inglês, logo percebi que havia uma grande discrepância entre o conhecimento deles e o interesse que eles demonstraram em aprender uma língua estrangeira. Enquanto alguns pareciam ter níveis avançados de compreensão e fala, outros indicaram ter tido um grande déficit nos anos anteriores durante o Ensino Fundamental. Já em relação ao comportamento, não há nenhuma diferença de quando eu estava no Ensino Médio. São alunos comunicativos, agitados, preocupados com assuntos para além da sala de aula e que muitas vezes estão cansados da grande carga horária imposta. Ao final do primeiro mês, já me sentia mais acostumado à rotina da escola.

Foi durante a primeira metade do ano letivo que percebi alguns casos isolados de “mau comportamento” e apresentei isso nas reuniões do PIBID. Fui recebido com comentários similares a respeito da situação nas outras escolas e passamos a discutir esse assunto. Meu conceito inicial de mau comportamento se limitava a alunos que ficavam no celular a maior parte da aula, conversavam alto, levantavam e ignoravam a professora. Para uma das reuniões com a coordenadora do PIBID, foi solicitado que fosse lido o texto “Investigando sobre a (in)disciplina na sala de aula de Língua Inglesa” de Fernandes (2014). Com essa leitura, que depois discutimos na reunião, pude refletir sobre as experiências ali narradas a respeito do que realmente é o mau comportamento de um aluno. Passei a entender que muitos dos comportamentos que eu repudiava anteriormente não passavam de pequenas ações que desviavam do comportamento esperado de um aluno idealizado, mas que não se enquadravam em um real caso de mau comportamento.

Para evitar esses desvios de atenção durante as aulas, tentei entender a origem dessa falta de motivação por parte dos alunos. O que encontrei durante as observações foi um problema que estava para além da sala. Considerando o que os estudantes relataram informalmente, a principal fonte de desinteresse parecia vir da ideia de que eles não seriam, supostamente, capazes de dominar uma língua estrangeira. Diversos alunos relataram que sentem dificuldades e alguns até demonstraram vergonha quando solicitados para realizar atividades de fala. Esses relatos demonstram a insegurança que os alunos sentem, visto que, quando eu me comunicava usando apenas a língua inglesa com eles, todos pareciam entender e, caso um deles apresentasse dificuldade, os colegas auxiliavam na compreensão. Com isso em mente e pensando em possíveis formas de engajar os alunos nas atividades, defini como um objetivo pessoal que minhas regências fossem focadas no desenvolvimento de autonomia e confiança dos alunos para com o uso da língua estrangeira.

Apliquei a primeira atividade ainda no primeiro semestre do ano de 2023, que consistiu de uma recuperação através de um conjunto de atividades. A elaboração desta folha se apresentou complexa e levantou diversas questões que devem ser levadas em consideração na hora de elaborar uma regência. A primeira delas é a clareza das instruções e o que a atividade pede de fato para que os alunos façam e qual a resposta esperada disso. Uma atividade com enunciado muito abstrato pode abrir espaço para respostas incompletas ou que variam do tema proposto. Isso, contudo, é um desafio que eu encaro até hoje na elaboração das minhas aulas, mas que se torna cada vez mais fácil com o aumento de experiência. O segundo desafio é a respeito do tempo atribuído para a execução das atividades. No caso dessa primeira atividade, foram reservados cerca de 30 minutos para a resolução das tarefas. A realidade foi que os alunos demoraram o período completo da aula (50 minutos) e alguns ainda não conseguiram finalizar. Ainda que o nível de complexidade das atividades não fosse elevado, as tarefas não eram rápidas de serem concluídas. O terceiro e último problema enfrentado trata-se do conhecimento prévio e do objetivo da aula. É essencial a garantia de que os alunos são capazes de solucionar os problemas apresentados sem encontrar grandes dificuldades no caminho. Ao aplicar o que havíamos preparado para a primeira turma do dia, descobrimos que os alunos estavam cerca de um mês atrasados no conteúdo com relação às outras turmas. Isso fez com que nossa aula passasse de uma revisão e recuperação de conteúdo para uma introdução do mesmo. Definir minuciosamente o que se espera que os alunos saibam e o que eles devem aprender ao final da aula são passos essenciais para o sucesso de uma regência.

Esses aprendizados só foram possíveis através da prática ofertada pelo PIBID, criando o balanço entre a aquisição de experiências na frente da sala de aula enquanto ainda somos acompanhados pela rede de apoio das professoras responsáveis por este núcleo e pelos demais colegas que participam desse programa. Já na etapa final de minha participação no programa, continuei sendo surpreendido pelos frutos colhidos e por toda a aprendizagem que me foi proporcionada. Devo minha evolução não somente à minha dupla que me ajudou e motivou em todos os momentos dessa caminhada, como também às professoras Aline e Ana Maria, que conduziram a coordenação do núcleo na universidade, e Áurea, regente da turma e minha supervisora no colégio, por todos os seus conselhos e conhecimentos partilhados. Também aprendi muito com todos os alunos do colégio em que atuei, pois eles, de uma forma ou de outra, marcaram minha volta ao ambiente escolar, agora como pibidiano e futuramente como professor, mas sem nunca deixar de ser um aluno.

APRENDIZADOS E EXPERIÊNCIAS

Com 18 meses de programa, observamos que as dificuldades e incertezas que inicialmente sentimos foram postas de lado a partir do momento que passamos a nos dedicar a essa jornada. As oportunidades abertas pelo PIBID aparecem de diversas formas. Conversar com alunos e educadores, enfrentar problemas e procurar rápidas soluções para eles, planejar aulas e discutir sobre leituras com os colegas do programa são apenas algumas das vivências que nos enriqueceram enquanto licenciandos e pessoas.

A nível acadêmico, as regências que demos nos levaram a aprendizados que continuarão conosco por toda nossa carreira. A principal característica que ambos devemos trabalhar mais, mesmo que seja aperfeiçoada com o passar do tempo, é o quão atento e multifuncional o professor deve ser em sala. Ser responsável por tantas crianças e adolescentes ao mesmo tempo não é algo simples e requer que o professor seja capaz de executar diversas tarefas simultaneamente para manter o fluxo da aula acontecendo. Escrever no quadro, explicar o conteúdo, chamar a atenção de um aluno e corrigir cadernos enquanto se segue um plano de aula se mostrou um desafio grande para nós, que ainda temos pouca experiência, porém sabemos que é algo que trabalharemos todos os dias dentro de sala de aula.

Além disso, percebemos que uma forma de inovar e engajar os estudantes, sempre tão concentrados em seus celulares e aparelhos eletrônicos, é voltar para o tradicional com materiais impressos e físicos. Observamos algumas aulas em que a professora Áurea utilizou folhetos e dicionários com eles e é notável que o interesse deles cresce com a possibilidade de usar materiais diferentes das suas rotinas. Devido a isso, implementamos em algumas de nossas regências o uso de materiais didáticos, como *flashcards* ilustrados e cartões de respostas, além do uso de textos impressos.

Por fim, descobrimos a real importância de preparar um plano de aula bem estruturado e completo, que vise levantar todas as possíveis necessidades e dificuldades que os alunos possam ter. Isso não significa que não possa haver mudanças, muito pelo contrário. A criação de um bom planejamento de aula passa por possibilidades de alteração e pela preparação de novos caminhos caso imprevistos ocorram.

A nível pessoal, aprendemos como todos que participam da educação no cenário atual do Brasil desempenham um trabalho multifacetado que envolve muitas pessoas. A rede de ensino atinge pessoas dentro e fora da escola e é essa relação de responsabilidade de todos que pode apresentar um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Dizer que a responsabilidade da aprendizagem é apenas dos professores é ignorar e negligenciar todo o trabalho

de diretores, pedagogos e servidores que fazem uma escola acontecer. Para além, responsabilizar apenas os professores é também invisibilizar todas as condições desfavoráveis que muitos educadores enfrentam para garantir o mínimo de dignidade e respeito por seu trabalho.

A PERSPECTIVA DA COORDENADORA

Após ler o relato dos pibidianos Alessandra e João Guilherme e refletir sobre sua trajetória no programa, eu, Aline, professora coordenadora do núcleo de PIBID inglês, trago algumas palavras sobre o processo vivido. Este é o terceiro edital do programa que eu coordeno e para mim não é novidade perceber a evolução dos participantes em sua performance enquanto docentes em formação inicial. Ao contrário de não ser novidade: perceber o quanto o programa colabora nessa formação é justamente meu encantamento em participar do PIBID e acompanhar de perto a “revolução” que ocorre com os alunos. É sempre gratificante integrar este processo pois, por mais clichê que possa soar, sinto genuinamente que mais aprendemos com os pibidianos do que ensinamos a eles. E deste modo o PIBID parece sempre renovar as forças e trazer frescor de ideias e motivação para minha própria vivência na docência.

No papel de coordenação, elencamos tópicos e selecionamos materiais para as reuniões para gerar debates que vão atender necessidades ou interesses dos alunos pibidianos (por exemplo, como lidar com mau comportamento em sala, como motivar alunos adolescentes, como montar um plano de aula, etc). Assim, temos um papel de condução relevante para que os pibidianos se situem, se orientem e assumam suas tarefas com sucesso e sentimento de preparo para encarar a sala de aula. Porém, quando as regências entram em ritmo mais acelerado, passado o período inicial de observação de aulas, os debates passam a se nortear mais pelas experiências vividas pelos pibidianos. Assim, eles trazem questionamentos, dúvidas, ideias que deram certo, e eles próprios criam as pautas para seu próprio aprendizado e evolução. E, no caso de João Guilherme e Alessandra, fica evidente como isso ocorreu continuamente, com o destaque que ambos assumiram nos encontros e sua liderança em diversos momentos de nossas conversas nas reuniões.

O relato de Alessandra e João Guilherme evidencia sua consciência e postura crítica a respeito das dificuldades circunstanciais da carreira docente, como a desvalorização do professor, por exemplo. Ao mesmo tempo, os pibidianos deixam claro como essas dificuldades não os assustam nem intimidam; ao contrário, os bolsistas evidenciam que a vivência no PIBID os inspirou a fazer a diferença para os seus alunos. Talvez em consequência disso, posso supor que seu crescimento no programa os auxiliou a identificar e firmar seu propósito de seguir

efetivamente nesta profissão. Percebemos, então, que temos aqui dois alunos cuja experiência em um programa de iniciação à docência cumpriu seu propósito maior com sucesso e contribuiu na formação inicial do que parece ser uma carreira promissora e transformadora para ambos - e para seus futuros alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o programa, diversas vezes nos deparamos com situações desmotivadoras que levantaram o questionamento se realmente queríamos entrar nessa profissão, que por tanto tempo tem sido menosprezada. Ouvimos diversos relatos de desrespeito por parte dos alunos, por parte da supervisão do colégio, problemas financeiros e salários baixos, altas cargas de trabalho e pouco (quando existente) tempo para descanso e lazer. Esses foram alguns dos problemas que constantemente nos eram apresentados. Em um determinado dia, alguns alunos vieram nos abordar se realmente queremos nos tornar professores e indagaram o que nós ganhamos com a nossa participação no PIBID.

Todos esses comentários foram impactantes e nos levaram a diversas discussões a respeito do que está ao nosso alcance fazer e responder a tão preocupante questão: realmente queremos ser professores? Contudo, todos os dias que estivemos envolvidos de alguma forma ou de outra com o colégio, as professoras ou o PIBID em si, percebemos que sim, queremos nos tornar professores. As experiências vividas nesse ano e meio de programa trouxeram um significado para todos os anos de graduação que estamos fazendo. Na docência, o conhecimento teórico não faz sentido sem a prática.

No início do programa, os cursos e palestras serviram como motivação e inspiração para enfrentarmos os receios e iniciarmos nossa participação. Ao longo de nossa participação, as leituras e as discussões nas reuniões foram uma forma de apoio e troca de conhecimentos a respeito da nossa vivência, dos problemas e das satisfações que enfrentamos. Por fim, a escrita dos relatórios e deste capítulo nos fez refletir sobre a caminhada que fizemos e como nos tornamos mais seguros e confiantes de que a sala de aula é, sim, nosso lugar.

Para mim, João, a participação no PIBID foi um divisor de águas e uma confirmação de que estou fazendo algo que amo e que me orgulharei um dia ao olhar para trás. As inseguranças para além do início do programa vinham também com a escolha do curso de licenciatura de Letras Inglês. Conhecer tantas pessoas apaixonadas pelo que fazem, mesmo diante a tanta dificuldade, é inspirador e me fez perceber que não teria um sentimento tão grande de completude e satisfação em qualquer outra área como tenho com a educação.

Já eu, Alessandra, sinto que encontrei no PIBID uma maneira de me encontrar em minha profissão. Como mencionado anteriormente, através do

PIBID fui capaz de perceber o amor que eu tenho pela docência. Durante o programa, aprendi a entender e respeitar o processo de aprendizado dos alunos, assim como pude experimentar a rotina de um professor de inglês de escola pública. Minha confiança quanto à minha docência cresceu e, apesar dos desafios que sei que encontrarei futuramente, me sinto pronta para encará-los. Se sozinha não posso mudar o mundo, posso ao menos mudar a maneira como meus futuros alunos enxergam seu próprio aprendizado do inglês como uma língua estrangeira e o pouco que eu possa fazer por eles será o suficiente.

Por fim, nos vemos em um momento de felicidade diante de tudo que se passou e de ansiedade pelo que está por vir. Após 18 meses no programa, completados em abril de 2024, nos sentimos preparados para as próximas oportunidades e extremamente gratos pelo amadurecimento e aprendizados que o programa nos proporcionou.

REFERÊNCIAS

CHANDRA, R. Classroom Management for Effective Teaching. **International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)**, v. 4, n. 4, p. 13-15, 2015.

FERNANDES, G. Investigando sobre a (in)disciplina na sala de aula de Língua Inglesa. **Letras Escreve**, v. 4, n. 1, p. 67-77, 2014.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

CRENÇAS E EMOÇÕES SOBRE O USO DE JOGOS DIDÁTICOS NA AULA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Andressa Mara Dahmer⁴⁴

Angel Marques⁴⁵

Geovanna Franco Hayden⁴⁶

Rafaela de Almeida Neves⁴⁷

Andressa Brawerman-Albini⁴⁸

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins⁴⁹

INTRODUÇÃO

Os anos 1990 marcam o início das pesquisas em emoções no Brasil (Martins, 2021). Desde então, tem-se estudado este tópico por alguns fatores que influenciam diretamente o ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), como a maneira como algumas crenças podem contribuir ou não para a ansiedade dos alunos ao aprender uma língua estrangeira (LE) (Horwitz 1990 *apud* Barcelos, 2007). Ainda, segundo Barcelos (2001), a importância das crenças sobre a aprendizagem tem sido relacionada principalmente com sua influência na abordagem de aprender dos alunos, podendo ser definidas, grosso modo, como opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Ao longo deste capítulo, discutiremos sobre como a relação entre crenças e emoções pode ser influenciada pela aplicação de jogos educacionais em sala de aula de LI.

44 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - dahmer.am@gmail.com.

45 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR - angie.am1998@gmail.com.

46 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR - geovanna.hayden2000@gmail.com.

47 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR - rafaela.aneves@gmail.com.

48 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - andbraw@utfpr.edu.br.

49 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - anamartins@professores.utfpr.edu.br.

De acordo com Barcelos (2019, *apud* Godoy, 2020), as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas afetam a forma como aprendizes e professores se sentem em relação a vários aspectos desse processo. De maneira geral, esses dois conceitos podem intervir nas abordagens de ensino que o professor utiliza durante suas aulas e nas limitações/motivações que o aluno apresenta. Resumidamente, a relação entre crenças e emoções é dinâmica, interativa e recíproca: crenças influenciam as emoções e as emoções influenciam as crenças (Godoy, 2020). Portanto, faz-se necessário estudar ambos os constructos, pois estão constantemente interrelacionados.

Levando em consideração o cenário acima delineado, utilizamos jogos educacionais como ferramenta motivacional de alunos e professores no ensino de LI. Nesta esteira, Tuan e Doan (2010) descrevem os jogos como uma maneira efetiva de motivar, divertir e, ao mesmo tempo, instigar os alunos por meio de atividades desafiadoras. Além disso, os jogos ajudam o professor a criar contextos em que a língua pode ser útil e significativa, auxiliando os alunos, até mesmo os mais tímidos, a expressarem suas opiniões e sentimentos. Dessa forma, por meio de jogos educacionais objetivamos ultrapassar, de certo modo, crenças limitantes acerca do processo de ensino-aprendizagem de LI, especialmente, como explica Batista (2017), em contextos de escolas da rede pública, em que o valor das aulas de inglês é subestimado em comparação a outras disciplinas, gerando assim, a desmotivação dos alunos.

Isto posto, a presente pesquisa é uma análise quantitativa que busca comparar as crenças sobre o ensino-aprendizagem de LI de estudantes da rede pública de Curitiba anteriormente e após a aplicação de jogos educacionais em sala de aula. Para alcançar esse objetivo, os dados da pesquisa foram coletados através de um questionário de crenças aplicado antes e depois das intervenções (aplicação de jogos em sala) a fim de investigar as crenças que influenciam as abordagens de aprendizagem da LI pelos alunos. Ainda, após cada aula de aplicação de jogos, os alunos deveriam completar um breve questionário sobre suas emoções naquela aula. As intervenções dentro de uma escola pública foram realizadas por bolsistas do projeto Licenciando - UTFPR (descrito na Seção 4), que tiveram como objetivo a aplicação e criação de jogos analógicos ou digitais.

A primeira parte deste capítulo apresenta o contexto da pesquisa e delimita o seu escopo de alcance. Na sequência, apresentaremos nossa fundamentação teórica dividida em dois eixos principais: (1) crenças e emoções e (2) a aprendizagem de LI e o uso de jogos educacionais nas aulas de LI. Além disso, descreveremos nossos procedimentos metodológicos e os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada com os alunos da rede pública. Por fim, serão feitas as considerações finais de toda pesquisa e dos resultados obtidos.

CRENÇAS E EMOÇÕES E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Para que possamos discorrer sobre a importância da análise das crenças e emoções dos alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE, é necessário conceitualizar esses termos. As crenças são como “[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (Barcelos, 2006, p.18 *apud* Barcelos, 2013, p.156). Considerando definições como essa, as crenças são construções sociais e individuais, “dinâmicas, contextuais e paradoxais” (Barcelos, 2013, p. 156), “dialógicas, emergentes” (Barcelos, 2015, p. 304, 305) e “inconscientes” (Martins, 2020, p.220) que moldam a visão de mundo das pessoas e também a maneira como se portam no mundo.

Assim, as crenças não são necessariamente fixa, ao invés disso podem ser modificadas ao longo da vida do indivíduo, de acordo com suas experiências e o contexto em que está inserido em determinado período de tempo, podendo ser influenciadas ou orientadas pelas crenças dos outros e estar também conectadas às emoções da pessoa. Um recurso importante para conhecimento das crenças é o uso da linguagem, o que faz com que deixe de ser inconsciente e passe a ser conhecida pela pessoa. Ainda, Barcelos (2013) comenta a possibilidade de as crenças afetarem a maneira como a pessoa visualiza seu próprio comportamento e sua visão de si mesmo no mundo.

Já as emoções “são processos dinâmicos relacionados às crenças e ações, e que podem ser observados no contexto de aprendizagem” (Martins, 2021, p. 9), ou seja, elas regem os comportamentos dos indivíduos em suas relações. Neste sentido, as emoções estão conectadas às crenças de uma pessoa, uma vez que “as emoções podem moldar, criar e alterar as crenças de modo a torná-las mais resistentes às mudanças” (Frijda *et al.*, 2000 *apud* Martins, 2021, p. 9-10), trazendo de volta o sentido que as crenças não são fixas e sim fluidas, podendo ser influenciadas diretamente pelas emoções que a pessoa sente em determinado contexto.

Isto se encaixa no aprendizado de uma LE pois em “Linguística Aplicada (LA), a aprendizagem e ensino de línguas têm sido reconhecidos como atividades emocionais” (Barcelos, 2013, p. 154), sendo necessário levar em conta como o aluno está se sentindo durante as aulas para que o processo de aprendizagem seja realizado de maneira proveitosa. Nesse sentido, Barcelos (2004 *apud* Barcelos, 2013) afirma que o estudo de crenças pelos aprendizes é um cenário que começou a ser delineado em meados dos anos 70, através da análise de suas contribuições no processo de aprendizagem, abrangendo suas necessidades, pensamentos e crenças.

Podemos correlacionar as crenças e emoções de modo que as crenças estabelecem controles meta-afetivos para a experiência das emoções. De forma recíproca, o afeto estabiliza as crenças (Hannula *et al.*, 2004 *apud* Barcelos, 2013). Nesse sentido, percebe-se que as emoções influenciam as crenças e sua rigidez diante de modificações do pensamento. Em outras palavras, as emoções ampliam as crenças ao torná-las mais fortes, intensificando-as ou reduzindo as condições para que uma determinada crença seja processada, desenvolvida, mantida e usada. Tendo esses conceitos em vista, observa-se que as crenças possuem o poder de influenciar as tomadas de decisão e a motivação, tanto do professor de LE, como também do aluno.

Dessa maneira, quando falamos dos jogos educacionais, falamos também da competição amigável entre os participantes. Relacionamos esse fator ao sentimento de satisfação em ganhar/fazer parte daquele momento e daquele jogo. Esse sentimento é produto de ganhar e competir em sala de aula, sendo uma condição que tende a alterar as crenças e emoções dos participantes. Portanto, como o conceito de crenças, as emoções também podem ser vistas de maneira paradoxal, por conta de sentimentos ruins representados pelas frustrações em um contexto que também traz satisfação por vencer dificuldades e alcançar vitória, por exemplo (Martins, 2021). Ao utilizarmos jogos educacionais como ferramenta de ensino de LE, objetivamos construir um ambiente mais acolhedor para o aprendiz que possui crenças rígidas acerca da aprendizagem de um novo idioma e, através da satisfação em aprender e superar obstáculos linguísticos, espera-se o afloramento de emoções positivas e favoráveis à aprendizagem e a oportunidade de reflexão sobre as crenças limitantes percebidas no processo de aprendizagem.

O USO DE JOGOS EDUCACIONAIS NA AULA DE INGLÊS

Para Kishimoto (1995), há uma variedade de fenômenos que podem ser considerados jogos para sala de aula e, portanto, essa complexibilidade de diferentes pontos de vista pode tornar difícil a tarefa de defini-lo. O autor apresenta as definições de jogo em três diferentes níveis de diferenciação: (1) resultado de sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; (2) um sistema de regras e (3) um objeto. O autor argumenta que esses três aspectos permitem uma primeira compreensão do que é jogo, diferenciando os significados que são atribuídos por diferentes culturas, pelas regras e objetos que os constituem.

Huizinga (1993) define que as regras são um elemento essencial na concepção dos jogos, pois todo jogo tem suas regras. São elas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. Para Almeida (2007), o jogo é, de fato, um conjunto de regras e conceitos que irão lhe caracterizar como “jogo”, mas o autor ainda pontua três elementos centrais

que constituirão o que é um jogo: 1) o jogador deve ter consciência de que está jogando; 2) deve haver um conjunto de regras estabelecidas que determinam os limites das interações entre os participantes; e 3) deve haver liberdade de ação do jogador para com o meio, fruto de sua motivação pessoal.

Ainda para o autor, o jogo é um elemento envolto pelo lúdico, ou seja, ele contém o lúdico, mas nem sempre o lúdico contém o jogo e a brincadeira, porque o sentido desta pode extrapolar as acepções e conceituações emprestadas ao jogo (Almeida, 2007). Em outras palavras, o jogo possui um objetivo regido por regras, mas o seu desenvolvimento é realizado por meio da diversão dos participantes, por meio de ações lúdicas.

Já de acordo com Haldfield (1999 *apud* Toan; Duan, 2010), os jogos são atividades com regras, um objetivo e um elemento de diversão, não servindo apenas como divertimento, mas também como potentes ferramentas pedagógicas que, além de auxiliarem no processo de aprendizagem, também divertem e entretêm os aprendizes.

Ademais, há muitos outros benefícios no uso de jogos em sala de aula. Podemos pontuar os seguintes:

Os jogos podem ser usados em todos os estágios de progressão, do mais controlado à prática livre, de um lado servindo para o desenvolvimento da memória e exercício de repetição e, de outro, como uma chance para usar a linguagem livremente para chegar em um objetivo, não um fim em si mesmo. Também podem servir como uma ferramenta diagnóstica para o professor, que pode perceber áreas de maior dificuldade e intervir com soluções (Haldfield, 1999 *apud* Toan; Duan, 2010, p. 67, tradução nossa⁵⁰).

Os autores também argumentam como os jogos podem motivar os alunos, pois são divertidos, interessantes e desafiadores, ativando suas capacidades mentais e estimulando seu aprendizado através da diversão. Ainda, segundo Haldfield (1999 *apud* Toan; Duan, 2010), os jogos se enquadram muito bem para estimular a participação dos estudantes e terem a chance de praticar ou usar uma nova língua, elementos que acabaram de aprender voluntariamente em vez de forçá-los a completar tarefas. De acordo com o autor, é um jeito mais efetivo de os estudantes jogarem e aprenderem ao mesmo tempo. Além disso, os jogos tendem a colocar o aluno como protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, agindo com autonomia, enquanto evitam aulas expositivas e maçantes que acabam por diminuir consideravelmente a motivação dos alunos durante o ensino de LE.

⁵⁰ *Games can be used at all stages of the progression from controlled to free practice, serving at one end of the range as a memory aid and repetition drill, at the other as a chance to use the language freely and as a means to an end rather than an end in itself. They can also serve as a diagnostic tool for teachers, who can note areas of difficulty and take appropriate remedial action*

Segundo Batista (2017), o processo de aprendizagem de uma LE pode causar anseios e inseguranças, uma vez que novos conhecimentos tendem a desestabilizar a aparente ordem já adquirida de conhecimentos, o que acaba gerando sentimentos limitantes. Esta é, portanto, uma grande preocupação dos professores de LI, os quais estão constantemente indagando de que maneira podem propiciar momentos que possam auxiliar no aumento ou manutenção da motivação dos alunos (Batista, 2017).

Outrossim, vale ressaltar que a implementação dos jogos educacionais, apesar de trazer muitos benefícios, também traz algumas dificuldades. Nem sempre os jogos foram vistos como uma ferramenta pedagógica, mas sim como meios de preencher lacunas no tempo da aula e entreter os alunos, principalmente os indisciplinados. De acordo com Souza (2004 *apud* Batista, 2017), professores de inglês elencaram como sendo as principais dificuldades no trabalho com jogos: grande quantidade de alunos nas turmas, alunos resistentes, falta de infraestrutura, pouco tempo disponível e indisciplinada durante os jogos. Podemos perceber que tais dificuldades são muito associadas às crenças sobre o ensino-aprendizagem de LI em escolas públicas, tendo em vista que comumente os professores tendem a não acreditar na eficácia da aplicação de jogos no ensino de uma LE, voltando seus métodos ao ensino tradicional “gramatiquês”. Por outro lado, as crenças dos estudantes de que “não irão utilizar inglês na vida adulta” e que ficarão “presos ao *verb to be*” podem afetar suas abordagens para com as aulas - até mesmo as que procuram quebrar a rotina tradicional - gerando falta de interesse e de vontade de participar das dinâmicas. Este é um contexto em que se pode ver a correlação entre crenças e jogos, que norteia a presente pesquisa.

METODOLOGIA

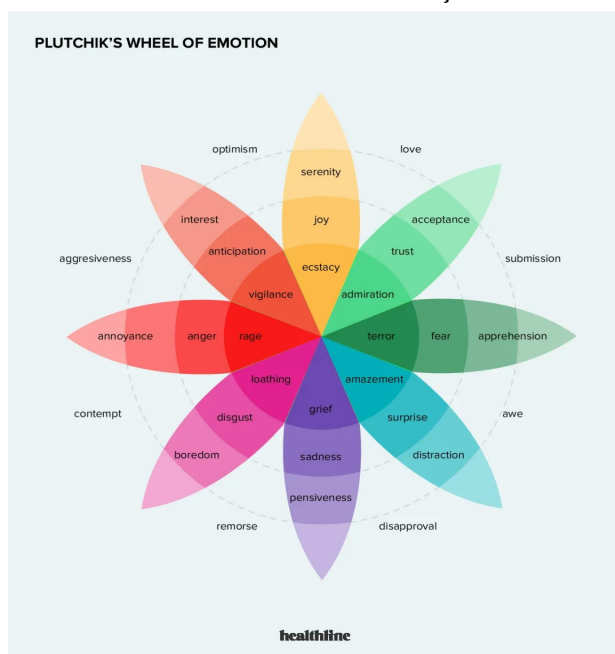
O projeto “O uso de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa na escola pública” dentro do projeto Licenciando de 2022 (PROGRAD UTFPR⁵¹) selecionou quatro alunas⁵² de períodos finais do curso de Licenciatura em Letras Inglês e teve duração de quatro meses. As licenciandas foram divididas em duplas para melhor atender os alunos e para auxiliar uma a outra. O projeto iniciou com as bolsistas comparecendo até a escola nas turmas pré-determinadas para observação das aulas ministradas pela professora da instituição a fim de refletir sobre a turma e analisar as melhores maneiras de aplicar e preparar os jogos para os estudantes.

51 Agradecemos à PROGRAD UTFPR pelo financiamento desse programa.

52 As referidas alunas são hoje licenciadas em Letras Inglês, coautoras deste artigo, que foram orientadas pelas professoras doutoras em Letras, também coautoras deste artigo.

A escola parceira para o projeto é uma escola pública da rede estadual da cidade de Curitiba. As duplas de licenciandas trabalharam com turmas do 2º ano do Ensino Médio e 8º e 7º anos do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados foram realizados dois questionários: um abordando as crenças (Apêndice 1) dos alunos acerca do uso de jogos nas aulas de LI e outro sobre as emoções (Apêndice 2) dos alunos ao utilizarem jogos em sala de aula. O primeiro questionário consistiu em 10 sentenças sobre possíveis crenças a respeito do uso de jogos educacionais em aulas de inglês, em que os alunos deveriam ranquear de 1 a 5, no qual 1 corresponde a “concordo totalmente” e 5 a “discordo totalmente”. Este questionário foi aplicado duas vezes: ao iniciar o projeto, antes de serem realizadas quaisquer atividades com jogos e ao finalizar o projeto, após todas as atividades com jogos terem sido encerradas. O segundo questionário consistiu de uma única pergunta sobre as emoções dos alunos, ao final de cada aula, que questionava como eles tinham se sentido durante as atividades com jogos. Os participantes foram orientados a escolher até três emoções dentre as 14 opções disponíveis: feliz, animado, confiante, interessado, curioso, surpreso, relaxado, triste, distraído, entediado, incomodado, apreensivo, com medo e com raiva. A seleção das emoções foi realizada de acordo com a roda das emoções de Plutchik (Morrell, 2020), conforme Figura 1:

FIGURA 1: RODA DE EMOÇÕES



Fonte: Morrel (2020)

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados de duas formas: a primeira através de comentários gerais sobre as respostas dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio e a segunda com os dados dos estudantes do 8º e do 7º ano do Ensino Fundamental, iniciando por suas crenças e depois tratando de suas emoções. É necessário ressaltar que os dados sobre as crenças dos alunos foram analisados de maneira geral, isto é, não foram realizadas comparações por aluno quanto ao questionário inicial e o questionário final, exceto em situações específicas nas quais os alunos mudaram drasticamente as suas respostas.

CRENÇAS - 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

As respostas dadas ao questionário de crenças (Apêndice 1) aplicado aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio mostrou alguns aspectos que são favoráveis ao uso de jogos para o ensino e aprendizagem de LE.

À favor do uso de jogos tem-se a motivação, a concentração, a aprendizagem efetiva, a recuperação de vocabulário, o ambiente tranquilo e o contato real com a LE. Sobre a motivação, as respostas dos alunos indicam que 91% deles acredita que os jogos a favorecem. Sobre a concentração, 70% dos alunos afirmaram que sua concentração é maior quando aprendem com jogos. Sobre a aprendizagem efetiva, 75% dos alunos responderam que aprendem enquanto jogam. Sobre a recuperação de vocabulário, 85% dos alunos apontaram que ao jogar aprendem um novo vocabulário e se lembram do vocabulário já estudado. Sobre o ambiente tranquilo, 65% dos alunos manifestaram que se sentem mais tranquilos e relaxados quando aprendem com jogos. Sobre o contato real com a LE, 82% dos alunos afirmaram que os jogos os ajudam a ter contato real com a língua estudada. Há um outro número favorável ao uso de jogos: 90% dos alunos discordaram da ideia de que o uso de jogos seja perda de tempo.

Em contrapartida, as respostas indicaram um aspecto que inspira cuidado quanto ao uso de jogos: a indisciplina. Aproximadamente 65% dos alunos indicaram não gostar da bagunça gerada em sala de aula por causa de atividades com jogos.

CRENÇAS - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O questionário de crenças (Apêndice 1) foi aplicado para uma turma do 8º ano, antes (chamado de inicial) e após a aplicação dos jogos (chamado de final), e trouxe os resultados demonstrados no Quadro 1.

**QUADRO 1 – CRENÇAS DOS ALUNOS DO 8º ANO
SOBRE JOGOS EM AULAS DE INGLÊS**

INICIAL		INICIAL	
Questão 1 - O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha motivação para aprender a língua.		Questão 2 - O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha concentração na aula.	
Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	11	1 - concordo totalmente	6
2 - concordo parcialmente	11	2 - concordo parcialmente	12
3 - não tenho opinião a respeito disso	5	3 - não tenho opinião a respeito disso	5
4 - discordo parcialmente	2	4 - discordo parcialmente	5
5 - discordo totalmente	0	5 - discordo totalmente	1
Questão 3 - Não gosto de jogos na aula porque sou envergonhado e a competição não me faz bem.		Questão 4 - Não gosto de jogos na aula porque geram bagunça.	
Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	3	1 - concordo totalmente	1
2 - concordo parcialmente	6	2 - concordo parcialmente	6
3 - não tenho opinião a respeito disso	6	3 - não tenho opinião a respeito disso	3
4 - discordo parcialmente	6	4 - discordo parcialmente	9
5 - discordo totalmente	8	5 - discordo totalmente	9
Questão 5 - Sinto que aprendo quando estou jogando.		Questão 6 - O jogo não deve ser usado na sala de aula pois é apenas perda de tempo e de aula.	
Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	7	1 - concordo totalmente	0
2 - concordo parcialmente	16	2 - concordo parcialmente	1
3 - não tenho opinião a respeito disso	4	3 - não tenho opinião a respeito disso	2
4 - discordo parcialmente	1	4 - discordo parcialmente	3
5 - discordo totalmente	1	5 - discordo totalmente	22

Questão 7 - O uso de jogos na aula de inglês me ajuda a aprender e memorizar palavras novas.	Questão 8 - O uso de jogos na aula de inglês me ajuda na revisão do conteúdo.
---	--

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	7	1 - concordo totalmente	5
2 - concordo parcialmente	14	2 - concordo parcialmente	9
3 - não tenho opinião a respeito disso	4	3 - não tenho opinião a respeito disso	13
4 - discordo parcialmente	3	4 - discordo parcialmente	1
5 - discordo totalmente	1	5 - discordo totalmente	0

Questão 9 - O uso de jogos na aula de inglês me faz sentir mais relaxado.	Questão 10 - Acredito que o uso de jogos nas aulas me ajuda a ter um contato mais real com o idioma.
--	---

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	7	1 - concordo totalmente	7
2 - concordo parcialmente	6	2 - concordo parcialmente	14
3 - não tenho opinião a respeito disso	13	3 - não tenho opinião a respeito disso	6
4 - discordo parcialmente	3	4 - discordo parcialmente	1
5 - discordo totalmente	2	5 - discordo totalmente	1

FINAL	FINAL
Questão 1 - O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha motivação para aprender a língua.	Questão 2 - O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha concentração na aula.

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	9	1 - concordo totalmente	5
2 - concordo parcialmente	10	2 - concordo parcialmente	10
3 - não tenho opinião a respeito disso	3	3 - não tenho opinião a respeito disso	4
4 - discordo parcialmente	1	4 - discordo parcialmente	4
5 - discordo totalmente	1	5 - discordo totalmente	1

Questão 3 - Não gosto de jogos na aula porque sou envergonhado e a competição não me faz bem.	Questão 4 - Não gosto de jogos na aula porque geram bagunça.
--	---

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	1	1 - concordo totalmente	1
2 - concordo parcialmente	1	2 - concordo parcialmente	5

3 - não tenho opinião a respeito disso	10	3 - não tenho opinião a respeito disso	1
4 - discordo parcialmente	2	4 - discordo parcialmente	5
5 - discordo totalmente	10	5 - discordo totalmente	9

Questão 5 - Sinto que aprendo quando estou jogando.

Questão 6 - O jogo não deve ser usado na sala de aula pois é apenas perda de tempo e de aula.

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	9	1 - concordo totalmente	0
2 - concordo parcialmente	11	2 - concordo parcialmente	0
3 - não tenho opinião a respeito disso	3	3 - não tenho opinião a respeito disso	5
4 - discordo parcialmente	1	4 - discordo parcialmente	3
5 - discordo totalmente	0	5 - discordo totalmente	16

Questão 7 - O uso de jogos na aula de inglês me ajuda a aprender e memorizar palavras novas.

Questão 8 - O uso de jogos na aula de inglês me ajuda na revisão do conteúdo.

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	6	1 - concordo totalmente	7
2 - concordo parcialmente	8	2 - concordo parcialmente	9
3 - não tenho opinião a respeito disso	5	3 - não tenho opinião a respeito disso	5
4 - discordo parcialmente	4	4 - discordo parcialmente	2
5 - discordo totalmente	1	5 - discordo totalmente	1

Questão 9 - O uso de jogos na aula de inglês me faz sentir mais relaxado.

Questão 10 - Acredito que o uso de jogos nas aulas me ajuda a ter um contato mais real com o idioma.

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	6	1 - concordo totalmente	9
2 - concordo parcialmente	8	2 - concordo parcialmente	8
3 - não tenho opinião a respeito disso	6	3 - não tenho opinião a respeito disso	6
4 - discordo parcialmente	1	4 - discordo parcialmente	1
5 - discordo totalmente	3	5 - discordo totalmente	0

Fonte: As Autoras (2025)

No questionário inicial, estavam presentes 29 alunos, sendo que nas perguntas 4, 6 e 8 foram consideradas apenas 28 respostas, uma vez que houve mais de uma opção de resposta assinalada ou a questão foi deixada em branco. No questionário final, apenas 26 alunos estavam presentes, porém somente 24 formulários foram contabilizados, visto que uma pessoa não se identificou e a outra não estava presente no questionário inicial. Evidencia-se que apenas uma pessoa manteve as mesmas 10 respostas do questionário inicial e os outros marcaram pelo menos uma resposta diferente.

Nas questões 1 e 10, que respectivamente se referem ao aumento da motivação para aprender a língua inglesa com o uso de jogos e que os mesmos auxiliam a ter um contato mais real com o idioma, os resultados foram em sua maioria de concordância. Na questão 1, treze alunos mudaram as suas respostas e 11 alunos mantiveram as mesmas opiniões. No geral, não houve grandes mudanças. Já na décima pergunta, ocorreu o contrário. O aluno que marcou que discordava totalmente, no questionário inicial, passou a concordar parcialmente.

Na questão 2, que afirma que o uso de jogos na aula de inglês aumenta a concentração dos alunos, 15 alunos mudaram as suas respostas em contrapartida a nove alunos que mantiveram as mesmas opiniões. Neste caso, não houve mudanças tão significativas, inclusive o mesmo aluno que discordava no questionário inicial continuou discordando no questionário final. A maioria dos alunos ainda concorda parcialmente. Portanto, dependendo da didática do jogo, este pode auxiliá-los a focar na aula. A questão 3, que se refere aos alunos não gostarem de jogos na aula porque a competição não os faz bem, foi a pergunta que obteve mais mudanças de votos em relação à aplicação inicial e à final dos questionários. Dezesseis alunos mudaram suas opiniões (concordavam e deixaram de concordar) e oito alunos mantiveram as mesmas opiniões. Ao analisar os formulários, notou-se o aumento do número de alunos que não têm opinião a respeito, fazendo consequentemente que diminuísse o número de alunos que concordavam com essa afirmação.

Nas questões 4 e 9, que trata respectivamente de afirmações que os alunos não gostam de jogos na aula porque geram bagunça e que o uso de jogos os faz sentirem mais relaxados, 11 alunos mudaram as suas opiniões em contrapartida a 13 alunos que mantiveram as mesmas opiniões. Na quarta questão, a maioria discorda sobre a bagunça, certamente porque o ambiente ao qual estão acostumados se modifica completamente. Na nona questão, as respostas mostram que a maioria dos alunos concorda que os jogos os ajudam a se sentirem mais relaxados.

A maioria dos alunos concordou com a questão 5, que diz respeito a sentirem que estão aprendendo enquanto estão jogando. Dez deles mudaram as

suas opiniões em contrapartida a 14 alunos que mantiveram as mesmas opiniões. Ressalta-se que, no questionário inicial, uma pessoa votou que discordava totalmente. Porém, ela passou a concordar parcialmente no questionário final. Pode-se notar, portanto, que o uso de atividades mais lúdicas, tais como jogos, pode auxiliar no aprendizado das aulas de inglês, uma vez que os alunos também adquirem conhecimento acerca da língua. A questão 6, que se refere à opinião dos alunos de que jogos não devem ser utilizados em sala de aula pois é apenas perda de tempo, foi a pergunta que obteve menos mudanças de votos em relação à aplicação inicial e à final dos questionários. Cinco alunos mudaram as suas opiniões em contrapartida a 19 alunos que mantiveram as mesmas opiniões. Apesar de três pessoas a mais terem votado que não possuem opinião a respeito no questionário final, a maioria continua discordando totalmente dessa afirmação. Assim deduz-se que, de modo geral, jogos são bem aceitos por esses alunos como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Na questão 7, a qual afirma que o uso de jogos na aula de inglês ajuda os alunos a aprenderem e memorizarem novas palavras, 12 alunos mudaram as suas opiniões e 12 mantiveram as mesmas opiniões. Neste caso, a maior parte dos alunos concorda parcialmente, não havendo grandes mudanças levando em consideração a diferença do número de alunos que responderam ambos os questionários. A grande maioria das participantes concorda com a questão 8, que se refere ao auxílio que o uso de jogos na aula de inglês pode propiciar na revisão do conteúdo. Quatorze alunos mudaram as suas opiniões em contrapartida a 10 alunos que mantiveram as mesmas opiniões.

EMOÇÕES - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O questionário de emoções foi aplicado apenas uma vez com o 8º ano em decorrência do tempo limitado e da recorrente mudança de horários, o que por consequência desencadeou na realização dos jogos com quatro turmas diferentes (três 8º anos, além de um 7º ano que será descrito posteriormente). Os dados apresentados no Quadro 1 referem-se a apenas uma turma do 8º ano, aquela com quem tivemos contato inicialmente e de forma mais regular, com dois dias de observação e dois dias de aplicação de jogos. Ao marcar até três emoções das 14 disponíveis para indicar como se sentiram durante as atividades e a aula de inglês, o resultado das escolhas dos alunos mostra alta ocorrência de emoções positivas (escolhidas num total de 70 vezes), em comparação com as escolhas que indicam emoções negativas (escolhidas num total de 14 vezes), conforme aponta o Quadro 2:

**QUADRO 2 – EMOÇÕES DOS ALUNOS DO 8º ANO
EM ATIVIDADES DE AULA DE INGLÊS**

Emoções	Natureza	Número de escolhas pelos alunos
1. Feliz	Positiva	13
2. Animado	Positiva	22
3. Confiante	Positiva	3
4. Interessado	Positiva	20
5. Curioso	Positiva	4
6. Surpreso	Positiva	3
7. Relaxado	Positiva	5
8. Triste	Negativa	1
9. Distraído	Negativa	2
10. Entediado	Negativa	2
11. Incomodado	Negativa	1
12. Apreensivo	Negativa	5
13. Com medo	Negativa	2
14. Com raiva	Negativa	1

Fonte: As Autoras (2025)

Os resultados do Quadro 2 mostram respostas de 30 alunos de uma única turma do 8º ano, que concordaram em participar desta pesquisa. Ressalta-se que os alunos deveriam marcar até três emoções que descreveriam como eles se sentiram ao aprender inglês jogando. As emoções que se destacaram na pesquisa foram “animado” com 22 votos e “interessado” com 20 votos. Logo, nota-se que essas duas emoções positivas se sobressaíram em relação às demais. A emoção “feliz” obteve 13 votos, isto é, quase metade da turma escolheu essa opção, deduzindo-se que muitos se sentiram bem com a aplicação do jogo. Destaca-se também as emoções negativas “triste”, “incomodado” e “com raiva” que tiveram apenas um voto, indicando pouca ocorrência dessas emoções nas aulas de LI em que foram aplicados jogos.

A mesma pessoa que escolheu “triste” também escolheu “curioso” e deixou uma nota escrita ao lado na folha dizendo o seguinte: “Eu gostei, mas não participei”. Isso nos fez repensar que existem alunos que se sobressaem, seja por seu nível de inglês mais avançado, ou até mesmo por sua personalidade extrovertida de tomar frente às decisões que devem ser debatidas em grupo e outros podem se sentir inibidos nesse contexto. Esses aspectos podem fazer com que pessoas mais tímidas e/ou que possuem mais dificuldade com a LE sintam-se desconfortáveis com a aplicação de tais jogos. A pessoa que escolheu “incomodado” também escolheu “interessado”, criando, portanto, uma

contradição de sentimentos positivos e negativos, o que exemplifica o caráter paradoxal das emoções (Martins, 2021) mencionado na Seção 2.

Por fim, mencionamos emoções escolhidas cinco vezes, como “relaxado” e “apreensivo”, apresentando uma mistura de sentimentos possível em contextos de competição. O estar na frente, o estar atrás, o ganhar e o perder englobam os momentos que definiram tais emoções e que, por consequência, fizeram os alunos aprenderem um pouco mais de inglês com diversão.

CRENÇAS - 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Quadro 3 demonstra as respostas dos alunos do 7º ano para o questionário sobre crenças na coleta pré-intervenção (chamado de inicial), no primeiro dia de aula do projeto antes da aplicação dos jogos; e pós-intervenção (chamado de final), no primeiro dia de aula do projeto após a aplicação dos jogos.

**QUADRO 3 – CRENÇAS DOS ALUNOS DO 7º ANO
SOBRE JOGOS NAS AULAS DE INGLÊS**

INICIAL		INICIAL	
Questão 1 - O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha motivação para aprender a língua.		Questão 2 - O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha concentração na aula.	
Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	13	1 - concordo totalmente	4
2 - concordo parcialmente	4	2 - concordo parcialmente	5
3 - não tenho opinião a respeito disso	1	3 - não tenho opinião a respeito disso	4
4 - discordo parcialmente	0	4 - discordo parcialmente	3
5 - discordo totalmente	0	5 - discordo totalmente	2
Questão 3 - Não gosto de jogos na aula porque sou envergonhado e a competição não me faz bem.		Questão 4 - Não gosto de jogos na aula porque geram bagunça.	
Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	0	1 - concordo totalmente	3
2 - concordo parcialmente	2	2 - concordo parcialmente	3
3 - não tenho opinião a respeito disso	3	3 - não tenho opinião a respeito disso	2
4 - discordo parcialmente	0	4 - discordo parcialmente	3
5 - discordo totalmente	13	5 - discordo totalmente	7

Questão 5 - Sinto que aprendo quando estou jogando.	Questão 6 - O jogo não deve ser usado na sala de aula pois é apenas perda de tempo e de aula.
--	--

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	8	1 - concordo totalmente	1
2 - concordo parcialmente	4	2 - concordo parcialmente	1
3 - não tenho opinião a respeito disso	4	3 - não tenho opinião a respeito disso	1
4 - discordo parcialmente	1	4 - discordo parcialmente	3
5 - discordo totalmente	0	5 - discordo totalmente	12

Questão 7 - O uso de jogos na aula de inglês me ajuda a aprender e memorizar palavras novas.	Questão 8 - O uso de jogos na aula de inglês me ajuda na revisão do conteúdo.
---	--

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	9	1 - concordo totalmente	6
2 - concordo parcialmente	4	2 - concordo parcialmente	6
3 - não tenho opinião a respeito disso	4	3 - não tenho opinião a respeito disso	3
4 - discordo parcialmente	0	4 - discordo parcialmente	0
5 - discordo totalmente	0	5 - discordo totalmente	2

Questão 9 - O uso de jogos na aula de inglês me faz sentir mais relaxado.	Questão 10 - Acredito que o uso de jogos nas aulas me ajuda a ter um contato mais real com o idioma.
--	---

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	9	1 - concordo totalmente	8
2 - concordo parcialmente	3	2 - concordo parcialmente	4
3 - não tenho opinião a respeito disso	4	3 - não tenho opinião a respeito disso	4
4 - discordo parcialmente	2	4 - discordo parcialmente	0
5 - discordo totalmente	0	5 - discordo totalmente	0

FINAL	FINAL
Questão 1 - O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha motivação para aprender a língua.	Questão 2 - O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha concentração na aula.

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	3	1 - concordo totalmente	0

2 - concordo parcialmente	1	2 - concordo parcialmente	5
3 - não tenho opinião a respeito disso	4	3 - não tenho opinião a respeito disso	2
4 - discordo parcialmente	0	4 - discordo parcialmente	1
5 - discordo totalmente	0	5 - discordo totalmente	0

Questão 3 - Não gosto de jogos na aula porque sou envergonhado e a competição não me faz bem.

Questão 4 - Não gosto de jogos na aula porque geram bagunça.

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	2	1 - concordo totalmente	1
2 - concordo parcialmente	0	2 - concordo parcialmente	2
3 - não tenho opinião a respeito disso	2	3 - não tenho opinião a respeito disso	2
4 - discordo parcialmente	1	4 - discordo parcialmente	2
5 - discordo totalmente	3	5 - discordo totalmente	1

Questão 5 - Sinto que aprendo quando estou jogando.

Questão 6 - O jogo não deve ser usado na sala de aula pois é apenas perda de tempo e de aula.

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	2	1 - concordo totalmente	1
2 - concordo parcialmente	3	2 - concordo parcialmente	0
3 - não tenho opinião a respeito disso	2	3 - não tenho opinião a respeito disso	1
4 - discordo parcialmente	1	4 - discordo parcialmente	3
5 - discordo totalmente	0	5 - discordo totalmente	3

Questão 7 - O uso de jogos na aula de inglês me ajuda a aprender e memorizar palavras novas.

Questão 8 - O uso de jogos na aula de inglês me ajuda na revisão do conteúdo.

Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	1	1 - concordo totalmente	1
2 - concordo parcialmente	4	2 - concordo parcialmente	2
3 - não tenho opinião a respeito disso	2	3 - não tenho opinião a respeito disso	4
4 - discordo parcialmente	1	4 - discordo parcialmente	1
5 - discordo totalmente	0	5 - discordo totalmente	0

Questão 9 - O uso de jogos na aula de inglês me faz sentir mais relaxado.		Questão 10 - Acredito que o uso de jogos nas aulas me ajuda a ter um contato mais real com o idioma.	
Opções	Número de respostas	Opções	Número de respostas
1 - concordo totalmente	1	1 - concordo totalmente	3
2 - concordo parcialmente	1	2 - concordo parcialmente	2
3 - não tenho opinião a respeito disso	2	3 - não tenho opinião a respeito disso	3
4 - discordo parcialmente	2	4 - discordo parcialmente	0
5 - discordo totalmente	2	5 - discordo totalmente	0

Fonte: As Autoras (2025)

O questionário inicial (aplicado antes das atividades com jogos) teve o total de 18 participantes, porém dois alunos não responderam todas as questões. Já no questionário final, por conta de mudanças de horários e outras atividades que aconteceram no horário das aulas de inglês, não foi possível realizar a aplicação final do questionário de maneira presencial. Para tal, a professora regente encaminhou um link do *Google Forms* dentro do *Classroom* da turma para os alunos poderem responder remotamente. Entretanto, por ser realizado dessa maneira, não foi possível obter o mesmo número de participantes no questionário final (aplicado após as atividades com jogos). Apenas oito alunos responderam o questionário final.

Analisando-se a questão 10, é possível observar que, inicialmente, a grande maioria dos participantes considerava que o uso de jogos na aula de inglês aumenta a motivação para aprender a língua. Porém, no questionário final, metade concordou e metade respondeu que não tinha opinião sobre a questão. Na questão 3, mais da metade inicialmente selecionou que discordava da afirmação que dizia “Não gosto de jogos na aula porque sou envergonhado e a competição não me faz bem”, com os participantes se dividindo entre as diferentes opções no questionário final. Na questão 8, que menciona que o uso de jogos auxilia na revisão do conteúdo, é possível perceber uma mudança em que inicialmente metade dos alunos marcaram que concordavam totalmente ou parcialmente, e no questionário final a maioria selecionou não ter uma opinião acerca da afirmação. Uma mudança significativa também foi observada na questão 9, na qual inicialmente mais da metade dos participantes concordaram com a afirmação de que o uso de jogos os faz sentirem-se relaxados e já no final metade mostrou que discordava.

A questão 5, apesar de uma pequena diferença entre concordo totalmente e concordo parcialmente, manteve-se no mesmo nível em ambos os questionários, em que os participantes indicaram que sentem que aprendem enquanto estão

jogando. Outra questão que se manteve foi a de número 6, em que a afirmação dizia que o jogo não deve ser usado na sala de aula, pois é apenas perda de tempo, sendo possível pressupor que, apesar de a atividade ter seus reveses, os alunos mantiveram a percepção de que o uso de jogos em aula de LE é algo positivo.

Em geral, percebeu-se que alunos que se mostraram positivos ao uso de jogos no questionário de crenças também apresentaram emoções positivas durante a atividade. Porém, houve pequenas contradições, como uma participante que marcou que considerava que o uso de jogos aumenta sua motivação e concentração e sente que aprende jogando, mas se sentiu triste durante a atividade, mesmo que sua percepção sobre o uso de jogos em sala não tenha mudado ao final.

EMOÇÕES - 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Quadro 4 mostra todas as emoções selecionadas pelos participantes do 7º ano após a aplicação de uma atividade utilizando jogos.

**QUADRO 4 – EMOÇÕES DOS ALUNOS DO 7º ANO
EM ATIVIDADES DE AULA DE INGLÊS**

Emoções	Natureza	Número de escolhas pelos alunos
1. Feliz	Positiva	10
2. Animado	Positiva	6
3. Confiante	Positiva	8
4. Interessado	Positiva	0
5. Curioso	Positiva	1
6. Surpreso	Positiva	0
7. Relaxado	Positiva	1
8. Triste	Negativa	8
9. Distraído	Negativa	1
10. Entediado	Negativa	0
11. Incomodado	Negativa	2
12. Apreensivo	Negativa	0
13. Com medo	Negativa	0
14. Com raiva	Negativa	5

Fonte: As Autoras (2025)

Do total de 22 alunos presentes no dia, apenas 17 responderam o questionário, no qual seis marcaram apenas uma emoção e 11 marcaram três opções (sendo esse o limite máximo estabelecido). Dentre esses, 10 participantes afirmaram que se sentiram felizes durante a realização do jogo, contabilizando

mais de 50% dos participantes que responderam ao questionário, oito alunos marcaram que se sentiram confiantes e seis se sentiram animados por estarem utilizando o jogo para aprender uma LE.

Apesar disso, tendo em vista que houve uma falha na comunicação sobre o funcionamento do jogo, oito alunos indicaram que se sentiram tristes com o uso do jogo durante a aula, e cinco também afirmaram que se sentiram com raiva durante a atividade proposta. Apenas dois alunos se mostraram incomodados com a atividade e as emoções “curioso”, “distraído” e “relaxado” foram selecionadas apenas uma vez cada. Nenhum participante se sentiu “interessado”, “surpreso”, “entediado”, “apreensivo” ou “com medo” durante o jogo. Dois alunos marcaram que se sentiram “felizes” e “tristes” ao mesmo tempo, trazendo uma ambiguidade aos resultados.

Por conta das trocas de horário constantes, foi possível realizar apenas uma atividade com esta turma, resultando em apenas uma aplicação do questionário acerca das emoções dos participantes. É importante ressaltar outras limitações que podem ter impacto sobre o resultado dos dados, sendo uma delas a impossibilidade de levar o questionário de maneira impressa para os alunos. A aplicação foi realizada exibindo a questão e as alternativas na televisão e os alunos foram instruídos a anotar em uma folha de papel aquelas que acreditavam corresponder às suas emoções/crenças. Outro ponto é que o questionário inicial das crenças também foi aplicado desta maneira, ambos os questionários sendo anotados na mesma folha de papel, o que resultou em uma maior dificuldade durante para a contabilização dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em crenças e emoções, pensamos também no modo como cada indivíduo enxerga, se insere e sente o mundo. Muitas vezes, as crenças e emoções podem ser limitantes no que tange o ensino de uma LE e, principalmente, o aprendizado do novo idioma. Nesse sentido, apesar desses construtos serem fundamentais durante esse processo do aprendiz, raramente entram na equação quando são estudados os fatores que envolvem e modificam o processo de ensino-aprendizagem da LE.

Outrossim, é importante pensar que o que constitui as crenças e as emoções são suas naturezas fluídas, complexas e adaptáveis, de modo que influenciam entre si a cada vivência e experiência humana e, neste caso, se transformam no convívio e interação dentro da sala de aula. Assim, os jogos educacionais foram usados nesta pesquisa como possível meio de transformação e (re)construção das crenças, levando em consideração seus benefícios para o aprendizado da LE, como a ludicidade, o trabalho em grupo, o desafio e a recompensa.

Os dados apresentados aqui são favoráveis ao uso de jogos para o ensino e aprendizagem de LE em vários aspectos: motivação, concentração, aprendizagem efetiva, recuperação de vocabulário, ambiente tranquilo e contato real com a LE. Entretanto, alertam para um cuidado: o incômodo que a bagunça gerada pelos jogos pode ocasionar na sala de aula. De maneira geral, percebeu-se durante a análise dos dados a quebra de algumas crenças e paradigmas a respeito do uso de jogos para o ensino de LE. No entanto, ainda houve alguns percalços, como indisciplina, falta de infraestrutura e gestão de espaço e tempo, que muitas vezes podem contribuir para a continuidade das crenças limitantes. Embora houvesse problemas procedurais na aplicação dos jogos, os alunos em geral demonstraram aumento do interesse por esse método de ensino ao final da aplicação dos questionários, assim como mantiveram sentimentos positivos em relação ao projeto. Ademais, levantar essas questões em sala de aula pode abrir discussões e espaços antes intocados, promovendo novas oportunidades de aprendizado em sala de aula e aplicação de diferentes métodos pelos professores, quebrando antigos medos e oportunizando a experimentação do novo e do divertido, estimulando, assim, a motivação dos aprendizes, o sentimento de pertencimento, a curiosidade e o trabalho em grupo.

Por fim, se faz evidente o estudo e a reflexão sobre as emoções e crenças tanto dos alunos quanto dos professores. Levar em consideração os sentimentos é considerar a prática pedagógica humanizada e as demandas mais urgentes dos envolvidos nesse processo educacional. Utilizamos nesta pesquisa os jogos educativos como meio motivacional, mas se abre espaço para a implementação de diferentes métodos que incentivem o uso do lúdico, bem como a investigação das crenças e emoções desse público ao uso dessas novas metodologias. Desse modo, espera-se a continuidade de projetos como este, que visem o bem-estar e o ensino de LE de modo mais pertinente, não sendo necessário o uso de jogos apenas para preencher lacunas de tempo, mas sim que sejam de uso cotidiano e que gerem nos alunos a expectativa pela próxima aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. de. **Língua portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. São Paulo: Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14465/1/Paulo%20Nunes%20de%20Almeida.pdf>. Acessado em: 27 de out de 2021.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino: língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 153-186. Disponível em: https://www.academia.edu/3985335/Desvelando_a_relacao_entre_crenças_sobre_ensino_e_aprendizagem_de_línguas_emocoes_e_identidades_In_Gerhardt_A_F_L_M_Amorin_M_A_Carvalho_A_M_orgs_Linguística_Aplicada_e_ensino_língua_e_literatura_Campinas_Pontes_p_153_186_2013 Acesso em: 16 dez. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. **Studies in Second language learning and teaching**, n. 2, p. 301-325, 2015.

BATISTA, G. F. **A Visão dos Professores sobre os Benefícios e Dificuldades do Uso de Jogos Educacionais no Ensino de Língua Inglesa em Escolas da Rede Pública**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

GODOY, P. F. G. de. **Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 6, p. 46-63, 1995.

MARTINS, A. M. dos S. G. F. **Crenças de acadêmicos de Letras sobre a pronúncia de língua inglesa a partir da metáfora conceitual: lentes que revelam um paradoxo**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MARTINS, A. M. dos S. G. F. Emoções e crenças na aprendizagem de língua inglesa: um quebra-cabeças com peças lascadas. **Pensares em Revista**, [S.L.], n. 23, 2021. p. 183-204. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60750>. Acesso em: 16 dez. 2022.

MORRELL, K. (Ed.). **How to Use an Emotion Wheel to Get in Touch with All Your Feels**. 2020. Disponível em: <https://www.healthline.com/health/emotion-wheel>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TUAN, L. T.; DOAN, N. T. M. Teaching English grammar through games. In: **Studies in Literature and Language**, v. 1, n. 7, p. 61 – 75, 2010.

APÊNDICE 1

CRENÇAS - O que eu penso sobre jogos nas aulas de língua inglesa

Para cada afirmação abaixo, marque o número referente a quanto você concorda com ela:

- (1) Concordo totalmente
- (2) Concordo parcialmente
- (3) Não tenho opinião a respeito disso
- (4) Discordo parcialmente
- (5) Discordo totalmente

1. O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha motivação para aprender a língua.

(1) (2) (3) (4) (5)

O uso de jogos na aula de inglês aumenta a minha concentração na aula.

(1) (2) (3) (4) (5)

2. Não gosto de jogos na aula porque sou envergonhado e a competição não me faz bem.

(1) (2) (3) (4) (5)

3. Não gosto de jogos na aula porque geram bagunça.

(1) (2) (3) (4) (5)

4. Sinto que aprendo quando estou jogando.

(1) (2) (3) (4) (5)

5. O jogo não deve ser usado na sala de aula pois é apenas perda de tempo e de aula.

(1) (2) (3) (4) (5)

6. O uso de jogos na aula de inglês me ajuda a aprender e memorizar palavras novas.

(1) (2) (3) (4) (5)

7. O uso de jogos na aula de inglês me ajuda na revisão do conteúdo.

(1) (2) (3) (4) (5)

8. O uso de jogos na aula de inglês me faz sentir mais relaxado.

(1) (2) (3) (4) (5)

9. Acredito que o uso de jogos nas aulas me ajuda a ter um contato mais real com o idioma.

(1) (2) (3) (4) (5)

APÊNDICE 2

EMOÇÕES - Como eu me senti na aula de língua inglesa

Marque **até três opções** que refletem como você se sentiu durante as atividades e a aula de inglês:

Durante a aula eu me senti...

- Feliz
- Animado
- Confiante
- Interessado
- Curioso
- Surpreso
- Relaxado
- Triste
- Distraído
- Entediado
- Incomodado
- Apreensivo
- Com medo
- Com raiva

JOGOS ANALÓGICOS E DIGITAIS APLICADOS AO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA PRÁTICA DA MULTISSENSORIALIDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Fabiana Vanessa Achy de Almeida*⁵³

*Rita de Cássia Veiga Marriott*⁵⁴

*Andressa Mara Dahmer*⁵⁵

*Angel Marques*⁵⁶

*Geovanna Franco Hayden*⁵⁷

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa como segunda língua (L2) evoluiu em suas metodologias, incorporando métodos que favorecem a aplicação de tecnologias para o estudo de línguas. A tecnologia demonstra ser um instrumento motivador no auxílio a professores de L2, por meio do uso de jogos, recursos multissensoriais (imagens, sons, vídeos) e ferramentas interativas que associam o ensino à tecnologia e ao lúdico em sala de aula.

Nesse contexto, Tuane Doan (2010) destacam que os jogos são instrumentos eficazes no ensino de L2, pois permitem que os estudantes expressem suas opiniões e sentimentos. O uso de jogos, sejam eles analógicos ou digitais, pode estimular a motivação dos alunos, reduzir o estresse durante a aprendizagem e promover a interação linguística e social no ambiente educacional. Dudeney,

53 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - fabianaalmeida@utfpr.edu.br.

54 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - ritamarriott@utfpr.edu.br.

55 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - dahmer.am@gmail.com.

56 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - angie.am1998@gmail.com.

57 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - geovanna.hayden2000@gmail.com.

Hockly e Pegrum (2016) introduzem o conceito de “letramento em jogos”, que envolve múltiplas habilidades, como linguísticas, multimidiáticas, espaciais e cinestésicas. Dessa forma, ambientes gamificados podem ser considerados espaços ideais para potencializar a aprendizagem, promovendo a transferência do conhecimento para o mundo real. Além disso, os autores ressaltam o impacto das tecnologias digitais na educação, ampliando as possibilidades pedagógicas.

Não obstante ao letramento em jogos, a abordagem multissensorial também se destaca como um elemento fundamental para este estudo, especialmente no contexto de ensino de línguas (Almeida, 2016; Birsh, 2011; Farrell; Sherman, 2011). A abordagem propõe que o conteúdo seja ensinado de forma individualizada, explícita e sequencial, utilizando estratégias que estimulem os sentidos e habilidades dos alunos. Dependendo da necessidade, a assistência ao estudante pode ser maior ou menor, com o objetivo de fomentar a autonomia na aprendizagem. A integração da multissensorialidade ao letramento em jogos configura uma abordagem pedagógica que favorece a aquisição de competências linguísticas por meio de experiências dinâmicas, engajadoras e lúdicas.

Este capítulo relata a experiência do Projeto Licenciando - O uso de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa na escola pública (Edital 43/2022 – PROGRAD – UTFPR), cujo objetivo principal foi oportunizar ao grupo de bolsistas do projeto a formação sobre ambos os conceitos - de letramento em jogos e da abordagem multissensorial. Um segundo objetivo foi a incorporação do letramento e da multissensorialidade como mediadores de práticas pedagógicas aplicando os jogos como ferramenta central e motivadora do processo de ensino e aprendizagem. Essa aplicação visou, por um lado, garantir uma abordagem mais inovadora e interativa e, por outro, contribuir para a formação de professores de língua estrangeira. Apesar da crescente incorporação de jogos na educação, ainda há poucas pesquisas que abordem sua aplicação na formação de professores de língua estrangeira sob a perspectiva da multissensorialidade (Almeida, 2016; Leffa, 2014; Quast, 2020). Essa lacuna reforça a relevância deste estudo, tanto no âmbito teórico quanto prático, ao contribuir para a compreensão e implementação dessa abordagem no ensino de inglês como L2.

Assim, este capítulo apresenta a percepção de um grupo de trabalho, sob a coordenação e orientação de duas professoras, sobre a aplicação de jogos multissensoriais, tanto analógicos quanto digitais, em aulas de inglês no ensino fundamental e médio. Além disso, o trabalho reflete sobre o engajamento dos estudantes diante atividades lúdicas propostas durante a implementação do projeto.

O capítulo se desdobra em mais três seções: o Levantamento Teórico, o Relato de Experiência e as Considerações Finais.

LEVANTAMENTO TEÓRICO

Jogos no Ensino de Língua Inglesa

Em relação à aplicação de jogos educacionais em sala de aula, Ferreira (2020) defende a formação docente por meio de diferentes linguagens e dimensões, com ênfase na utilização de métodos lúdicos que propiciem estratégias metodológicas diversificadas. Dessa forma, o uso de jogos educacionais, sejam analógicos ou digitais, pode auxiliar o professor e facilitar o processo de ensino e aprendizagem de L2 para o aluno. Contudo, é necessário reconhecer que o planejamento e a implementação dessa metodologia multissensorial demandam tempo e estudo por parte do docente, assim como engajamento e flexibilidade por parte do aluno.

A definição do termo “jogo” é relativamente abrangente. Para Almeida (2007), um jogo caracteriza-se pela presença de três elementos essenciais, aplicáveis tanto a jogos educacionais analógicos quanto a jogos digitais: a) o jogador deve ter consciência de que está jogando e suas ações devem condizer com a situação; b) as regras devem ser pré-estabelecidas e, consequentemente, delimitar as ações dos participantes; e c) o jogador deve possuir liberdade de ação e motivação individual, respeitando as regras pré-estabelecidas.

Além da noção de jogos, os jogos ditos analógicos referem-se àqueles em que não há necessidade de utilização de dispositivos digitais, como internet, monitor, ou *smartphone*, isto é, são jogos que utilizam *paper & pencil*, ou outros artefatos mecânicos. Dentre eles, destacam-se: *board games*, jogos de cartas, *role-playing games* e caça ao tesouro. Os jogos digitais, por outro lado, são aqueles jogados por meio de tecnologia, tais como *quizzes*, slides interativos e plataformas especializadas, como Padlet e Miro. A crescente presença da tecnologia na aprendizagem de L2 implica diretamente a necessidade de que a formação docente acompanhe essas inovações. Assim, este estudo se justifica, pois retomando Ferreira (2020), a formação de professores na contemporaneidade envolve dimensões políticas e sociais, sendo as demandas tecnológicas um aspecto fundamental, especialmente após os desafios impostos pela pandemia da Covid-19.

Curiosamente, participantes de jogos digitais ao redor do mundo têm demonstrado avanços na proficiência de L2 devido à imersão no mundo virtual. Parte da literatura acadêmica tem proposto que, apesar de eficazes, os métodos tradicionais podem se tornar menos relevantes para aprendizes habituados a consumir informações de maneira rápida e não linear (Santos, 2009 *apud* De Mello *et al.*, 2020).

Assim, abordagens inovadoras, tais como jogos para fins de ensino, podem evitar o desinteresse dos alunos e promover um ensino mais significativo.

Além disso, os jogos podem minimizar as diferenças entre os participantes, neste caso, estudantes, e proporcionar condições para que a escola se torne um espaço de aprendizado engajador, por meio de estratégias pedagógicas como os jogos (Almeida, 2007). Portanto, neste projeto adotamos o uso de jogos analógicos e digitais para promover o lúdico e a gamificação em sala de aula, tendo em vista os fatores sociais e os benefícios da utilização de jogos no ensino de L2.

Letramentos Digitais e Classificação dos Jogos

As novas ferramentas digitais, conforme argumentam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), estão intrinsecamente ligadas a transformações na língua, na educação e na sociedade, um fenômeno recorrente ao longo da história com o surgimento de outras tecnologias. Para os autores, os letramentos digitais englobam as habilidades individuais e sociais essenciais para uma compreensão e produção eficazes nos ambientes digitais. Nesse cenário de expansão dos letramentos digitais, os jogos digitais se apresentam como uma ferramenta com potencial significativo para otimizar o ensino e a aprendizagem em consonância com essas novas circunstâncias e garantir a relevância do ensino de línguas. É imprescindível, portanto, que as aulas contemplem as diversas dimensões dos letramentos, superando a noção tradicional de letramento impresso, definido como a “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento da gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 19). Para que os estudantes desenvolvam seus processos de aprendizagem em paralelo com as competências fundamentais de um futuro digital, torna-se necessário fomentar os letramentos digitais, capacitando-os a utilizar de forma eficiente essas tecnologias, como localizar recursos, comunicar ideias, construir colaborações, navegar e interagir nos ambientes *online* (*ibid.*, p. 17-31).

Desse modo, os jogos digitais se constituem como uma importante ferramenta no âmbito do letramento digital. Hadfield (1999 *apud* Toan; Duan, 2010, p. 68) classifica os jogos que envolvem o ensino de L2 em dois grandes grupos: jogos linguísticos, que enfatizam a acurácia, e jogos comunicativos, que priorizam a interação e a troca de ideias entre os participantes. O autor também descreve outros tipos de jogos, como os de classificação e organização, preenchimento de lacunas, adivinhação, pesquisa, correspondência, combinação, *board games*, *role-playing games*, jogos cooperativos e competitivos. Conforme apontam os autores, a classificação de jogos em categorias pode ser complexa devido à tendência de sobreposição; porém, a seleção apresentada pode ser mais facilmente encontrada tanto em jogos analógicos quanto digitais.

Além da classificação de jogos de acordo com sua natureza, eles também podem ser categorizados de acordo com o nível de complexidade tecnológica. Para tanto, neste estudo seguimos a classificação de atividades digitais proposta por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 69) em versão zero tecnologia (OT), versão baixa tecnologia (BT) e versão alta tecnologia (AT):

- Versão alta tecnologia (AT): Adequada para salas de aula equipadas com computador conectado à internet e projetor, onde os estudantes têm acesso a dispositivos (computadores ou móveis) para trabalho individual ou em grupo;
- Versão baixa tecnologia (BT): Apropriada para salas de aula com computador conectado à internet e projetor para o professor, mas sem acesso online para os estudantes em seus próprios dispositivos;
- Versão zero tecnologia (OT): Destinada a salas de aula sem acesso à internet, embora possa requerer que o professor imprima materiais previamente.

Neste estudo consideramos o conceito de letramento digital e a classificação de jogos ao desenvolvermos jogos com diferentes níveis de complexidade tecnológica. Adicionalmente, observamos a característica multissensorial dos jogos, aspecto que será detalhado na próxima seção.

A Multissensorialidade no Ensino de Línguas

A abordagem multissensorial, também conhecida como *multisensory structured language instruction* (MSL) é uma abordagem de ensino na qual a instrução do conteúdo é ministrada de forma individualizada, explícita e estruturada, a fim de estimular as modalidades sensoriais visual, auditiva, olfativa, tátil e cinestésica do estudante. Assim, ao utilizar recursos multissensoriais, o aluno aprende como aplicar estratégias eficazes na implementação e controle das tarefas. Farrell e Sherman (2011) observam que o termo ‘multissensorial’ frequentemente descreve estratégias que envolvem os aprendizes em atividades que utilizam duas ou mais modalidades sensoriais simultaneamente para captar ou expressar informações (Farrell; Sherman, 2011, p.25, tradução nossa).

Em um primeiro momento, a instrução multissensorial foi empregada para auxiliar alunos e ou pacientes com dificuldades de aprendizagem ou distúrbios. No entanto, a abordagem multissensorial extrapola a linha da alfabetização e intervenção, e tem sido utilizada e investigada por diferentes áreas de formação, guardando o seu viés multidisciplinar. Da mesma forma, a aquisição de segunda língua (*Second Language Acquisition* - SLA) e de formação de professor de língua inglesa (*Teacher Education & Development*) têm demonstrado um crescente interesse pela abordagem multissensorial, apesar de sua exploração ainda ser

relativamente recente (Almeida, 2016; Candia, 2025; Castro, 2025; Hessel, 2025). É importante notar que a abordagem multissensorial é frequentemente confundida com os estilos de aprendizagem, embora apresentem diferenças conceituais significativas. Enquanto a proposta de estilos de aprendizagem postula que os indivíduos possuem modalidades de aprendizagem preferenciais, como a visual, auditiva ou cinestésica (Pashler *et al.*, 2008), evidências empíricas indicam que a personalização do ensino com base nesses estilos não resulta em uma melhora significativa no desempenho dos alunos (Willingham; Hughes; Dobolyi, 2015). Em contraste, o ensino multissensorial tem demonstrado resultados positivos na aquisição de línguas, especialmente para aprendizes com dificuldades (Kraemer *et al.*, 2009). Portanto, a distinção clara entre essas abordagens é fundamental para evitar práticas pedagógicas equivocadas e promover práticas baseadas em evidências.

A união da multissensorialidade com o letramento de jogos configura uma abordagem pedagógica que integra diferentes modalidades sensoriais ao processo de aprendizagem, utilizando jogos e atividades lúdicas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. A multissensorialidade envolve o uso de diferentes sentidos para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente. Isso pode incluir atividades como manipulação de objetos, jogos de tabuleiro e de palavras, quebra-cabeças, charadas, jogos de memória com letras, jogos de interpretação de texto e de dramatização, uso de tecnologia educacional, entre outros recursos. Dentre os sentidos estimulados e exemplos de atividades listamos:

- a. Visual: o uso de gráficos, imagens, diagramas e vídeos pode ajudar os alunos a visualizar conceitos abstratos, tornando-os mais concretos e compreensíveis;
- b. Auditivo: a exploração de palestras, discussões em grupo, narração de histórias e áudio livros pode beneficiar os aprendizes com maior afinidade para a audição, incluindo a prática de leitura em voz alta;
- c. Tátil: atividades práticas que envolvem manipulação de objetos, experiências de laboratório, jogos de construção e modelagem ajudam os alunos a aprender através do tato;
- d. Olfativo e Gustativo: embora menos frequente, a integração de cheiros e sabores pode criar associações e memórias mais fortes em relação aos conceitos ensinados, sendo útil em disciplinas como ciências (por exemplo, experimentos com substâncias) e culinária;
- e. Cinestesia: elemento sensorial fundamental que envolve o movimento e manipulação do corpo, total ou em parcial, durante a realização de uma atividade de aprendizado.

O letramento impresso se torna um aliado ao letramento em jogos, que se define como a “habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 31). A integração da multissensorialidade com esses dois tipos de letramentos neste projeto permitiu a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e estimulantes, nos quais os alunos foram encorajados a explorar e interagir ativamente e significativamente com os conteúdos linguísticos. Em um contexto mais amplo, essa interdisciplinaridade pode impulsionar o desenvolvimento de habilidades individuais, ao mesmo tempo em que fomenta o engajamento e o prazer pelo aprendizado da L2.

Especificamente no que se refere à aplicação de jogos multissensoriais no ensino de L2, é crucial reconhecer que, apesar dos jogos serem comumente associados a momentos de diversão e lazer, não devemos subestimar seu potencial pedagógico, particularmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (Amato, 1996 *apud* Toan; Duan, 2010, p. 70, tradução nossa). Nessa esteira, Batista (2017) afirma que os jogos educacionais podem ser uma das maneiras em que a diversão e a aprendizagem se encontram trazendo diversos benefícios aos aprendizes, pois há o aumento da motivação, bem como a interação entre os aprendizes, aprimoramento da aquisição da L2 e o progresso das conquistas linguísticas dos alunos. Para além disso, a autora ressalta que os jogos abrem espaço para a criação de um ambiente no qual os alunos, até mesmo mais reservados, oferecendo um contexto significativo para as interações e, consequentemente, evitando aulas descontextualizadas e centradas unicamente na transmissão de informações.

A essência lúdica dos jogos, intensificadas por suas características multissensoriais, fomenta a autonomia e protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem de L2. Nesse contexto, o estudante é o responsável por seu aprendizado ao cooperar e competir com seus colegas, relacionar informações e, efetivamente, engajar-se no jogo. Essas ações operam como agentes facilitadores no processo de aquisição de L2, enquanto o estudante opera para seu próprio desenvolvimento de conhecimento.

Em suma, os conceitos de letramentos, a classificação dos diferentes tipos de jogos e o entendimento da multissensorialidade aplicada aos jogos foram basilares para planejar e elaborar uma variedade de atividades lúdicas nesta pesquisa. Ademais, esses elementos foram essenciais para o enriquecimento da formação docente, um profissional cada vez mais inserido nas novas tramas sociais e na demanda cada vez maior de habilidades digitais no ensino de L2.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Conforme mencionado, o Projeto Licenciando - O uso de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa na escola pública (Edital 43/2022 – PROGRAD – UTFPR⁵⁸), teve duração de quatro meses e foi composto por quatro alunas bolsistas (três das quais participaram da escrita desse capítulo) e duas professoras orientadoras. O objetivo geral foi de qualificar o grupo de bolsistas nos conceitos de letramento em jogos e na abordagem multissensorial, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no formato de jogos para o ensino de língua estrangeira. O objetivo específico consistiu na implementação dos jogos produzidos durante o curso da aprendizagem de L2 em cinco turmas de quatro séries do Ensino Fundamental (7º e 8º anos, turno da tarde) e em uma turma do 2º ano do Ensino Médio (turno da manhã).

Para compreender o contexto de ensino, etapa fundamental para a elaboração de jogos eficazes e para a formação das futuras professoras, as alunas bolsistas foram organizadas em pares e realizaram observações de aulas ministradas pelos professores formadores em uma escola pública. Essa análise do contexto é crucial, pois, como ressalta Ferreira (2020, p. 413),

[...], na formação de professores, é preciso considerar o contexto de atuação que sofre intervenção, ou seja, as instituições formadoras, que devem tomar para si a responsabilidade de formar sujeitos capazes de atuar de maneira consciente no mundo, tendo atitudes que equivalham a transformação e uma formação que seja cidadã. Sujeitos que buscam intervir na realidade para transformá-la. Nesse sentido, envolve a tomada de decisões, intencionalidade e reflexão (Ferreira, 2020, p. 413).

A estrutura do projeto proporcionou às alunas em formação uma valiosa oportunidade para aprimorar seus conhecimentos empíricos e práticos, especialmente ao estimular a reflexão sobre questões cruciais da prática docente. Perguntas complexas como ‘Que novas tecnologias irão integrar a nossa paisagem social daqui a alguns anos?’ e ‘Quais serão os desafios do ensino de L2 para as próximas gerações?’ demandam uma preparação prévia e cuidadosa. É certo que haverá mudanças nas linguagens e métodos de ensino; porém, a tomada de consciência e decisões e a constante busca por formação e atualização dos conhecimentos, assim como a habilidade de tornar-se aberto para novas possibilidades dentro do ensino de L2, são um modo de garantir a *expertise* das diferentes dimensões sociais e educacionais.

Nessa perspectiva, Ferreira (2010) ressalta a necessidade de conhecimentos tecnológicos comporem o repertório de saberes dos docentes, pois são questões presentes neste século e pontos passíveis de produção de conhecimentos,

58 Agradecemos à PROGRAD UTFPR pelo financiamento desse programa.

demandando assim, novas formas de formação de professores. Nesse sentido, o projeto Licenciandos contribui para essa formação sensível às novas tecnologias, promovendo a integração entre saber, pesquisa e prática real. Essa vivência oferece às bolsistas a oportunidade de refletir sobre diferentes modos de aplicação dos métodos e dos jogos, preparando-as para a atuação docente e para a formação continuada.

No decorrer do projeto, foram aplicados dois questionários em formato impresso aos participantes. O primeiro questionário investigou as crenças dos alunos em relação ao uso de jogos educacionais nas aulas de inglês, utilizando uma escala Likert de 1 a 5, em que 1 correspondia a “concordo totalmente” e 5 a “discordo totalmente”. Esse instrumento foi aplicado no início do projeto, antes da implementação das atividades com jogos.

O segundo questionário, que constitui o foco principal deste capítulo, foi elaborado e aplicado às alunas bolsistas participantes do projeto. Seu objetivo era coletar as perspectivas das acadêmicas sobre sua formação à luz dos preceitos estudados, abordando suas emoções, a percepção sobre a eficácia e o engajamento proporcionados pelos jogos, as dificuldades enfrentadas e suas reflexões finais. A seguir, apresentamos as respostas de cada aluna bolsista à questão central: “Na sua percepção, como foi a aplicação dos jogos nas 3 diferentes modalidades?”

Bolsista 1

A Bolsista 1 relatou que os jogos de zero tecnologia (0T) não despertaram o engajamento dos alunos devido à temática, que não foi compreendida como um jogo propriamente dito. Na implementação dos jogos de baixa tecnologia (BT), surgiram mais desafios, relacionados à diversidade de níveis linguísticos na turma, a questões de comportamento e à gestão do tempo. A administração do tempo também se mostrou um desafio nos jogos de alta tecnologia (AT), que, apesar de não terem sido concluídos em sua totalidade, foram considerados os mais engajadores, alcançando inclusive alunos com dificuldade ou resistência em participar. A bolsista avaliou o projeto como de grande importância, especialmente em relação à tecnologia, e enfatizou a necessidade de cuidado na escolha da temática e no desenvolvimento dos jogos para garantir maior produtividade e assertividade. Por fim, a Bolsista 1 destacou a autonomia concedida às bolsistas para decidir e selecionar os jogos mais adequados a cada turma após as observações das aulas.

Bolsista 2

A Bolsista 2 descreveu que o jogo de 0T escolhido não atingiu o objetivo inicial de engajar a turma, pois o tema e o nível não correspondiam ao

interesse nem ao nível do grupo. Já as atividades de BT e AT pareceram ter um resultado melhor, com participações mais ativas dos alunos. Nesse ponto, a bolsista reportou duas dificuldades nas atividades de AT: a distribuição de pontos e o compartilhamento do trabalho dos grupos. Mais especificamente, a competitividade criada para possibilitar um maior engajamento da turma pode ter dificultado a execução de alguns jogos, gerando conflitos durante a aula e confusão na pontuação dos times. A Bolsista 2 ainda ressaltou a importância do projeto por abrir novas possibilidades com ferramentas tecnológicas, consideradas muito úteis no ambiente escolar, desde que a escolha de jogos e plataformas seja feita de acordo com o perfil de cada turma. Concluindo, a bolsista observou que o nível de inglês não se mostrou um problema decisivo durante as atividades, o que geralmente é visto como um obstáculo ao uso dessas propostas. O engajamento ocorreu independentemente do nível linguístico após a criação de grupos e o alinhamento das atividades.

Bolsista 3

A Bolsista 3, semelhantemente, mencionou que os alunos acharam o jogo de OT entediante, não o considerando um jogo. Já as atividades de BT geraram maior engajamento. Contudo, a principal dificuldade apontada pela bolsista foi a gestão do tempo, que impediu a exploração completa do jogo, pois parte da aula foi dedicada à organização física das dinâmicas, como a formação de grupos, a reorganização da sala e a separação dos materiais. Os jogos de AT também engajaram e animaram a turma, mas a competição chegou a prejudicar o andamento e a receptividade da atividade. Por fim, a Bolsista 3 ressaltou a importância de projetos como este para incentivar práticas inovadoras em sala de aula, evitando a rotina no ensino.

Bolsista 4

A Bolsista 4 iniciou sua reflexão com um questionamento central do projeto: o significado de “tecnologia”. Ela observou que frequentemente associamos tecnologia apenas a produtos e dinâmicas de Alta Tecnologia (AT), esquecendo que atividades com materiais básicos como papel também integram jogos e tecnologia. Diante dessa variedade de possibilidades, a bolsista enfatizou a crucialidade do planejamento, da antecipação de possíveis problemas, do estabelecimento de regras claras antes dos jogos e da elaboração de um plano B para contingências. Por fim, ela comentou que, embora as atividades de AT possam apresentar desafios como a agitação dos alunos ou dificuldades técnicas, elas oferecem um vasto leque de oportunidades para a aplicação de atividades no contexto educacional.

A análise das respostas aos questionários revelou padrões significativos na aplicação e na recepção dos jogos, considerando as turmas, os níveis de tecnologia, os tipos e os temas das atividades. Um ponto unânime nos relatos foi o baixo engajamento dos alunos com os jogos de Zero Tecnologia (0T), percebidos mais como desafios didáticos do que como atividades lúdicas. Adicionalmente, a escolha do tema – o sistema educacional dos Estados Unidos – parece ter sido menos eficaz para o Ensino Fundamental, embora tenha funcionado para o Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental, alternativas como a seleção de um tema diferente, a adaptação do nível de dificuldade do texto ou a utilização do mesmo texto em um jogo de Alta Tecnologia (AT) poderiam equilibrar o conteúdo com uma atividade mais tecnológica, promovendo maior inovação e descontração. No entanto, as dinâmicas das aulas e as dificuldades com as mudanças de horário das turmas impediram a implementação dessas adaptações.

Outro aspecto consistente nas quatro experiências foi o maior interesse e engajamento dos alunos nas atividades de Alta Tecnologia (AT). Esses jogos se mostraram os mais bem-sucedidos em termos de participação e dinamismo. As dificuldades encontradas envolveram problemas de conexão com a internet, gestão do tempo e um nível de competitividade que, embora tenha gerado animação, por vezes se tornou um obstáculo. Acredita-se que um planejamento mais detalhado, com ideias e soluções pré-concebidas para lidar com os imprevistos, poderia ter gerenciado melhor essa agitação. Dessa forma, os jogos de AT demonstram criar um ambiente propício ao ensino, desde que sejam bem planejados e alinhados para uma aplicação eficaz. O planejamento deve contemplar:

- o alinhamento claro das regras desde o início para evitar mal-entendidos;
- a revisão prévia das atividades para antecipar problemas e preparar soluções em tempo real;
- a moderação do sistema de pontos e da competitividade para fomentar o engajamento saudável;
- a preparação de alternativas em tecnologias mais baixas para falhas técnicas; e
- a consideração de diferentes temas e abordagens sugeridas pelos alunos para adequação ao perfil da turma.

No que concerne aos jogos de Baixa Tecnologia (BT), além de compartilharem desafios de aplicação e regras com os jogos de AT, é crucial considerar o tempo dedicado à preparação do ambiente da sala de aula, incluindo recortes e montagens. Esse manuseio deve ser previsto no planejamento das aulas para garantir que os jogos sejam aplicados integralmente e sem lacunas de tempo que possam levar à dispersão dos alunos.

Apesar da importância de prever problemas e soluções nos planos de aula, reconhecemos a fundamental liberdade para criar jogos e temas alinhados à turma, ao perfil, à idade, ao nível de inglês e aos interesses dos alunos, bem como a autonomia para escolher os tipos de jogos mais proveitosos. Após a intervenção, as alunas bolsistas refletiram sobre a possibilidade de criar jogos mais específicos para as turmas em que atuaram, considerando as ideias que surgiram durante as aplicações. Dessa forma, reafirmamos a importância da continuidade do projeto para expandir o acervo de produções acadêmicas e de materiais didáticos focados no uso de jogos em sala de aula, sempre com o objetivo de aumentar o engajamento dos alunos e otimizar o aprendizado, criando um ambiente de ensino e aprendizagem de L2 confortável e produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de alguns profissionais da educação por vezes considerarem os jogos educacionais de forma negativa, é inegável que eles oferecem diversos benefícios quando utilizados em sala de aula, principalmente no ensino de L2, como o inglês neste projeto. A aplicação prática do projeto confirmou muitos dos pontos positivos destacados pelos teóricos sobre o uso de jogos educativos. Observou-se que os jogos auxiliam na redução da pressão psicológica dos alunos ao aprender uma nova língua e promovem um ambiente escolar mais leve e divertido, atenuando a formalidade tradicional do ensino de línguas.

O projeto também permitiu visualizar a aplicação de diferentes modalidades tecnológicas, desde o uso de papel e caneta até computadores. Embora os jogos de Zero Tecnologia (0T) não tenham sido tão atrativos para os alunos devido ao tema escolhido, eles mantêm seu valor pela facilidade de planejamento e aplicação em diversas turmas e níveis de proficiência. Os jogos de Baixa Tecnologia (BT) demonstraram ser bastante eficientes nas turmas em que foram utilizados, mesmo que o nível de engajamento não tenha sido tão alto quanto nos jogos de Alta Tecnologia (AT).

Constatou-se a importância do planejamento prévio para apresentar as regras de forma clara aos alunos, evitando desentendimentos. Além disso, a competitividade inerente aos jogos nem sempre é totalmente benéfica, sendo crucial avaliar a necessidade de uma competição acirrada para não desmotivar os alunos com derrotas ou gerar confusão na tentativa de se sobressair.

Apesar dos desafios encontrados, a aplicação de jogos nas modalidades 0T, BT e AT mostrou-se bastante proveitosa, comprovando a viabilidade de atividades com jogos educativos no ensino de língua inglesa em escolas públicas. No entanto, planejamento prévio e instruções claras são essenciais para garantir uma execução eficaz.

Ao combinar diferentes estímulos sensoriais aos jogos, os educadores podem atender às necessidades individuais dos alunos e proporcionar experiências de aprendizagem mais envolventes e eficazes. Essa abordagem não apenas torna o ensino mais acessível a diferentes estilos de aprendizagem, mas também pode aumentar a motivação dos alunos e promover uma compreensão mais profunda dos conceitos apresentados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. V. A. **Early reading skills in low socioeconomic status at risk English language learners: effects of multisensory structured language intervention**. 2016. 179f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169233>. Acesso em: 31 ago.2022.
- ALMEIDA, P. N. de. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14465/1/Paulo%20Nunes%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- BATISTA, G. **A visão dos professores sobre os benefícios e dificuldades do uso de jogos educacionais no ensino de língua inglesa em escolas da rede pública**. 2017. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Curitiba, 2017. Disponível em <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/8938>. Acesso em: 09 de maio de 2025.
- CANDIA, B. S. **O ensino multissensorial da escrita em língua estrangeira**. 2025. 99f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Curitiba, 2025. Trabalho defendido mas não publicado.
- CASTRO, A. L. R. **O ensino multissensorial de vocabulário temático em língua inglesa**. 2025. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Curitiba, 2025. Trabalho defendido não publicado.
- OLIVEIRA, D. E. M. B.; RAMOS, S. M.; CARLÚS, R.; MOLLERO, G. Os impactos da gamificação e a utilização de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa: TOEFL iBT Produção Oral. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 13, n. 3, p. 316-333, 2020.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Marcos Marcionilo (Trad). São Paulo, 1 ed. 2016.
- FERREIRA, L. G. Formação de professores e ludicidade: Reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de estudos em educação e diversidade**, v. 11, n. 2, p. 410-431, out./dez., 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**, 1996. Disponível em: <http://institutoveritas2010.blogspot.com.br/2011/04/livros-do-paulo-freire.html>. Acesso em: 13 dez. 2022.

HESSEL, J. G. C. B. **Let's learn the ropes: ensino multissensorial de vocabulário temático em inglês para alunos-professores em formação**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2025. Trabalho não publicado.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: **Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Buenos Aires. Anais, p. 1-12, 2014.

PASHLER, H.; MCDANIEL, M.; ROHRER, D.; BJORK, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. **Psychological Science in the Public Interest**, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038>.

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020.

TUAN, L. T.; DOAN, N. T. M. Teaching English grammar through games. **Studies in Literature and Language**, v. 1, n. 7, p. 61 – 75, 2010.

WILLINGHAM, D. T.; HUGHES, E. M.; DOBOLYI, D. G. The scientific status of learning styles theories. **Teaching of Psychology**, 42(3), 266-271, 2015. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA ENSINO DE INGLÊS COM DIFERENTES MÍDIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline de Mello Sanfelici⁵⁹

Dante Luiz de Lima⁶⁰

Geovana Patricio Figueiredo⁶¹

Maria Luisa Manrique⁶²

Kai de Castro Mahs⁶³

Simon Lainequer Kohler⁶⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo traz nosso relato de experiência participando do edital intitulado Licenciando, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)⁶⁵, campus Curitiba, ao longo do ano de 2023. Dentro do edital que concorremos, nos envolvemos com o projeto de nossa licenciatura em Letras Inglês. Tal projeto era voltado para a produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa com diferentes mídias. Fomos quatro bolsistas (Simon, Kai, Maria Luisa e Geovana) e uma coordenadora (professora Aline de Mello Sanfelici, posteriormente substituída pelo professor Dante Luiz de Lima, em função de licença maternidade da professora). O projeto, como previsto no edital, tinha a duração de oito meses.

59 Professora doutora do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - sanfelici@professores.utfpr.edu.br.

60 Professor doutor do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - dante667@utfpr.edu.br.

61 Graduanda na Licenciatura em Artes Visuais na UNESPAR - geovana.figueiredo@unespar.edu.br.

62 Graduanda no curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - manrique@alunos.utfpr.edu.br.

63 Graduanda no curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - mahsm@alunos.utfpr.edu.br.

64 Graduando no curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - dakshalainequer@alunos.utfpr.edu.br.

65 Agradecemos à PROGRAD UTFPR pelo financiamento desse programa.

Neste período, a professora Aline nos acompanhou nos primeiros quatro meses e meio do programa (período que se estendeu por abril, maio, junho, julho e a primeira quinzena de agosto), focando especialmente na questão de construção teórica sobre o tema do projeto, assim como na fase de planejamento inicial dos planos a serem desenvolvidos. Com a saída da professora Aline em meados de agosto, o professor Dante assumiu os três meses e meio finais (da segunda quinzena de agosto até o mês de novembro) e isso significa que ele nos acompanhou na fase da efetiva ida às escolas para desenvolvimento das aulas planejadas, assim como na reflexão e discussão dos resultados observados na prática.

O projeto que havia sido formulado pela professora Aline tinha como objetivo os processos de concepção, pesquisa, aplicação e elaboração de materiais didáticos a partir de mídias digitais para o ensino de língua inglesa no ambiente escolar. Destaca-se como meta importante a realização destes processos diversos de maneira a desenvolver o protagonismo e a autonomia dos licenciandos sobre a prática pedagógica em contextos reais de ensino - ou seja, não era previsto apenas uma elaboração no campo do planejamento teórico, mas a concretização em cenários educacionais vigentes. Tais contextos referiam-se aos da educação básica na rede estadual de ensino do Paraná, na cidade de Curitiba, especificamente e preferencialmente ocorrendo em escolas incluídas no Programa Mais Aprendizagem da Secretaria de Educação do Paraná (SEED-PR).

Também é importante salientar que a aplicação do projeto buscava promover tanto o engajamento quanto o aumento da motivação nas aulas de inglês, por parte dos alunos da rede de ensino público das escolas participantes. Isso se daria através de aulas que utilizassem mídias diversas em meio digital, haja vista que a inserção digital é algo da realidade cotidiana destes alunos e/ou seu desejo de que aconteça. Esse uso visava favorecer o desenvolvimento de competências e letramentos digitais e midiáticos voltados para a educação, tanto da parte dos graduandos de Letras (os licenciandos), na elaboração e aplicação dos materiais, quanto da parte dos alunos das escolas, em sua utilização com sucesso.

A relevância do projeto se dá principalmente a partir das contribuições proporcionadas, visto que nós, licenciandos de Letras Inglês, tivemos a oportunidade de conhecer, vivenciar e atuar diretamente na realidade escolar da educação básica. Isso se deu precisamente a partir de nossa inserção na realidade de atuação de nossa profissão futura, e no planejamento, desenvolvimento e contribuição com materiais produzidos de forma compatível com o ensino e contexto observados, em uma vivência complementar ao que as disciplinas da graduação podem promover. Em outras palavras, a participação neste projeto era importante porque o mesmo previa (e se consolidou como) uma oportunidade de vivência concreta da docência, em alinhamento com suas contribuições aos alunos das escolas, como citado acima.

O nosso texto se encontra organizado do seguinte modo: iniciamos com algumas ideias discutidas na fase de levantamento teórico da condução do projeto, resumindo brevemente apontamentos importantes de algumas das leituras que discutimos. Após, fazemos o relato da experiência propriamente dita, começando com as dinâmicas da fase inicial, de fichamento de textos e, com maior ênfase, relatando sobre uma seleção de planos preparados e efetivamente aplicados nas aulas. Finalizamos, então, com algumas reflexões e considerações sobre o processo que vivenciamos. Neste momento de encerramento, também apontamos de modo mais explícito algumas das dificuldades que enfrentamos no processo e possíveis caminhos enquanto sugestões para trabalhos futuros e/ou soluções dos problemas observados.

LEVANTAMENTO TEÓRICO

A proposta do projeto leva em consideração a utilização de mídias digitais para a elaboração de materiais didáticos pedagógicos que possam ser aplicados de maneira eficiente nas escolas participantes. Para isso, nosso cronograma de trabalho iniciou com a realização de leituras e debates de estudos embasados em experiências que justificassem sua eficácia. A partir do fichamento de uma série de textos relacionados ao tema do projeto, foi proporcionado a nós, bolsistas licenciandos, amparo teórico no qual pudemos estruturar nossas ideias de planejamento de aulas com mídias. A seguir, traremos um breve resumo de algumas das considerações relevantes identificadas em leituras que fizemos no início de nosso trabalho.

De acordo com Coutinho (2012), a mídia tem tido cada vez mais influência na vida das pessoas e, por isso, se utilizada de maneira adequada e a serviço da educação, possibilita o aprendizado do aluno de maneira eficaz. Vale esclarecer que essa utilização exige o bom preparo do próprio docente, que precisa conhecer a diversidade de opções de mídias, assim como seus potenciais - tanto enquanto mídia, conhecendo suas funcionalidades, como enquanto instrumento para fins educacionais, analisando possíveis usos e contribuições para contextos de ensino. Isso coloca já uma questão importante, que é a formação do professor para os contextos de ensino já na segunda década do século 21. Se o professor não tiver condições de atualizar-se sobre essa formação midiática para a docência, poderá perder oportunidades de melhor aproveitamento dos potenciais das mídias. Em nosso caso, como professores em formação inicial e também por uma questão geracional, já temos certa familiaridade com mídias e, por isso mesmo, precisamos também da formação adequada para aliar nossa familiaridade com o olhar da profissão e utilizar isso tudo a favor de nossos futuros alunos.

De modo semelhante, argumenta Xavier (2019) que a escola tem de se preparar e proporcionar práticas educacionais utilizando a Internet e seus recursos como comunicação global que, conforme Silva e Garcia (2021), pode utilizar-se de telefones celulares e *laptops* como dispositivos que mediam o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos ser mais proveitoso que o celular seja incorporado de modo a contribuir para pesquisas e atividades práticas em sala de aula, em vez de meramente sofrer tentativa de ser banido dos espaços escolares - na prática, a proibição tenderia a piorar o cenário. Tecnologias, de modo geral, e seus recursos midiáticos, quando bem recebidas em sala de aula, podem atuar de modo poderoso na mediação dos processos de aprendizagem.

Em vista do exposto, reiteramos a importância de tais recursos midiáticos na aprendizagem dos estudantes, especialmente no mundo de hoje, visto que, atualmente, com a popularização dos recursos digitais e o relativamente mais fácil acesso à Internet, essas mídias se tornaram parte do cotidiano, principalmente dos jovens. Enfatiza-se também as maneiras corretas ou, melhor dizendo, mais adequadas, de utilizar-se de tais recursos a fim de que as propostas pedagógicas sejam aplicadas de maneira eficiente e satisfatória, sem que haja problemas no processo de aprendizagem. O entendimento de maneiras mais adequadas é algo que não se encaixa em fórmulas prontas, evidentemente, pois cada realidade de sala de aula é única. Porém, podemos supor que certas práticas sejam mais proveitosas (e, portanto, adequadas), como aquelas que envolvem pesquisa, interação significativa entre os pares e construção coletiva de conhecimentos, dentre outras.

Destaca-se, também, o conceito de ludicidade na utilização dessas mídias, que, de acordo com Souza (2020), faz com que os estudantes se envolvam nas atividades, pois abrangem diversos outros sentidos que não estão presentes em uma aula de modelo dito tradicional. Isso incentiva a participação dos alunos, pois os proporciona a manipulação de cores, formas e sons que chamam a atenção. Trata-se de algo especial das mídias, que atraem e, portanto, abrem portas para que o envolvimento, investimento e motivação fluam de modo mais natural entre os aprendizes.

Por fim, cumpre lembrar que também foi levado em consideração os conteúdos programáticos do primeiro e segundo ano do Ensino Médio e as habilidades requisitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apontam para a questão de tecnologias e mídias em contextos de sala de aula.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como citado anteriormente, o projeto tem por objetivo a produção e aplicação de materiais didáticos de língua inglesa nas escolas participantes incluídas no Programa Mais Aprendizagem da SEED-PR. Para tanto, os

licenciandos, que somavam quatro bolsistas, se agruparam e realizaram leituras de materiais referentes ao tema, já salientados no breve levantamento teórico acima. Além disso, também foram organizadas discussões em cima destes materiais para a criação dos recursos pedagógicos dos próprios licenciandos, guiados pela professora coordenadora.

Em um primeiro momento, foi solicitado que cada bolsista pesquisasse e trouxesse pesquisas e/ou artigos que tratassem da utilização das mídias digitais como recurso pedagógico a fim de promover a autonomia dos licenciandos e incentivar o conhecimento pelo tema de maneira espontânea. Assim, foram realizadas discussões a respeito do material pesquisado e, para maior fixação, os licenciandos escreveram fichamentos de maneira a organizar o referencial teórico que seria utilizado como justificativa para a criação dos recursos pedagógicos. Também houve uma socialização destas leituras e discussões com alunos do componente curricular de caráter optativo (não obrigatório) de Intermidialidade, ministrado pela nossa coordenadora. Nessa ocasião, pudemos discutir com um grupo de 15 estudantes colegas de licenciatura sobre as mídias e seus usos em sala de aula. Esta foi uma experiência de troca, dentro das diversas fases do nosso programa Licenciando, que se provou extremamente enriquecedora, por oportunizar nosso protagonismo enquanto contribuidores de conteúdo (pois apresentamos resumos e reflexões sobre as leituras), assim como pelas próprias discussões que tivemos com estes colegas.

Em seguida, os quatro bolsistas participantes se organizaram em duas duplas para compor planos de aula baseados nas competências exigidas pela BNCC e levando em consideração os conteúdos previamente abordados previstos pelas turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio do colégio estadual participante do Programa Mais Aprendizagem (SEED-PR), assim como as habilidades de *reading*, *writing*, *speaking* e *listening* da língua inglesa. Relataremos, a seguir, três planos desenvolvidos, comentando sobre os resultados dos mesmos. Achamos válido explicar que, embora os planos tenham sido desenvolvidos pelas duplas separadamente, não iremos aqui no capítulo destacar qual plano foi feito e conduzido por qual dupla, por um motivo principal: os planos de aula foram socializados em nossas reuniões com os demais colegas e a professora coordenadora, justamente para que cada dupla contribuísse com ideias para o plano da outra dupla, ainda no processo de planejamento dos mesmos. Além disso, sendo um grupo de bolsistas com laços afetivos estreitos e muita parceria no projeto, assim como nas disciplinas da graduação, acabamos acompanhando o trabalho uns dos outros, participando não só do planejamento como também trocando ideias no desenvolvimento das aulas (quando era reaplicado o mesmo plano para outra turma, por exemplo).

PLANO DE AULA 1

O nosso primeiro plano de aula foi elaborado pensando nos conteúdos de *Simple Past*, ou mais especificamente, o passado simples de alguns verbos regulares e irregulares e a conjugação plural e singular do verbo *to be*, utilizando os sites *Wordwall* e *Storyboard That* como recursos pedagógicos. A ideia era contribuir com os estudantes da turma em seu entendimento de como falar sobre ações passadas a partir de diversos sujeitos (eu, você, nós, etc).

Esta proposta foi pensada para ser aplicada utilizando os computadores do laboratório de informática da escola participante, no tempo de uma aula de cinquenta minutos. A utilização dos computadores se daria com o apoio dos próprios bolsistas do Licenciando, justamente para minimizar qualquer dificuldade de ordem técnica ou de desconhecimento de recursos midiáticos nos sites escolhidos para o trabalho (citados acima). Em outras palavras, já salientamos aqui nosso protagonismo no trabalho com mídias em sala de aula, ao prevermos não apenas que a aula usasse mídias, mas também que nossa postura deveria incluir o acolhimento de quaisquer dificuldades dos estudantes que pudesse prejudicar o sucesso da atividade proposta.

A aplicação do Plano 1 se iniciou na sala de aula (não ainda no laboratório), com uma explicação breve sobre o que já foi estudado do conteúdo “passado simples” de língua inglesa, de maneira a estimular e situar os alunos de modo que a execução da proposta fosse bem-sucedida. Neste ponto, pudemos também observar a familiaridade dos alunos em sua assimilação do tópico já estudado anteriormente e identificar algumas possíveis dificuldades, como alguns verbos irregulares no passado simples, que poderiam ser mais desafiadores na execução da aula.

Em seguida, fizemos a explicação das atividades a serem realizadas pelo *Wordwall*, onde dois jogos pedagógicos foram desenvolvidos. Salientamos que esses dois jogos são apenas o começo da nossa proposta e, por nossa escolha, ambos promoveram um trabalho com a língua inglesa que foi mais “fechado” para orientação gramatical. Contudo, é importante já adiantar que, após esses jogos, conduzimos os alunos a uma atividade também com mídias e de caráter muito mais aberto, criativo e comunicativo. Iniciamos relatando como foram os dois jogos:

- a. O primeiro consistia em uma espécie de labirinto com várias frases, em que cada uma possuía um verbo (regular ou irregular) conjugado e/ou escrito de várias formas, sendo apenas uma delas a correta. Assim, o aluno deveria movimentar-se pelo labirinto com o boneco personagem até o verbo conjugado de maneira correta. O objetivo era que os alunos reconhecessem a forma correta do verbo e direcionassem o boneco do jogo pelo labirinto até o termo certo a fim de compreenderem as palavras de maneira lúdica;

- b. O segundo jogo se tratava de um mini quiz com seis questões, em que cada uma apresentava uma frase em língua inglesa com uma lacuna em branco e alternativas do verbo *to be* no *Simple Past*, dentre as quais apenas uma palavra era a correta para preencher a lacuna. O objetivo era que os alunos compreendessem por meio da interpretação da frase e conhecimentos prévios a alternativa correta para preencher a lacuna em branco de forma a exercitar a leitura e interpretação em língua inglesa.

Após a atividade dos dois jogos no *Wordwall*, oportunizamos um momento para a correção e a verificação de dúvidas, se assim houvesse, especialmente considerando que se tratava de uma revisão de conteúdo já explorado anteriormente com a professora regente da turma. Partimos, na sequência, para a segunda atividade do recurso pedagógico *Storyboard That*, em que foi solicitado que os alunos, ao acessarem o site, criassem uma tirinha de três quadros de tema livre utilizando o passado simples da língua inglesa. O objetivo dessa proposta era, trabalhando ainda com o passado simples, incentivar a criatividade dos alunos e promover um olhar menos gramatical e mais comunicativo e aberto em termos de usos da língua, tudo isso utilizando um recurso lúdico para a exploração mais ampla do conteúdo abordado.

Por ser uma atividade que necessitaria do laboratório de informática, houve o receio de que a escola não tivesse os recursos para sua aplicação e que os alunos estivessem muito agitados para realizar as atividades. Porém, em todas as turmas, a aplicação ocorreu de maneira satisfatória. O fato de a escola disponibilizar laboratório nos mostrou que os estudantes já tinham familiaridade com o espaço e, por isso, puderam se engajar nas atividades sem distração. Também é importante relatar que, durante a explicação do passado simples do verbo *to be*, alguns alunos demonstraram conhecer os conteúdos, mas houve alunos que não possuíam o conhecimento esperado. Assim, durante os jogos do *Wordwall*, acreditamos que foi oportunizado tanto o processo de revisão, para parte da turma, quanto de compreensão melhor do conteúdo, para esses alunos que não haviam assimilado nas aulas anteriores com a professora regente.

PLANO DE AULA 2

O segundo plano que desenvolvemos foi elaborado com base nos conteúdos de falsos cognatos da língua inglesa, utilizando-se da plataforma de nuvem de palavras *Mentimeter* e do site de quizzes *Quizziz*. Novamente, havia a previsão de utilização de sites e recursos que sejam atraentes para os estudantes, considerando a ludicidade e o caráter interativo e dinâmico dos mesmos - elementos que podem muito contribuir com o envolvimento e o interesse dos alunos nas aulas.

Esta proposta foi pensada para ser aplicada dentro da sala de aula, não no espaço do laboratório de informática, e para isso ser viabilizado a ideia era utilizar os próprios celulares dos estudantes, além do datashow disponível na escola, como recursos auxiliares. Mais uma vez, a previsão era que tudo ocorresse no tempo de uma aula de 50 minutos.

A aula iniciou com uma explicação sucinta sobre a definição de falsos cognatos, acompanhada de uma seleção de falsos cognatos da língua inglesa para deixar os alunos já introduzidos ao assunto e também fazendo uma espécie de “levantamento” de seus conhecimentos prévios. A seguir, foi solicitado que os alunos adentrassem na plataforma de nuvem de palavras *Mentimeter* pelos seus celulares e ali escrevessem uma palavra em inglês que eles considerassem um falso cognato. O *Mentimeter* foi uma escolha interessante para a aula porque oportunizou que os estudantes pudessem facilmente visualizar a nuvem criada, a partir do uso do datashow levado, e todos perceberam sua contribuição na produção de conteúdos na aula.

Em seguida, foi passado um quiz pela plataforma *Quizziz*, que havíamos já percebido ser uma plataforma familiar aos estudantes e de caráter bastante atraente para dinamizar a aula. Informamos que os alunos responderiam o quiz pelos celulares, mais uma vez, e que o quiz criado consistia de 10 sentenças trazidas de frases de músicas e filmes (também mídias que os estudantes normalmente se sentem atraídos) nas quais há a presença de uma palavra em destaque considerada um falso cognato da língua inglesa. No quiz, os alunos deveriam escrever a tradução dessa palavra. Para isso, deveriam considerar o contexto do que é relatado na música ou filme, para que essa tradução fosse algo que fizesse sentido, não se deixando enganar pelo falso cognato em um processo feito sem reflexão.

Seguimos com a correção e explicação do quiz e retomamos a projeção e explicação da nuvem de palavras sobre as palavras escritas pelos alunos. Com isso, foi pedido para que eles se reunissem em duplas ou trios a fim de realizar a última etapa da atividade. Esta consistia na elaboração de três frases em língua inglesa propositadamente incluindo a presença de falsos cognatos. Aqui, como no plano anterior, foi o momento de promover maior abertura para usos mais significativos da língua inglesa, em comunicações de ideias que fossem do interesse dos próprios estudantes. Pensamos ser um bom fechamento do trabalho.

O objetivo dessa proposta é que os estudantes se mantivessem atentos com palavras de falsos cognatos e aprendessem sobre sua definição e uso, assim como potencializasse a autoconfiança relacionada aos acertos. Foi pensado para ser uma atividade didática descontraída e eficaz a partir da utilização de

recursos lúdicos para atrair a atenção dos alunos. De fato, isso ficou evidente na condução, pois percebemos o envolvimento dos alunos e o *feedback* motivado durante e logo após a aula.

PLANO DE AULA 3

Levando em consideração as pesquisas e discussões realizadas previamente ao desenvolvimento dos planos de aula, o objetivo maior era propor atividades que fossem interativas e que proporcionassem aos alunos independência e participação ativa nas aulas a partir de usos de mídias e recursos de interesse da turma. Como nos planos anteriormente descritos, aqui também foram pensadas atividades que pudessem prover não mais uma aula “tradicional”, por assim dizer, mas sim uma que criasse um interesse por parte do estudante para o desenvolvimento de sua parte, já que, de acordo com Coutinho (2012, p.12), “o aluno necessita de instigação, de incentivo para aprender. Sendo assim, levando em consideração o fato que a mídia tem influenciado cada vez mais a vida das pessoas, nada mais lógico que entendê-la como um recurso extremamente útil para o processo educativo”.

A partir disso, foi desenvolvido um plano de aula que contivesse atividades envolvendo mídias convencionais, porém dinâmicas, e que poderiam ser de fácil uso e aplicação com os alunos. Porém, diferente dos planos anteriormente relatados, este não ocorreu em uma única aula de 50 minutos, tendo uma estruturação diferenciada, como mostraremos a seguir.

Dividido em um total de três aulas, este plano foi pensado para aprimorar o vocabulário e o conhecimento do *Simple Past* e, por este motivo, foi proposta a criação de um minijornal para que os alunos treinassem não apenas o passado dos verbos, tanto regulares quanto irregulares, mas também o gênero jornal. Falaremos primeiro qual era a proposta hipotética e, depois, explicaremos como ela efetivamente se desdobrou e os motivos das modificações necessárias.

A primeira aula teria início com a exposição de jornais em inglês, dando ênfase em termos comumente usados neste gênero textual, principalmente o *Simple Past*. Em seguida, seriam formados grupos nos quais os alunos elegeriam um tema para cada participante a fim de elaborar algumas notícias curtas (entre 100 a 150 palavras) com o nosso auxílio.

Na segunda aula, conduziríamos a correção dos textos juntamente com o professor regente da turma e a proposta era que os alunos procedessem com a montagem de seus jornais na plataforma Canva. No fim da aula, os alunos enviariam seus jornais finalizados para o e-mail do professor regente da turma. Por fim, a terceira aula seria reservada para a apresentação dos minijornais para a turma e a realização de comentários sobre a experiência.

Contudo, como frequentemente parece acontecer na prática docente, na aplicação do plano de aula observamos ser necessário que ocorressem algumas alterações para que o plano fosse compatível com a turma e com a estrutura do colégio. A primeira parte do plano, em que seria apresentado aos alunos jornais em inglês, acabou não sendo realizada, devido à inexistência do projetor que fora esperado no plano. Desta forma, foi explicado o objetivo da atividade e, logo em seguida, a turma foi dividida em grupos com no máximo cinco alunos. Os grupos entraram em consenso em um tema de interesse geral e escreveram o minijornal, que foi primeiramente produzido em português em seus cadernos.

Na segunda aula, os alunos fizeram a tradução com a ajuda de dicionários e começaram a produção do jornal no Canva, utilizando o laboratório de informática da escola. Como alguns alunos não conseguiram terminar a atividade em sala, pedimos para que finalizassem em casa e enviassem o projeto pronto via e-mail. Assim, na aplicação da terceira aula, os professores trouxeram os minijornais impressos e os grupos fizeram uma pequena apresentação daquilo que produziram.

Como alguns grupos não produziram ou não quiseram apresentar o jornal, sobrou mais tempo do que o planejado, então foi adicionada uma dinâmica valendo premiação para instigar a participação e motivação dos estudantes. A dinâmica consistia em um bingo com verbos no passado irregular e regular. Os alunos escolheram cinco verbos da lista que foi montada, todos no presente, e nós, bolsistas regendo a aula, recitamos tais verbos no passado para que treinassem seu conhecimento. O aluno que conseguiu completar os cinco verbos primeiramente ganhou como prêmio um bombom. Foi uma dinâmica simples e divertida, que apesar de não se relacionar com a proposta do jornal, estava atrelada ao trabalho com o *Simple Past* e, por isso, serviu como um encerramento adequado e de sucesso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora, ao passo que fomos relatando cada um dos três planos separadamente nós já tenhamos também tecido breves comentários sobre como cada plano se desenvolveu e sobre o que pudemos observar do desempenho e aprendizagem dos estudantes, assim como da utilização das mídias envolvidas e dos objetivos propostos, é importante incluirmos esta seção como espaço mais organizado de reflexão. Trazemos, portanto, este momento do texto com resultados e discussão de um modo mais abrangente, isto é, considerando a totalidade de observações sobre o processo, no conjunto de planos conduzidos e pela voz das duas duplas envolvidas conjuntamente.

Dentre as experiências que ambas as duplas tiveram em comum, gostaríamos de destacar a volatilidade dos alunos. Fica muito claro para nós que,

a depender de cada turma e, até mesmo, do dia, os alunos acabam por participar mais das atividades ou menos. Isso pode ser resultado de fatores diversos e de difícil mensuração (e até mesmo controle), como por exemplo: se a turma estiver em uma semana de feriado prolongado ou semana de provas, se há um grau de investimento e motivação com a disciplina de língua inglesa que esteja afetado (para o bem ou para o mal), se há alguma questão da turma no seu próprio relacionamento com a professora regente, além de fatores de ordem pessoal de um ou mais estudantes ou diversos outros motivos que possam afetar um ou mais alunos em um ou outro dia de aula. A volatilidade, portanto, parece ser inerente ao fato de o professor lidar com pessoas (e, assim, suas variações de humor e emoções, de modo geral). Por isso mesmo, percebemos um desafio constante na profissão docente, que é o de estar sempre em estado de atenção e conduzindo as aulas com envolvimento e cuidado, sem atitudes ou atividades pensadas e aplicadas “mecanicamente”. Ter essa percepção, enquanto professores em formação, foi um grande avanço que o programa Licenciando nos proporcionou e que certamente carregaremos conosco em nossa atuação futura.

Outro aspecto que gostaríamos de comentar é que também percebemos ser importante conhecer a escola e seus recursos disponíveis, preferencialmente com antecedência, para um planejamento de atividades não apenas adequadas mas também possíveis de serem conduzidas. A título de ilustração deste ponto, fica evidente que, se tivéssemos tido a oportunidade de visitar a escola com mais calma anteriormente ao início das regências destes planos, possivelmente teria sido evitado o problema observado no terceiro plano que preparamos, em que um projetor se fazia necessário e, no entanto, não estava disponível.

Todos nós, bolsistas, também concordamos que conhecer a turma antes é essencial para o planejamento das atividades, principalmente em relação aos interesses de ordem mais geral da turma (que podem ser diferentes de uma outra turma, ainda que em uma mesma escola, por exemplo), assim como o ritmo ou tempo de execução demandado para as atividades e a predisposição para trabalhos em grupo. Em algumas turmas, grupos grandes funcionam bem, enquanto em outras turmas parece ser mais produtivo conduzir o trabalho em duplas. Também é possível identificar casos em que certos alunos realmente trabalham melhor individualmente (e isso pode ocorrer inclusive por questões de diagnósticos de saúde) e podem ser acolhidos nessa questão, em uma ou outra parte do plano, quando possível. Notamos ocorrências de turmas em que os alunos, por estarem em grupo, trabalharam melhor, ajudando uns aos outros, mas em muitas turmas os grupos, que pareciam funcionar bem, acabaram por brigar e dispersar demais, além de terem alunos que se excluíram ou mesmo foram excluídos e, assim, não realizaram as atividades mesmo com o nosso incentivo e auxílio.

Todas essas questões devem ser levadas em consideração para a boa execução das aulas e, mesmo que seja comum ouvir alguns professores falando sobre aspectos da docência como interesse, dispersão e comportamento de alunos, ter essa experiência vivida por nós mesmos, na sala de aula real, com estudantes e todas suas particularidades, é completamente diferente. Neste ponto, então, apesar de termos ministrado poucas aulas, sentimos verdadeiramente que o programa Licenciando nos proporcionou uma vivência única desta realidade, contribuindo muito para nossa formação mais consciente, informada e situada no campo da concretude e não apenas da imaginação e teoria sobre o que é a docência e a sala de aula.

A esse respeito, acrescentamos mais um ponto interessante: a própria professora regente da escola pública, professora que abriu espaço nas suas aulas para nos receber e ceder as aulas de inglês para nossa atuação, nos acompanhando no processo, disse que esses tipos de atividades que fogem do ensino dito “tradicional” funcionam apenas de vez em quando, especialmente quando conduzidos por pessoas de fora da escola (como estudantes bolsistas de programas como o PIBID, a Residência Pedagógica, o próprio Licenciando ou estagiários da universidade). Ela comentou que isso ocorre porque, com o professor regente, que fica com eles o ano todo, os alunos acabam se dispersando muito mais por já estarem acostumados ao repertório do docente e terem menos predisposição para acolher qualquer novidade trazida por esse mesmo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os propósitos deste projeto, que se baseiam na criação de recursos pedagógicos midiáticos e aplicação no contexto de ensino básico da rede pública das escolas incluídas no Programa Mais Aprendizagem, concluímos que o desenvolvimento dos planos de aula ocorreu em concordância com os objetivos propostos de forma a proporcionar a autonomia e experiência pedagógica dos licenciandos envolvidos. De fato, podemos pensar na nossa experiência enquanto professores em formação como algo que foi marcado pelo programa Licenciando, que operou como uma espécie de divisor de águas: se, anteriormente ao nosso ingresso no programa, não tínhamos experiência alguma com planejamento e condução de aulas ou com preparação de material didático, após os oito meses no Licenciando nos vimos em situações de real protagonismo e assumindo responsabilidades fundamentais, que nos levaram a um amadurecimento de nossa compreensão da profissão que escolhemos.

Deste modo, afirmamos que a realização do projeto, como elencado em seus objetivos, de fato proporcionou a nossa autonomia e fomentou nossa criatividade enquanto professores, assim como contribuiu significativamente

com o nosso conhecimento verdadeiramente prático sobre o ensino de língua inglesa. Tudo isso que vivemos permitiu que nós, licenciandos, explorássemos nossas competências tanto de forma teórica quanto prática.

A vivência e a atuação dentro da escola da rede pública de ensino foram fundamentais também para o nosso crescimento acadêmico. Participar desse programa trouxe impactos para nossa própria postura em relação aos componentes curriculares da universidade, pois pudemos trazer outro olhar para nossas disciplinas da graduação, nas discussões sobre o “chão” da sala de aula. Em outras palavras, encontramos motivação e outro nível de compreensão e de experiência a compartilhar nos debates sobre ensino, aprendizagem e o fazer docente nas aulas que fazemos no curso de Letras.

Direcionando o nosso olhar para a escola, agora, concluímos que o engajamento dos alunos foi satisfatório considerando que a grande maioria participou das atividades propostas e sua motivação foi percebida na realização das mesmas. Nota-se que os recursos lúdicos proporcionados pelas mídias digitais chamaram a atenção dos estudantes nas atividades e eles sentiram curiosidade ou interesse suficientemente adequados para participar. Contudo, destaca-se que, ainda assim, talvez a maior influência para seu envolvimento se deu pelas notas atreladas à disciplina pela professora regente ou aos pequenos “prêmios” oferecidos na execução das tarefas. Em vista disso, concluímos que, ao mesmo tempo em que os estudantes realizaram as atividades devido à ludicidade promovida pelo ambiente midiático atraente, a maior fonte de empenho da parte deles justifica-se por algo exterior, pelo ganho que eles teriam ao realizá-las. Acreditamos que isso foge ao nosso controle, pois parece ser algo já imbuído nos estudantes em suas experiências anteriores na disciplina.

Neste momento, nos parece também relevante olhar para outras limitações ou questões delicadas que enfrentamos no processo. Dentro das limitações encontradas na aplicação da proposta, o maior problema foi devido à falta de recursos que o ambiente escolar da rede pública possui. Sabemos que a realidade de muitas escolas públicas é marcada por grande precariedade de equipamentos e de investimentos. Isso evidentemente afeta o cotidiano das aulas, assim como tem implicações nos potenciais de aprendizagem que deixam de ser explorados. De modo mais concreto, podemos observar esse tipo de limitação, a título de ilustração, na falta de infraestrutura necessária justamente para o trabalho com mídias, como previsto em nosso projeto. Muitos investimentos seriam necessários para que aulas com a inserção de mais propostas que envolvem mídias transcorressem com mais tranquilidade e frequência, pois as mesmas exigem recursos como wi-fi, laboratório de informática com computadores suficientes para atender a demanda dos alunos, Datashow e os próprios telefones celulares dos estudantes.

Uma outra questão delicada que seria importante trazer à tona neste momento é que, devido a fatores de organização, o projeto pode apenas ser aplicado em uma escola, enquanto a ideia inicial era aplicar no maior número de contextos escolares possíveis. Essa realidade se desenvolveu por uma série de fatores, todos de fora de nosso controle e isso, de certo modo, limitou a obtenção de resultados alcançados, uma vez que tudo que vivenciamos e observamos diz respeito a um contexto de ensino somente. Ademais, também a ambientação dos bolsistas no ambiente escolar não pode ser plenamente desenvolvida, o que ocasionou em um estranhamento inicial dos estudantes da escola ao projeto, mas aos poucos foi um ponto contornado e que não impediu a realização do trabalho como planejado.

Se pudéssemos fazer algo diferente nessa experiência, ou como sugestão para edições futuras do programa, o que vem a mente certamente é pensar que o ideal seria a aplicação do projeto em mais escolas da rede pública de ensino. Para tanto, possivelmente seria necessário, imaginamos, que houvesse um tempo maior do que oito meses para todo o trabalho que fizemos, visto que o mesmo envolveu, como relatado, as fases de estudo e levantamento teórico, de inserção e conhecimento das escolas e das turmas e de planejamento e condução das aulas. Não sabemos se é viável que o Licenciando no futuro preveja mais tempo de execução, então no caso muito provável de ele se manter no período de oito meses apenas, pensamos que uma organização e um cronograma rigoroso de trabalho podem ser muito úteis para o maior sucesso da empreitada. Afinal, como percebemos de modo latente e como esperamos ter deixado claro neste relato da nossa experiência, cada momento realmente conta muito e tudo que vivemos no Licenciando, inclusive os desafios e dificuldades, se provou importante para agregar significativamente para nossa formação enquanto professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: ago. 2024.

COUTINHO, C. D. **A importância das mídias na educação e no ensino da língua estrangeira (inglês)**. 2012. TCC (Graduação no curso de Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95916>. Acesso em: ago. 2024.

SILVA, W. R. da; GARCIA, M. S. dos S. Prática colaborativa de ensino híbrido: uso de smartphone no design de aula de inglês. **Educação & Linguagem**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 225-243, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1035960/7667>. Acesso em: jun. 2024.

SOUZA, E. T. Elaboração e aplicação de atividades com mídias digitais para o ensino de inglês na percepção do professor e do aluno. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 7, n. 2, p. 121-136, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/3397>. Acesso em: jun. 2024.

XAVIER, A. D.; SOUZA, E. L. M. de; OLIVEIRA, S. B. de. A construção de memes como ferramenta de ensino da língua inglesa. **Periferia**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 140-161, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552159357013/552159357013.pdf>. Acesso em: ago. 2024.

– SEÇÃO 2 –

**DISCIPLINAS COM ÊNFASE NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**



A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert⁶⁶

Dante Luiz de Lima⁶⁷

Marcia Regina Becker⁶⁸

INTRODUÇÃO

Refletir sobre como aprendemos e como ensinamos uma língua adicional (LA) – emprestamos aqui a expressão defendida por Lopo Ramos (2021) para língua não primeira - é atividade fundamental de um curso de Licenciatura em Letras. Para o(a) professor(a) em formação inicial, entender qual metodologia se faz mais adequada e pertinente quando se ensina uma LA caracteriza-se como ponto central de muitas questões teórico-práticas que permeiam o curso. A propósito, assim como Brown (2000, p. 15), utilizaremos o termo ‘metodologia’, “como nosso termo categorizador genérico [...]de] práticas pedagógicas em geral, incluindo bases teóricas e pesquisas correlatas”. Essa foi também a premissa que originou o nome da nossa disciplina, para não entrar nos conflitos terminológicos relacionados à abordagem, método, técnica (Anthony, 1963) ou método, abordagem, *design* e procedimento (Richards; Rodgers, 2014).

O presente capítulo apresenta um relato de experiência sobre aulas por nós ministradas na disciplina de Metodologia de Ensino e Tecnologia no curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Curitiba, com enfoque principal nas miniaulas e seminários teóricos apresentados pelos acadêmicos dentro desta disciplina. A partir do estudo e discussão das principais metodologias, desde os primórdios

66 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - anapetriu@utfpr.edu.br.

67 Professor Doutor do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - dante667@utfpr.edu.br.

68 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - marciabecker@utfpr.edu.br.

da história de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente a inglesa como LA⁶⁹, como a gramática-tradução do século XIX, até o início do século XXI, e com base, principalmente, em Brown (2001), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Richards e Rodgers (2014), os estudantes criaram e aplicaram miniaulas em forma de amostras prototípicas. Desta maneira, puderam experimentar como seria ter ensinado e aprendido inglês ao longo do período histórico em questão e com o uso da metodologia específica então utilizada.

Durante a disciplina, percorremos o caminho histórico do desenvolvimento e implementação de métodos – outro termo “guarda-chuva” (Richards; Rodgers, 2014) - de ensino de línguas desde o século XIX até o início do século XXI, ponto esse em que temos novos conceitos e realidades, como o de pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2006) e as metodologias de aprendizagem ativa (Moran, 2018; Santo Nicola, 2021). Esse percurso se faz bastante relevante no processo de formação inicial do professor de inglês, pois fornece ao discente oportunidades para estudar e refletir sobre questões essencialmente práticas da vida docente. Além disso, essas reflexões e discussões estão vinculadas a conceitos-chave da linguística aplicada, como concepções de língua/linguagem e aprendizagem, que ajudam a compor o repertório teórico-prático do(a) estudante.

Como o próprio nome da disciplina revela – Metodologia de Ensino e Tecnologia -, o componente tecnológico se faz sempre presente. Dentre outros temas, abordamos o levantamento e análise da tecnologia necessária, seja ela analógica ou digital, para viabilizar o trabalho do professor. Isso engloba, também, uma visão histórica acerca do desenvolvimento de recursos tecnológicos utilizados para o ensino-aprendizagem de inglês, culminando na análise das mais atuais ferramentas digitais que propiciam experiências de aprendizagens complementares, como as metodologias de aprendizagem ativa.

Considerando que o trabalho de estudo e análise das metodologias poderia ser essencialmente teórico, optamos por incluir, além de seminários descritivos, apresentações de atividades práticas pois, por vezes, os estudantes de licenciatura encontram obstáculos ao tentar associar, relacionar e acessar os conteúdos teóricos durante a elaboração de suas práticas de ensino. Assim, eles teriam a oportunidade de criar ou planejar práticas docentes que poderiam servir, inclusive, de repertório didático para posterior utilização por todos que frequentavam a disciplina.

Tendo estas considerações em mente, o presente capítulo foi organizado da seguinte forma: primeiramente, fornecemos detalhes acerca do planejamento da disciplina, incluindo pormenores sobre a ementa. Em segundo lugar,

69 Doravante omitiremos o “como LA” quando utilizarmos referências à língua inglesa, visto ser inglês como língua não primeira a que é oferecida no nosso curso de Licenciatura.

apresentamos um apanhado das metodologias trabalhadas na disciplina, bem como uma discussão sobre a terminologia utilizada na área, além de explicitar os procedimentos metodológicos e de avaliação adotados. Por fim, relatamos nossas percepções sobre as miniaulas apresentadas pelo(a)s estudantes, principalmente no que se refere à relação entre as premissas de cada metodologia e as características das miniaulas apresentadas.

A DISCIPLINA

A disciplina Metodologia de Ensino e Tecnologia encontra-se na grade do curso de Licenciatura em Letras Inglês desde a sua concepção enquanto curso de graduação, tendo sido definido, desde o início, que os docentes que iriam ministrá-la deveriam pertencer ao corpo docente do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, que é o que oferece o curso. É importante deixar isso claro, pois ocorre que, em diversos cursos de Licenciatura em Letras, esta disciplina é oferecida por docentes não necessariamente da área (pedagogos, por exemplo). Nosso curso é composto por 8 períodos/semestres, e a disciplina é oferecida atualmente no 5º (já o foi no 4º período, antes da última revisão do projeto pedagógico do curso, que ocorreu em 2022), aproximadamente na metade do curso, e funciona como introdutória, precedendo outras relacionadas à prática de ensino e aos estágios obrigatórios.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês (PPC, 2022), a disciplina, com 45 horas semestrais distribuídas em uma carga de três horas/aula semanais, está listada na seção correspondente à “Formação Específica do Professor”, junto às duas disciplinas de prática de ensino de língua inglesa e os três estágios obrigatórios. A sua ementa, presente no PCC, é:

O ensino de língua inglesa no Brasil e no mundo. Teorias de ensino e aprendizagem de língua inglesa: enfoque teórico e prático das abordagens, métodos de ensino e avaliação. Reflexão sobre a motivação, correção, papéis de professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Uso de tecnologias educacionais no ensino de língua inglesa. (PPC, 2022, p. 120)

A ementa nos sugere apresentar um panorama das teorias de ensino e aprendizagem de língua inglesa, enfatizando o uso de tecnologias educacionais em sala de aula. Assim, decidimos iniciar a disciplina com a discussão acerca do que significa usar um método para o ensino de língua inglesa e sobre o que é ser professor de inglês na atualidade, seguindo para o esclarecimento sobre o uso de diferentes terminologias ligadas a esta questão de “métodos” e, então explorar os mais relevantes ao longo da história do ensino de inglês.

O semestre usualmente se inicia com a leitura e discussão do texto do professor Hilário Inácio Bohn (Bohn, 2009), intitulado “O método ‘soberano’

para o ensino e aprendizagem de língua inglesa”. O texto é, na verdade, uma suposta resposta a uma questão provocativa formulada a ele por uma graduada:

Eu gostaria de saber qual é o melhor ou mais adequado método para lecionar, que trabalhe todas as habilidades em inglês com pleno êxito. Qual seria o método “soberano” a ser utilizado em um curso de inglês? Os métodos eficientes para ensinar uma língua estrangeira à criança são eficientes em igual medida para os adultos? (Bohn, 2009, p. 169)

O autor aponta a relação intrínseca entre o método de ensino e as teorias de aprendizagem de língua inglesa, bem como discorre sobre a influência de variáveis estabelecidas na interdisciplinaridade e que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Após descrever alguns dos métodos para o ensino de inglês e sua ligação com correntes da linguística e da psicologia, principalmente, o autor aborda a questão central do texto: avaliar se há ou não um ‘método soberano’, apontando que, “se há uma soberania, ela é passageira e, como os reinos dos soberanos, ela não é universal” (Bohn, 2009, p.175), e conclui:

Soberano deve ser o professor, a professora, juntamente com os seus alunos, na construção de ecologias propícias para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos que permitem a expressão desses novos “eus” que se fazem nas salas de aulas de línguas estrangeiras. (Bohn, 2009, p. 177)

A partir deste texto, tem sido possível introduzir aos estudantes o tópico geral da disciplina, já ponderando a inexistência de um ‘método soberano’ para o ensino de inglês e discutindo sobre o que isso significa para o processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais.

Dando continuidade às discussões iniciais, realizamos leitura e discussão do texto de Leffa (2012), intitulado “Ensino de Línguas: passado, presente e futuro”. Nesse artigo, o autor apresenta questões de extrema relevância no que diz respeito ao percurso histórico dos “métodos” de ensino de LA, bem como reflexões sobre o trabalho docente na chamada “era pós-método”. Essa retrospectiva culmina em reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem nos dias atuais, destacando, principalmente, a mudança de paradigma a respeito do papel do professor, anteriormente reduzido a aplicador de método, para o papel de curador de estratégias e ferramentas para contextos e estudantes específicos. Em suas conclusões, o autor prevê que “o professor trabalhará na invisibilidade, para tornar o conhecimento mais visível para o aluno, posicionando-se ao seu lado, na sua retaguarda” (Leffa, 2012, p. 407). A partir dessas considerações é possível ponderar sobre a natureza do trabalho e identidade docente, fatores esses que se fazem imprescindíveis em cursos de licenciatura.

Após essa introdução, procuramos estabelecer as definições, presentes na literatura, dos termos normalmente utilizados nesse campo de estudo: abordagem,

método, técnica, procedimento. Importante observar que a apresentação dos conteúdos da disciplina Metodologia de Ensino e Tecnologia normalmente é feita em língua inglesa, uma vez que a fonte principal de estudo e a maioria dos textos auxiliares são publicações estrangeiras, usando-se o português apenas quando necessário para o esclarecimento de alguns conceitos ou quando o texto base em discussão está em língua portuguesa. A partir de leituras de capítulos de Brown (2001), Larsen-Freeman e Anderson (2011) e Richards e Rodgers (2014) tentamos esclarecer diferentes terminologias adotadas por autores distintos. Para Anthony (1963), as técnicas são estratégias de implementação de materiais linguísticos, enquanto o método é considerado um plano geral de apresentação desses materiais linguísticos e a abordagem, por sua vez, é a instância que carrega premissas relacionadas à natureza da linguagem e da aprendizagem. A relação entre essas três instâncias é hierárquica, sendo a abordagem a mais alta de todas. Apesar de ser de 1963, essa nomenclatura e sua classificação hierárquica tem resistido à passagem do tempo. Em resposta a essa proposta, talvez com o intuito de facilitar o já constante uso da palavra “método” como sendo a mais geral, Richards e Rodgers (2014) propuseram, na década de 1980, o uso da palavra abordagem também relacionada às teorias sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem, enquanto que *design* estabeleceria a relação entre a abordagem e a forma e função dos materiais instrucionais e o contexto educacional e, por fim, os procedimentos, que seriam as técnicas e práticas concretas de implementação da abordagem e do *design*. Método, para esses autores, ficou estabelecido como termo guarda-chuva para uma relação mais ampla entre teoria e prática. Resumidamente, a comparação entre os termos utilizados pelos autores, seria conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE TERMOS

Anthony (1963)	Richards e Rodgers (2014) MÉTODO (termo “guarda-chuva”)
abordagem	abordagem
método	<i>design</i>
Técnica	procedimento

Fonte: As Autoras (2025)

Assim, os acadêmicos entendem que a escolha da terminologia impacta no seu uso dentro dos trabalhos acadêmicos e, futuramente, profissionais.

Partimos, então, para a revisão dos métodos - utilizando já o termo mais geral (método) de Richards e Rodgers - mais importantes desde o século XIX até os dias de hoje, ressaltando a conexão entre tais propostas e a natureza das teorias de linguagem e aprendizagem vigentes em cada época. Nossa ideia tem sido propor que o(a)s estudantes, em equipes - cujo número de membros varia

de turma para turma - deem uma miniaula utilizando os pressupostos teóricos e práticos do método que coube à equipe por sorteio (usualmente), seguida de um seminário teórico, em que devem apresentar tais pressupostos, destacando-os na miniaula que acabaram de ministrar. Cada um – miniaula e seminário (nesta ordem) - dever ter a duração de 20 minutos, e com condição básica de que cada acadêmico da equipe participe das duas fases. O objetivo dessa dinâmica é que o(a)s estudantes possam atuar como professores e alunos, e para que reflitam sobre o processo de ensino-aprendizagem esperado.

As abordagens e métodos de ensino escolhidos para o trabalho foram baseados, principalmente, em duas obras, sendo a primeira o livro *Techniques and Principles in Language Teaching*, de Larsen-Freeman e Anderson (2011). Seleccionamos esta obra por conta da primeira autora ser professora de Linguística Aplicada e autora de diversos livros e artigos na área de pesquisa de aquisição de segunda língua, gramática da língua inglesa, métodos de ensino de língua e formação de professores. Outra obra que tem servido de referência é o livro *Approaches and Methods in Language Teaching*, de Richards e Rodgers (2014), autores também consagrados nesta área de estudo.

Geralmente, iniciamos com o Método de Gramática e Tradução ou também chamado de Método Clássico, que apesar de ser um dos mais antigos continua sendo usado em algumas escolas do Brasil. Seguindo a ordem cronológica, o seguinte é o Método Direto, já no século XX, com uma alteração significativa de foco, que agora já incluía a comunicação oral. Logo na sequência, durante o período da Segunda Guerra Mundial, houve uma necessidade de se aprender diferentes línguas, pois os tempos exigiam rapidez e precisão na comunicação – principalmente a oral. Foi nesse contexto que o Método Audiolingual foi desenvolvido e largamente aplicado, estando ainda em uso em diversos cursos livres no nosso país. É bastante interessante que durante a miniaula e apresentação do seminário referente a este método, diversos acadêmicos pontuam que receberam treinamento em cursos livres para ministrarem aulas em que o Audiolingualismo é utilizado, apesar de não se citar que dele se trata.

No vácuo entre o aparecimento da Abordagem Comunicativa e o Método Audiolingual⁷⁰, alguns métodos alternativos e experimentais, ou os métodos de *designers* dos animados anos setenta⁷¹, conforme nos coloca Brown (2001), surgiram e eles também são abordados pelas equipes: *Silent Way*, (De)suggestopedia, CLL (*Community Language Learning*) e TPR (*Total Physical Response*), que trouxeram inovações e novas formas de se ver o aprendizado de idiomas.

⁷⁰ Há claramente distinção entre os termos método e abordagem, conforme já esclarecemos, porém utilizamos aqui os nomes com os quais o Comunicativo e o Audiolingual são conhecidos, isto é, abordagem e método respectivamente.

⁷¹ “*Designer*” methods of the spirited seventies.

A partir dos anos setenta, teóricos, educadores e professores começaram a questionar a eficácia dos métodos anteriores, promovendo o surgimento do chamado *Communicative Language Teaching* (CLT). Essa abordagem, como ficou conhecida, tem como intuito ensinar a língua por um viés comunicativo, usando, sempre que possível, uma linguagem mais autêntica. Isso se mostrou um divisor de águas na história das metodologias de ensino de línguas em geral, não apenas da língua inglesa, e a partir desta primeira fase do Comunicativo, diversas derivações aconteceram, cada uma com um propósito específico, como, por exemplo, a *Content-Based Instruction*, em que há a integração do aprendizado da língua com aquele de algum conteúdo específico, por exemplo, inglês para informática, ou para turismo, e a *Task-Based Instruction*, em que há necessidade da resolução de uma tarefa. Além dessas, talvez as mais conhecidas, algumas outras são também apresentadas, como o *Participatory Approach*, com um viés mais crítico ligado ao ensino e aprendizagem de línguas, e com destaque para o nome de nosso Paulo Freire, e o *Cooperative/Colaborative Learning*, cujo nome, por si só já indica a seu viés de natureza social.

E então veio a pandemia de Covid-19, e precisamos nos readaptar às novas exigências que se nos apresentavam. Além do desafio das aulas online, havia a necessidade de metodologias diferenciadas serem apresentadas aos futuros professores, que, por sua vez, viriam a utilizá-las com seus alunos. Então, as metodologias de aprendizagem ativa (MAA), que já existiam, mas que até então não eram largamente difundidas, entraram em ação. Trabalhos como os de Moran (2018) e Santo Nicola (2021) foram algumas das referências que utilizamos, e vimos, então, as MAAs entrarem no rol das metodologias que abordamos nas miniaulas e seminários a partir de então⁷².

Como marco final das discussões desta disciplina, propusemos a reflexão e discussão acerca da chamada “Era Pós-método”, termo cunhado por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006), e conceito discutido por Oliveira (2014):

A era pós-método não nos remete a um momento em que não existem métodos, mas a um momento em que o conceito de método está sendo questionado e problematizado de uma forma nova. Há evidências simples e claras disso. [...] Ora, é muito importante que os professores leiam livros e artigos sobre métodos. Afinal, eles precisam estudar e entender os diversos princípios teóricos e as diversas práticas propostas pelos métodos tradicionais, alternativos e comunicativos para serem capazes de escolher aqueles que são mais adequados ao contexto social e cultural em que estão inseridos, para serem capazes de arquitetar seus métodos ecléticos. [...] Seguir um método eclético não significa fazer qualquer coisa na sala de aula. Que os professores de inglês não se iludam [...] (Oliveira, 2014, p. 205)

⁷² Há, neste volume, um capítulo dedicado exclusivamente às MAAs (Pós-pandemia e as necessárias mudanças de paradigma nos processos de ensino-aprendizagem e uso das Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA)) e, portanto, elas não serão aqui abordadas em detalhes.

Acreditamos ser esta uma reflexão importante para o fechamento da disciplina.

RELATO DE NOSSA EXPERIÊNCIA

Nesta seção, relatamos alguns dos procedimentos que utilizamos para orientar os(as) estudantes quanto ao planejamento e apresentação da miniaula e dos seminários, questões relacionadas a como procedemos as avaliações, e nossa própria vivência enquanto professores de futuros professores.

Em primeiro lugar, como já comentado, solicitamos que os(as) estudantes se organizem em grupos para as apresentações. Usualmente ocorre um sorteio da metodologia a ser apresentada na miniaula e seminário, de acordo com as datas que constam no planejamento da disciplina e em ordem cronológica, porém, eventualmente, alguns preferem escolher entre os disponibilizados. Os(as) estudantes são orientados a prepararem *slides* de apoio para a apresentação do componente teórico do seminário e se valer da criatividade para preparar atividades condizentes com o que irão apresentar na miniaula. Solicitamos a cada equipe um *handout*, que resuma os pontos principais do texto teórico apresentado para que os seus colegas possam ter como referência para estudo futuro.

A cada encontro/aula da disciplina, que dura duas horas e meia (três tempos de 50 minutos), é possível a apresentação de duas equipes, pois após as mesmas seguem-se discussões gerais e comentários a respeito da correspondente miniaula e seminário. Também é discutida a pertinência ou validade das atividades para a aprendizagem da língua inglesa. Como de praxe, utilizamos uma plataforma virtual para nos comunicarmos com os(as) estudantes e fornecer materiais de apoio. Após as apresentações, além das conversas com cada equipe sobre sua performance, são enviados individualmente a cada componente da equipe formulários com avaliação de componentes específicos da miniaula, do seminário, e do desempenho do(a) estudante em ambas as instâncias.

A experiência de atuar como docentes da disciplina Metodologia de Ensino e Tecnologia tem sido surpreendente em vários momentos do semestre. Entendemos que a descoberta de formas distintas de se ensinar inglês pelos(as) acadêmicos(as) provoca curiosidade e, muitas vezes, estranhamento quanto aos procedimentos utilizados ao longo da história, além das diferentes tecnologias em voga naquele momento. Esses sentimentos nos parecem altamente válidos para a construção de repertórios metodológicos que possam ser utilizados por eles como futuros professores de inglês em contextos diversos. Outro ponto que constantemente nos surpreende com relação às apresentações refere-se aos novos olhares para as atividades práticas, exemplificados por pequenas inovações e ideias criativas nas suas escolhas. Acreditamos que esse frescor de um novo

olhar tem proporcionado reflexões críticas bastante pertinentes e ajudado os(as) estudantes a se apropriar melhor dos conteúdos apresentados.

Outro ponto que destacamos se refere à percepção de que, por meio do estudo de diferentes metodologias, os(as) estudantes passam a entender que o uso de qualquer tipo de atividade pode ter sua validade, dependendo, principalmente, de aspectos contextuais do ensino e pessoais dos aprendizes. Consideramos, também, como um destaque de cada semestre a relação estabelecida entre metodologia de ensino e a aprendizagem, já que os(as) estudantes podem refletir acerca de quais habilidades linguísticas são melhor desenvolvidas quando se utiliza determinada metodologia. Esses dois fatores contribuem para o entendimento de qual delas se utilizar em sala, pois a escolha depende fortemente de quem é o nosso aprendiz, em que contexto está inserido – incluindo aspectos relacionados à disponibilidade de recursos - e quais conhecimentos linguísticos ele precisa desenvolver.

Como o próprio nome da nossa disciplina revela, aliado à caracterização das metodologias mais populares ao longo da história do ensino e aprendizagem da língua inglesa, se espera que os(as) estudantes percebam quais as inovações tecnológicas empregadas em cada momento. Fica claro para os nossos(as) estudantes que itens como giz, quadro-negro e sistemas de reprodução de áudio, exemplos de aplicação da tecnologia em sala de aula, sempre foram fundamentais para o trabalho docente. Em tempos atuais, em que ferramentas de inteligência artificial generativa são de fácil acesso, há inúmeros recursos, especialmente os digitais e veiculados pela internet, que podem ser riquíssimas ferramentas para o ensino. A discussão sobre esse tema em nossas aulas tem passado pelo compartilhamento de informações sobre sites/plataformas úteis para o ensino, bem como por questões éticas e pedagógicas sobre o uso de celulares em sala de aulas com crianças e adolescentes.

Outro momento importante da disciplina ocorre quando discutimos com os(as) estudantes os três princípios da Pedagogia Pós-método de Kumaravadivelu (2001) – (a) a particularidade, que trata das características específicas de professores e alunos quanto aos objetivos e recursos disponíveis em seus contextos de ensino-aprendizagem; (b) a praticidade, que se refere ao papel do professor enquanto criador de sua própria teoria, construída com base em sua prática; e (c) a possibilidade, que revela a construção de uma identidade, baseada nas características das pessoas que compõem o grupo, revelando maior autonomia tanto para professores quanto para aprendizes. Esses princípios deixam claro que não existe uma fórmula única para ensinar ou aprender uma LA; não há um método superior ou inferior, mas sim aquele que melhor se ajusta à realidade sociocultural dos professores e aprendizes.

O último momento da disciplina é a aplicação de uma prova escrita sobre o conteúdo abordado. Obtivemos resultados bastante positivos nessa atividade. Durante o *feedback* nos dado no último dia de aula, conversamos sobre o conhecimento e reflexões que aconteceram na disciplina e vários estudantes se mostram bastante satisfeitos com o aprendizado durante o semestre. Percebemos que o conteúdo da disciplina contribui para a formação do repertório de metodologias possíveis para o ensino de inglês, proporcionando mais confiança aos estudantes no que concerne às suas futuras escolhas em suas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um curso de Licenciatura em Letras Inglês necessita promover momentos de discussão e reflexão acerca da prática pedagógica, sejam eles em disciplinas ou em atividades extracurriculares. No nosso caso, ao longo da disciplina de Metodologia de Ensino e Tecnologia, podemos debater a respeito do curso histórico da metodologia de ensino de inglês. Conforme a ementa e o objetivo da disciplina, esperamos desenvolver nos(as) estudantes a visão crítica a respeito da utilização de metodologias distintas. Para que atinjam este objetivo, procuramos planejar a disciplina de modo que ele(a)s participem ativamente das aulas e possam passar por uma breve experiência de ser aprendizes na implementação de cada um dos métodos apresentados. Entendemos que a aplicação das miniaulas tem sido fundamental para a real apropriação das características mais comuns a cada metodologia e que isso fortalece o conhecimento pedagógico dos(as) nossos(as) acadêmicos(as).

Assim, acreditamos que, ao terem cursado a disciplina Metodologia de Ensino e Tecnologia, nossos(as) estudantes tenham desenvolvido seus conhecimentos teórico-práticos de maneira a se tornarem (mais) capazes de responder a pergunta: como vou ensinar meus alunos? Esperamos que tenha ficado claro para todos(as) que o método “soberano”, universal e infalível, não existe, e que tenham desenvolvido um olhar crítico para a escolha e implementação do que utilizar em cada ocasião com a qual se defrontarem, entendendo que a adequação da metodologia de ensino depende fortemente de fatores contextuais, sejam eles educacionais, culturais e/ou socioeconômicos. Por fim, esperamos que os(as) estudantes tenham internalizado que, na Era Pós-método na qual estamos vivendo, o professor pode e precisa assumir um papel mais autônomo e crítico em relação à construção de uma metodologia própria, embasada em seu próprio conhecimento e na sua própria prática.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, Edward M. Approach, Method and Technique. **English Language Teaching**, 17, 1963. p. 63-67.
- BOHN, Hilário Inácio. O método soberano para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd Edition. Michigan: Longman, 2001.
- KUMARAVADIVELU, Bala. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 28, No. 1. p. 27- 48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quartely**, Vol. 35, No. 4, p. 537 -560, 2001.
- KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, Diane.; ANDERSON, Marti. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: OUP, 2011.
- LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28616>. Acesso em 08 maio 2025.
- LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 233-267. 2021. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>>. Acesso em 08 maio 2025.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.
- PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, UTFPR-CT, 2022.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3rd Edition. Cambridge: CUP, 2014
- SANTO NICOLA, Rosane de Mello. **Metodologias de Aprendizagem Ativa e ensino de línguas**. In: da SILVA, Susiele Machry et al. **Diálogos Interdisciplinares: Estudos sobre Língua, Literatura e Ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2021.

A FORMAÇÃO REFLEXIVA NA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO NA LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS

Andressa Brawerman-Albini⁷³

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins⁷⁴

INTRODUÇÃO

As disciplinas voltadas para a prática nos cursos de Licenciatura são de suma importância para a formação do futuro professor. No curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba (UTFPR-CT), a disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia 1 está na grade horária do quinto período e consta de 60 horas durante o semestre. De acordo com o seu plano de ensino, o objetivo da disciplina é:

apresentar aos alunos variadas técnicas para o ensino de compreensão oral e escrita da língua inglesa – leitura, escrita, compreensão e produção oral, gramática, vocabulário e pronúncia, assim como a elaboração e aplicação de materiais didáticos para aulas em diversos contextos de ensino. Além disso, procurará alertar para a indissociabilidade do par língua/cultura, e para a necessidade do professor atuar sempre também como um pesquisador de sua própria prática pedagógica através da pesquisa-ação. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, UTFPR Curitiba, 2015, p.83).

A ementa é formada pelos seguintes conteúdos: (1) Análise de diferentes técnicas de ensino de língua inglesa para compreensão oral e escrita; (2) A regência em diversos contextos; (3) Pesquisa-ação; (4) Língua e cultura como elementos indissociáveis e (5) Elaboração de aulas com utilização de tecnologias diversas. Assim, o semestre se concentra em tópicos como o professor e o aluno de língua estrangeira (LE), o preparo de planos de aula, o ensino de inglês para crianças, o ensino das quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão e produção oral), o ensino de gramática, vocabulário e pronúncia e a ligação entre língua e cultura.

⁷³ Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - andbraw@utfpr.edu.br.

⁷⁴ Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - anamartins@professores.utfpr.edu.br.

As aulas são divididas entre a leitura e discussão de textos teóricos, a análise de atividades práticas e as miniaulas ministradas pelos estudantes-professores. Primeiramente, um tópico é discutido a partir de um ou dois textos teóricos, que visam dar embasamento para as atividades propostas e para o ensino das diferentes habilidades ou elementos. É, então, seguido pela análise de atividades relativas àquele tópico. Após algumas aulas, os estudantes-professores ministram miniaulas em grupos para a turma, recebendo o *feedback* dos colegas e da professora. Cada miniaula ministrada deve ser organizada a partir de um plano de aula previamente preparado pelo grupo. Juntamente com as outras ações, as miniaulas configuram um instrumento importante na formação do professor de LE (Ortale; Martins, 2007).

O curso conta, ainda, com a disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia 2, presente no sétimo período e com 60 horas de carga horária também. Seu objetivo é:

qualificar os alunos para diferentes agires sobre práticas pedagógicas em LE; desenvolver e/ou aplicar sequências de atividades e materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, especialmente à luz das novas tecnologias de informação e comunicação e também em cenários de EaD e demais ambientes virtuais e discutir sobre teorias de avaliação. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, UTFPR Curitiba, 2015, p.87).

Para isso, a ementa é formada por: (1) Produção de materiais didáticos para EaD e ambientes virtuais; (2) Aprimoramento das práticas pedagógicas; (3) Análise reflexivo-crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, o gerenciamento de sala de aula, o uso da tecnologia no ensino e (4) Teorias de avaliação no ensino de línguas estrangeiras⁷⁵.

Este capítulo abordará os resultados de um questionário aplicado ao final de três semestres da disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia 1. A partir dele, os estudantes-professores refletem sobre a importância de uma disciplina de prática para a formação do professor e sobre os tópicos trabalhados durante o semestre.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, a formação inicial de professores para a educação básica é instruída por documentos federais que trazem orientações de diversas naturezas, compreendendo fundamentos teóricos, políticos e práticos para o desenvolvimento da atuação docente. Além dessas instruções, há também literatura específica

⁷⁵ É importante salientar que relatamos aqui as disciplinas que constam no PPC de 2015. No projeto aprovado em 2022 e que está sendo implantado atualmente, essas unidades curriculares sofreram pequenas alterações.

que reflete e discute sobre a formação de professores de LE, que de igual modo abordam aspectos teóricos e práticos. Esta seção apresentará algumas dessas orientações para contextualizar e amparar os dados sobre as disciplinas de prática de ensino do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2015)⁷⁶, o capítulo I, parágrafo quinto, trata dos princípios para a formação inicial de professores. Entre eles, o item V estabelece o princípio da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos. Tal princípio é norteador e fundamento da disciplina de Prática de Ensino, objeto deste capítulo.

Em uma perspectiva qualitativa, a disciplina de Prática de Ensino atende às DCNs (Brasil, 2015) em diferentes trechos do documento:

- capítulo II, artigo 5º, item VII, que determina a promoção de espaços para a reflexão com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;
- capítulo IV, artigo 10º, que caracteriza a formação inicial como aquela que envolve conhecimentos pedagógicos, compreende a articulação entre estudos teórico-práticos, investiga e reflete criticamente e aproveita da formação e experiências anteriores dos acadêmicos;
- capítulo IV, artigo 12º. que prevê a constituição dos cursos de licenciatura a partir de núcleos: I - de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; II - de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; III - de estudos integradores para enriquecimento curricular;
- capítulo V, artigo 13º, segundo e terceiro parágrafos, que estabelecem que o currículo garanta a oferta de conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, fundamentos e metodologias e a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos.

Em uma perspectiva quantitativa, a disciplina contribui objetivamente com a composição das horas de formação teórico-prática estabelecidas no capítulo V, artigo 13º (da estrutura e currículo), parágrafo primeiro, itens I a IV das DCNs⁷⁷.

⁷⁶ Estas são as diretrizes consideradas para o PPC de 2015.

⁷⁷ “Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano (...).”

Além das diretrizes encontradas em documentos governamentais, em se tratando da formação do professor de LE, reflexões teóricas e pesquisas têm crescido na área de Linguística Aplicada desde os anos 1990, conforme indica Gimenez (2011). Esse aumento do interesse pela formação do professor representa o entendimento de que depois de graduado, quando em atuação docente, suas práticas de sala de aula estão intimamente ligadas aos processos pelos quais sua formação profissional aconteceu. Nesse sentido, o conceito de reflexão tem importância na formação acadêmica e continuada do profissional docente de LE. Lembramos que, segundo Freire (1996), “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente.” (p. 32). Assim, trazemos aqui algumas perspectivas que tratam do pensamento reflexivo, que vem a ser um fundamento da disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia 1, apresentada na seção anterior, que retrata o contexto dos dados a serem trazidos neste capítulo.

Dewey (1933) representa o fundamento sobre os quais se desenvolveu a prática reflexiva a partir da década de 1980. O autor propõe que o pensamento reflexivo trata do exercício de exploração de um assunto considerado de forma séria, ativa, cuidadosa, persistente e consecutiva. Para Dewey (1933), o pensamento reflexivo se desenvolve a partir de uma sequência de ideias que ele chama de ‘con-sequência’, indicando que tais ideias são operadas em um ordenamento consecutivo com retroalimentação, de forma que ao explorar um assunto, as ideias resultantes dessa exploração são relacionadas com as ideias antecessoras. O autor apresenta o pensamento reflexivo em fases: (1) um estado de dúvida, que também pode ser representado por hesitação, perplexidade ou dificuldade mental que dá origem ao pensamento e (2) um ato de busca, caça ou questionamento, que leva a pessoa a buscar material que resolva sua dúvida e acalme ou elimine sua perplexidade.

Schön (1992) alerta que, por conta das imprevisibilidades comuns à prática pedagógica, o conhecimento teórico apenas não é suficiente para formar um professor que tenha condições de desempenhar bem suas funções. Por isso, o autor destaca que a prática seguida da reflexão é necessária para que o estudante-professor possa elaborar suas estratégias de ensino, considerando o contexto de atuação. Para ele, as situações vivenciadas na prática não são problemas a serem resolvidos, mas situações problemáticas marcadas por características como a incerteza, a desordem e a indeterminação. O autor também introduz a expressão reflexão-na-ação, que se refere a uma forma de evidenciar tanto a maneira como fazemos uma ação quanto os conhecimentos que usamos para tal. Disso resulta o que o autor chama de conhecimento-na-ação.

Para Zeichner (1994), a prática reflexiva contempla quatro ações: (1) reação a imposições acerca do ensino, que são feitas de forma verticalizada; (2)

entendimento de que a produção de conhecimento não é de propriedade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores; (3) reconhecimento do valor existente na prática de bons professores, o que está alinhado com a noção de conhecimento-na-ação de Schön (1992) e (4) reconhecimento do caráter contínuo da aprendizagem do ensinar pedagógico, levando os cursos de formação de professores a prepararem o estudante-professor para começar essa trajetória que vai demandar compromisso e continuidade de seu próprio desenvolvimento.

Zeichner (1994) se dedica à organização dos níveis de reflexão. Para ele, a relevância da prática reflexiva está relacionada aos níveis técnico, prático e crítico. O nível técnico trata da preocupação com a eficiência e a eficácia dos meios e recursos usados no exercício do ensino. O nível prático trata do cuidado com pressupostos e predisposições que cercam o exercício do ensino e com os objetivos educacionais. O nível crítico trata de critérios morais e éticos no exercício do ensino de forma a buscar objetivos educacionais que resultem no benefício de todos os alunos de forma justa e igualitária.

Por fim, Clandinin e Connelly (1996) entendem a reflexão como sendo o exercício de pensar novamente. Para eles, os professores realizam esse exercício de pensar novamente à medida que contam histórias que fazem parte de seu cenário de conhecimento profissional, se relacionam com outros envolvidos no contexto e se engajam em um tipo de pensamento colaborativo. Os autores propõem que, em decorrência desse pensar novamente, as pessoas podem vir a transformar suas histórias pessoais e fazer das vivências uma ação educativa.

O desenvolvimento da disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia no curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR se desenvolve a partir de ações que configuram o pensamento reflexivo apresentado nesta seção, a medida que problematiza e discute planos de aula, estratégias e procedimentos realizados pelos estudantes-professores à luz de conceitos teóricos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da LE. Na próxima seção, abordaremos a metodologia da pesquisa realizada entre os estudantes-professores.

METODOLOGIA

Ao final de cada semestre em que a disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia 1 é ministrada, aplicamos aos alunos um questionário com seis perguntas sobre a disciplina em si (Seção 1), oito perguntas sobre o ensino de inglês na escola, o aluno e o professor de inglês (Seção 2) e 12 perguntas sobre as habilidades na língua inglesa (Seção 3). O intuito deste questionário é analisar o quanto a disciplina contribui para a formação dos alunos e propiciar um momento para a reflexão deles.

Neste capítulo, analisaremos as seis perguntas da Seção 1 a fim de verificar o impacto da disciplina na formação dos alunos de Letras Inglês segundo a visão dos mesmos. Para isso, traremos as respostas de 18 alunos que cursaram a disciplina em 2019, 16 alunos em 2021 e 21 alunos em 2023. Os alunos responderam às seguintes perguntas abertas:

1. Como você considera que uma disciplina de Prática de Ensino no curso de Letras pode influenciar sua formação como professor?
2. Como esta matéria especificamente influenciou sua formação?
3. De todos os tópicos trabalhados, quais foram os mais importantes ao seu ver?
4. Que aula, leitura ou discussão você destacaria como essencial neste semestre?
5. As aulas foram divididas entre discussões de textos teóricos e exemplos práticos. Você percebeu a importância da ligação entre teoria e prática? Mudaria algo na disciplina em relação a isso?
6. Qual sua impressão geral desta matéria?

Para facilitar a análise, as questões 1 e 2 serão discutidas juntas, já que tratam da visão que os alunos têm sobre a importância de uma disciplina de Prática de Ensino na sua formação como professores. As perguntas 3 e 4, que abordam os tópicos e discussões essenciais trabalhados durante o semestre, também terão seus resultados relatados de forma conjunta. Por fim, traremos os resultados da questão 5 - que aborda a ligação entre teoria e prática - e fecharemos com a pergunta 6, que resume a impressão dos alunos sobre a disciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção discutirá as respostas que os 55 estudantes-professores deram para as seis perguntas da Seção 1 do questionário aplicado. A primeira pergunta questionava como eles consideram que uma disciplina de Prática de Ensino pode influenciar sua formação como professor e a segunda focava de fato em como aquela disciplina os tinha influenciado. Ambas as perguntas tiveram respostas semelhantes, com foco no planejamento de aula e na importância da disciplina em ajudá-los a se sentir seguros para a docência.

Alinhados ao conceito de Schön (1992), que defende que o conhecimento teórico precisa ser seguido da prática e da reflexão para que o professor tenha condições de desempenhar bem suas funções, os alunos em geral enfatizaram a grande importância de uma disciplina como essa, que trata dos aspectos teóricos na formação deles:

“Pensando nas aulas que tive, ela é uma das mais importantes, pois temos um embasamento teórico bastante grande e a oportunidade de praticar e pensar nas nossas aulas. A forma como a disciplina foi ministrada ajuda nesse processo de formação. Ter as leituras e as práticas consecutivas facilitou o nosso aprendizado.”

“A disciplina de Prática de Ensino é essencial para a formação dos alunos de licenciatura, pois com essa matéria é possível ter um panorama dos diferentes modos de se ensinar o inglês além de colocá-los em prática nas miniclasses propostas.”

Salientaram também a possibilidade de se sentirem mais confiantes a partir dessa prática, pois uma disciplina assim “permite ensaio e experimentação em um espaço seguro”. Esse apontamento dos estudantes-aprendizes ilustra as situações problemáticas relativas à prática, apontadas por Schön (1992), como sendo caracterizadas por incerteza, desordem e indeterminação e que constituem o conceito de reflexão-na-ação, que produz conhecimento-na-ação. As falas dos estudantes-professores mostram que a lida com essas situações problemáticas na disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia 1 aconteceu em contexto de segurança apesar das incertezas:

“Na minha posição de aluno-professor, acho que uma disciplina mais empírica como essa me auxilia a testar novas abordagens e técnicas pedagógicas. O ensino de língua estrangeira pode ser bastante desafiador, então ter a possibilidade e espaço para o ‘erro’ durante a graduação nos tranquiliza muito.”

“A matéria foi fundamental para eu ter aprendido como se constrói e como se aplica um plano de aula, me deixando mais seguro como acadêmico e como profissional da educação.”

“Como já dito anteriormente, não havia segurança dentro de mim de que seria possível ser tão criativo e ao mesmo tempo didático dentro de sala de aula. Esse modelo de professor ideal sempre foi utópico em minha mente e eu me via longe desse modelo. Depois de cursar a matéria, acompanhar o meu progresso e o de meus colegas e encontrar habilidades para uma didática ideal, me descobri numa perspectiva de professor que não imaginava que seria tão bem desenvolvida dentro de mim.”

Essa segurança é atingida, em partes, a partir da construção de um plano de aula efetivo, com passos bem direcionados e que possa prever possíveis imprevistos durante a aula e soluções para o mesmo, também destacados por Schön (1992). Tudo isso é trabalhado em detalhes durante a disciplina e as respostas apontaram principalmente para a importância de aprender a como planejar uma aula e elaborar um plano de aula de forma a conduzir a aula com mais confiança:

“A realmente pensar mais na hora de montar uma aula, pra que não fique um processo mecânico. Pensar em temas e materiais que sejam relevantes e interessantes para os alunos. Procurar e utilizar materiais autênticos e que gerem identificação nos alunos para que as aulas sejam mais dinâmicas e participativas.”

Os alunos também citaram a relevância de se praticar e pensar sobre as aulas, quebrar crenças prévias e trabalhar diferentes estratégias de ensino com foco em aulas mais dinâmicas. Tal apontamento dos estudantes-professores nos remete à prática reflexiva de Dewey (1933), que contempla a consideração de ideias de forma séria, ativa, cuidadosa, persistente e consecutiva, dando origem ao conceito de consequência e contemplando as novas ideias e suas antecessoras em uma perspectiva teórica e prática. Algumas de suas falas refletem a importância do processo de reflexão:

“Pode influenciar pela construção de conhecimento que permita a prática de construção de aulas, passando da teoria para a prática. Os diversos processos e conhecimentos envolvidos na hora de se planejar uma aula entram em questão e o graduando de Letras aprende e aperfeiçoa as habilidades necessárias para se ensinar.”

“Acredito que pode influenciar bastante. Como o próprio nome já diz, é nessa disciplina que praticaremos. É extremamente importante que os alunos tenham contato com a docência antes do estágio, pois a teoria difere da prática e, como professores em formação, precisamos estar muito bem-preparados para que possamos exercer nossa profissão efetivamente. Ter contato e refletir sobre as teorias nos ajuda a escolher os nossos próprios caminhos, descobrindo quem queremos ser como professores.”

“Apesar de eu trabalhar na área há um tempo, aprendi muitas coisas que me fizeram melhorar e até mesmo repensar nas minhas aulas. Muitas formas de abordar o conteúdo de uma maneira que nunca tinha pensado e até mesmo alguns jogos/atividades que tornaram as minhas aulas mais dinâmicas e divertidas.”

Muitos alunos citaram essa disciplina como a matéria mais importante do curso para entender “como uma aula de verdade funciona”. Também ressaltaram a importância do trabalho em grupo; do *feedback* da professora e dos colegas, o que caracteriza o entendimento de que a produção de conhecimento não é de propriedade exclusiva de acadêmicos, conforme a proposta de prática reflexiva de Zeichner (1994), e de como aprenderam a lidar com diversos tipos de imprevistos (Schön, 1992) e com a timidez, pois a disciplina “permitiu a aplicação, em ambiente controlado, do conhecimento adquirido, dando aos estudantes a liberdade de experimentar em primeira mão todas as técnicas e teorias estudadas e debatidas.” As perguntas 3 e 4 focaram nos tópicos e discussões que teriam sido importantes e/ou essenciais segundo a visão desses estudantes-professores. O Quadro 1 traz os principais temas citados e quantas vezes eles foram mencionados.

QUADRO 1: TÓPICOS MAIS MENCIONADOS PELOS ESTUDANTES-PROFESSORES

Tópico	Número de vezes
Língua e cultura	12
Ensino de compreensão oral (<i>listening</i>)	11
Ensino de inglês para crianças	11
Ensino de leitura (<i>reading</i>)	10
Ensino de pronúncia	8
Como fazer um plano de aula	8
Ensino de produção oral (<i>speaking</i>)	8
Todos os tópicos trabalhados	7
Ensino de gramática	7
Ensino de escrita (<i>writing</i>)	6
Ensino das quatro habilidades	5
Ensino de vocabulário	4
Miniaulas	4

Fonte: As Autoras (2025)

Conforme aponta o Quadro 1, o tópico mais mencionado foi da ligação entre língua e cultura:

“Foi muito interessante a abordagem da *mini-class* que os alunos fizeram, me fez refletir como sempre usamos materiais que são centrados em apenas dois tipos de variantes: a americana e a britânica.”

O segundo tópico mais abordado foi o ensino de compreensão oral e os alunos destacaram, em geral, que foi importante aprender a “ensinar a ouvir” a partir das estratégias trabalhadas em sala. Também salientaram que é um tópico pouco presente nas aulas de inglês na escola e que talvez por isso tenham achado tão importante.

Outro tópico que se destacou nas respostas foi o ensino de inglês para crianças. Sabe-se que é um tópico ainda pouco discutido nos cursos de Letras em geral, mas cada vez mais presente na vida dos egressos a partir do crescimento do mercado de trabalho em escolas bilíngues.

“Destaco o tópico “*Teaching children*” (englobando a leitura que fizemos, a discussão e as *mini-classes* sobre), especialmente porque foi um tópico inédito na minha formação. Os outros, de uma forma ou de outra, já tinham sido abordados e na disciplina foram aprofundados. É uma temática que pessoalmente me interessa, mas apesar disso, não deixa de ser uma possibilidade, que como professores podemos enfrentar em algum momento de nossas vidas. Então acredito que é essencial e é importante que o curso englobe a maior quantidade de possibilidades.”

Alguns alunos mencionaram que todos os tópicos e discussões foram essenciais, pois “abarcam temas diretamente ligados ao ensino, trabalhados de maneira eficaz com as apresentações e as miniaulas.” Também mencionaram a importância da prática e das reflexões sobre o ser professor:

“Creio que todos os tópicos trabalhados foram importantes, pois uma língua não é formada apenas por um conteúdo, é necessário que haja uma conexão entre todos, uma vez que a língua não está isolada do mundo, mas ela é uma parte importante dele.”

“As leituras sobre os tópicos ensinados e as discussões sobre eles são importantes para formar o conhecimento necessário para montar as miniaulas. Mas a discussão que penso ser extremamente essencial foi a que tivemos sobre o texto “*The good language teacher*”, de Brown. A discussão desse texto, logo no começo das aulas, levantou o questionamento sobre o que é ser um bom professor, ainda mais, um professor de línguas. Foi a partir desse texto que comecei a desconstruir as ideias pré-moldadas que tinha sobre ser professor.”

“A aula mais marcante (de uma maneira muito forte), foi minha primeira *mini-lesson* focada em *speaking* para crianças dos primeiros anos. Com toda a orientação da professora, foi possível que, ao realizar minha aula, eu não apenas sentisse a sensação de dever cumprido, mas também uma paixão/felicidade ao fazer aquilo.”

“Acredito que foram as *mini-classes*, pois tivemos que preparar uma aula em si, uma aula de verdade, levando em conta as limitações dos alunos, o tempo de aula, a temática escolhida – se era de seu interesse ou não – e penso que isso ajuda bastante na nossa formação e nos dá como uma preview do que está por vir.”

Pelos depoimentos acima, percebe-se o quanto foi importante para esses discentes trabalharem com o lado prático na sua formação, afinal ser professor é estar constantemente praticando. Entretanto, não se pode chegar em uma prática bem construída sem um embasamento teórico por trás. E é isso que a questão 5 indagava: se os estudantes haviam percebido a ligação entre teoria e prática que fundamenta a disciplina.

Todos os alunos disseram perceber a ligação entre teoria e prática e consideraram esse trabalho essencial, pois “isso ajudou a focar e aprofundar os tópicos” e “os textos forneceram um forte aporte teórico para organizar as aulas de um modo eficiente”. Alguns estudantes refletem sobre essa questão de uma forma mais contundente e detalhada, como podemos observar nas falas transcritas a seguir:

“Sim, a ligação entre os textos teóricos e as miniaulas foi muito importante pra mim. Acredito que os textos e as discussões sobre os temas que eram apresentados me ajudaram a ter uma ideia sobre como ensinar, como ensinar gramática, como ensinar vocabulário, por exemplo. Eu, particularmente, não entendia por inteiro como montar uma aula do zero, o que considerar quando estivesse procurando um material interessante e como aplicar em sala o conhecimento sobre a língua a ser ensinada.”

“Sim, é muito importante ver que os métodos e práticas, têm um fundo teórico e não foram simplesmente retirados do nada. Ao colocarmos a teoria em prática, foi possível perceber como ter um conhecimento mais embasado pode ajudar muito na hora de planejar uma aula ou qual o melhor jeito de ensinar certas habilidades.”

“Percebi e não mudaria de forma alguma, acho essencial associarmos a teoria à prática. Muitas vezes vejo conceitos e ideia que gostaria muito de aplicar mas simplesmente não sei como usá-los na realidade. Acho que esse é o ponto forte da matéria.”

Por fim, a questão 6 finalizou questionando a impressão geral que os alunos tiveram da disciplina. Os estudantes-professores a consideraram muito importante, mencionando inclusive que teria sido uma das mais importantes no curso até aquele momento, pois seria “um norte na formação” deles.

“Uma matéria essencial, diria que ‘Eu nem sabia que eu precisava disso’. Coloco ela como uma das matérias-chave do curso.”

“Apesar de ser uma disciplina bastante trabalhosa, precisando de bastante dedicação para cumprir todas as atividades, é de grande importância para a nossa formação. E, na minha opinião, foi a disciplina mais interessante, dinâmica e ‘real’ do curso até o momento, na qual realmente ‘colocamos a mão na massa’.”

“Foi uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para nos tornarmos profissionais mais competentes e preparados para a carreira docente.”

Esses apontamentos gerais sobre a disciplina e todo o exercício intelectual que compõe a participação no questionário apresentado aqui podem ser vistos como o conceito de reflexão de Clandinin e Connelly (1996). Entendemos que, ao final de cada semestre, ao relembra o que fizeram durante a disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia 1, os estudantes-professores do sexto período estão realizando o exercício de pensar novamente, à medida que estão contando suas próprias histórias na trajetória da formação profissional, acadêmica e docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou a percepção de estudantes-professores sobre a importância da disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia 1, constante do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT. Os dados foram gerados através de um questionário respondido por 55 estudantes-professores ao final de três semestres distintos (2019, 2021 e 2023). O referencial teórico trazido aqui trata da importância da prática docente na formação acadêmica e profissional do docente de LE, como as DCNs (2015), e também da importância da prática reflexiva que contempla conhecimentos de natureza teórica em consonância

com conhecimentos de natureza prática (Dewey, 1933; Schön, 1992; Zeichner, 1994; Clandinin e Connelly, 1996).

Os resultados apresentados enfatizam a relevância das disciplinas práticas na formação de professores. Todos os estudantes-professores investigados percebem o quanto a teoria é necessária no embasamento de suas práticas e o quanto esse exercício controlado em sala de aula auxilia a lidar com receios e inseguranças. Em um país que tanto necessita melhorar sua educação, o enfoque na prática docente desde a graduação é fundamental.

Terminamos este capítulo, então, com a declaração de um dos estudantes-professores que participaram desta pesquisa:

“Matérias como essa são de suma importância em qualquer curso de licenciatura. Formar professores e professoras apenas com base teórica, mas sem o mínimo de experiência prática, ou mesmo fornecer apenas espaço para práticas ativas de ensino durante os estágios obrigatórios causam uma redução tremenda na percepção dos discentes, além de propiciar que eles posteriormente apenas repitam a forma de ensino que experienciaram como alunos, perpetuando práticas desgastadas e desatualizadas. Matérias como essa, por sua vez, expandem a visão dos alunos e permitem aos mesmos refletirem sobre suas práticas docentes futuras e presentes.”

E seguimos com a fala de Ur (2002):

Aprendemos. Nós não apenas ensinamos: nós também aprendemos continuamente - sobre nossa disciplina, sobre métodos de ensino e sobre muitas outras coisas que nos fazem mais bem educados e, assim, melhores educadores. Nós lemos, ouvimos, refletimos e discutimos (Ur, 2002, p.388)⁷⁸.

Isso posto, esperamos inspirar professores em serviço e pré-serviço a buscarem se qualificar cada vez mais, pois, conforme afirma Ur (2002), nós professores de inglês somos uma comunidade comprometida e consciente de nossa responsabilidade com nossos alunos e seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.**

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. **Educational researcher**, v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996.

⁷⁸ *We learn. We do not just teach: We also learn, continually - about our subject matter, about teaching methods, and about many other things that make us better educated and therefore better educators. We read, we listen, we reflect, we discuss.* (tradução das autoras)

DEWEY, J. **How We Think**. Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GIMENEZ, T. Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. In: BATTISTI, E.; GISELA, A. C. (Orgs). **Língua e Linguagem**: perspectivas de investigação. Pelotas: Educat, 2011.

ORTALE, F.; MARTINS, R. A. As miniaulas como instrumento na formação de professores de língua estrangeira. **Estudos Linguísticos**, v. 36, n. 2, p. 77-84, 2007.

UTFPR. Conselho de Graduação e Educação Profissional. Processo COGEP 013/2015. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês**. Campus Curitiba.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, 1992

UR, P. The English Teacher as Professional. In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A (Ed.). **Methodology in Language Teaching**: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ZEICHNER, K. M. Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In: CARLGREN, I; HANDAL, G.; VAAGE, S. **Teachers' Minds and Actions**. London: The Falmer Press, 1994.

PÓS-PANDEMIA E AS NECESSÁRIAS MUDANÇAS DE PARADIGMA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E USO DAS METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA (MAA)

Ana Carolina Bonini Penteado⁷⁹

Marcia Regina Becker⁸⁰

INTRODUÇÃO

A desafiadora missão de aprender a lidar com novas formas de ensinar durante a pandemia do COVID-19 exigiu dos professores criatividade, dedicação, tempo e, sobretudo, o domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para sua atuação em forma de aulas remotas. Os estudantes, em contrapartida, defrontaram-se com problemas relacionados à adaptação a essa modalidade de ensino e dificuldades de acesso aos computadores e à Internet, com altos níveis de estresse e ansiedade gerados pelo distanciamento social, além da diminuição de sua motivação, tornando o processo de ensino ainda mais dificultoso (Cabral; Costa, 2020).

As discussões relativas à formação docente no que tange à contemplação de aspectos relacionados às tecnologias e às Metodologias de Aprendizagem Ativa⁸¹ (doravante MAA) acabaram sendo ratificadas na pandemia. As MAA são alternativas pedagógicas que direcionam o processo de ensino e aprendizagem para a figura dos estudantes, com o objetivo de envolvê-los ativamente na descoberta, investigação ou resolução de problemas, transformando a escola em uma comunidade de aprendizagem (Moran, 2018). Em contraste com o ensino tradicional, em que os alunos recebem o conteúdo de forma passiva e muitas vezes descontextualizada, as MAA destacam-se ao colocar o professor como facilitador do conhecimento, ao invés da ideia de que ele é o detentor exclusivo do saber.

79 Graduada no curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - anapenteado@alunos.utfpr.edu.br.

80 Professora. Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - marciabecker@utfpr.edu.br.

81 Este artigo irá considerar a expressão Metodologias de Aprendizagem Ativa, visto que não são as metodologias que são ativas, mas sim a aprendizagem.

Em face de um cenário tão assolador, surgiu, então, a necessidade de mudança de paradigmas e posturas para professores e estudantes se adequarem às novas necessidades e, assim, instituições de ensino têm buscado nas estratégias educacionais remotas uma alternativa para manter seus estudantes engajados nas atividades acadêmicas. O objetivo geral deste capítulo é, portanto, mostrar as percepções apresentadas por estudantes de um curso de Licenciatura em Letras Inglês em relação à utilização de MAA pelos seus professores durante o ano de 2021 (ano em que, devido às restrições impostas pela pandemia, as aulas foram realizadas de forma não presencial) e como sua própria atuação profissional foi ou poderá ser afetada.

Naquele contexto pandêmico, foi crucial que os professores possuísem conhecimento acerca das diversas MAA e, assim, fossem capazes de selecionar aquela que melhor se adequaria a uma turma específica ou a um determinado conteúdo. Além disso, era igualmente importante que os acadêmicos, em processo de formação como professores, tivessem um conhecimento explícito sobre as MAA, considerando o fato de que seriam futuros professores, responsáveis por formar os futuros estudantes de línguas. O que não se supunha, ou talvez não fosse tão claro naquele momento, foi que as mudanças então geradas tenderam a ser perpetuar: a condição de crise extrema incitando grandes avanços e, nesse caso, nos processos de ensino-aprendizagem.

Este capítulo constará de uma breve revisão sobre as mais utilizadas MAA e no que elas se constituem, já com literatura específica bastante desenvolvida, seguida por pesquisa realizada junto a acadêmicos de Letras contemplando os resultados e considerações finais sobre a inequívoca mudança de paradigmas nessa área de conhecimentos, assim como em todas as demais.

MAA VIERAM (HÁ TEMPOS) AGORA PARA FICAR

Críticas aos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem estiveram sempre presentes nas discussões acerca da formação docente. Tais críticas, segundo Oliveira *et al.* (2015, p. 3), concentram-se, principalmente, “na postura passiva dos aprendizes e na centralidade do controle do processo educativo pelo professor que, na maioria das vezes, ainda decide ‘o que’, ‘quando’ e ‘como’ seus alunos devem aprender”. As MAA, no entanto, são estratégias de ensino focadas no protagonismo do aluno, o que é uma mudança significativa de paradigmas, sendo uma nova forma de pensar o ensino tradicional. De acordo com Moran (2018), muitos autores como Dewey (1950), Rogers (1973), Freinet (1975), Bruner (1978), Ausubel (1980), Freire (1996), Vygotsky (1998) e Piaget (2006) mostram como crianças e adultos aprendem de forma ativa e diferente, a partir do contexto em que se encontram, do que lhes é significativo e do que é próximo ao nível de competências e de desenvolvimento que

possuem. O acesso à Internet e a diversas ferramentas possibilitam que os estudantes tenham acesso ilimitado à informação e ao conhecimento; portanto, fazer uso das MAA em um mundo conectado e digital mostra-se de primordial importância. As MAAs, por seu protagonismo, vêm inclusive de encontro às 10 competências gerais que devem estar na educação básica no Brasil⁸², de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o documento que define os direitos de aprendizagem de todos os estudantes brasileiros, sendo referência para a elaboração dos currículos das escolas de todo país.

As MAA incentivam os processos educacionais crítico-reflexivos com o educando comprometido ao processo de aprendizagem. Já a principal responsabilidade do professor centra-se no planejamento, na orientação e no acompanhamento do processo de ensino a fim de que a aprendizagem possa acontecer (Santo Nicola, 2021). Porém, para atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem, Silva (2020) aponta requisitos a serem cumpridos:

[...] uma abertura ao novo, a novos questionamentos e a novas respostas. Mediar, orientar ou facilitar é problematizar, é buscar novas fontes de informação, é fugir de respostas rasas, é questionar o senso comum, é respeitar ritmos, mas também mostrar limites, questionar erros e dialogar, dialogar, dialogar (Silva, 2020, p.10).

À vista disso, o professor deve selecionar as metodologias de acordo com seus objetivos pretendidos. Se quer que os alunos sejam mais proativos, deve adotar metodologias que os envolvam em atividades cada vez mais complexas, com tomada de decisão e avaliação de resultados; se quer que alunos sejam mais criativos, deve experimentar situações em que mostrem sua iniciativa (Moran, 2018).

A delimitação acerca do número das metodologias que promovem a aprendizagem ativa torna-se difícil uma vez que se arrisca a deixar de lado alguma metodologia menos difundida. Silva (2020) destaca a importância de perceber pontos em comum que as caracterizam como MAA, particularmente: promover ação, autonomia, estudo, problematização, reflexão, trabalho em grupo, pesquisa e diálogo. Algumas das principais metodologias que se encaixam como MAA e que serão aqui desenvolvidas estão apontadas no Quadro 1, baseado em Silva (2020), e são: Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), Aprendizagem por Pares (*Peer instruction*), Rotações por Estações de Trabalho, Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*), Aprendizagem Baseada em Equipes (*Team Based Learning*) e Gamificação.

82 Competências Gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9).

QUADRO 1 – SÍNTESE – TIPOS DE MAA

MAA	Síntese	Papel do professor	Papel do aluno
Sala de Aula Invertida	Acesso aos conteúdos se realiza fora da sala de aula e, durante a aula, realizam-se atividades práticas.	Responsável por disponibilizar de forma prévia materiais para estudo e mediar as atividades.	Responsável por estudar os materiais disponibilizados antes da aula e participar das atividades.
Aprendizagem por Pares	Aulas como apresentações orais por parte do professor, seguidas pela apresentação de questões conceituais para serem respondidas individualmente e depois com colegas.	Responsável por disponibilizar de forma prévia materiais para estudo, criar enquetes de votação e mediar as atividades e discussão.	Responsável por estudar os materiais disponibilizados antes da aula e participar das atividades e da votação.
Rotação por Estações de Trabalho	Organização da sala de aula com estações específicas e realização de atividades em um rodízio pelos estudantes.	Responsável por selecionar o conteúdo, preparar atividades, fazer a divisão dos grupos e monitorar.	Responsável por interagir com o professor e engajar nas atividades propostas nas estações.
Aprendizagem Baseada em Problemas	Resolução, por parte dos estudantes, de problemas propostos pelo professor.	Responsável por ajudar e mediar o grupo de alunos trazendo uma visão mais ampla para o problema.	Responsável por participar das discussões, realizar o estudo individual e cumprir tarefas designadas pelo grupo.
Aprendizagem Baseada em Projetos	Trabalho, por parte dos estudantes, com projetos propostos pelo professor	Responsável por ajudar e mediar o grupo de alunos trazendo uma visão mais ampla para o projeto.	Responsável por participar das discussões, realizar o estudo individual e cumprir tarefas designadas pelo grupo.
Aprendizagem Baseada em Equipes	Aulas como apresentações orais por parte do professor, seguidas pela apresentação de questões conceituais para serem respondidas individualmente, depois com colegas e explanação final.	Responsável por disponibilizar materiais para estudo prévio, preparar o teste, o <i>feedback</i> do teste e fazer a discussão sobre as respostas do teste.	Responsável por estudar os materiais disponibilizados antes da aula e participar das atividades e da votação.
Gamificação	Por meio de conceitos presentes nos jogos, os estudantes se motivam a cumprir tarefas e estudar o conteúdo.	Responsável pela preparação das estratégias, criação da narrativa, missão, recompensas e pontuações.	Responsável por participar das atividades com motivação e respeitar as regras estabelecidas.

Fonte: Penteado (2022)

Tendo-se em mente um contexto pandêmico, diversas pesquisas práticas já constam na literatura sobre a utilização das MAA na área de Letras, apontando para a relevância de tais propostas no ensino de línguas. Além disso, estudos sobre a percepção de discentes e docentes sobre o ensino remoto em meio à pandemia também ganharam destaque na academia (Denardi, Marcos, Stankoski, 2020; Bezerra, 2020; Passos, 2020). Esses estudos contribuíram para o embasamento e desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

A PESQUISA

A coleta de dados ocorreu já quase num período pós-pandêmico, nos últimos meses de 2021, porém com as aulas na universidade ainda no modo remoto. Inicialmente, os acadêmicos participaram de uma oficina de 90 minutos (que foi oferecida em quatro horários distintos para facilitar a presença de um maior número de alunos), objetivando apresentar os principais conceitos das MAA, seus objetivos, suas principais premissas, a explicação de sete de suas metodologias, além de alguns recursos didáticos e ferramentas digitais para a implementação das mesmas em sala de aula. Após a oficina a que assistiram, foi a eles solicitado o preenchimento de um questionário (disponibilizado também on-line) em que relataram suas situações pessoais durante o período das aulas remotas e suas impressões quanto ao uso das MAA durante esse período em que a pandemia estava no seu período mais letal (e as aulas em modo remoto). Esse questionário era composto por 31 questões, sendo 29 fechadas e duas abertas⁸³.

O número total de participantes das quatro oficinas ofertadas e que responderam ao questionário foi de 48, sendo todos estudantes do curso de Licenciatura em Letras Inglês. A maioria, 81,3% (39), se encontrava dentro da faixa etária entre 20 e 30 anos e 72,9% (35) já estava na metade do curso para o seu final (a partir do 5º período, em um curso com um total de oito períodos), tendo, portanto, já cursado um número significativo de disciplinas. Importante pontuar que seis participantes não possuíam qualquer conhecimento sobre as MAA previamente à oficina.

Após cada uma das oficinas, foram disponibilizados a todos os estudantes participantes, através de seus e-mails, um *handout* com um resumo do conteúdo abordado, para consultas futuras, o qual se encontra no Apêndice.

⁸³ Como o questionário continha outras questões, que não ligadas diretamente ao objetivo deste capítulo, apenas aquelas significativas para o capítulo serão comentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No questionário respondido pelos acadêmicos após terem participado das oficinas, eram dadas opções à pergunta sobre conhecimento prévio sobre as MAA e os acadêmicos poderiam escolher mais de uma, então as respostas foram variadas: 60,4% (29)⁸⁴ disseram que estavam relacionadas ao uso de ferramentas e aplicativos durante momentos pontuais da aula; 56,3% (27) apontaram para a criação de projetos em sala de aula; 20,8% (10) comentaram que se relacionavam à resolução de exercícios durante parte da aula. Tais resultados evidenciam que o uso de ferramentas e aplicativos é bastante associado às MAA, porém é válido destacar que não é apenas por meio de seu uso que uma aula utiliza necessariamente uma MAA. Silva (2020) aponta que as ferramentas e as TIC facilitam a aplicação de muitas das MAA, porém não são mandatórias dentro das mesmas. A ideia de projetos em sala de aula é uma forte concepção associada às MAA por parte dos respondentes, visto que a criação de projetos está presente em algumas das MAA e na ideia da cultura *Maker*⁸⁵. A resolução de exercícios durante parte da aula também faz parte das MAA, sendo uma ideia menos recorrente entre os informantes, fato que pode estar relacionado à noção de que resolução de exercícios seja parte de aulas expositivas; porém, é uma parte fundamental em algumas das MAA.

Quanto à avaliação do estado emocional em que os participantes se encontravam no mesmo período, 44, 8% (22) reportaram níveis de bem-estar emocional ruim ou muito ruim. Os dados evidenciam a importância de as instituições de ensino levarem em consideração o estado emocional de seus estudantes a fim de adotarem medidas que auxiliem a minimizar impactos psicológicos impostos por grandes desastres/doenças. Também é interessante a constatação de que, antes do período pandêmico, dois terços dos participantes, isto é, 36 dos acadêmicos, nunca haviam tido contato com aulas remotas e apenas um deles não tinha acesso à Internet. Quando se fala de universidade pública, esse dado é bem significativo, pois um dos argumentos mais fortes para que as aulas remotas não ocorressem naquele período foi, sem dúvida, a provável dificuldade que os alunos teriam de acesso à rede. Apenas dois participantes relataram dificuldades de acesso às aulas remotas, enquanto apenas um reportou pouco domínio das tecnologias digitais. Os resultados até aqui apresentados

84 Após o percentual, entre parênteses, aparece o número de acadêmicos que respondeu usando aquela opção.

85 A cultura *Maker*, segundo Moran (2018), diz respeito à exploração do mundo de forma criativo-reflexiva, fazendo uso de todos os recursos possíveis, tais como a linguagem computacional e a robótica. Seu principal objetivo é a “mão na massa”, possibilitando a invenção e solução de problemas.

objetivam mostrar como se processou o acesso às aulas remotas, importantes dados para uma avaliação da percepção dos acadêmicos quanto ao emprego (ou não) das MAA nas aulas remotas das quais participaram.

A utilização das MAA em aulas remotas mostra-se relacionada à satisfação dos estudantes. Fonseca e Mattar (2017), em sua revisão de literatura sobre a aplicação de MAA à educação à distância, evidenciaram que as MAA são capazes de promover um processo de ensino–aprendizagem mais satisfatório aos estudantes em cursos remotos, visto que por meio da participação ativa, os discentes são mais autônomos e comprometidos. Dessa forma, os níveis de qualidade considerados pelos alunos estão diretamente ligados à plataforma e à metodologia utilizada pelo professor na aula. Aqui é importante reportar todos os resultados obtidos quanto ao quesito qualidade das aulas remotas. A pergunta exata do questionário foi: “Comparativamente ao período anterior à pandemia, em que as aulas eram presenciais, quais são suas impressões sobre a qualidade das aulas ministradas no modo remoto?” Aos participantes foram dadas quatro opções de respostas e os resultados mostraram a variação na percepção deles das aulas remotas comparativamente às presenciais: aulas de melhor qualidade – 4,2% (2); aulas similares – 52% (25); aulas de qualidade inferior – 41,7% (20); a opção “outra” teve dois respondentes.

Algumas das razões por trás desses resultados podem estar relacionadas ao que Emanuelli (2011) coloca como causas desmotivadoras do ensino remoto: o isolacionismo, a falta de contato presencial entre os alunos e aluno-professor, a ausência de reciprocidade da comunicação, os fatores pessoais e a falta de domínio das ferramentas tecnológicas. Isso é corroborado pelo depoimento de um dos participantes: “acredito que o que mais me incomoda na mudança de formato *online* é a baixa interação em grupos, dificuldade em fazer amizades, se unir em trabalhos, enfim...criar laços de aprendizagem genuínos dentro de uma turma”. Mas a autora destaca também as vantagens do ensino remoto que podem ter influenciado os resultados, tais como: flexibilidade de tempo, agilidade, facilidade de acesso e flexibilidade de espaço para o corpo discente. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) apontam para outros possíveis fatores que também podem influenciar tal cenário: insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão do ambiente da casa pelo trabalho e estudo e ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas do momento.

Ao indagar aos estudantes se eles acreditavam já ter tido alguma experiência com as MAA na sua formação, levando em consideração o que foi abordado na oficina da qual cada um participou previamente a responder ao questionário, os dados revelam que a maioria dos estudantes, 35,4% (17), teve a experiência com MAA fora da universidade em aulas presenciais e que

33,3% (16) tiveram a mesma experiência dentro da universidade em aulas presenciais no curso de Letras. Fora da universidade, os estudantes podem ter tido a experiência em cursos de idiomas, cursos de extensão ou em cursos livres. Dentro da universidade, houve maior incidência do uso das MAA, 33,3% (16), no período anterior à pandemia do que durante a pandemia, 18,8% (9). Ou seja, as aulas presenciais ministradas na universidade contaram com mais aulas com o uso de MAA do que as remotas, um dado bastante curioso, e até certo modo inesperado, revelando a familiaridade e vivência dos participantes com essas metodologias, o que, por vez, demonstra que os professores da universidade as vêm utilizando durante as aulas. Apenas 4,2% (2) dos estudantes não tiveram experiência com as MAA. Lacerda e Santos (2018) afirmam a importância de as universidades federais estarem em consonância com o mercado de trabalho, visto que o mesmo vem pressionando e exigindo cada vez mais da academia, quanto à qualificação de recursos humanos. Ao sair do ensino superior, o profissional deve ter a capacidade de trabalhar em equipe, ser um indivíduo crítico e autônomo e resolver problemas. Os autores pontuam que as MAA auxiliam na construção de uma boa formação superior, agregando competências e preparando melhores profissionais para o mercado de trabalho.

Ainda sobre as experiências com MAA prévias ao período pandêmico, isto é, em aulas presenciais, os acadêmicos foram questionados sobre quais delas seus professores já haviam utilizado. Também nesse caso foram dadas opções aos alunos (foram indicadas as sete metodologias desenvolvidas durante as oficinas) e cada um poderia marcar mais de uma opção. Em aulas dentro da universidade, os resultados foram:

- 58,3% (28) Sala de Aula Invertida
- 54,2% (26) Aprendizagem por Pares
- 20,8% (10) Rotações por Estações de Trabalho
- 45,8% (22) Aprendizagem Baseada em Problemas
- 45,8% (22) Aprendizagem Baseada em Projetos
- 50% (24) Aprendizagem Baseada em Equipes
- 52,1% (25) Gamificação

A Sala de Aula Invertida foi a MAA mais utilizada, sendo um modelo popular implementado em diversas áreas, como ciências exatas, ciências sociais e humanidades, tanto em escolas quanto em universidades em todo o mundo (Akçayir; Akçayir, 2018). Na pesquisa, confirmou-se ser popular entre os docentes da referida instituição, que optam por utilizar MAA. Em segundo lugar de maior utilização está a Aprendizagem por Pares, metodologia esta que prioriza o trabalho em pares e utiliza ferramentas de votação como o *Kahoot*

para a resolução de *quizzes*. Essa ferramenta se mostra muito difundida dentro da sala de aula, o que pode explicar a popularidade da MAA.

Aos que já haviam tido contato com as MAA fora do contexto universitário, os resultados foram um pouco diversos em relação às aulas dentro da universidade:

35,4% (17)	Sala de Aula Invertida
43,8% (21)	Aprendizagem por Pares
10,4% (5)	Rotações por Estações de Trabalho
33,3% (16)	Aprendizagem Baseada em Problemas
37,5% (18)	Aprendizagem Baseada em Projetos
37,5% (18)	Aprendizagem Baseada em Equipes
41,7% (20)	Gamificação

Mostra-se importante destacar que todos os estudantes da amostra tiveram contato com alguma das MAA, o que é muito representativo e indica que as MAA têm tido espaço tanto dentro quanto fora da sala de aula na universidade. No caso das MAA utilizadas fora, a mais utilizada é a Aprendizagem por Pares, 43,8% (21), seguida da Gamificação, 41,7% (20), MAA estas que dentro da universidade ocuparam a segunda e terceira posições. Quanto à última, Dehghanzadeh (2019) afirma que a literatura científica sugere que ambientes gamificados podem aumentar a motivação dos alunos e seu engajamento, proporcionando-lhes a liberdade de falhar sem medo durante a aprendizagem. Sendo assim, é notável que escolas de idiomas e de cursos livres invistam na gamificação como forma de ensino. Já a Metodologia Rotações por Estações de Trabalho é a MAA que foi menos utilizada em sala de aula. O modelo rotacional que consiste em criar diversas estações dentro do espaço físico, podendo ser, entretanto, passível de adaptações, visto que as estações podem ser elaboradas para que ocorram de modo *online* e aplicadas de forma síncrona pelos professores.

Quando questionados a respeito do possível contato com alguma ferramenta digital durante as aulas remotas dentro da universidade, 97,9% (47) dos informantes disseram ter tido contato e 2,1% (1) afirmaram não ter tido contato. Pedia-se para que, caso quisessem, pudessem especificar quais ferramentas seriam e, em um total de 10 respostas, *Kahoot* e *Mentimeter* foram os mais citados, com quatro menções cada, e *Padlet*, *Quizzi*, *Wordwall*, *Quizlet* obtiveram uma citação cada. Moreira, Henriques e Barros (2020) afirmam que tais ferramentas são recursos de aprendizagem muito importantes no processo de ensino, sendo opções bastante válidas e eficazes para os estudantes. Já Teixeira e Nascimento (2021) pontuam que os usos das mídias e de ferramentas digitais atuam fortemente na motivação dos estudantes, revelando que as aulas podem

ir muito além da mera transcrição de conteúdo. Lunardi, Rakoski e Forigo (2021) ressaltam a importância do *Kahoot* como uma ferramenta que é capaz de permitir ao professor a criação de vários jogos e *quizzes* utilizando o conteúdo da disciplina, acarretando em ambiente cheio de estímulos e motivação e tornando-se propício ao envolvimento ativo dos alunos.

No tocante à avaliação da percepção dos estudantes quanto à sua aprendizagem por meio das MAA, foram notáveis os índices de satisfação, que revelaram que, para os estudantes, as MAA são eficazes e proporcionam uma aprendizagem mais significativa. Um número expressivo de informantes, 83,3% (40), considerou as MAA satisfatórias ou muito satisfatórias e nenhum participante considerou-as insatisfatórias. Tendo em vista que 1/3 dos participantes já atuavam como professores, desejou-se também saber se eles se utilizavam das MAA em suas práticas e quais eram. Visto que os estudantes poderiam marcar quantas opções julgassem necessárias e que as respostas não contemplam apenas o ensino remoto, os resultados foram:

- 14,6% (7) Sala de aula invertida
- 18,8% (9) Aprendizagem por Pares
- 6,3% (3) Rotações por Estações de Trabalho
- 18,8% (9) Aprendizagem Baseada em Problemas
- 12,5% (6) Aprendizagem Baseada em Projetos
- 20,8% (10) Aprendizagem Baseada em Equipes
- 50% (24) Gamificação

A Gamificação foi, portanto, a mais utilizada pelos acadêmicos, destacando-se também o fato de que 41,7% (20) não utilizaram nenhuma das MAA (que era uma das opções que eles poderiam marcar, além das MAA que haviam sido apresentadas nas oficinas). No entanto, quanto às MAA trabalhadas na oficina, os informantes responderam sobre quais se sentem motivados a utilizarem em suas aulas, sendo também possível marcar quantas opções julgassem necessárias, e as respostas foram diversas (das dadas em relação ao que já haviam utilizado):

- 60,4% (29) Sala de aula invertida
- 60,4% (29) Aprendizagem por Pares
- 43,8% (21) Rotações por Estações de Trabalho
- 62,5% (30) Aprendizagem Baseada em Problemas
- 58,3% (28) Aprendizagem Baseada em Projetos
- 39,6% (19) Aprendizagem Baseada em Equipes
- 81,3% (39) Gamificação
- 2,1% (1) Outra

A Gamificação tem um papel de destaque entre os participantes da pesquisa e, segundo Esqueivel *et al.* (2021), estudos mostram que estudantes destacaram que os jogos os ajudam a manter o foco em tarefas, resultando em um aprimoramento de sua experiência de aprendizado. Além disso, a alta motivação dos estudantes em utilizar tal MAA pode estar relacionada às experiências prévias de uso, bem como o fato de existirem ferramentas que facilitam a implementação da Gamificação em sala de aula. Outra MAA expressiva é a Aprendizagem Baseada em Problemas, que Lacerda e Santos (2018) afirmam ser uma das mais difundidas no Brasil e no mundo, pois é a mais antiga e mais conhecida, sendo amplamente explorada e capaz de apresentar bons resultados. As MAA Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida, Aprendizagem por Pares e Aprendizagem Baseada em Projetos obtiveram percentuais muito próximos, indicando uma proximidade no índice de interesse entre os respondentes. A resposta, 2,1% (1), pertencente à opção “Outra” refere-se à MAA *Storytelling*⁸⁶.

Considerando que 41,7% (20) dos respondentes não tiveram experiência utilizando as MAA em suas aulas como professores, os dados se mostraram muito expressivos, visto que indicam o interesse dos estudantes enquanto professores em formação a utilizarem as MAA em sua prática docente. E quanto ao fato de acreditarem se estão preparados ou não para que, ao final do seu curso de graduação, possam utilizar MAA em suas aulas, 75% (36) dos respondentes afirmaram que sim, sendo o resultado muito positivo e demonstrando que após a oficina os estudantes se mostraram dispostos a executar as MAA em sua prática.

As justificativas dos estudantes que se sentem preparados para a implementação refletem sua formação dentro do curso de Letras e até sua experiência no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do qual diversos acadêmicos participavam), como declarou um deles: “Durante o curso eu tive, e acredito que terei ainda mais oportunidades para estudar MAA e durante o PIBID tenho a oportunidade de colocar em prática, por isso sei que ao final do curso estarei preparado para implementar MAA em minhas aulas”. Compartilhando da mesma opinião, outro informante declarou: “Porque tivemos algumas atividades práticas que mostraram no que tais ferramentas podem ajudar ou atrapalhar, então já me sinto mais preparada nesse sentido”.

Muitos informantes afirmaram que estão em processo de formação, mas que enxergavam nas MAA uma possibilidade para sua prática docente, destacando que perceberam a importância das MAA no processo de ensino

⁸⁶ Segundo Moran (2018), *Storytelling* é uma MAA que busca a aprendizagem dos estudantes por meio de narrativas, ou seja, fazendo-os construir e contar histórias.

em contraste com metodologias mais tradicionais, como um deles destacou: “Acredito que algumas MAA podem ser muito úteis para uma maior interação entre os alunos e para que as aulas não tenham seu foco tão voltado ao professor. Além disso, elas podem desempenhar uma função motivacional para os alunos”. E ainda: “A evolução da prática pedagógica necessita de metodologias diferentes das tradicionais”. Os relatos se mostram muito relevantes quanto à importância das MAA no processo de formação de professores dentro do curso de Letras. É possível perceber que muitos estudantes se mostram dispostos a utilizar tais metodologias em sua (futura) prática docente, mesmo não se sentindo completamente preparados para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para verificar a percepção dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras Inglês acerca da utilização das MAA durante o ano de 2021 e como sua própria atuação profissional foi ou poderá ser afetada, foram realizadas oficinas sobre essas metodologias. Após assistir a uma delas, foi solicitado a cada um dos 48 acadêmicos o preenchimento de um questionário.

Os dados revelaram que a maioria dos estudantes, 35,4% (17), teve experiência com MAA fora da universidade em aulas presenciais e que 33,3% (16) teve a mesma experiência dentro do curso de Letras em aulas presenciais. Nesse caso, houve maior incidência do uso das MAA, 33,3% (16), no período anterior à pandemia do que durante a pandemia, 18,8% (9). Isto é, as aulas presenciais da universidade contaram com mais aulas de MAA do que as remotas, o que foi um resultado que causou certa surpresa, uma vez que a expectativa era o oposto disso.

É importante ressaltar que todos os informantes tiveram experiência com algumas das MAA apresentadas como discentes, o que é muito expressivo e indica que a utilização das MAA em aulas ocorria tanto dentro quanto fora da universidade. A Sala de Aula Invertida foi a MAA mais utilizada dentro da universidade e Rotações por Estações de Trabalho foi a MAA menos utilizada. Os dados dos informantes também revelaram que houve maior utilização das MAA por parte dos professores em algumas disciplinas, 43,8% (21), dentro da universidade, fato que pode ter sido acelerado pelo ensino remoto. Um percentual semelhante, 41,7% (20), afirmou que foram em poucas disciplinas e 10,4% (5) revelaram que não eram utilizadas MAA em nenhuma disciplina. Ou seja, as MAA estavam presentes dentro da sala de aula dos informantes.

Pode-se afirmar que a percepção do impacto do uso das MAA na condução de disciplinas entre os participantes da oficina foi muito positivo, visto os altos índices de satisfação quanto às aulas cursadas com a utilização das MAA, pois

64,6% (31) dos estudantes consideraram as aulas como satisfatórias e 18,8% (9) as consideraram muito satisfatórias. Além disso, quanto à percepção de sua aprendizagem, um número expressivo de informantes, 83,3% (40), considerou-a como satisfatória ou muito satisfatória. Os resultados vêm de encontro com o exposto por Sardo (2007), que afirma que quando os discentes constroem a sua aprendizagem de uma forma independente, responsável e autônoma, percebem-se como elementos ativos do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, a utilização das MAA mostra-se muito benéfica, especialmente durante a formação inicial de professores, visto que impacta a maneira com que os mesmos irão ministrar suas aulas no futuro.

A avaliação dos acadêmicos quanto à utilização das MAA foi de que elas impactaram positivamente a disposição e motivação de cada um, no sentido de vir a implementá-las em sua (futura) prática docente, pois consideram benéfica a aprendizagem mais ativa e autônoma. Dentre as MAA apresentadas, a Gamificação teve um papel de destaque entre os participantes da pesquisa, visto que foi a MAA que mais os motivaram quanto à utilização em sala de aula. Além disso, por meio dos dados, informantes mostraram que aprendem melhor de maneira colaborativa e autônoma, que acreditam que o uso de diferentes recursos (questionários *online*, jogos, videoaulas) é mais eficaz do que se comparado às aulas expositivas e que buscam o conhecimento fora de sala de aula. Por fim, ao final do seu curso de graduação, 75% (36) dos respondentes afirmaram que se sentem dispostos a implementar as MAA em suas aulas.

Mostra-se, portanto, fundamental avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos futuros docentes e a sua percepção quanto a uma aprendizagem mais ativa. Percebe-se também como fundamental auxiliar na capacitação dos mesmos sobre as MAA, o que resultará em um maior entendimento sobre sua (futura) prática, que tenderá a ser mais eficaz e mais voltada a uma audiência do século XXI.

REFERÊNCIAS

- AKÇAYIR, G.; AKÇAYIR, M. The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. **Computers & Education**, v. 126, p. 334-345, 2018.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.
- BEZERRA, F. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura em Letras/Inglês durante a pandemia de covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. **Digital Resources in English as L2: designs and affordances**, v. 74 n. 3, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

CABRAL, T.; COSTA, E. S.. A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente. In: RIBEIRO, M. S. de S.; SOUSA, C. M. M.; LIMA, E. S. L.(Org.). **Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível**. 1. ed. Petrolina: UNIVASF, 2020.

DEHGHANZADEH, HOJJAT; FARDANESH, H.; HATAMI, J.; TALAEI, E.; NOROOZI, O. Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. **Computer Assisted Language Learning**, v. 34, n. 7, p. 934-957, 2021.

DENARDI, D; MARCOS, R.; STANKOSKI, C. Impactos da Pandemia Covid-19 nas aulas de Inglês. **Digital Resources in English as L2: designs and affordances**, v. 74 n. 3, 2021.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

EMANUELLI, G. Atração e refração na educação a distância: constatações sobre o isolacionismo e a evasão do aluno. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 4, n. 2, p. 205-218, 2011.

ESQUIVEL, F; CAMÉ, M. N. F.; CANESE, V.. Gamification in the English Classroom: An Action Research on How it Might Impact on Students' Motivation and Engagement. **Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación**, p. 70, 2021.

FONSECA, S.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. Trad. de A . Pescada. Lisboa . Ed. Presença, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACERDA, F; SANTOS, L. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 611-627, 2018.

LUNARDI, L.; RAKOSKI, M.; FORIGO, F. **Ferramentas Digitais para o ensino de Ciências da Natureza**. Editora Faith. Bagé – RS, 2021.

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

MOREIRA, J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, L.; CAVALCANTE, L.; SILVA, A.; ROLIM, R. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e suas convergências com as tecnologias digitais de informação e comunicação. In: VÁZQUEZ, Jon Zabala; JIMÉNEZ, Rodrigo Sánchez; MORENO, María Antonia García. **Desafios e oportunidades para a formação e atuação do profissional da informação na era digital**. 1ed. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 1, p. 1-13, 2015.

PASSOS, J. **Crenças de professores em formação inicial sobre o uso das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.

PENTEADO, A. C. B. **A percepção de estudantes de letras inglês acerca das metodologias de aprendizagem ativa no contexto do ensino remoto no ano de 2021**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SANTO NICOLA, R. de M. Metodologias de Aprendizagem Ativa e ensino de línguas. In: SILVA, S; GRITTI, L; TEIXEIRA, L; BARTH, P; PASSONI, T; KUHL, Y. **Diálogos Interdisciplinares: Estudos sobre Língua, Literatura e Ensino**. Ed. Pontes, 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24, 2020**.

SARDO, P. M. **Aprendizagem baseada em problemas em reanimação cardiopulmonar no ambiente virtual de aprendizagem Moodle**. 226p. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, A. J. de C. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: Editora UFLA, 2020.

TEIXEIRA, D.; NASCIMENTO, F. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

APÊNDICE

Oficina Metodologias de Aprendizagem Ativa

Orientadora: Prof^ª Dra. Marcia Regina Becker

Aluna: Ana Carolina Bonini Penteado

1. O que são: As Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA) constituem **alternativas pedagógicas** que colocam o foco do **processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes**, envolvendo-os na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem (MORAN, 2018). As MAA não são um tema novo, mas sim, o seu senso de urgência.

Não é a Metodologia que é ativa, mas sim a **aprendizagem**. Quem aprende é o **estudante**. O foco deve ser na **aprendizagem**, não no ensino.

Conceitos-chave: *Maker* (Explorar o mundo de forma criativo-reflexiva, utilizando todos os recursos possíveis); *Designer* (Projetar soluções, caminhos, itinerários, atividades significativas de aprendizagem. *Empreender* (Testar ideias rapidamente, corrigir erros, realizar algo com significado) (MORAN, 2018).

Papel do estudante: É o protagonista. Seu papel ativo envolve observação, análise, estudos, pesquisas, reflexão, formulação de hipóteses e tomada de decisões, visando entender ou solucionar algum problema.

Papel do professor: É o facilitador, orientador, consultor ou mediador desse processo. Seu papel requer, portanto, uma abertura ao novo, a novos questionamentos e respostas.

2. Por que são importantes: Pesquisas atuais de neurociência constataam que toda a aprendizagem é de alguma forma ativa. A aprendizagem é um processo muito mais amplo do que a escola – é constante e multidimensional (MORAN, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a proposta de um aluno ativo, autônomo e reflexivo. Estabelece 10 competências gerais: 1- Conhecimento; 2- Pensamento científico, crítico e criativo; 3- Repertório cultural; 4- Comunicação; 5- Cultura digital; 6- Trabalho e projeto de vida; 7- Argumentação; 8- Autoconhecimento e autocuidado; 9- Empatia e cooperação; 10- Responsabilidade e cidadania.

3. Quais as Metodologias de Aprendizagem que podem ser chamadas de Ativas? É difícil delimitar o número de metodologias que se enquadram como ativas, visto que há o risco de deixar de fora alguma metodologia menos difundida.

Os **pontos em comum** que caracterizam as metodologias como ativas, segundo Silva (2020): Ação; Autonomia; Estudo; Problematização; Reflexão; Trabalho em grupo; Pesquisa; Diálogo; Ação.

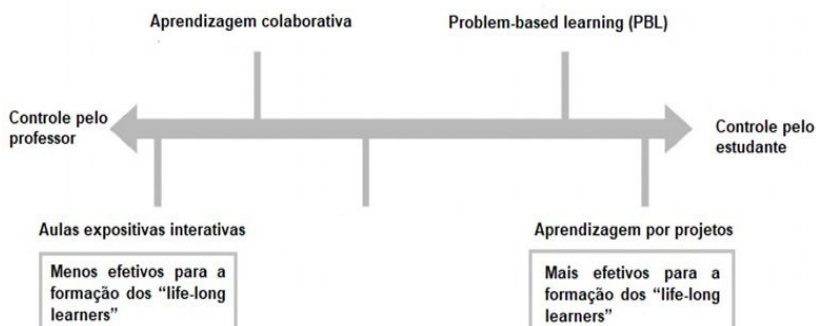
4. Quais são os princípios das Metodologias de Aprendizagem Ativa?

Princípio 1- Promover aprendizagem colaborativa; Princípio 2- Promover autonomia;

Princípio 3- Ser significativa para o estudante; Princípio 4 - Promover atitude ativa e reflexiva; Princípio 5- Estar associada ao contexto real (SANTO NICOLA, 2020).

5. Metodologias para a autonomia

FIGURA 1 – METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA



Fonte: Penteadó (adaptado de LORD et al., 2012)

6. Metodologias e tecnologia

É possível utilizar as metodologias de aprendizagem ativa sem o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Muitas vezes, o professor pode fazer uso de cartões coloridos, papel ou mesmo dos dedos das mãos, dependendo da escolha da metodologia.

Porém as TICs não só facilitam a aplicação de muitas MAA como abrem novas e diferentes oportunidades de interação, colaboração e construção de conhecimentos condizentes com os contextos culturais contemporâneos (SILVA, 2020).

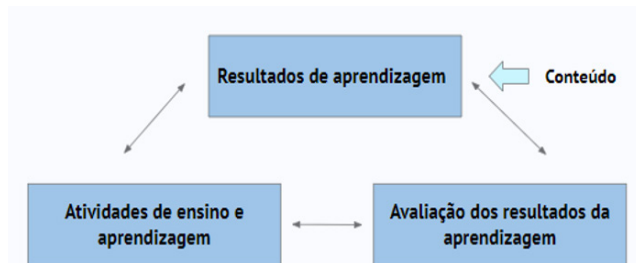
FIGURA 2 – LISTA DE REPOSITÓRIOS

Lista de Repositórios Educacionais – votação e enquete online	Lista de Repositórios Educacionais – gestão de projetos
Clicker - (existem de várias marcas e modelos)	Basecamp - (basecamp.com)
Edmodo - (www.edmodo.com)	Dotproject - (dotproject.net)
Enquete do Moodle - (moodle.org)	GanttProject - (www.ganttproject.biz)
Google forms - (www.google.com/forms)	Google Docs - (www.google.com/docs)
Gosapbox - (www.gosapbox.com)	Redmine - (www.redmine.org)
Kahoot - (kahoot.com)	Trello - (trello.com)
Meetoo - (web.meetoo.io)	
Mentimeter - (www.mentimeter.com)	Lista de Repositórios Educacionais – disponibilização de conteúdos
Plickers - (/www.plickers.com)	Blackbord - (www.blackboard.com)
Poll Maker - (www.poll-maker.com)	Blogger - (www.blogger.com)
ProProfs - (www.proprofs.com)	Claroline - (claroline.net)
Sli.do - (www.sli.do)	Edpuzzle - (edpuzzle.com)
Socrative - (socrative.com)	Google Classroom - (classroom.google.com)
SurveyMonkey - (https://pt.surveymonkey.com)	Moodle - (moodle.org)
TBLactive - (https://www.tblactive.com.br)	
ThatQuiz - (/www.thatquiz.org/pt)	
	Lista de Repositórios Educacionais – produção de conteúdos
Lista de Repositórios Educacionais – criação colaborativa	Atube Catche - (www.atube.me)
Google Docs - (www.google.com/docs)	Audacity - (www.audacityteam.org)
MeetingWords - (meetingwords.com)	Camstudio - (camstudio.org)
Padlet - (pt-br.padlet.com)	Canva - (canva.com)
Trello - (trello.com)	CmapTools - (cmap.ihmc.us/cmaptools)
Wiki Moodle - (moodle.org)	Google Docs - (www.google.com/docs)
	Libre Office - (pt-br.libreoffice.org)
	Prezi - (prezi.com/pt)

Fonte: Silva (2020)

7. Como escolher as Metodologias de Aprendizagem Ativa?

FIGURA 3 – UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS



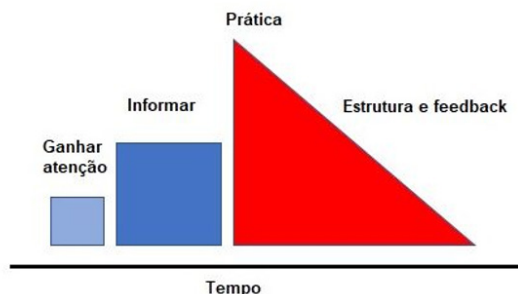
Fonte: Santo Nicola (2020)

8. Quais são os elementos da Aprendizagem Ativa?

Envolvimento - O estudante é parte do processo; **Empoderamento** – O estudante é o responsável; **Desafio** – O estudante sente que pode ir mais além; **Mobilização de habilidades cognitivas superiores**: O estudante está pensando; **Interação com os outros**: O estudante aprende com outros; **Promoção do aprendizado**: O estudante sente que aprende (SANTO NICOLA, 2020)

9. Qual deve ser o foco da aprendizagem ativa?

FIGURA 4 – FOCO DA APRENDIZAGEM ATIVA



Fonte: Santo Nicola (2020)

10. Utilizando as Metodologias de Aprendizagem Ativa

a) Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) - Há transferência do que é explicado em aula expositiva pelo professor para o digital. O acesso aos conteúdos se realiza **fora da sala de aula**, por meio de videoaulas, leituras e outras mídias. O tempo de sala de aula é liberado para o aprofundamento do assunto e a realização de atividades com o **auxílio e a supervisão do professor** (SILVA, 2020).

b) Aprendizagem por Pares (*Peer instruction*) - Aulas divididas em **pequenas séries de apresentações orais** por parte do professor, seguidas pela apresentação de **questões conceituais** para os estudantes responderem primeiro individualmente, depois discutirem com os colegas e justificarem sua resposta. Se acertarem mais do que 70% das questões, o professor faz uma breve explanação e passa para o próximo tópico; se acertarem menos do que 30%, o professor entende que não houve aprendizado e revisa os conceitos. Se os acertos ficarem entre 30% a 70%, os estudantes discutem em pares e refazem o teste (SILVA, 2020).

c) Rotações por Estações de Trabalho: É necessário organizar a sala em **estações específicas**, para que os estudantes possam fazer um **rodízio** e passar por cada uma delas, em um tempo que poderá ser estabelecido pelo professor ou até que o estudante cumpra o objetivo de aprendizagem da estação. A quantidade de Estações de Trabalho está ligada diretamente ao **tamanho da turma** e aos **objetivos da aula** (SILVA, 2020).

d) Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning*): **Resolução de algum problema** proposto pelo professor a um grupo de estudantes com **objetivos previamente determinados**, tomando **exemplos do cotidiano dos envolvidos** e levando em conta os **conhecimentos prévios** dos estudantes.

Grupos tutoriais que são compostos de um tutor (normalmente o professor) e por volta de 8 estudantes. Dentre os estudantes, um será o **coordenador** e outro será o **secretário**, devendo ser feito um rodízio a cada encontro para que todos exerçam essas funções (SILVA, 2020).

e) Aprendizagem Baseada em Projetos: Aprendizagem Baseada em Projetos difere da Aprendizagem Baseada em Problemas na **duração do trabalho**, enquanto o trabalho com um problema normalmente ocupa poucas aulas, o trabalho com projetos pode **ocupar todo o semestre** (SILVA, 2020).

f) Aprendizagem Baseada em Equipes (*Team Based Learning*): A **primeira etapa** é realizada **fora da sala de aula** e consiste na **preparação individual**. A segunda etapa consiste em um **teste individual**. Então, **há formação de grupos** que irão responder em conjunto o mesmo teste, é incentivado que todos argumentem as razões que levaram a escolher determinada alternativa. Assim que o grupo responde a cada questão do teste é possível ter **acesso ao feedback**. Se o grupo tiver alguma discordância com relação a alguma resposta poderá fazer uma **apelação por escrito**. Por fim, o professor faz um **fechamento trazendo erros e acertos**. A terceira etapa é a de aplicação de conceitos (resolução de problemas presentes na vida cotidiana dos estudantes) (SILVA, 2020).

g) Gamificação: Tem como objetivo aumentar o **engajamento** dos estudantes nas atividades escolares, uma vez que o jogo faz parte do cotidiano de vários deles. Os processos gamificados se relacionam com o aumento gradativo da dificuldade, da complexidade dos assuntos tratados e das **premiações** ou **recompensas** por acertos ou conquistas.

11. O que não fazer com as Metodologias de Aprendizagem Ativa:

Não se deve acreditar que as metodologias de aprendizagem ativa **são a solução de todos os problemas da educação**. Não se deve usar metodologias de aprendizagem ativa e **criminalizar a aula expositiva**. Não se deve ter receio de **modificar ou adaptar** alguma metodologia. Isso deve ser feito com critérios e o professor precisa **conhecer bem** a metodologia para poder fazer escolhas e adaptações (SILVA, 2020).

12. Estratégias:

Deve-se conhecer os alunos; acolhê-los com afeto; recebê-los, conversar com eles, interessar-se por eles; partir de onde estão, do que é significativo, do que

conhecem; partir das mídias audiovisuais; surpreendê-los; aprender fazendo; fazer as negociações possíveis; ter flexibilidade; não deixar nenhum aluno para trás; valorizar suas produções; compartilhar o processo e resultados; publicar e divulgar (MORAN, 2018).

Exige um investimento maior em formação, experimentação, mais tempo de **preparação das atividades, de planejamento em conjunto** com vários colegas, de **participação maior** dos alunos e ter um **domínio** mais amplo das **tecnologias digitais** (MORAN, 2018).

REFERÊNCIAS

- LORD, S; STEFANOU, C; PRINCE, M; STOLK, J. The Effect of Different Active Learning Environments on Student Outcomes Related to Lifelong Learning. In: **International Journal of Engineering Education**, 2012.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- SANTO NICOLA, R. **Metodologias de Aprendizagem Ativa**. 12 slides. UTFPR, 2021.
- SILVA, A. J. de C. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: Editora UFLA, 2020.

– SEÇÃO 3 –

ESTÁGIO SUPERVISIONADO



O INPUT E A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: AS PRÁTICAS DOCENTES PARA UMA SALA DE AULA COLETIVA NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ

Alice Mandaj Valente⁸⁷

Leonardo Jaime Wong⁸⁸

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins⁸⁹

Andressa Brawerman-Albini⁹⁰

INTRODUÇÃO

Este capítulo se originou das práticas e reflexões docentes realizadas na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório 1 do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Curitiba. Essas foram fundamentais na formação docente dos autores licenciados em Letras, pois permitiu planejar aulas, atuar em sala de aula e transmitir conhecimento de maneira prática e dinâmica.

Durante o estágio, foi possível aplicar os conceitos explorados nas disciplinas do curso e observar de maneira realista as concepções fundamentadas nos documentos nacionais para educação. Assim, nas atividades práticas, nos baseamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2000, 2002, 2006, 2013, 2018). Neste capítulo, um dos objetivos foi analisar os documentos com escopo voltado à língua estrangeira (LE), focando no ensino da língua inglesa no Ensino

87 Graduada no curso de Licenciatura em Letras Inglês - alicevalente@alunos.utfpr.edu.br.

88 Graduado no Curso de Licenciatura em Letras Inglês - wong@alunos.utfpr.edu.br.

89 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - anamartins@professores.utfpr.edu.br.

90 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - andbraw@utfpr.edu.br.

Médio, considerando relevante a visão de língua, as competências e habilidades linguísticas, os aspectos culturais, as abordagens e metodologias e o papel do aluno e do professor.

Ao aplicar os objetivos propostos pelos documentos regentes da educação brasileira, embasamos nossa prática nos conceitos de *input* e *output* de Ellis (2015) e as visões de aprendizado de Harmer (2007), Larsen-Freeman (2011), Araújo (2016) e Leffa (2016). Consideramos, ainda, a importância da motivação, tendo como base os estudos de autores como Gardner e Lambert (1972), Dörnyei (1994) e McDonough (2007). Em nossa prática na escola pública em que realizamos nosso primeiro estágio, a partir da base teórica mencionada, utilizamos dos tópicos propostos pelo planejamento pedagógico do professor regente e aplicamos os conceitos de *input* (Ellis, 2015) para proporcionar maior exposição dos alunos ao idioma, considerando as vivências culturais e gostos dos alunos, por meio de uma Abordagem Comunicativa que permite aos alunos terem as amostras do idioma, *input*, de forma mais orgânica e espontânea (Larsen-Freeman, 2011). Desse modo, o foco das nossas regências foi oferecer uma quantidade de *input* que gerasse um ambiente motivador para proporcionar um *output* intrínseco.

Neste capítulo, serão apresentadas cinco seções. Na primeira, traremos os documentos nacionais que regem a educação básica brasileira, com foco voltado ao Ensino Médio e, na segunda seção apresentaremos os conceitos teóricos que guiaram a pesquisa para o planejamento e aplicação em sala de aula. Posteriormente, na terceira seção compartilharemos nosso relato de experiência, a união da pesquisa e prática e o papel do professor durante a observação e preparação das aulas. Enfim, iremos apresentar na quarta seção o relato de experiência referente à aplicação da teoria em sala com as descrições, atividades e experiências vividas. Por fim, apresentaremos os resultados, as discussões e considerações finais, nos quais relacionamos todos os aspectos estudados, materiais preparados e aulas ministradas com nossa preparação e acompanhamento teórico.

DOCUMENTOS NACIONAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, os documentos regentes da educação são responsáveis por respaldar o ensino, determinando as fundamentações, os parâmetros ou as diretrizes para todos os níveis da Educação Básica. Em relação ao Ensino Médio, cinco documentos são responsáveis por amparar o funcionamento do estudo em nível nacional, sendo estes os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2000, 2002, 2006, 2013, 2018).

Nos PCNEM (Brasil, 2000), a finalidade do conjunto dos conhecimentos essenciais da LE é fazer com que o aluno se aproxime de várias culturas e propicie sua integração em um mundo globalizado. Assim, a pretensão é capacitá-lo a falar, ler e escrever, considerando no ensino os gestos, as tradições e a cultura, além de esclarecer muitos aspectos da forma do aluno ver o mundo e como aproximá-los da sala de aula (Brasil, 2000). Ainda, de acordo com o documento, esses aspectos são trazidos pelos próprios alunos com a tentativa de os engajar em um ambiente novo, além de observar as similaridades e diferenças entre o que já lhe é conhecido e o desconhecido. Com o intuito de atingir esse fim, as competências e habilidades linguísticas envolvem:

Saber distinguir entre as variantes linguísticas, escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação, escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar, compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais, compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz, utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita) (...), utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (Brasil, 2000, p. 28-29).

Tendo em vista o aprendizado do aluno por meio de seus próprios instrumentos em sala de aula, analisamos que as DNC (Brasil, 2013) consideram trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana. O documento discorre sobre o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal. Sendo assim, as práticas docentes devem considerar as implicações sociais referentes ao Ensino Médio.

Em relação às Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Estado do Paraná (Paraná, 2008), é possível verificar seu alinhamento educacional com os PCNEM (Brasil, 2000) uma vez que explicita que, por meio da Abordagem Comunicativa, os alunos trabalham com a “gramática exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentidos, no contexto imediato da situação de fala, colocando-se a serviço dos objetivos de comunicação” (Paraná, 2008, p. 50). Também, no documento é notável que o inglês é retratado como Língua Estrangeira Moderna, de modo a considerar a língua em sua diversidade linguística e cultural, envolvendo os estudantes na construção do significado e do discurso na língua pela prática social. Paralelamente, este conceito relaciona-se

ao de língua franca ao reconhecer a variedade de contextos no qual a língua está presente, uma vez que a língua franca é usada entre povos e culturas diferentes dos falantes nativos, sendo esses a minoria e não havendo um modelo pré-determinado imposto aos alunos (Leffa, 2016). Portanto, o ensino é voltado a situações reais do aluno e sua inserção na realidade nos usos da língua.

Ademais, os PCN+ (Brasil, 2002) reforçam os destaques abordados pelos PCNEM (Brasil, 2000) e pelas DCE (Paraná, 2008) ao enfatizar o caminho da formação do aluno desde o Ensino Fundamental, de maneira que ele deva passar pelo processo de aquisição da língua como “um produto cultural complexo” (Brasil, 2002, p. 93). Para isso, é importante apropriar-se dos bens culturais fornecidos, sendo todo o aprendizado relevante para a “vida pessoal, acadêmica e profissional do aluno” (Brasil, 2002, p. 93). Desse modo, para o ensino da LE, faz-se necessária a inclusão da “competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua (...) mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias” (Lima, 2017, p. 189).

Os documentos anteriormente citados são de extrema relevância, visto que são necessários para compreender a visão de língua a ser ensinada, de modo a considerar as habilidades linguísticas e comunicativas para o processo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno deve participar ativamente. Em ambos os documentos, PCNEM (Brasil, 2000) e DCEs (Paraná, 2008), o aluno é visto como um ser atuante no mundo no qual está inserido, o considerando determinante das práticas e do próprio ensino com bases teóricas firmes para justificar a utilização das visões propostas. Esses documentos também reconhecem a importância da realidade social, econômica e política e suas influências no ensino, na construção do conhecimento e na vida do estudante. Por fim, com o intuito de aplicar os conceitos comunicativos e culturais explicitados nos documentos, a sala de aula deve ser um ambiente dinâmico, interativo, educativo e coletivo.

A BNCC (Brasil, 2018) é o documento que atualmente guia o ensino escolar. Por meio dela, os conteúdos propostos pelas escolas básicas são definidos, considerando que 60% destes são compulsórios, enquanto 40% são determinados pelas próprias instituições de ensino (sejam elas federais, estaduais ou municipais) (Brasil, 2018). Desse modo, garante-se uma base de aprendizagem igualitária aos estudantes que, na fase do Ensino Médio, possuem culturas juvenis diversas, dinâmicas e ativas na sociedade. Em relação à língua inglesa, o documento aborda o conceito de língua como híbrida, polifônica e multimodal, que deve ser trabalhada em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Também, a BNCC (Brasil, 2018) dialoga com os documentos anteriores ao retratar o aluno da última etapa da Educação Básica em uma fase na qual as experiências e processos do aluno

o levam à aprendizagem. Por fim, todos os documentos citados consideram que o aprendizado da LE⁹¹ envolve a compreensão e a percepção cultural, as diferentes linguagens (verbal, não verbal, digital, sonora, entre outras) e o uso contemporâneo e social da língua (Brasil, 2000, 2002, 2006, 2013, 2018).

CONCEPÇÕES RELEVANTES PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LE

Os conceitos de *input* e *output* de Ellis (2015) e Bialystok (2001), as visões de aprendizado de Harmer (2007), Larsen-Freeman (2011), Araújo (2016) e Leffa (2016), bem como a relevância da motivação, tendo como base os estudos de Gardner e Lambert (1972), Dörnyei (1994) e McDonough (2007) foram a base do nosso trabalho. A partir disso, pudemos tentar entender melhor os estudantes, de modo a torná-los mais receptivos ao idioma e, ao mesmo tempo, engajá-los a produzir (*output*) em língua inglesa.

A aquisição e/ou aprendizado de uma segunda língua (L2), segundo Ellis (2015), é entrelaçada aos conceitos de *input*, referente à amostra de língua recebida pelos alunos, e *output*, referente à produção dos alunos. Tais conceitos são importantes para que o aluno consiga compreender (*input*) e aplicar (*output*) o conhecimento na L2, desenvolvendo sua competência (Araújo, 2016). Bialystok (2001) defende que a quantidade e a qualidade de *input* a que os alunos são expostos exerce papel crucial no processo de aprendizagem de LE, em especial no que diz respeito à sintaxe, léxico, fonologia e pragmática da nova língua. A disciplina de língua inglesa faz parte do ensino-aprendizagem de um sistema de códigos para comunicação, sendo essa uma parte da identidade do indivíduo que requer diversas faculdades mentais e a representação de uma cultura. Ellis (2015) argumenta que a aquisição de uma L2 é a correlação de fatores que envolvem tanto os aspectos teóricos da língua quanto os emocionais. Sendo assim, observa-se os âmbitos da primeira língua (L1) e o ambiente no qual a L2 está sendo aprendida e estes são afetados pelos aspectos sociais, pessoais e educacionais (Dörnyei, 1994). Ainda, segundo Leffa (2016), o ensino da LE tem como fundamento da aprendizagem os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Assim, todos os fatores mencionados anteriormente podem influenciar na satisfação com a atividade, facilitando a aprendizagem por meio da motivação.

Igualmente, outras pesquisas da área ressaltam o papel da motivação, ou seja, o engajamento dos alunos com o material devido ao seu interesse pessoal, a estima pelo que está sendo trabalhado e seu interesse externo, como as notas,

91 Durante o capítulo, serão utilizadas as nomenclaturas língua estrangeira ou segunda língua para se referir ao aprendizado da língua inglesa uma vez que os autores selecionados divergem na nomenclatura.

por exemplo (Gardner; Lambert, 1972; Dörnyei, 1994). De acordo com Dörnyei (1994), existem seis componentes principais para a motivação do aluno: a motivação intrínseca e extrínseca, a curiosidade intelectual, a atribuição a falhas e sucessos do passado, a necessidade de conquistar, a autoconfiança e as metas da sala de aula. Isso segue relacionalmente a razão, a aspiração, a personalidade e as tarefas que os alunos realizam no processo de aprendizagem (McDonough, 2007). Assim, para Dörnyei (1994), a aquisição de uma L2 envolve fatores de natureza multifacetada e, também, do papel da língua, fazendo com que seja um sistema linguístico e social. Com isso, o professor deve ser o interventor no interesse e no emocional que cerca os alunos e deve fazer com que sua sala de aula desperte o aprendizado neles (Rosa, 2007). Ainda, segundo o autor, a motivação é um ato consciente provindo de uma atividade emocional, influenciado pelos fatores externos, como condições sociais, e fatores internos, como a confiança, e o professor é o responsável por promover o interesse pelo conhecimento.

Ao aplicar a motivação no ensino de LE, o processo de ensino-aprendizagem deve aproximar o idioma da realidade dos alunos (Dörnyei, 1994). Cabe ao professor “providenciar um ambiente de apoio e desafios de aprendizado, mas também facilitar o desenvolvimento dos aprendizes no próprio pensamento motivacional, além de simplesmente identificar sua orientação original”⁹² (McDonough, 2007, p. 370). Desse modo, o professor deve gerar a mudança na sala de aula por meio da integração e da instrumentalidade, considerando as quatro dimensões propostas por Dörnyei (1994): o conhecimento, a amizade, a orientação de percurso e a sociocultural.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em nossa prática, o foco foi direcionado a acrescentar uma quantidade maior de *input* (Ellis, 2015) em língua inglesa durante as regências. Os tópicos que deveriam ser trabalhados eram derivados do planejamento proposto pelo professor regente da escola em questão, mediante as lições da plataforma Inglês Paraná, que possui objetivos de aprendizagem propostos e elaborados tendo como base a BNCC. Essa plataforma foi criada em 2021 pela Secretaria Estadual de Educação e é oferecida a todos os professores e alunos de escolas da rede pública Estadual do Paraná a partir do Ensino Fundamental II para o ensino da língua inglesa, e usa o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR). Vale ressaltar que os alunos não possuíam livro didático, desse modo,

⁹² Tradução dos autores. No original: *providing a supportive and challenging learning environment, but also facilitating the development of the learners' own motivational thinking, beyond simply identifying their original orientation.*

as aulas eram baseadas na plataforma Inglês Paraná e eles anotavam o conteúdo em seus cadernos para estudarem para a prova. Nosso objetivo foi a associação do *input* a situações fora do currículo escolar, uma vez que o sistema escolar observado é estruturalista e conta com uma plataforma interativa.

Referente à estruturação das aulas e construção do material, pensamos em atividades nas quais houvesse produção por parte dos estudantes. Sendo assim, utilizamos a metodologia *Task-Based* de modo a dialogar com o *input* oferecido em sala a partir do conhecimento prévio dos alunos. Essa escolha ocorreu para que, no processo da aula, a realidade e as interpretações dos alunos fossem consideradas. Essa metodologia provém da Abordagem Comunicativa e, segundo Larsen-Freeman (2011), proporciona aos estudantes compreender e visualizar o uso da LE de maneira natural. Portanto, a LE é relacionada ao conteúdo que terá uma produção por parte dos estudantes, fornecendo a oportunidade de eles interagirem com a língua e entre si. Por conseguinte, utiliza a gramática necessária em aula em exercícios de maneira verdadeiramente interativa, considerando os âmbitos da motivação de modo a dialogar com o *input* que foi oferecido, tornando a sala de aula um ambiente no qual o *output* seria estimulado intrinsecamente. Desse modo, os alunos poderiam utilizar os recursos em sala de aula de forma comunicativa e sociocultural que os faz alcançar significado e buscar os próprios erros e acertos nas atividades, por meio do *feedback* direto e em conjunto. Com esse fim, nosso planejamento como docentes foi de articular o conhecimento prévio dos alunos, seus gostos pessoais e o conteúdo que seria ensinado, de modo a apresentar, identificar e utilizar efetivamente o conteúdo.

Posto isto, a produção do material se deu por meio de reuniões realizadas ao longo das semanas, nas quais foi pensado em como poderíamos atrair a atenção dos alunos para os conteúdos, sem de fato citar explicitamente qual seria o tópico gramatical trabalhado. Desse modo, todos os planos de aula envolveram uma sequência baseada em: *warm-up*, *task* e *wrap-up*. Com isso, buscamos por imagens para apresentar o vocabulário que seria trabalhado nas aulas, sendo estas sempre planejadas e criadas em grupo, algumas vezes tendo como base exercícios da Internet adaptados para os contextos, de modo a sempre iniciar a aula com *flashcards* com imagens do conteúdo para que despertar curiosidade, além de realizar a conexão entre o visual e o vocabulário. Em seguida, o conteúdo era apresentado por meio da interação com os alunos procurando o relacionar com seus gostos pessoais para, assim, introduzir frases gramaticais que eram influenciadas por sugestões deles. Na sequência, eram explicadas as regras e contextos de uso para que eles também desenvolvessem exemplos na língua-alvo, o que antes era feito na língua materna.

A nossa prática ocorreu em duas turmas do primeiro e em duas do segundo ano do Ensino Médio. Notamos que uma grande parcela dos alunos havia acabado de iniciar seus estudos em língua inglesa e estava se adequando à língua e suas construções. No início do ano, os alunos realizaram um teste de nivelamento por meio do Inglês Paraná, que determinou que alocou os alunos de níveis iguais de conhecimento da LI nos respectivos anos do Ensino Médio. Por um período, as observações foram em dias de provas, e isso permitiu observar que elas possuíam as mesmas questões, devido ao fato das turmas possuírem o mesmo nível. No que diz respeito às quatro habilidades (*reading, writing, listening* e *speaking*), todas eram teoricamente cobradas na plataforma, porém durante as aulas, o *writing* era treinado com a cópia do conteúdo com o *reading*, e para *listening* havia somente o *input* proporcionado pelo professor, sendo o *speaking* treinado apenas por aqueles que tinham iniciativa para tentar, não sendo requisitado.

Nas observações que realizamos, percebemos que os primeiros anos eram turmas mais agitadas, nas quais muitos alunos não demonstravam interesse pela LI. Em sua maioria, eles falavam bastante durante a aula, com somente uma pequena parcela prestando atenção na explicação do conteúdo. Dentre esses, alguns alunos demonstraram dificuldade em absorver o conteúdo e eram mais reclusos. Além disso, a turma se dispersava com facilidade e poucos estudantes demonstravam interesse em tópicos socioculturais. Era visível que muitos alunos não acreditavam em si mesmos e não associavam o inglês com suas vidas, não acreditando que os tópicos influenciavam a vida pessoal deles. Nos segundos anos, os alunos se interessavam mais pelo conteúdo. Além disso, possuíam diversas referências à cultura *pop* que os ligavam ao professor e se interessavam por aspectos culturais provenientes de países falantes da LI, evidenciado por falas deles sobre filmes, séries, *Tik Toks* e músicas.

AS REGÊNCIAS

As aulas se iniciavam com a apresentação do conteúdo. Depois, era pedido para que eles repetissem as frases e era entregue aos alunos uma atividade para que eles utilizassem o conteúdo aprendido e realizassem o *output*, de modo a fornecer um ambiente de tolerância ao erro. As seis aulas ministradas possuíam como tema: *spatial orientation; the verbs like, need and want; means of transportation; simple past: verb to be and regular verbs; locations, characteristics, prices and hotel recommendations e gerund and infinitive to describe events and entertainment options*. Em algumas aulas, foi possível seguir o planejamento de utilizar os recursos oferecidos para reforçar o conteúdo da aula, como, por exemplo, criar direções

utilizando o mapa para chegar a algum local de sua preferência e jogar um jogo da memória envolvendo os meios de transporte.

Em relação à aula de orientações espaciais, utilizamos *flashcards* sobre as orientações explicando expressões para descrever localizações com exemplificações de palavras como *between*, *across from*, *right/left*, *behind*, entre outras. Posteriormente, apresentamos os locais comerciais presentes no mapa e pedimos para os alunos utilizarem o conteúdo previamente apresentado e marcar as alternativas corretas para as afirmações feitas em relação à direção e o local no qual os lugares deveriam estar. Esse mapa continuou sendo usado, pois eles tiveram que seguir instruções que eram lidas por nós para descobrir o local que eles deveriam chegar e, para isso, eles deveriam reconhecer locais em língua inglesa, por exemplo *grocery store* e *bank*. Em seguida, eles deveriam criar as próprias direções para guiar o colega até outro local e, ainda, criar novas instruções e reforçar o conteúdo, decidindo o próprio local. No que diz respeito a essa aula, acreditamos que a ideia de utilizar o mapa tenha sido muito útil para a compreensão do conteúdo e os alunos se mostraram interessados e satisfeitos enquanto realizavam as tarefas. Acrescentamos que esse conteúdo poderia ser reforçado por meio da metodologia *Total Physical Response*, utilizando a própria sala de aula e os alunos como exemplo.

A regência seguinte teve como tópico trabalhado o uso dos verbos *need*, *want* e *like*. Foi perguntado se os alunos sabiam o significado das palavras apresentadas; alguns responderam que conheciam e imediatamente já falavam o significado delas, enquanto outros ficaram em dúvida. Na sequência, exemplos de uso das três palavras foram mostrados por meio das estruturas: “*I like...*”, “*I want...*” e “*I need...*”, de maneira que os alunos deduzissem o significado delas. Em seguida, essas estruturas e suas negativas foram escritas no quadro, revisando com os alunos de que maneira a palavra “*don’t*” modifica o significado das palavras. Entendido isso, foi pedido para os alunos dessem exemplos pessoais. Depois, aproveitamos o conteúdo de *hobbies* que eles já tinham visto em aulas anteriores e demos os seguintes exemplos: “*I like soccer*”, “*I need a ball*” e “*I want to go to the court*”.. Utilizando o que já havia sido dito pelos alunos, adicionamos a estrutura “*to + verb*” depois de cada verbo e explicamos como poderia ser utilizada. Nos momentos finais da aula, distribuímos uma folha de atividade (Figura 1), a qual continha um quadro que possuía o vocabulário que poderia ser utilizado para preencher três lacunas que indicavam o que eles gostavam, queriam e precisavam.

FIGURA 1 - LIKE, NEED, WANT

Nome: _____ Data: _____

LIKE, WANT, NEED

Separe as palavras de acordo com o que você acredita que enquadre-se nos verbos em sua vida

FOOD	TO CLEAN MY ROOM	WATER	AIR
CANDY	TO WATCH MOVIES/TV	TO RUN	CELLPHONE
ENTERTAINMENT	SHOWS	TO LISTEN TO MUSIC	TO REST
TO STUDY	TO READ	TO TAKE PHOTOS	MONEY
TO SHOWER	TO PLAY VIDEO GAME	TO PLAY AN INSTRUMENT	CLOTHES
HEALTHCARE	TO DRAW		

LIKE

WANT

NEED

Fonte: Os Autores (2025)

Para a aula sobre o *Simple Past*, o conteúdo inicial foi apresentado com *flashcards* da série *Stranger Things* (Netflix, 2016), pois foi observado que era algo que os alunos se interessavam e, com isso, tivemos grande participação da turma. Os alunos quiseram criar frases e se lembrar de como utilizar o presente, aplicaram a lógica no tempo verbal do passado, criando e testando exemplos na língua, como “*I am bald, I don’t have hair*” e recriando no passado com a mesma estrutura “*I was bald, I didn’t have hair*”. Porém, ao analisar o texto, o auxiliar no passado foi explicado de maneira implícita e esse nível de dificuldade funcionou para certos alunos e não para outros, despertando a curiosidade de alguns e o desinteresse de outros. Após esta apresentação, escrevemos no quadro expressões do passado como “*yesterday*” e “*last month*” para exemplos na afirmativa e pedimos exemplos dos alunos. Logo, o uso do auxiliar foi

explicado e todo o conteúdo revisado com as estruturas gramaticais escritas no quadro. Após, eles realizaram uma atividade na qual deveriam encontrar em um parágrafo escrito por nós e distribuído em folhas individuais os verbos e termos que indicavam o passado. O parágrafo redigido foi “*Yesterday a woman was very hungry, so she decided to go to the mall by bus to eat a burger. When the bus arrived, she remembered that she needed to check her wallet and she realized that she didn’t have enough money*”. Depois, foi entregue a atividade final para eles criarem a própria história, podendo utilizar a estrutura e termos presentes no quadro, porém estes também se encontravam na folha (Figura 2). Nessa aula, sentimos que criar a história foi um desafio, mesmo que tenha sido uma atividade para eles terminarem em casa, já que muitos alunos não tentaram realizar a tarefa.

FIGURA 2 - WRITE YOUR STORY

Write your story

Crie uma história no simple past, você pode decidir sobre quando ocorreu, com quem ocorreu e como deseja contar a história.

As palavras e verbos são um auxílio que podem ou não serem utilizados.

Verbs in the past

- Studied
- Played (video games/an instrument, etc)
- Washed
- Brushed
- Cried
- Worked
- Wanted
- Used
- Called
- Tried
- Shared
- Agreed
- Asked
- Baked

Words and expressions that indicate past

- Yesterday.
- Last year/
month/week/night.
- Days/months/years ago.

Verb to be

- I → • was
• He → • wasn't
• She →
• It →

Verb to be

- You → • were
• We → • weren't
• They →

My Story:

A regência de *characteristics, prices and hotel recommendations* foi voltada a hotéis. A partir desse tema, os alunos utilizaram o verbo modal *can*, preposições de lugar, orientação espacial, meio de transporte, presente simples e adjetivos. Iniciamos a aula perguntando o que eles consideravam importante ao escolher um hotel. A tradução das palavras comentadas era colocada no quadro e eles deveriam repetir (mesmo que eles fornecessem as palavras em português). Algumas dessas palavras já eram familiares para eles quando apresentamos imagens de vocabulário relacionado a hotel - *swimming pool/pool, wireless internet (Wi-fi), gym, meeting room, sauna, mini-bar e reception* - e eles deveriam repetir e reconhecer os locais. Também escrevemos palavras no quadro e os alunos tinham que inferir seu significado. Algumas palavras foram reconhecidas por serem igualmente usadas no português, como *check in e check out*. Porém, as expressões novas, como *hotel reservation, hotel service, I would like to book a room, per night e pay by debit/credit card* tiveram que ser explicadas. Ainda mantendo as palavras no quadro, entregamos uma folha com um diálogo de uma reserva de hotel criada por nós para que eles identificassem o vocabulário e conversassem com um colega. Por fim, alguns adjetivos foram apresentados para que eles pudessem comentar sobre o que acharam do hotel, como *"It's cheap", "It's expensive"* ou *"It's affordable"* e, a partir disso, foram acrescentados do lado esquerdo intensificadores para que eles tentassem enquadrar em suas respostas, sendo estes *too, really, very e quite*. A aula foi encerrada entregando aos alunos um papel com quatro avaliações de quatro hotéis e pedimos, como lição de casa, que eles destacassem o vocabulário usado em sala nelas e respondessem a última questão, expressando qual hotel eles escolheriam e o porquê.

Por fim, na aula sobre meios de transporte, começamos perguntando para os alunos de que maneira eles se locomovem pela cidade e se sabiam falar tais meios de transportes em inglês. Quando todos os transportes possíveis foram enunciados, foi revisado mais uma vez com eles o significado de cada um com base no que estava escrito no quadro. Após, mostramos *flashcards* e pedimos para que os alunos falassem qual meio de transporte estava sendo mostrado. Na sequência, foram escritas as estruturas *"I come by..."* e *"I come on foot"*, explicamos e pedimos para que formassem sentenças combinando a primeira estrutura com os meios de transporte que já estavam no quadro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visto que trabalhamos com a motivação dos alunos, notamos a relevância do período de observação das aulas, anterior às regências, de modo a ponderar nossa capacidade como docentes. Assim, podemos observar os componentes relacionados ao interesse, à aspiração, à autoconfiança, à curiosidade, aos fatores

intrínsecos e extrínsecos e à ambição e metas da sala de aula para devidamente planejar as aulas, reconhecendo como esses fatores estavam ou não presentes na vida pessoal e escolar do aluno.

Em relação aos documentos nacionais de educação, notamos que o conteúdo pragmático estava diretamente relacionado ao vocabulário e costumes em língua inglesa. Por exemplo, uma das aulas ministradas foi sobre pontos cardeais e colaterais, que não é muito comum no dia a dia no Brasil. Porém, deve-se pensar que o modo para trazer isso próximo da realidade dos alunos foi por meio dos meios de transporte que são comuns em todos os países. Com isso, selecionamos os mais próximos para o contexto do aluno e utilizamos o mapa do Brasil para localizar o conteúdo. De acordo com os documentos, a aprendizagem deve ser uma fonte de ampliação dos horizontes culturais dos alunos de maneira a refletir sobre a própria cultura e a do outro, ampliando a observação do entorno social devido ao conhecimento de uma outra cultura. Isso está diretamente ligado ao que é proposto pelos PCN+, de modo a reconhecer que:

O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão de conhecimentos linguísticos e metalingüísticos dos alunos, estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalingüístico (BRASIL, 2002, p. 94).

Esse fator esteve presente em nossas aulas, pois os alunos notaram diferenças na cultura e no modo de realizar ações na outra língua por meio de pequenas demonstrações no conteúdo, demonstrando um desenvolvimento na competência comunicativa e sociolinguística.

Em nossa análise sobre a motivação, muitos alunos demonstraram curiosidade linguística, como questionamentos sobre pronúncia e vocabulário. Também, notou-se que a autoconfiança da maioria era baixa. Mesmo ao tentar aproximar os tópicos à realidade deles, a atenção deles variava e muitas metas eram formuladas a partir da necessidade de nota. A motivação pode ocorrer nos níveis do curso (interesse, relevância, expectativa e satisfação), do professor (direção afiliativa, tipo de autoridade e socialização com motivação dos alunos) e de grupos específicos (orientação das metas, sistema de recompensas e normas, coerência grupal e estruturas de metas da sala). Em relação ao curso, não era algo passível de alterações já que a escola previa conteúdos e objetivos a serem trabalhados, com um sistema pré-determinado que deveria ser seguido pelos estagiários e pelo professor regente. À vista disso, o interesse sobre o tema foi instigado pelo professor ao tentar relacionar o tema aos alunos. Já a relevância foi instigada por meio de tarefas reais e a expectativa dos alunos foi diversificada, adequando novos modelos de atividades para que eles seguissem diferentes

indicações e aumentassem o esforço na aula. Por fim, a satisfação era observada quando eles realizavam as tarefas por si. Podemos observar o desejo dos alunos de ampliar seus horizontes e de novas experiências e desafios.

Quanto ao professor, sua conexão com os alunos foi reforçada por meio de novas atividades e maneiras de utilizar o conteúdo, fornecendo uma forma de apoio e socialização com a turma como um conjunto e tentando trazer a eles novos recursos para agregar a motivação pessoal dos alunos. Por fim, enfatizamos a importância dos grupos, utilizando dinâmicas grupais como leituras em conjunto e exercícios nos quais eles poderiam conversar sobre suas respostas para aumentar o engajamento. Utilizando também o recurso de *flashcards* para que as metas fossem orientadas por meio de um coletivo. Além disso, era fornecido *feedback* positivo aos alunos para que eles continuassem se esforçando e os próprios grupos se uniram para realizar as atividades e tentar praticar a língua de modo coeso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio foi de extrema importância para consolidar os conceitos teóricos abordados tanto na disciplina quanto ao longo do curso de graduação. Tornou-se possível, por nossa parte, averiguar nossa futura formação e assentir o caminho que será percorrido, consolidando-o. Ainda, forneceu a oportunidade de observar o ensino regular e o dia a dia de uma instituição e dos professores de maneira a construir visões e desenvolver ferramentas para compreender a língua ensinada, os métodos utilizados, os alunos e o sistema escolar.

A experiência em sala de aula regular nos tornou mais conscientes sobre a condição do aluno bem como sobre a importância do papel do professor e suas dificuldades, especialmente em como se conectar com os estudantes e fornecer plenamente o conhecimento. Por fim, foi uma experiência que aprimorou nossa docência, fazendo-nos refletir e observar aspectos essenciais na sala de aula e no ensino regular, além de criar e ensinar tendo como base nosso conhecimento na língua inglesa, os conceitos teóricos aprendidos, nossa criatividade, nossa empatia e nossa preparação em prática.

REFERÊNCIAS

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition**. Cambridge University Press, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2006. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The modern language journal**, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

ELLIS, Rod. Input and interaction: the cognitive-interactionist perspective. In: ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition.** 2. ed. United Kingdom: Oxford University, 2015, p. 157-189.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Content-based, Task-based, and Participatory Approaches. In: LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques & Principles in Language Teaching.** 3. ed.: Oxford University Press, 2011, p. 137-158.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Diógenes Cândido de Lima. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** Campinas: Pontes, 2017, p. 179-189.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. **Attitudes and Motivation in second language learning.** Rowley: Newbury House Publishers, 1972.

HARMER, Jeremy. **How to teach English.** Harlow: Pearson Longman, 2007.

MCDONOUGH, Steven. Motivation in ELT. In: **ELT Journal**, Volume 61, Issue 4, October 2007, Pages 369–371. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/61/4/369/372102>. Acesso em: 20 jan. 2024..

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba: 2008.

ROSA, Jorge La (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FERRAMENTAS DIGITAIS INTEGRADAS ÀS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: RELATOS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DURANTE A PANDEMIA

André Scheffelmayer⁹³

Gabriela Werner Vieira Gonçalves⁹⁴

Rita de Cassia Veiga Marriott⁹⁵

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Obrigatório desempenha um papel crucial na formação de professores, proporcionando aos futuros profissionais da educação uma integração entre as teorias aprendidas ao longo do curso e as práticas de ensino. Esta união permite aos alunos-estagiários experimentar a realidade das escolas e institutos de ensino e, atuando como docentes, eles têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para sua formação. Entre essas habilidades, destacam-se: a) adaptabilidade; b) criatividade e c) autocrítica. A adaptabilidade refere-se à capacidade de lidar de forma rápida e eficiente com situações inesperadas, como modificar o planejamento da aula diante de adversidades. Já a criatividade envolve a capacidade de improvisar e readequar dentro do contexto escolar, levando em consideração as limitações. Por fim, a autocrítica diz respeito à habilidade de avaliar o próprio desempenho, identificando pontos fortes e áreas de melhoria.

Além de desenvolver habilidades, o Estágio permite aos alunos explorarem sua vocação para o magistério. Serve como uma etapa fundamental na transição da vida estudantil para a profissional, proporcionando um contato prévio com a realidade da sala de aula e complementando o processo de ensino-aprendizagem. Durante o Estágio, os estudantes têm a oportunidade de compreender as demandas do mercado de trabalho e adquirir experiência profissional.

93 Graduado no Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR - r_andre_r@hotmail.com.

94 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR - gabrielawerner@gmail.com.

95 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - ritamarriott@utfpr.edu.br.

Este artigo apresenta uma análise dos relatos e reflexões advindos desta vivência na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba (CT), no ano de 2021. Para contextualizar nossas práticas, é importante considerar o cenário em que o estágio foi desenvolvido.

Após a eclosão da pandemia de Covid-19, a modalidade de ensino remoto emergencial tornou-se predominante. No entanto, faz-se relevante distinguir essa modalidade de ensino do ensino a distância (EAD). O EAD é uma modalidade programada, em contraste com o ensino remoto emergencial (*emergency remote teaching – ERT*) que é uma solução provisória, em concordância com a categorização de Hodges *et al.* (2020). Có *et al.* (2020, p. 114) elucidam de forma clara e concisa a diferença entre essas duas modalidades de ensino:

[...] O ensino emergencial é uma solução temporária de continuação de atividades pedagógicas tendo como principal ferramenta a internet e não se confunde com o ensino a distância ou EAD. O ensino a distância é uma modalidade planejada com apoio de tutores e recursos tecnológicos específicos com funcionamento e concepção didático-pedagógica própria abrangendo conteúdos, atividades e o processo avaliativo discente, bem como questões de didática docente.

Diante desse contexto nacional, o Estágio Curricular Obrigatório na UTFPR-CT foi adaptado para cumprir as regulamentações sanitárias vigentes e, neste período, as observações e regências foram feitas on-line. No nosso caso, elas foram realizadas no Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM), campus Curitiba.

O CALEM é o centro de línguas da UTFPR-CT, criado há mais de cinquenta anos, em 1971, nomeado na época de Clube de Línguas. Somente em 1988 que o Clube passou a ter o nome que se mantém até os dias de hoje. O CALEM constitui-se como um dos Centros de Línguas mais antigos da capital paranaense, reconhecido em todo o estado.

O CALEM-CT oferece cinco idiomas, sendo eles: alemão, espanhol, francês, inglês e português para falantes de outras línguas. Tanto estudantes e servidores da universidade quanto à comunidade externa são atendidos pelo Centro. Cada curso é dividido em cinco níveis (1, 2, 3, 4 e 5), possibilitando o aprendizado do nível básico ao intermediário de uma das línguas. A carga horária é de quatro horas/semanais, totalizando trezentas horas durante os cinco semestres. As vagas são abertas semestralmente via edital emitido pela Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD) e as turmas são limitadas a trinta alunos cada. Estudantes que apresentam conhecimento prévio podem realizar o Exame de Suficiência para nivelamento no nível de ingresso. Apesar

da existência do Exame de Suficiência, percebe-se que em algumas turmas há uma maior heterogeneidade entre os alunos.

Durante a pandemia, as atividades do CALEM foram suspensas e retomadas no primeiro semestre de 2021, seguindo as resoluções das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) da UTFPR-CT.

Assim, em 2021, os alunos-estagiários acompanharam uma turma de inglês nível 2, que realizava encontros síncronos pela plataforma *Google Meet* duas vezes por semana. Em média, doze alunos adultos de 18 a 30 anos de idade compareciam às aulas semanalmente, pequena parcela em comparação à totalidade dos 30 alunos matriculados. A participação dos estudantes acontecia de forma relativamente natural ao responder os questionamentos feitos pela professora formadora. Os alunos, de maneira geral, mostravam-se interessados no aprendizado da língua inglesa. Porém, grande parte da participação durante as aulas partia de um grupo menor de estudantes. Ou seja, alguns alunos interagem mais com a professora durante as aulas do que os outros.

A partir das observações e da nossa leitura sobre a dinâmica das aulas on-line do CALEM-CT, listamos alguns desafios que gostaríamos de abordar em nossas regências, a fim de intervir positivamente naquela realidade (Januario, 2008). Percebemos que manter a atenção dos alunos havia se tornado ainda mais difícil neste contexto remoto, considerando as diversas distrações no ambiente familiar e on-line, além dos problemas de acesso e conexão. Outro fator que chamou a nossa atenção foi a falta de fluidez nas interações. Notamos que as aulas remotas dificultavam a criação de vínculos entre os estudantes do grupo, o que, a nosso ver, tornava o ambiente menos acolhedor para que os alunos se sentissem confortáveis para desenvolverem a produção oral da língua inglesa.

Diante deste cenário, elaboramos algumas questões para guiar a nossa atuação: 1) Como superar as barreiras impostas pelo ensino remoto a fim de proporcionar um aprendizado mais significativo aos alunos?; 2) Como aumentar a interação estudante-professor e estudante-estudante levando em conta as limitações de uma aula on-line? e 3) Como promover a prática oral da língua inglesa usando ferramentas tecnológicas?

A seguir, apresentamos os desdobramentos do Estágio que vivenciamos, com o objetivo de responder aos questionamentos acima, tendo em vista as teorias que nos embasaram ao longo da jornada.

LEVANTAMENTO TEÓRICO

A experiência de estagiar durante o contexto pandêmico não só impulsionou a busca por conhecimentos específicos e potencializou o letramento digital, como também salientou algumas lacunas que a graduação em si não havia previsto

nas disciplinas como Linguagem e Tecnologia e Prática de Ensino e Tecnologia I e II. Estagiar na modalidade a distância permitiu aos alunos-estagiários se familiarizarem com tecnologias, ferramentas e dinâmicas do mundo virtual, que continuam a desempenhar um papel relevante em nossa sociedade.

A importância da tecnologia na educação não é um fenômeno recente, como já endossado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC enfatiza a importância do domínio da cultura digital ao longo da Educação Básica, reconhecendo-a como um dos pilares da educação. No documento, são elencadas sete competências gerais, das quais quatro fazem menção à cultura digital.

A primeira das competências discorre sobre:

[...] 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

A segunda competência incentiva a:

[...] 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive **tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Na quarta competência, observa-se a relação entre o uso da tecnologia e as linguagens:

[...] 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

E a última competência que destacamos, a quinta competência, reforça novamente a importância da tecnologia:

[...] 5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Com base nessas diretrizes, entendemos que a BNCC prevê e promove o uso crítico e responsável das tecnologias ao longo dos ciclos da Educação Básica, reforçando a importância desse conhecimento para os estudantes de licenciatura.

Ademais, outro aspecto essencial em nosso trabalho, que também tem um espaço de destaque na BNCC, é a oralidade, uma vez que, segundo Campos (2023, p. 2) é ela que:

[...] permite que o educando desenvolva novas capacidades como lançar-se a novos desafios, ouvir e respeitar ao outro, resolver conflitos e vencer a insegurança e o medo. Diante disso, ressalta-se que, **o ensino da competência oral** é de suma valia, pois possibilita aumentar a motivação dos estudantes, dado que estes estarão em contato com diversas situações comunicativas do cotidiano, bem como proporciona que o discente expresse quem ele é, quais são seus pensamentos e reconstrói sua própria identidade, a partir das interações com o outro. (grifo nosso).

Para promover a interação e a oralidade, bem como a aquisição de um novo idioma, Vygotsky (1994) argumenta sobre o papel fundamental da motivação no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Infelizmente, a ausência dessa motivação tem sido evidente no ambiente escolar de ensino da língua inglesa, especialmente agravada pelo formato on-line das aulas. Consequentemente, adiciona-se ao papel do professor “buscar atividades que possam envolver o aluno, dando oportunidade de internalizar as informações dadas de maneira que sejam significativas para ele e proporcionem assimilação do conteúdo estudado” (Nogueira, 2008, p. 3).

À luz da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, proposta em 1963, procuramos explorar materiais potencialmente significativos em nossas aulas a fim de promover um maior interesse e participação ativa dos estudantes (Moreira, 2010, p.2).

[...] a **aprendizagem significativa** se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (grifo nosso).

Como mencionado anteriormente, uma das nossas preocupações era promover a interatividade nas aulas, “um dos aspectos de extrema relevância no processo de ensinar e aprender” (Nascimento *et al.*, 2023, p. 98). Com o ensino remoto emergencial, na página 103 os autores esclarecem que

[...] a **interatividade entre aluno e professor** foi comprometida, pois a maioria dos alunos não participaram de forma ativa das aulas, deixando câmeras e microfones desligados. (...) No caso do processo de ensino, considera-se que o estudante necessita interagir, dialogar, compartilhar e participar em situações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a falta de abertura de câmeras se apresentou como um problema para muitos docentes e, teve uma grande influência para que a interatividade não ocorresse, pois, os professores, por diversas vezes, aplicavam suas aulas como se estivessem sozinhos. (grifo nosso).

Entendemos que há inúmeras razões que podem explicar a falta de interação durante uma aula on-line, desde a falta de acesso a dispositivos adequados até aspectos psicológicos dos aprendizes, porém essa discussão extrapolaria o escopo do presente trabalho. Nosso objetivo durante o Estágio foi tentar mitigar esse vácuo na comunicação propondo planos de aulas mais atrativos por meio de ferramentas tecnológicas como opções alternativas de ensino.

Em concordância com o que é exposto por Centenaro e Reis (2017), a geração presente nas escolas atualmente pode ser denominada de Nativos Digitais (ND), ou seja, pessoas que nasceram e cresceram imersas nas diversas tecnologias que nos cercam. Integrar e promover o letramento digital nas aulas de línguas pode potencializar a prática docente e estimular o fator motivacional dos estudantes, já que assim se parte de uma realidade muito presente em suas vidas. Dessa forma, é possível estabelecer uma relação mais próxima e relevante para os alunos. Assim, o uso dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula tornou-se fundamental no contexto de ensino remoto, proporcionando novas estratégias educacionais para engajar os alunos, incluindo ferramentas que permitissem a interação de forma anônima, visando promover um ambiente mais acolhedor e livre de possíveis julgamentos. A vivência do Estágio é descrita na sequência.

RELATO DE EXPERIÊNCIA – ESTÁGIO NO CENTRO DE LÍNGUAS

Durante as aulas, o inglês era a língua predominante, desde as explicações gramaticais até as interações cotidianas entre professora e alunos. Apesar do nível iniciante da turma, o uso frequente do inglês não parecia representar um obstáculo significativo para a comunicação e compreensão dos estudantes. Dificilmente os alunos manifestavam dúvidas relacionadas às explicações e orientações da professora.

O material didático adotado foi a segunda edição do primeiro livro da série *American English File*, da editora *Oxford*, escrito por Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden e Paul Seligson (2013). Ele foi seguido rigorosamente, embora algumas atividades não pudessem ser concluídas devido à limitação de tempo. Os núcleos gramaticais e de vocabulário foram os mais abordados durante os encontros.

A professora formadora utilizava a versão on-line do livro em seu computador durante as aulas. No entanto, essa ferramenta apresenta algumas limitações, como a incapacidade de habilitar as respostas dos exercícios de forma individual, mostrando todas as respostas do exercício ao mesmo tempo, o que às vezes afetava a dinâmica da aula. Para contornar essa questão, a professora recorria ao bloco de notas, registrando as respostas manualmente à medida que os alunos as forneciam e discutindo as opções dadas pelos estudantes. Ao eliciar

as respostas dos aprendizes, estimulamos que eles próprios pensem e criem significados com o conteúdo que está sendo trabalhado, além de aumentarmos as possibilidades de aprendizagem, desconstruindo a ideia do ensino de um inglês mais prescritivo, no qual apenas a resposta do livro do professor é a correta.

No contexto do ensino remoto, a interação entre professor e alunos, bem como entre os próprios estudantes, não era tão espontânea quanto às que temos experiência no ensino presencial. Devido à necessidade de compartilhar a tela durante as aulas, a professora não podia observar os alunos na plataforma de videoconferência, uma vez que a aba com o livro precisava ficar aberta. Isso resultava em uma interação limitada e em dificuldades para monitorar o engajamento dos aprendizes. Assim, algumas vezes a professora não tinha um retorno dos alunos, pois eles frequentemente se expressavam através de gestos (balançando a cabeça em concordância, por exemplo) ou até porque muitos deles não mantinham suas câmeras ligadas. Acreditamos que a situação relatada seja desfavorável ao ensino de língua, pois a falta da imagem muitas vezes leva mais de uma pessoa a falar ao mesmo tempo, causando interrupções e desconforto e, até mesmo, microfonia, atrapalhando o fluxo natural do pensamento e o ritmo da aula.

Além disso, os problemas de conexão à internet e de funcionamento dos equipamentos eram frequentes, causando atrasos e instabilidade na transmissão de áudios e vídeos. Na quarta semana de observação, a turma teve uma troca de professoras, o que introduziu uma nova dinâmica às aulas. A nova professora incorporou o uso do *Jamboard*, um quadro branco digital, para revisar conteúdos anteriores, ao qual os alunos se adaptaram facilmente a essa nova dinâmica.

Durante nossa participação nas aulas, auxiliamos os alunos por meio do *chat* da plataforma, compartilhando informações (como a página do livro das atividades e respostas a determinados exercícios) e respondendo a perguntas solicitadas pela professora. Após as aulas, permanecíamos na chamada de vídeo para oferecer suporte adicional aos alunos com dúvidas, embora nem sempre esse recurso fosse utilizado por eles.

Após 16 horas de observação, começamos a nos preparar para assumirmos o papel de regentes. A carga horária tradicional, que previa 4 regências de 50 minutos por aluno, foi adaptada ao ritmo do ensino remoto, condensando-se em 30 minutos para cada regência. Das quatro regências ministradas, duas de cada estagiário foram assistidas pela professora orientadora, que ofereceu *feedback* construtivo ao final de cada uma delas. Para complementar a carga horária das regências, elaboramos atividades assíncronas para os alunos explorarem o conhecimento em seu próprio ritmo, fora do horário das aulas.

A seguir, cada aluno-estagiário relata sua experiência na fase de preparação e regência.

Gabriela Werner Vieira Gonçalves

Antes das regências propriamente ditas, eu, meu colega e dupla André, nossa orientadora e a professora formadora da turma, recém assumida, nos reunimos na modalidade on-line para discutir as possibilidades para as nossas aulas. Recebemos uma visão geral do planejamento e das unidades que poderíamos abordar. Embora as professoras tenham sugerido alguns caminhos, tivemos liberdade para decidir como trabalharíamos o conteúdo.

Conforme o planejamento, fui a responsável pelas duas primeiras regências, continuando a matéria do livro. A unidade abordava o tema “*A night to remember*” e o tópico gramatical do *simple past - irregular verbs*. Os planos de aula foram desenvolvidos em conjunto com a minha dupla, o estagiário André, dividindo as atividades em duas partes para quatro aulas de 30 minutos cada. Adaptamos algumas etapas do livro, levando em consideração o tempo disponível e os pontos-chave da lição.

Seguindo os preceitos e orientações contidas na BNCC, procuramos integrar ferramentas tecnológicas ao ensino da língua inglesa, já que é:

[...] imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p. 61).

Buscamos ferramentas para fomentar uma maior participação dos alunos, focando na produção oral, isto é, no desenvolvimento da habilidade de *speaking*, de acordo com a teoria discutida anteriormente. As ferramentas utilizadas foram: *slides* para apresentar partes do livro de uma forma mais organizada, utilizando animações para poupar tempo escrevendo as respostas durante a aula; o *Pear Deck* para tornar a apresentação interativa e anônima (para que os alunos pudessem responder sem se sentir acanhados e sem se expor na frente da classe); o *PDF Filler*, para editar o *pdf* do livro junto com os alunos; e o *Jeopardy Labs*, site que oferece acesso a diversos *templates* prontos do famoso *quiz show* que foi usado para fazer uma revisão dos verbos irregulares em formato de jogo.

Em ambas as regências, consegui manter o uso do inglês como língua principal e os alunos responderam positivamente, da mesma forma como foi visto nas observações. Considero que, de modo geral, as regências transcorreram de maneira positiva, seguindo o planejado nos *lesson plans*. Com o auxílio da minha dupla, pude responder e esclarecer todas as dúvidas que surgiram após

a explanação do tópico gramatical, especialmente em relação à pronúncia dos verbos irregulares. Entretanto, durante a primeira aula, dois pontos nos surpreenderam, os quais provavelmente poderiam ter sido evitados com um teste prévio, que, por falta de tempo, não foi realizado. Logo no início da aula, descobrimos que a versão do livro da qual retiramos as atividades e os textos não correspondia à versão utilizada pelos alunos, pois nos baseamos na edição britânica do *English File*. Embora as duas edições sejam bastante similares, na unidade específica em que estávamos trabalhando, havia pequenas diferenças. Felizmente, conseguimos conciliar o uso das duas versões e aproveitar o material que já havia sido preparado para a aula em questão. A segunda surpresa ocorreu ao projetar os slides no *Pear Deck*. Nenhuma das animações adicionadas no texto funcionou, possivelmente devido à ferramenta bloquear ações desse tipo. Felizmente, este contratempo não prejudicou o andamento da regência. No final, conseguimos contornar a situação utilizando inicialmente as questões interativas pelo aplicativo e, posteriormente, retomando a apresentação por meio do *Google Slides*. Esses momentos ilustram o papel essencial que a adaptabilidade desempenha na atuação dos docentes.

Apesar desses percalços, acredito que as regências foram bem-sucedidas e o trabalho em equipe contribuiu para uma aprendizagem relevante. Pudemos ver um aumento na interação dos estudantes devido às atividades propostas, o que os impulsionou a produzir mais em língua inglesa para que pudessem conversar com seus colegas e realizar as tarefas. Dessa forma, acreditamos que as primeiras regências se mostraram convergentes ao proposto por nós inicialmente.

Para completar a carga horária, planejamos atividades assíncronas, postando-as na plataforma *Google Classroom*. Decidimos, com a ajuda das professoras, formadora e orientadora, revisar e reforçar tópicos importantes estudados durante as aulas que, normalmente, apresentam-se mais complexos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, como: a estrutura “*there is*” e “*there are*”; o uso dos artigos indefinidos “*a*” e “*an*”, e as partículas “*some*” e “*any*”.

Produzi um vídeo revisando os conteúdos abordados, utilizando uma apresentação interativa no *PowerPoint* com a temática de *Harry Potter*. Foi necessário fazer algumas alterações para focar na necessidade do grupo e adicionar comentários e informações pertinentes. Optei por esse material para tornar o aprendizado mais lúdico (por meio de animações e efeitos nos *slides*), que pudessem ajudar na compreensão dos alunos. Pretendeu-se estimular o raciocínio dos alunos e ilustrar em dimensões visuais o conceito dos verbos “*there is*” e “*there are*”. Na minha vivência, os alunos brasileiros tendem a ter uma certa dificuldade e fazem confusão ao utilizar essas estruturas, já que em português, frequentemente, substituímos o verbo haver pelo verbo ter. Para isso,

é necessária uma clara diferenciação entre os verbos, seus sentidos e seus usos no inglês. Tal interferência é muitas vezes observada em sala de aula e nós, como professores, devemos nos antecipar prevendo as possíveis dificuldades que os estudantes enfrentarão.

O vídeo foi gravado usando a própria plataforma do *Google Meet*. Nele, utilizei a ferramenta de compartilhamento de tela e projetei os *slides* por meio do meu celular. Durante a edição, foi necessário fazer alguns pequenos cortes para evitar que o vídeo ficasse muito longo. Adicionalmente, inclui uma música como trilha sonora para criar uma atmosfera mais envolvente para os alunos.

Apesar de ser uma atividade assíncrona, buscando sempre promover uma participação ativa dos alunos, inseri algumas frases no vídeo, ao longo da explicação, as quais os estudantes deveriam completar para reforçar a absorção do conteúdo. Para tanto, foi sugerido aos alunos que pausassem o vídeo, se necessário, para que pudessem pensar em suas respostas antes de conferir o gabarito, buscando uma interação entre aluno-conteúdo.

André Scheffelmayer

Durante o processo de planejamento das regências, eram realizadas reuniões on-line com a professora formadora e orientadora por meio da plataforma *Google Meet*, além de comunicações adicionais via *WhatsApp*. Nesses diálogos, estabelecemos que as regências seriam baseadas nas atividades do livro didático adotado pelo CALEM-CT, com a divisão das unidades a serem trabalhadas durante as regências dos alunos-estagiários. Contudo, decidimos também sempre incluir atividades suplementares visando promover a interação entre os estudantes e explorar o conteúdo presente no material didático.

Para as minhas regências, foi decidido que eu trabalharia com a unidade intitulada *Murder in a Country House*, centrada no tópico gramatical do *simple past* e explorando verbos regulares e irregulares de forma temática. Os planos de aula referentes a essas regências foram desenvolvidos em colaboração com a minha colega Gabriela e sob a orientação das professoras orientadora e formadora, dividindo a unidade em duas partes a serem trabalhadas em dias distintos de regências.

Considerando que o tópico gramatical já havia sido introduzido previamente, iniciei minhas regências com uma atividade de *brainstorming* denominada *Word Cloud*, conduzida na plataforma *Mentimeter*, no qual eles puderam contribuir de forma anônima. Tal atividade tinha por objetivo resgatar o vocabulário relacionado ao tema da unidade - uma história de investigação criminal - preparando os alunos para a aula. Em seguida, prossegui com as atividades do livro que envolviam exercícios de *reading*, *grammar* e *listening*, de forma equilibrada.

Apesar de enfrentar algumas dificuldades técnicas durante as regências do primeiro dia, como problemas na transmissão de áudio aos alunos e questões de conectividade, fui assistido pela minha dupla Gabriela e, felizmente, consegui abordar todo o conteúdo planejado, possibilitando a participação ativa dos alunos na leitura, resolução de exercícios oralmente e na expressão de opiniões sobre as frases empregadas nas atividades.

Para as regências do segundo dia, optamos por revisar a história trabalhada nas aulas anteriores, recapitulando fatos e personagens previamente explorados. Para isso, utilizamos *slides* dinâmicos com imagens e uma linha do tempo que seriam completados com o auxílio dos estudantes, permitindo a colaboração dos alunos na revisão do conteúdo. Além disso, essas aulas deram continuidade às atividades da unidade, com exercícios de *listening* e *grammar*, realizados pelos aprendizes durante a aula e corrigidos imediatamente após.

Como encerramento das regências, optei por promover um jogo utilizando o site *Wordwall*, uma ferramenta on-line projetada para a criação de atividades gamificadas. Escolhi o recurso “*Game show* de TV”, simulando um concurso de televisão, no qual os alunos selecionavam um número na tela para revelar uma pergunta e, em seguida, escolhiam um colega para respondê-la. Essa atividade foi pensada para revisar o conteúdo abordado - verbos regulares e irregulares no *simple past* – incentivando a interação entre os alunos por meio de perguntas e respostas.

Embora eu tenha enfrentado dificuldades técnicas no primeiro dia de regência, recorrendo a um dos computadores do meu local de trabalho, as aulas do segundo dia transcorreram de maneira mais fluida e eficaz, com maior participação dos alunos. Esses desafios decorrentes da escassez de recursos tecnológicos adequados evidenciam as complexidades do ensino remoto e a necessidade de adaptação por parte dos professores para enfrentá-los.

Todas as minhas regências foram realizadas, majoritariamente, em língua inglesa, com eventuais usos do português para sanar dúvidas e atender as dificuldades de alunos que possuem uma proficiência menor da língua estrangeira. Tal característica é específica para o curso de idiomas do CALEM-CT, que entende como fundamental o uso da língua alvo para o seu aprendizado.

Em se tratando do uso da tecnologia digital, os alunos não mostraram ter problemas para acessar ou participar de nenhuma das atividades que envolviam esses recursos, o que nos leva a inferir que o corpo discente, neste caso, faz parte da geração de Nativos Digitais, termo fornecido por Centenaro e Reis (2017). Porém, é necessário apontar que o professor precisa conhecer quem são os seus alunos, pois algumas atividades poderiam ter resultados bem diferentes se os estudantes tivessem dificuldade de acompanhar as práticas on-line. As ferramentas tecnológicas podem ser muito benéficas para o processo

de aprendizagem dos alunos, mas precisam considerar o perfil dos alunos e ser usadas com cautela.

Com relação às atividades assíncronas, foi criado um vídeo para fazer uma revisão de pronúncia dos verbos regulares no *simple past*, um tema que pode ser difícil de ser assimilado em poucas aulas. Este tópico foi uma das sugestões que surgiram após reunião com a professora formadora. O vídeo em questão explica, de forma mais detalhada, as regras para a pronúncia do “-ed” de verbos regulares no passado da língua inglesa.

Para a criação do vídeo, foi preparada uma apresentação de slides e foi utilizado o programa *OBS Studio*, de forma a gravar a tela do computador com a imagem da ferramenta de captura de vídeo. Desta maneira, era possível que os alunos acompanhassem visualmente a produção dos sons ao assistir a imagem do aluno-estagiário.

Finalmente, para a avaliação do conteúdo, foi adicionado um *quiz* ao final do vídeo. Esse *quiz* consistia em uma atividade de múltipla escolha na qual os alunos precisavam descobrir a pronúncia correta do verbo regular no *simple past*. Os estudantes foram orientados, antes do *quiz*, a pausar o vídeo caso precisassem de mais tempo para aplicar as regras estudadas.

Atividades desenvolvidas para a promoção da interação, da aprendizagem significativa e da produção oral

Neste subitem, apresentaremos um recorte de um dos nossos planos de aula a fim de detalhar e discutir as ferramentas usadas para que atingíssemos os estudantes e promovêssemos uma atividade de produção oral significativa para eles, provendo um possível exemplo (aberto a adaptações) para futuras aplicações em contextos de ensino-aprendizado de língua inglesa.

A unidade que estava sendo trabalhada na turma era intitulada “*A night to remember*” e introduzia os verbos irregulares do *simple past* por meio de relatos de três pessoas que contavam sobre dias marcantes em suas vidas. Tínhamos como premissa que os alunos já estariam familiarizados com ambos o passado simples (verbos regulares) e o verbo *to be* no passado, de acordo com o cronograma de conteúdos das aulas anteriores. Partindo do conhecimento prévio do grupo de estudantes, tínhamos como objetivo de aprendizado que os alunos fossem capazes de usar o passado simples para narrar suas memórias pessoais.

Ao final da unidade (que foi dividida em dois encontros), os estudantes deveriam fazer uma curta apresentação compartilhando com os colegas, alunos-estagiários e professora uma experiência inesquecível de seu passado, utilizando as estruturas estudadas até o dado momento.

Resgatando um ponto fundamental das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) de Língua Estrangeira Moderna do Paraná: a contextualização, escolhemos introduzir o tópico da unidade de uma forma adaptada. Compartilhamos com a turma fotografias de um dia memorável que tivemos juntos, já que de acordo com as DCEs “o processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno” (Paraná, 2008, p. 28). Mas não somente isso, queríamos também criar um laço com os estudantes, contando um pouco sobre nós, com a intenção de amenizar a estranheza que, algumas vezes, instala-se no grupo quando há a presença de alunos-estagiários, pois há uma quebra na dinâmica e rotina própria da sala, com a qual os alunos já estavam acostumados. Além disso, pretendíamos oferecer um exemplo prático do que eles deveriam fazer como tarefa para a aula seguinte, atividade essa que consistia em apresentar ao grupo um dia inesquecível através de fotos pessoais, fazendo uso das estruturas gramaticais estudadas.

Para apresentar as nossas memórias, montamos *slides* a partir de um *template* do *SlidesGo* que fazia alusão a um álbum de fotos (Figura 1), o que ajudou a criar uma atmosfera personalizada. Para deixar a apresentação ainda mais atrativa para os alunos, utilizamos o *Pear Deck* para que os estudantes pudessem interagir em tempo real e de forma anônima durante o encontro, visando um maior engajamento deles nas atividades.

FIGURA 1 – CAPA DOS SLIDES

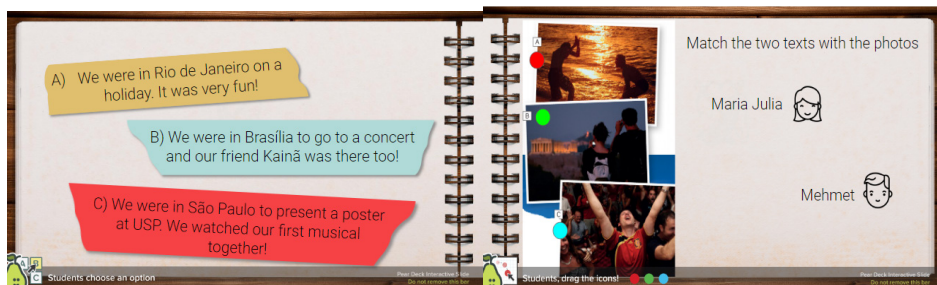


Fonte: Os Autores (2021)

Pear Deck é uma ferramenta digital que pode, além de outras funções, ser integrada ao *Google Slides* para criar materiais interativos, visando um maior engajamento dos aprendizes durante a apresentação. A ferramenta é baseada nos preceitos da aprendizagem ativa (*active learning*) e na avaliação formativa (*formative assessment*). Alguns dos recursos disponíveis permitem que os alunos, em seus aparelhos móveis (computadores, *smartphones* ou *tablets*), respondam

perguntas abertas, utilizem a ferramenta de desenho e acessem hiperlinks. Inserimos em nossa apresentação, opções de múltipla escolha (Figura 2) e de arrastar ícones na tela (Figura 3).

FIGURAS 2 E 3 – RECURSOS DO PEAR DECK NOS SLIDES



Fonte: Os Autores (2021)

Na aula seguinte, os estudantes apresentaram seus momentos inesquecíveis para a turma, demonstrando um forte engajamento na atividade proposta. Até mesmo os alunos que não puderam participar do encontro síncrono, fizeram questão de enviar áudios deles narrando as suas memórias, o que nos permitiu inferir que os nossos objetivos iniciais foram alcançados de forma satisfatória, já que todos os alunos participaram ativamente.

Outro aspecto interessante que pudemos observar foi o impacto que as histórias contadas tiveram no grupo. Desde uma festa de graduação em Itabuna, Bahia, até um show da Katy Perry em Curitiba, os alunos tiveram a chance de se conhecer um pouco mais a fundo e de se conectarem, mesmo estando a distância e não se conhecendo pessoalmente, levando em consideração o contexto de aulas on-line durante a pandemia da covid-19. Ao nosso ver, isso tornou a experiência extremamente significativa para os envolvidos, o que, consequentemente, favorece o processo de aprendizagem de uma língua.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditamos que a inclusão de ferramentas interativas às metodologias já utilizadas pelo CALEM-CT favoreceu significativamente a conversação entre aluno-aluno e aluno-professor, auxiliando-os no processo de aprendizagem a partir de práticas mais eficientes da língua inglesa. A utilização de tecnologia e jogos durante as aulas mostrou-se fundamental para a interação dos alunos entre si e com os estagiários de forma oral e em língua inglesa, tornando as aulas mais interativas e relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Ferramentas digitais como o *Pear Deck* e o *Mentimeter*, que permitem a interação de forma anônima, promoveram um ambiente mais acolhedor e

participativo, onde os alunos se sentiram mais confortáveis para compartilhar suas opiniões. Acreditamos que essa abordagem anônima foi primordial para um aprendizado mais inclusivo, pois reduz a ansiedade dos alunos em se expor e cometerem erros, especialmente em um contexto de ensino remoto. Este aspecto é particularmente relevante no desenvolvimento da confiança na fala e que, geralmente, não é um artifício usado no ambiente presencial.

Comparando a interação e o desenvolvimento da oralidade no ensino presencial versus o ensino on-line, observamos que, embora o ambiente presencial ofereça uma oportunidade mais natural e fluida para a prática da língua oral, o ensino on-line apresentou desafios e oportunidades únicas.

No ambiente presencial, cenário do nosso primeiro estágio, Estágio Curricular Obrigatório I, observamos que a interação face a face facilita a comunicação não verbal, como gestos e expressões faciais, que complementam e reforçam a fala. Além disso, a proximidade física pode criar um senso de comunidade e facilitar o *feedback* imediato, elementos cruciais para o desenvolvimento da oralidade. No entanto, o ensino on-line, especialmente com o uso de tecnologias interativas, proporcionou novos modos de engajamento e o desenvolvimento do letramento digital (tanto por parte dos alunos, como dos professores em formação). Por outro lado, o ensino remoto também apresentou desafios significativos, como a dificuldade em manter a atenção dos alunos e a falta de contato humano direto, que pode ser um fator desmotivante para alguns. A falta de infraestrutura adequada e problemas técnicos também foram obstáculos, como já foi exposto.

Notou-se também que a maioria dos alunos, pertencentes à geração de Nativos Digitais (ND), não teve problemas em acessar ou participar das atividades tecnológicas. No entanto, é importante que os professores conheçam o perfil dos seus alunos, pois a adaptação às atividades pode variar conforme a familiaridade dos estudantes com os recursos digitais.

A experiência do estágio proporcionou uma compreensão aprofundada da realidade do ensino remoto, evidenciando a necessidade de estratégias que mitiguem a falta de interação observada nas aulas on-line. A promoção da interatividade, conforme discutido por Vygotsky e Ausubel, é necessária para a motivação e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Portanto, a utilização de materiais potencialmente significativos e a adaptação das metodologias às necessidades dos aprendizes são práticas recomendadas para um ensino eficaz.

Em conclusão, o ensino on-line, quando bem implementado, pode complementar e até potencializar certos aspectos do aprendizado linguístico. Entendemos que a integração de tecnologias digitais no ensino de línguas durante a pandemia não só foi uma resposta necessária às circunstâncias, mas também

uma oportunidade para explorar novas metodologias que podem continuar a ser utilizadas, promovendo uma abordagem mais holística, dinâmica e inclusiva para o desenvolvimento da produção oral de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as aulas do Estágio Curricular Obrigatório II, tivemos a oportunidade de ler, discutir e refletir sobre dois importantes documentos que regem a educação brasileira: as DCEs e a BNCC. Ao irmos ao campo de estágio, notamos, infelizmente, que ainda há uma grande lacuna e divergência entre a teoria expressa nos documentos e a prática vista nas salas de aula. Acreditamos que o Estágio Curricular Obrigatório II nos proporcionou a oportunidade de nos aprofundarmos ainda mais nos conhecimentos específicos da nossa formação acadêmica e profissional, inclusive nos aspectos que não foram suficientemente atendidos durante o nosso curso e que já se fazem necessários na atuação docente.

Percebemos a importância de observar as aulas do professor formador. Nelas, foi possível entender melhor como funcionam as aulas em um centro de línguas e, assim, entender quão diferente elas são ao compará-las com nossas experiências anteriores em escolas de ensino regular, aspectos relacionados às diferentes realidades, material didático e metodologias utilizadas. Da mesma forma, a observação das regências do estagiário pertencente à dupla também oferece um ponto de vista único, já que é possível contemplar uma aula desde o seu planejamento até sua execução, o que permite a análise de detalhes que funcionam de maneira efetiva e oportuniza a análise de desafios e dificuldades que podem vir a ocorrer em nossas próprias regências.

As oportunidades docentes que aconteceram nesse estágio nos permitiram conhecer a realidade do professor no contexto de ensino remoto. Com essas vivências, foi possível entrar em contato com o ato docente durante a pandemia, conseguindo entender melhor os detalhes, que vão desde o que o professor precisa fazer para chamar a atenção dos alunos, como esclarecer dúvidas, até como utilizar o material didático trabalhado. Em geral, as regências foram muito positivas, pois, além da orientação que tivemos das professoras, orientadora e formadora, os alunos se mostraram muito respeitosos e dispostos a trabalhar em conjunto conosco, participando das regências com dúvidas e curiosidades.

Ressaltamos, ainda, que o nosso foco específico em ferramentas digitais interativas foi um ponto essencial e diferenciador para as nossas regências. Através desses recursos on-line, conseguimos desenvolver atividades comunicativas e significativas para este grupo de alunos. Por esse motivo, acreditamos que, no quesito motivacional, baseando-nos na teoria vygotskyana, fomos capazes de captar o interesse dos estudantes ao trabalhar o mesmo conteúdo do livro didático,

que era apresentado de forma tradicional, fazendo adaptações condizentes com o nosso público-alvo que aumentaram a participação deles. Assim, observamos que, no nosso objetivo de propor atividades que envolvessem a prática oral da língua inglesa e o uso de ferramentas tecnológicas, as nossas aulas foram capazes de cumprir com o proposto de maneira eficiente.

Podemos, também, pontuar o desafio de se reinventar durante as adversidades apresentadas pelo contexto vivido, do qual não tínhamos controle algum. Houve a necessidade de muitas pesquisas, testes, planejamento e organização para que alcançássemos o que queríamos. Vale salientar que a integração de ferramentas digitais, atividades lúdicas e jogos educacionais “só terão o seu devido valor, se o professor estiver preparado para realizá-las e tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos das mesmas” (Nogueira, 2008, p. 3).

Finalmente, é essencial destacar a importância que o Estágio Curricular Obrigatório tem ao habilitar o contato entre os estudantes de licenciatura com institutos de ensino, sucedendo um diálogo entre a academia e, consequentemente, ligando a teoria à prática. Em outras palavras, os graduandos em Letras Inglês têm a possibilidade de aplicar o conhecimento construído durante as disciplinas ligadas à prática docente ao longo do curso a situações de ensino reais, algo fundamental para a formação de qualquer professor.

Considerando as reflexões feitas ao longo deste trabalho, torna-se evidente a necessidade contínua de investigação e questionamento sobre as lacunas entre teoria e prática na educação brasileira, especialmente no que diz respeito à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas salas de aula. Novas pesquisas podem explorar mais a fundo os obstáculos e as estratégias eficazes para superá-las, proporcionando *insights* valiosos não apenas para os futuros professores, mas também para os formuladores de políticas educacionais. Além disso, considerando o contexto cada vez mais comum do ensino on-line, há a necessidade de investigar mais profundamente como as ferramentas digitais podem ser melhor integradas no ambiente de sala de aula, bem como seu impacto no processo de ensino-aprendizagem e na formação dos professores. Essas questões abrem novas perspectivas não apenas para pesquisas futuras, mas também para aprimoramentos no ensino presencial na sala de aula e na formação docente, visando uma educação mais eficaz e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 jun. 2024.
- CAMPOS, Débora Danielly Silva. Reflexão e ensino do eixo oralidade em língua inglesa. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 11, n. 235, p. 1-16, 24 jul. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35265/2236-6717-235-12649>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- CENTENARO, Franciele Knebel; REIS, Susana Cristina dos. **Jogos digitais em sala de aula de língua inglesa: investigação de uma proposta de gestão pedagógica para o ensino**. Revista Linguagem & Ensino, v. 20, n. 1, p. 35-60, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15216>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- CÓ, E. P et al. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112–140, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/53173/36535>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA**, 2., 2008, Campinas. Anais... Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único, p. 1-8. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_06.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.
- NASCIMENTO, Rute Elen do et al. Por que eles (elas) não abriram as câmeras? Reflexões sobre as aulas síncronas no Ensino Remoto Emergencial. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 98-115, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48267>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- NOGUEIRA, Zélia Paiva. Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. **Portal Dia-a-dia Educação**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. 2008. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_lem.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

OS DESAFIOS DA OFICINA *LET'S TALK ABOUT MENTAL HEALTH! ANXIETY IN UNDERGRADUATES*: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Daniela Maria Dutra de Lima*⁹⁶

*Fabiana Vanessa Achy de Almeida*⁹⁷

*Giuliana Lugarini*⁹⁸

*Jacqueline Andreucci Lindstron*⁹⁹

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Obrigatório 3 é parte integrante do currículo da graduação em Letras-Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Curitiba (UTFPR-CT) e constitui uma disciplina obrigatória para a conclusão do curso. Em comparação com as experiências prévias de Estágio 1 e Estágio 2, a diferença mais marcante nesse terceiro estágio reside na ampliação significativa da autonomia dos acadêmicos, atuando na posição de professores, sem a observação de aulas de professores formadores. Em virtude do formato de oficinas pedagógicas adotado, o protagonismo e a responsabilidade dos graduandos tornam-se mais proeminentes. Isso abrange desde a seleção do objeto de estudo – avaliando sua relevância, definindo estratégias para abordagem em sala de aula e concebendo uma sequência didática coerente – até o planejamento e execução das aulas.

Também, a oficina pedagógica é uma importante estratégia metodológica por proporcionar o desenvolvimento de uma ação didática ordenada pela interação entre teoria e prática, ou seja, a oficina proporciona aos participantes “situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir,

96 Graduada na Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR e em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em terapia cognitivo-comportamental pela PUC-PR -vamospraterapia@gmail.com.

97 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - fabianaalmeida@utfpr.edu.br.

98 Graduada na Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR e graduanda de Medicina na Universidade Positivo - giulianalugarini4@gmail.com.

99 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - jlindstron@professores.utfpr.edu.br.

com objetivos pedagógicos” (Arriada; Valle, 2012, p. 4). É importante notar que as oficinas ocorrem no formato remoto, o que acrescenta desafios ao processo de condução do estágio, como por exemplo, adversidades envolvendo conectividade tanto dos professores quanto dos alunos, interação de alguns alunos mais frequente em relação aos demais da mesma turma e restrição de locais apropriados para conseguirem se concentrar nas aulas.

As acadêmicas realizaram o Estágio Curricular Obrigatório 3¹⁰⁰ conduzindo uma oficina pedagógica para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa sob a supervisão de suas orientadoras, e optaram por abordar a relevante temática de saúde mental e ansiedade. A escolha da temática de saúde mental e ansiedade é justificada pela formação multidisciplinar das acadêmicas em Psicologia e Medicina, integrando tais conhecimentos com suas respectivas formações em Letras Inglês. A organização da oficina destacou a flexibilidade de horários e a modalidade remota como fatores contribuintes para o sucesso da iniciativa.

Este capítulo tem como objetivo descrever a vivência de docência, concentrando-se no estabelecimento de um ambiente seguro para abordar questões relacionadas à saúde mental, frequentemente desconsiderada ao longo do percurso acadêmico. Diante da necessidade de aplicar os conceitos à prática docente e incluí-los ao cotidiano dos alunos, faz-se necessária a análise dos preceitos teóricos que embasam os processos educacionais como um todo.

Este capítulo está organizado em cinco seções: a primeira, a Introdução; segunda, o Levantamento teórico; terceira, Relato de experiência; quarta, Discussão e quinta, Considerações finais.

LEVANTAMENTO TEÓRICO

A fundamentação teórica subjacente a este relato é embasada na relevância da prática docente proporcionada pelo estágio prático para o ensino de língua estrangeira no contexto da formação de professores, além de estar alinhada com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e com a Base Nacional de Comum Curricular (BNCC, 2017). Tais referências respaldam a imperatividade de articular a teoria com a prática na formação de futuros profissionais da educação, conferindo ao Estágio 3 uma posição crucial nesse processo.

A realização da oficina sobre saúde mental, com ênfase na ansiedade entre os alunos de graduação, se alinha diretamente com os princípios da BNCC, que, além de enfatizar a formação acadêmica, também valoriza o

100 Daqui em diante, apenas Estágio 3.

desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. A BNCC reconhece a importância de preparar os alunos para lidar com os desafios da vida cotidiana, desenvolvendo habilidades como autoconhecimento, empatia e resiliência, aspectos fundamentais para o enfrentamento da ansiedade e outros problemas relacionados à saúde mental. Ao abordar questões relacionadas ao bem-estar psicológico, a oficina contribui para a promoção da saúde integral dos estudantes, alinhando-se com as diretrizes da BNCC no que tange à formação de indivíduos críticos, conscientes e preparados para lidar com as adversidades da vida pessoal e acadêmica.

Os PCN, especificamente no que dizem respeito ao ensino de línguas estrangeiras para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, fornecem diretrizes e orientações para a prática pedagógica visando a promoção do desenvolvimento linguístico e comunicativo dos estudantes nessa fase do ensino.

Os PCN destacam a importância do desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades linguísticas - compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita - visando a formação de estudantes capazes de se comunicar de maneira eficaz na língua estrangeira. Além disso, propõem a contextualização do ensino de línguas estrangeiras, integrando-a a outras disciplinas e aspectos da realidade dos estudantes. Tal contextualização busca tornar o aprendizado mais significativo e conectado com a vivência dos alunos. O documento também recomenda a utilização de diversos recursos pedagógicos, como materiais autênticos, tecnologias da informação e comunicação, músicas, filmes e literatura, de modo a enriquecer a experiência de aprendizado e proporcionar variedade de estímulos aos estudantes. Diante disso, os PCN enfatizam uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, priorizando situações reais de comunicação, o uso prático da linguagem e a interação entre os alunos, visando desenvolver a capacidade de se comunicar efetivamente na língua estrangeira. Concluindo, propõem uma abordagem de avaliação formativa, que visa não apenas mensurar o aprendizado, mas também fornecer *feedback* contínuo aos alunos, auxiliando no processo de melhoria do desempenho linguístico. Essas diretrizes visam proporcionar uma base sólida para a elaboração de práticas pedagógicas coerentes e eficazes no ensino de línguas estrangeiras, promovendo uma educação linguística abrangente e alinhada às necessidades dos estudantes e da sociedade.

Já a LDB, Lei nº 9.394/96, não aborda especificamente o ensino de línguas, mas fornece diretrizes gerais para a educação no Brasil. O texto legal estabelece princípios e normas que orientam a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro e, no contexto das línguas estrangeiras, ressalta a importância do ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna no ensino médio.

O Artigo 26, Inciso V, da LDB, afirma que os currículos do ensino médio devem incluir o ensino de língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória. A escolha da língua estrangeira a ser oferecida é determinada pela comunidade escolar, conforme as demandas e a realidade local. Além disso, a LDB destaca a valorização da diversidade cultural e o estímulo ao respeito às diferentes manifestações culturais, incluindo aquelas relacionadas às línguas e suas respectivas culturas. O documento ressalta a importância de promover o desenvolvimento de habilidades que permitam a compreensão e a interação em contextos interculturais.

Sinteticamente, a LDB estabelece a inclusão do ensino de língua estrangeira moderna no currículo do ensino médio como uma disciplina obrigatória, incentivando a valorização da diversidade cultural e o respeito às diferentes manifestações linguísticas e culturais. As orientações específicas sobre métodos de ensino, abordagens pedagógicas ou programas curriculares para línguas estrangeiras são geralmente detalhadas em documentos educacionais complementares, como PCN e a BNCC mencionados anteriormente.

Perante tais fundamentos, Heppner e Lee (2002) sustentam que a necessidade de saber se adaptar às modalidades de ensino vigentes e aplicar as diretrizes curriculares necessárias, mesmo que de forma adaptada, é crucial para o desenvolvimento do futuro professor. Em um cenário educacional em constante evolução, os professores devem estar preparados com habilidades para navegar e utilizar efetivamente tecnologias emergentes e métodos instrucionais. Essa adaptabilidade não apenas aprimora sua capacidade de envolver os alunos em diferentes ambientes de aprendizado, mas também garante alinhamento com os padrões curriculares essenciais.

Ao incorporar estratégias de ensino adaptáveis, Heppner e Lee (2002) ainda enfatizam que os educadores podem atender melhor às diversas necessidades dos alunos e promover experiências de aprendizado significativas. Além disso, ao abraçarem a inovação enquanto se mantêm fundamentados em princípios educacionais estabelecidos, os futuros professores podem contribuir para o contínuo avanço e aprimoramento do sistema educacional, preparando os alunos para o sucesso em um mundo cada vez mais dinâmico.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Diante do desafio em achar uma temática relevante e interessante para a oficina do Estágio 3, pensou-se em abordar com maior profundidade uma área comum às duas acadêmicas, a qual envolveria a saúde mental dos acadêmicos. Daniela, graduada em Psicologia, e Giuliana, estudante de Medicina, pensaram em unir seus conhecimentos além da Letras para trazerem discussões sobre

saúde mental e ansiedade na oficina. Sabendo-se dos desafios e superações diárias que os estudantes de nível superior vivenciam, uma vez que a rotina e a exaustão confrontam a saúde mental e são aspectos recorrentes compartilhados por alguns professores e alunos, a ideia foi sugerida à professora responsável pela disciplina. O tema explorado foi a ansiedade em contexto acadêmico, compreendendo inseguranças, dúvidas e medos da trajetória individual de cada participante, oportunizando um ambiente seguro para o compartilhamento de sentimentos e ideias.

Por se tratar de uma dupla de estágio, pensou-se que a melhor estratégia seria a abertura de duas turmas de 12 horas, sob a condução de uma das acadêmicas-professoras, com seis encontros com duração de duas horas cada. Uma característica do Estágio 3 é a flexibilização do horário para ministrar as oficinas, no intuito de atender aos acadêmicos da disciplina, professores da oficina. Igualmente, a oferta de atividades em diversos horários, muitas vezes incomum em uma grade curricular de um curso de idiomas, também possibilita a participação de um maior número de pessoas. A dupla, diante disso, optou pelos horários de 19h30 às 21h30, nas sextas-feiras, para a turma da Daniela (Turma 1) e de 8h00 às 10h00, aos sábados para a turma da Giuliana (Turma 2), estando ambas disponíveis nesses horários entre os dias 31/04/2023 e 05/07/2023. Avaliou-se que um número adequado de alunos seria em torno de 25 por turma e, portanto, um formulário de inscrição ficou disponível até que se chegasse a 30 inscritos, projetando-se uma margem de desistência de aproximadamente cinco alunos. Após a decisão dos horários, duração e temática, definiu-se quem seria a professora orientadora da oficina, a Professora Dra. Fabiana Vanessa Achy de Almeida, com quem discutimos a estrutura dos encontros, sugestões de atividades e modalidades de aulas em reuniões semanais.

Como a ideia era de que fosse uma oficina extremamente integrativa com muitas rodas de conversa e espaço para compartilhamento de experiências e inseguranças, o nível de proficiência de inglês não poderia ser um impeditivo para a participação. Assim, para ambas as turmas, estabeleceu-se o nível básico de proficiência em língua inglesa. O ponto-chave para essa escolha foi a grande dificuldade em expressar sentimentos mesmo em nossas línguas nativas e exigir um nível elevado de inglês poderia ser um fator limitante, tanto para as inscrições, quanto para a participação durante as aulas. A dificuldade em expressar sentimentos, mesmo na língua nativa, pode ser embasada por perspectivas teóricas provenientes de diversos campos, como a psicologia, a linguística e a sociologia. Em vista disso, Dewaele (2008, p. 1759) pontua que expressar emoções pode ser difícil tanto para os fluentes quanto para os não fluentes em uma segunda língua. Isso deixa claro que a comunicação e a compreensão emocional podem ser um obstáculo para os falantes não nativos.

A Turma 1 recebeu 32 inscrições e, no período de confirmação de inscrição, houve um total de 17 pessoas participantes. No primeiro encontro, apenas sete pessoas estavam presentes e esse número se manteve ao longo da oficina. Essa turma se apresentou mais tímida e calada desde o início das atividades. Por conta disso, foi necessário abordar as alunas a partir de diferentes questionamentos acerca dos temas que eram apresentados ao longo das aulas. Mesmo não habilitando as câmeras e microfones com a frequência esperada, as participantes compartilhavam seus pontos de vista e dúvidas pelo *chat* do *Google Meet*. Como preparação para um/a identificação/caracterização/reconhecimento dos participantes e de seus diversos objetivos e expectativas em relação à oficina, foi desenvolvido um formulário *online*, por meio da plataforma *Google Forms*, e disponibilizado durante o primeiro encontro.

Por fim, foi significativo visualizar como as discussões em sala já estavam fazendo a diferença no dia a dia das participantes. Elas mostraram por meio de compartilhamento de estratégias que estavam conseguindo compreender melhor a própria ansiedade e vendo meios de regular essa emoção, diminuindo o sofrimento mental. Também foi interessante observar o modo como as participantes se ajudaram entre si, tornando aquele espaço cada vez mais acolhedor e usando a língua inglesa sempre que possível.

A Turma 2 recebeu 34 inscrições, sendo que 17 alunos confirmaram presença. Como já era previsto, ao longo dos encontros esse número foi mais restrito, variando de aula a aula com uma média de sete alunos, semelhante ao número de participantes da Turma 1. No entanto, diferentemente da Turma 1, a Turma 2 se mostrou mais participativa, com maior interação pelo microfone e câmeras. Da mesma forma com que ocorreu na Turma 1, um formulário *online* (*Google Forms*) foi disponibilizado para a Turma 2. Baseando-se nas respostas obtidas, houve um planejamento para os encontros seguintes, levando-se em consideração as demandas de cada grupo. Na turma do sábado, por exemplo, um aluno pediu para que não fossem realizadas tarefas em grupos menores e justamente naquela aula o planejamento previa uma atividade assim. A sugestão foi acatada e houve uma adaptação para acolher a solicitação.

Para ambos os grupos se enfatizou, com muita veemência, que o ambiente era seguro, que as aulas não seriam gravadas e que tudo o que fosse exposto durante as conversas para os colegas e para as professoras deveria ser restrito ao grupo, sem condenação ou comentários inoportunos. Foi explicitado, ainda, que aqueles que não se sentissem confortáveis poderiam se retirar em determinados momentos.

Todos os planos de aula previam encontros centrados nos alunos. Nas terças-feiras pela tarde eram realizadas as reuniões entre as professoras regentes

e a professora orientadora para discussão das aulas da semana baseadas nas demandas das turmas. Todo o material estava disponível para edição no *Google Drive*, sendo possível uma comunicação entre as três, de forma síncrona e assíncrona. Em cada um dos encontros pensava-se em atividades lúdicas, didáticas e interativas que pudessem unir o ensino da língua inglesa com a temática de saúde mental e ansiedade em graduandos. A maioria das atividades previa uma integração de habilidades de *writing*, *reading*, *speaking* e *listening* (expressão escrita, compreensão escrita, expressão oral e compreensão oral, respectivamente), já que leituras eram solicitadas ao longo dos encontros, assim como eram propostas técnicas de escritas terapêuticas, atenção a trechos de filmes e também a leituras sugeridas.

O primeiro encontro visou reconhecer o perfil das turmas (participação, número de alunos, respostas às atividades, interação com a professora) e, para tal, a professora começou a aula apresentando-se e contando um pouco de sua trajetória, de suas inseguranças e vivências como acadêmica. Depois, as regras de convivência dos encontros foram explicadas, aspecto de suma relevância para garantir o conforto e segurança dos participantes da oficina. A aula começou com um exercício de nuvem de palavras em língua inglesa, conduzido na plataforma *Mentimeter* (2014) em que os alunos relacionavam a ansiedade para início das discussões em grupo, seguida da aplicação de um questionário sobre as demandas das turmas. Na sequência, foi proposta uma tarefa/ação de psicoeducação¹⁰¹ sobre ansiedade com perguntas guiadas e explicações sobre como estabelecer correlação entre os sentimentos e as demandas cotidianas. Como elemento lúdico e relaxante, um trecho do filme “Gato de Botas” (2011) foi transmitido seguido de uma discussão guiada e um exercício no *Kahoot*. A última tarefa do primeiro encontro foi eliciar dos participantes filmes, livros, músicas e quaisquer outras fontes em língua inglesa que abordassem o tema ansiedade para que pensassem em alternativas que ajudassem a diminuí-la.

O segundo encontro da Oficina abordou de modo mais específico as dificuldades que acadêmicos em geral pudessem vir a enfrentar durante a graduação. As professoras regentes trouxeram experiências pelas quais passaram e propuseram discutir sobre o que ajudava ou não no manejo de sentimentos tais como frustração, exaustão, incapacidade e ansiedade, perguntando, também, sobre como falar inglês poderia gerar ansiedade de forma geral. Foi solicitado por e-mail que os participantes levassem para a aula seguinte reflexões acerca do assunto, juntamente com algum recurso lúdico utilizado para minimizar os

101 A psicoeducação é uma intervenção psicoterapêutica a qual tem como objetivo enfocar mais as satisfações e ambições relacionadas aos objetivos almejados pelo paciente do que uma técnica voltada para curar determinada doença (Authier, 1977).

efeitos dos sentimentos citados anteriormente. Outro exercício desenvolvido neste encontro foi a discussão de letras de música e trechos de filmes em língua inglesa relacionados à saúde mental, como por exemplo a música *This is me trying* (Swift, 2020) e o filme *Red: Crescer é uma fera* (2022).

O terceiro encontro enfatizou a importância da organização de uma rotina diária, pois a ansiedade pode ser exacerbada diante do não estabelecimento de padrões, horários e espaços adequados para desenvolvimento de atividades (Neves, 2013). Desai (2017) investigou a relação entre a falta de rotina e estrutura na vida de estudantes universitários e sua saúde mental e seus resultados sugeriram que a ausência de uma rotina regular pode estar associada a níveis mais elevados de ansiedade. Do mesmo modo, Alfano (2013) explorou como a falta de uma programação regular de sono pode contribuir para a ansiedade em crianças. O autor aborda a importância de estabelecer padrões de sono consistentes. Diversos materiais em língua inglesa foram utilizados nesta aula, tais como artigos sobre organização e trechos de vídeos. Igualmente, uma demonstração de mesas de trabalho de artistas e escritores foi compartilhada para fomentar o interesse dos alunos quanto à organização de seus espaços de trabalho. Alguns trechos de filmes, tais como *Legally Blonde* (2001) e *Big Momma's House 2* (2006) foram exibidos procurando demonstrar como a higiene do sono pode melhorar a rotina e efetividade de uma noite bem dormida. Foram apresentados aspectos simples como não fazer uso de telas antes de se deitar, alimentar-se bem com diminuição de consumo de cafeína, deitar-se apenas na hora de dormir e evitar tirar pequenos cochilos ao longo do dia.

A quarta aula foi um pouco diferente das anteriores por ter sido implementada no formato assíncrono, utilizando a plataforma *Google Drive* para compartilhar os conteúdos, como previsto inicialmente na programação da oficina. As professoras regentes disponibilizaram vídeos¹⁰² com técnicas guiadas de meditação e respiração para momentos de ansiedade. Essa aula tinha como objetivo que os alunos pudessem experimentar as técnicas compartilhadas até o momento, de maneira mais independente, e observar determinadas condutas em seus processos individuais. Temas como relaxamento muscular, autotranquilização, escrita terapêutica, dicas para melhorar o rendimento acadêmico, mapas mentais e aplicativos facilitadores foram explorados.

A quinta aula da oficina destacou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tópico que gerou muitas dúvidas, angústias e ansiedade entre os participantes, visto que eram alunos de diversos cursos de graduação. Além do TCC, a ansiedade em apresentações (como seminários) e realização de trabalhos durante a faculdade

102 Diaphragmatic breathing; <https://youtube.com/shorts/QopuRcGPV0s?feature=share>. Acesso em 15/02/2024.

também foi abordada. Por meio de exemplos de filmes e músicas, introduziu-se o tema sobre medo de cometer erros e a punição que inconscientemente é projetada a cada falha natural que ocorre, como fornecido por Hjeltnes *et al.* (2015). Os autores afirmam que a ansiedade em relação à avaliação acadêmica é um desafio significativo para os estudantes universitários, uma vez que o grau de exigência e a falta de programas baseados em redução do estresse com base na atenção plena amplificam o medo de falhar, tornando o sentimento recorrente e exacerbado. Diante disso, a autogentileza foi o último tópico da aula, extremamente produtiva e de grande valia para que os alunos pudessem observar quão ríspidos muitas vezes são consigo mesmos e acharem mecanismos para mudar tal comportamento. Esse tópico foi pensado a partir da autocobrança gerada pelos universitários com relação a suas atividades acadêmicas. Em vista disso, Devine (2021, p. 119) apresenta que o ato da gentileza é cultivar um autocuidado, tendo consciência quando devemos recuar em uma determinada situação e também não nos deixar levar por pensamentos muitas vezes punitivos. A discussão sobre a mensagem do livro *Tudo bem não estar tudo bem* (2021) resultou, ainda, em uma reflexão de como podemos ser bons uns com os outros, mas esquecemos de praticar atos de autogentileza no dia a dia.

A sexta e última aula da oficina teve como objetivo uma grande conversa guiada em língua inglesa sobre vários aspectos já estudados, por meio de uma atividade na plataforma *Kahoot*. Foi uma aula com uma atmosfera de despedida em que os alunos puderam tirar dúvidas, fazer comentários e dar *feedback* sobre as aulas, tanto oralmente quanto por formulários anônimos. Além disso, as professoras forneceram tabelas com números de estabelecimentos de ajuda profissional em saúde mental, incluindo faculdades, centros gratuitos e números de emergência.

Em geral, todas as aulas possuíram a mesma metodologia de ensino baseada nas respostas dos alunos às propostas. Sendo assim, as atividades eram sugeridas e não impostas. Consequentemente, o andamento das aulas dependia da interação entre os participantes, assim como o tempo planejado para as tarefas era adaptado diante da necessidade de focar em algum tópico específico ou de manejo de alguma situação adversa ou desconfortável que pudesse servir como gatilho aos participantes. Esses gatilhos referem-se a determinadas percepções individuais capazes de remeter a situações semelhantes já experimentadas pelos participantes, como fobias sociais e ansiedades. As atividades eram planejadas diligentemente e as intervenções também visavam que os participantes refletissem, individualmente, sem interferência de outrem.

As discussões eram majoritariamente em inglês, mas as professoras regentes deixaram esclarecido que o aluno não precisaria deixar de compartilhar

algo que quisesse por ter que se expressar em inglês. Por esse motivo, muitas vezes as frases eram repetidas em português e alguns participantes se sentiam confortáveis para falar, mesclando inglês e português, de acordo com seus conhecimentos.

DISCUSSÃO

Participantes, questionários e atividades de aula

Durante toda a implementação da oficina, os participantes possuíam grande liberdade para se expressar ou não, fosse em língua inglesa, quando possível, ou em língua materna, o que tornou o ambiente leve e confortável. Falava-se caso fosse da vontade do aluno, abria-se a câmera quando quisesse, compartilhava-se experiência se houvesse conforto para tal. Esses aspectos fizeram toda a diferença, visto que a sala de aula precisa ser construída da melhor maneira possível. Problemas de conectividade aconteciam, principalmente em um dos encontros com uma das professoras, mas por esse motivo ter a dupla ajudava como apoio.

Os materiais utilizados eram compartilhados entre a dupla e, na sequência, com a orientadora, sendo os planos de aula avaliados e as sugestões e adequações incorporadas. A dinâmica para o planejamento eficaz de preparação de aula implicou em novas referências todas as semanas, bem como em cumprimento de prazos. Em alguns momentos, principalmente na aula cinco, vários assuntos já haviam sido abordados e foi mais difícil pensar em ideias, mas ao final foi uma aula extremamente completa, interativa e surpreendente, já que houve uma boa recepção pelos membros das duas turmas.

Sobre o andamento das turmas, algo que pode ser observado foi a auto-avaliação dos participantes e a tentativa de incorporação das sugestões de técnicas para manejo da ansiedade em suas rotinas, tais como meditação e respiração, exercícios físicos, alimentação e a própria discussão dos temas que causam ansiedade. Além disso, ao final, pode-se perceber que na Turma 2 os próprios integrantes começaram a se complementar sem a necessidade de mediação constante da professora, assim como passaram a compartilhar situações difíceis e receber acolhimento dos colegas.

Percepção das professoras

Conforme mencionado anteriormente, a experiência deste estágio foi completamente diferente das disciplinas de Estágio 1 e 2, cursadas previamente pelas acadêmicas. A singularidade está em diversos aspectos: o amadurecimento dos licenciandos em sala de aula, a segurança em entrar em sala e ministrar a turma

em decorrência do preparo ao qual somos submetidos ao longo da graduação, a flexibilidade de escolha dos horários e da temática, a modalidade remota extremamente atual e necessária e a liberdade de cada grupo de alunos regentes em realizar as atividades. É relevante destacar que a interação e a colaboração entre as supervisoras do Estágio e as estudantes que ministraram as oficinas foi um aspecto singular como fonte de recurso e orientação ao longo das semanas. Essa troca de experiências e conhecimentos proporcionou um ambiente propício para o aprendizado contínuo e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Outro aspecto significativo foi a oportunidade de vivenciar a diversidade presente na sala de aula que sempre foi mencionada ao longo da graduação, tanto em relação às características individuais dos alunos quanto às suas trajetórias e contextos socioeconômicos e culturais. Essa diversidade desafiou os licenciandos a adaptarem suas práticas pedagógicas de forma inclusiva e equitativa, buscando garantir o acesso de todos os estudantes ao processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses elementos citados são reforçados também em decorrência do contato com fundamentos teóricos, leituras e análises ao longo da graduação. Quando se chega no Estágio 3, a maioria dos alunos já teve contato com os documentos oficiais de educação, assim como já passou por várias disciplinas que dão base para a licenciatura como um todo. A compreensão abrangente das teorias educacionais proporciona uma maior capacidade de adaptação e inovação diante das demandas em constante evolução da educação. Por esses motivos, observar o colega dando aula e dar aula como professor responsável pela turma são experiências diferentes e angariam um olhar crítico capaz e hábil para identificar melhorias e correções tanto individuais quanto coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No panorama do Estágio 3, é importante salientar que a disciplina propicia uma liberdade de tomada de decisões em vários aspectos pedagógicos: a escolha da temática da oficina, a abordagem metodológica a ser seguida, o planejamento das aulas e a condução da turma. É, no entanto, uma liberdade desafiadora devido à necessidade de assumir a responsabilidade de estar perante uma sala de aula e ter que lidar com todas as situações não planejadas que possam vir a ocorrer. Para muitos, é a primeira vez em que uma turma inteira é guiada a partir de nossa liberdade de escolha/vontade. Apesar de haver discussão entre os colegas e entre o professor orientador, muitas perspectivas de atividades, ações e manejos são do aluno regente/professor em formação inicial enquanto está com a turma, em tempo real.

A experiência vivida comprovou que alguns aspectos integram e conectam os diversos componentes do processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos

articulam o bom andamento da prática pedagógica e asseguram um ambiente educativo que promove o desenvolvimento dos estudantes, em nosso caso, dos participantes. Alguns dos elementos seriam:

- i) objetivos educacionais: falar sobre a saúde mental na graduação;
- ii) metodologias de ensino: estratégias variadas, práticas colaborativas e uso de tecnologia;
- iii) adaptação às diferenças individuais: a personalização do ensino para cada turma, respeitando as identidades dos participantes;
- iv) avaliação contínua: fornecimento de *feedback* constante.

No entanto, não foi só isso. Também percebeu-se que, ao relacionar os conteúdos às experiências de vida dos participantes e ao contexto em que estavam inseridos, a relevância do aprendizado foi consolidada e houve a promoção de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como a melhoria na comunicação, o trabalho em equipe e a resolução de problemas, preparando os alunos para desafios além do conhecimento acadêmico.

Como os encontros eram síncronos ou assíncronos, ficou caracterizada a busca pela inovação e a atualização constante por parte das acadêmicas professoras, o que parece garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as mudanças na sociedade e nas demandas educacionais, incorporando novas abordagens e tecnologias. Todavia, o elemento essencial parece ter sido a reflexão contínua sobre as próprias práticas. As acadêmicas professoras e as orientadoras precisaram manter o senso crítico em alerta, refletindo sobre suas ações, recebendo e oferecendo *feedback* a cada etapa e buscando aprimoramento constante, na tentativa de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem em curso.

Como a prática docente em ambiente remoto é uma tendência do mundo pós-pandemia COVID-19, o modelo previsto para essa reta final do curso de Letras foi importante para que pudéssemos refletir sobre tais aspectos e avaliar nossos papéis como acadêmicas professoras ministrantes da oficina, com maior independência e segurança para manejo de turmas, de atividades e de demais propostas pedagógicas. A partir dessa experiência, sugere-se a implementação de oficinas similares em diferentes disciplinas e níveis de ensino, adaptadas às demandas específicas de cada grupo de acadêmicas professoras regentes da oficina. A flexibilidade de horários e a modalidade remota, exploradas neste relato, demonstraram ser elementos facilitadores que podem ser replicados em diversas situações.

As perspectivas em sala de aula a partir deste relato sugerem a importância de incorporar discussões sobre saúde mental ao currículo educacional, já que poucas instituições possuem disciplinas ou ações capazes de dar suporte aos acadêmicos. A oferta de espaços seguros para abordar questões emocionais e

psicológicas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento global dos estudantes, preparando-os não apenas academicamente, mas também emocionalmente para os desafios da vida.

Ideias futuras podem incluir a colaboração interdisciplinar, integrando conhecimentos de diferentes áreas para enriquecer as discussões sobre saúde mental. Além disso, a criação de redes de apoio entre os próprios estudantes, como evidenciado pela troca de experiências e apoio mútuo na oficina, pode ser uma estratégia valiosa para fortalecer a comunidade acadêmica.

Em última análise, este relato destaca a importância de considerar não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional dos estudantes em ambientes educacionais. A promoção da saúde mental deve ser encarada como uma responsabilidade compartilhada entre educadores, instituições de ensino, comunidade estudantil e a sociedade, visando criar ambientes educacionais mais inclusivos, empáticos e propícios ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

AUTHIER, J. The Psychoeducation Model: Definition, contemporary roots and content. **Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy**, 12(1), 15-22, 1977.

ALFANO, C. A.; ZAKEM, A. H.; COSTA, N. M.; TAYLOR, L. K.; WEEMS, C. F. The Role of Perceived Lack of Sleep in the Etiology and Treatment of Pediatric Anxiety Disorders. **Sleep Medicine Reviews**, 17(3), 253–265, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2012.09.001> Acesso em: 15/02/2024.

ARRIADA, E.; VALLE, H.S. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Site: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 14/02/2024.

BIG MOMMA'S HOUSE 2. Direção de John Whitesell. Produção: 20th Century Fox. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEWAELE, J.-M. The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. **Journal of Pragmatics**, v. 40, n. 10, p. 1753-1780, 2008.

DEVINE, M. **Tudo bem não estar tudo bem**. Tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

DESAI, M. N.; PIGOTT, T. D. Impact of Routine and Structure on Student Mental Health. **Journal of American College Health**, 65(5), 282-288, 2017. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1245097> Acesso em: 15/02/2024.

GATO de botas. Direção de Chris Miller. Produção: DreamWorks Animation. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2011. DVD.

HEPPNER, M. K.; LEE, D. J. The Role of Classroom Experience in Teachers' Professional Development. **Journal of Educational Psychology**, 94(1), 276-285, 2002. <https://doi.org/10.1177/105256290201300407>. Acesso em: 15/02/2024.

HJELTNES, A.; BINDER, P. E.; MOLTU, C.; DUNDAS, I. Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, 10, 27990, 2015. <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.27990> Acesso em: 15/02/2024.

LEGALLY BLONDE. Direção de Robert Luketic. Produção: Metro-Goldwyn-Mayer. Estados Unidos, 2001.

MENTIMETER. 2014. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em: 15/02/2024.

NEVES, G. S. M. L.; GIORELLI, A. S.; FLORIDO, P.; GOMES, M. M. Transtornos do sono: visão geral. **Revista Brasileira de Neurologia**. Volume 49, Nº 2, Rio de Janeiro. 2013. Disponível em <http://files.bvs.br/upload/S/0101-8469/2013/v49n2/a3749.pdf>. Acesso em: 15/02/2024.

RED: **Crescer é uma fera**. Direção de Domee Shi. Produção: Walt Disney Pictures. Estados Unidos Pixar Animation Studios, 2022.

TAYLOR SWIFT. **This is me trying**. Nova Iorque. Republic Records, 2020. (3min15s).

Ao longo deste livro, vimos como a pesquisa pode sair dos muros da universidade e enriquecer a prática pedagógica. As reflexões apresentadas nestes capítulos, conduzidas por professores, alunos e egressos do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, revelam a vitalidade da área de Letras Inglês e a urgência de uma educação mais conectada com a realidade. Mais do que compartilhar resultados, este livro é um convite à ação. Esperamos que ele inspire cada professor a ver sua sala de aula como um laboratório de inovação, onde a teoria se encontra com a prática e a pesquisa se torna uma ferramenta para a transformação. Que as experiências aqui narradas sirvam de base para novas investigações e, principalmente, para a construção de um ensino de língua inglesa mais significativo e relevante para o contexto brasileiro.

Andressa Brawerman-Albini

Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

Rita de Cassia Veiga Marriott

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Aluno 11, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 30, 31, 32, 41, 43, 45, 47, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 68, 72, 87, 89, 91, 101, 104, 107, 108, 113, 118, 126, 130, 132, 140, 142, 145, 152, 154, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 173, 174, 180, 182, 185, 187, 188, 189, 200, 203, 204, 205
- Alunos 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 118, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 209
- Ansiedade 11, 21, 51, 60, 61, 139, 145, 190, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204
- Aprender 7, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 30, 33, 36, 51, 52, 55, 56, 61, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 90, 96, 107, 120, 123, 132, 134, 139, 140, 153, 159, 175, 180
- Aprendizado 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 36, 37, 39, 40, 58, 60, 63, 65, 73, 80, 81, 88, 90, 91, 96, 101, 120, 121, 124, 132, 137, 141, 149, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 166, 177, 178, 184, 186, 187, 190, 197, 198, 205, 206
- Aprendizagem 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 41, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 73, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 102, 108, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 130, 139, 140, 141, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 180, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 192, 193, 205, 206
- Aprendizes 32, 36, 40, 41, 46, 62, 63, 65, 81, 87, 89, 90, 91, 102, 123, 124, 132, 140, 154, 166, 181, 182, 186, 188, 190
- Atividades 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 32, 36, 39, 46, 48, 49, 50, 55, 56, 62, 63, 65, 67, 68, 73, 78, 84, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 102, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 113, 116, 122, 124, 127, 133, 136, 140, 141, 142, 149, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 167, 173, 174, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206
- Aula 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 209

Aulas 7, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 76, 78, 83, 84, 86, 88, 91, 92, 93, 95, 97, 100, 101, 103, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 115, 118, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 158, 161, 162, 167, 168, 169, 172, 173, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 199, 200, 201, 203, 205

B

BNCC 102, 103, 112, 141, 154, 161, 163, 164, 166, 179, 180, 183, 191, 192, 196, 197, 198

C

Conceitos 2, 17, 38, 62, 64, 86, 90, 91, 92, 97, 116, 119, 130, 136, 142, 143, 157, 158, 161, 162, 164, 165, 174, 196

Cultura 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 126, 134, 144, 163, 164, 165, 168, 173, 179, 183

Curricular 10, 11, 28, 102, 112, 151, 154, 161, 163, 175, 176, 177, 179, 190, 191, 192, 193, 195, 196

Curriculares 39, 47, 128, 137, 161, 162, 163, 174, 175, 188, 192, 194, 196, 207

D

Dificuldades 23, 24, 30, 40, 52, 55, 56, 57, 58, 64, 66, 89, 90, 93, 94, 95, 97, 101, 104, 112, 139, 144, 174, 182, 185, 186, 191, 201

Digitais 9, 11, 62, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 97, 100, 101, 102, 103, 111, 113, 116, 123, 143, 144, 147, 151, 153, 159, 179, 189, 190, 191, 192, 193

Disciplina 9, 10, 11, 55, 60, 109, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 148, 150, 161, 165, 174, 177, 195, 198, 199, 205

Disciplinas 9, 10, 62, 90, 100, 103, 111, 117, 124, 126, 127, 128, 137, 143, 150, 161, 179, 192, 197, 204, 205, 206

Docência 7, 9, 11, 47, 48, 49, 53, 58, 59, 60, 100, 101, 110, 131, 133, 174, 196

Docente 7, 9, 10, 18, 30, 31, 32, 42, 48, 58, 87, 91, 92, 93, 101, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 123, 127, 128, 129, 136, 137, 139, 140, 149, 150, 151, 152, 153, 161, 177, 181, 191, 192, 196, 206

Docentes 7, 8, 9, 10, 54, 58, 92, 116, 117, 122, 137, 143, 146, 151, 161, 163, 167, 172, 176, 180, 184, 191

E

Educação 7, 8, 11, 19, 24, 50, 54, 57, 59, 82, 86, 88, 96, 97, 100, 101, 112, 125, 127, 132, 137, 141, 145, 152, 153, 158, 159, 161, 162, 173, 176, 179, 191, 192, 196, 197, 205, 207, 209

Emoções 8, 54, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 93, 109, 199

Ensinar 14, 15, 40, 50, 52, 53, 54, 81, 97, 118, 121, 122, 123, 124, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 174, 180

Ensino 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 45, 46, 47, 50, 54, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 73, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137,

- 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 201, 203, 205, 206, 207, 209
- Ensino Médio 7, 13, 15, 18, 19, 25, 36, 48, 50, 55, 67, 68, 92, 95, 102, 103, 112, 161, 162, 163, 164, 168, 174, 175
- Escola 7, 8, 10, 13, 14, 18, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 37, 38, 39, 42, 45, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 58, 60, 62, 66, 67, 86, 88, 92, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 130, 134, 139, 154, 162, 166, 173, 183
- Estágio 10, 11, 161, 176, 177, 178, 181, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 204, 205
- Estratégias 8, 11, 26, 27, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 86, 87, 88, 89, 118, 119, 129, 130, 133, 134, 140, 142, 163, 181, 190, 192, 195, 198, 200, 206
- Estudantes 7, 8, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 23, 25, 29, 30, 36, 46, 54, 55, 57, 62, 65, 66, 68, 85, 86, 88, 89, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 127, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 157, 158, 163, 164, 165, 167, 168, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 197, 199, 202, 203, 205, 206, 207
- Experiência 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 36, 39, 40, 42, 48, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 64, 80, 86, 90, 99, 101, 103, 107, 110, 111, 112, 115, 122, 124, 137, 145, 146, 149, 150, 162, 174, 176, 178, 182, 187, 189, 190, 196, 197, 204, 205, 206

F

- Formação 7, 9, 10, 11, 27, 30, 38, 58, 59, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 109, 110, 112, 115, 116, 120, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 159, 161, 163, 164, 174, 176, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 205

H

- Habilidades 8, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 26, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 44, 52, 53, 86, 88, 90, 91, 102, 103, 118, 123, 126, 127, 130, 132, 133, 134, 136, 156, 162, 163, 164, 168, 176, 197, 198, 201, 206

I

- Inglês 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 43, 44, 45, 50, 55, 58, 60, 62, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 86, 93, 94, 96, 98, 100, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 116, 117, 118, 121, 122, 124, 125, 126, 130, 132, 134, 137, 151, 153, 163, 168, 172, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 199, 201, 203, 204
- Interação 11, 23, 33, 80, 85, 88, 91, 102, 145, 150, 155, 167, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 205
- Interesse 9, 11, 23, 30, 31, 32, 36, 55, 57, 66, 81, 89, 94, 95, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 129, 135, 149, 165, 166, 168, 172, 173, 180, 191, 202

J

- Jogos 8, 9, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 104, 105, 133, 142, 148, 149, 151, 189, 192

L

- Language 18, 24, 27, 28, 47, 82, 89, 98, 120, 121, 125, 138, 152, 174, 175
- Leitura 8, 11, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 55, 88, 90, 105, 117, 118, 126, 127, 131, 134, 164, 178, 186
- Letras 7, 9, 10, 13, 28, 29, 38, 48, 49, 59, 60, 61, 66, 82, 85, 97, 98, 99, 100, 111, 115, 117, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 143, 146, 149, 150, 151, 153, 161, 176, 177, 192, 195, 196, 199, 206, 209
- Licenciatura 7, 9, 10, 13, 29, 30, 38, 48, 61, 66, 82, 85, 99, 115, 116, 117, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 136, 138, 139, 140, 143, 150, 161, 176, 177, 195, 209
- Língua 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 50, 51, 54, 55, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 132, 134, 135, 138, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 209
- Língua inglesa 7, 8, 9, 10, 11, 18, 20, 28, 30, 32, 36, 37, 39, 40, 45, 47, 54, 55, 61, 66, 72, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 92, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 111, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 161, 164, 165, 166, 168, 169, 173, 174, 175, 178, 180, 183, 184, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 209

M

- Método 8, 37, 53, 81, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125
- Metodologia 9, 54, 87, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 130, 141, 145, 146, 155, 158, 167, 169, 203
- Metodologias 9, 10, 30, 31, 32, 36, 47, 52, 81, 85, 115, 116, 117, 121, 123, 124, 128, 139, 141, 143, 146, 150, 152, 153, 155, 158, 159, 162, 189, 190, 191, 206
- Mídias 9, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 147, 157, 159
- Motivação 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 37, 55, 58, 59, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 85, 87, 91, 97, 100, 102, 108, 109, 111, 117, 139, 142, 147, 148, 149, 151, 162, 165, 166, 167, 172, 173, 174, 180, 190

P

- Pandemia 10, 11, 42, 87, 121, 139, 140, 143, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 177, 178, 189, 190, 191, 193, 206
- PIBID 3, 7, 8, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 110, 149
- Práticas 7, 10, 11, 15, 17, 26, 28, 86, 90, 92, 94, 102, 115, 116, 119, 121, 122, 125, 127, 129, 132, 136, 137, 142, 143, 148, 149, 161, 163, 164, 176, 177, 179, 186, 189, 190, 197, 205, 206
- Professor 10, 11, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 62, 64, 65, 87, 89, 99, 100, 101, 107, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 150, 154, 155, 157, 158, 162, 166, 168, 173, 174, 178, 180, 182, 186, 189, 191, 192, 193, 198, 205, 209

Professores 7, 9, 10, 11, 14, 17, 26, 27, 40, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 66, 81, 85, 86, 87, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 108, 109, 110, 112, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 161, 166, 174, 176, 180, 183, 185, 186, 190, 192, 195, 196, 198, 199, 209

R

Respeito 16, 22, 24, 27, 42, 47, 49, 55, 56, 58, 59, 61, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 83, 103, 110, 112, 118, 122, 124, 144, 147, 165, 168, 169, 176, 192, 197, 198

S

Sala de aula 7, 8, 9, 10, 13, 14, 23, 29, 30, 31, 32, 36, 39, 40, 41, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 94, 95, 96, 102, 103, 104, 106, 110, 111, 117, 121, 123, 127, 129, 132, 137, 142, 143, 144, 147, 149, 150, 151, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 173, 174, 176, 181, 185, 192, 193, 195, 204, 205, 206, 209

T

Tecnologia 94, 95, 96, 97, 98, 115, 116, 117, 119, 122, 124, 126, 127, 129, 130, 132, 136, 179

Tecnologias 9, 11, 27, 40, 47, 85, 86, 88, 92, 93, 95, 102, 117, 122, 126, 127, 139, 153, 159, 175, 179, 181, 183, 190, 193, 197, 198, 206

U

UTFPR 7, 9, 13, 29, 38, 47, 48, 61, 62, 66, 85, 86, 92, 97, 99, 115, 125, 126, 127, 128, 130, 136, 138, 139, 159, 161, 176, 177, 178, 195, 209

V

Vocabulário 8, 29, 31, 33, 34, 35, 43, 44, 68, 81, 88, 97, 98, 107, 126, 134, 135, 167, 169, 172, 173, 181, 185

