

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS - PPGEL

MAÍRA CRISTINA PASSOS FERREIRA

**“TEACHER, VAI TER ALGUMA COISA DIFERENTE HOJE?”: participação ativa e
motivação em experiências com uso de Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem da
Língua Inglesa**

Uberlândia
2024

MAÍRA CRISTINA PASSOS FERREIRA

**“TEACHER, VAI TER ALGUMA COISA DIFERENTE HOJE?”: participação ativa e
motivação em experiências com uso de Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem da
Língua Inglesa**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras
e Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Estudos
Linguísticos.

Área de concentração: Linguagem, ensino e
sociedade.

Orientador: Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

Uberlândia

2024

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

F383
2024

Ferreira, Máira Cristina Passos, 1994-
"TEACHER, VAI TER ALGUMA COISA DIFERENTE HOJE?"
[recurso eletrônico] : participação ativa e motivação em
experiências com uso de Metodologias Ativas no ensino-
aprendizagem da Língua Inglesa / Máira Cristina Passos
Ferreira. - 2024.

Orientador: Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.543>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Moraes Filho, Dr. Waldenor Barros
, 1958-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

MAÍRA CRISTINA PASSOS FERREIRA

**“TEACHER, VAI TER ALGUMA COISA DIFERENTE HOJE?”: participação ativa e
motivação em experiências com uso de Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem da
Língua Inglesa**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras
e Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Estudos
Linguísticos.

Área de concentração: Linguagem, ensino e
sociedade.

Orientador: Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

Uberlândia, 13 de junho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (orientador)

Prof. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (titular)

Prof. Dra. Cláudia Rodrigues Murta
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (titular)

Prof. Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (suplente)

Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida
Universidade de Brasília – UnB (suplente)



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	Treze de junho de 2024	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12212ELI021				
Nome do Discente:	Maíra Cristina Passos Ferreira				
Título do Trabalho:	<i>"Teacher, vai ter alguma coisa diferente hoje?": participação ativa e motivação em experiências com uso de Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa</i>				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Políticas de ensino e de formação de professores de línguas no Brasil: reflexões e ações à luz dos estudos sobre letramentos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Valeska Virgínia Soares Souza - UFU; Cláudia Almeida Rodrigues Murta - UFTM; e Waldenor Barros Moraes Filho - UFU, orientador da candidata.

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

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

Aprovada.

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/06/2024, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Waldenor Barros Moraes Filho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/06/2024, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Almeida Rodrigues Murta, Usuário Externo**, em 13/06/2024, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5453019** e o código CRC **CF2BD466**.

Dedico este trabalho às minhas
pessoas: Ieda, Walter, Dyovanna e Rafael,
pelo estímulo, amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me capacitar física e mentalmente para superar todas as barreiras.

A minha mãe Ieda, ao meu pai Walter e a minha irmã Dyovanna, pelo apoio e amor incondicional em todos os momentos da minha vida, sejam bons ou ruins. Obrigada por serem minha inspiração. Amo vocês.

Ao Rafael, por estar sempre do meu lado, me incentivando e acompanhando todos os passos do processo. Amo você.

Aos meus amigos, pelo apoio e conversas.

Aos meus colegas e funcionários do PPGEL, pela ajuda e suporte.

Ao meu orientador, Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pelos aconselhamentos, saberes compartilhados e paciência durante a orientação.

Às professoras Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, pelos ensinamentos, conselhos e paciência durante os meus estudos. Vocês foram minha luz no fim do túnel.

Aos professores Dra. Camila Tavares Leite, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, Dra. Máira Sueco Maegava Cordula, Dra. Simone Tiemi Hashiguti, Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, Dr. Waldenor Barros Moraes Filho e Dr. William Mineo Tagata, por todos os ensinamentos durante as disciplinas. Foram experiências únicas.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar, principalmente aqueles que lecionaram no curso de Letras, Dr. Geovane Fernandes Caixeta, Ma. Gisele Carvalho de Araújo Caixeta, Dr. Luis André Nepomuceno, Dra. Mônica Soares de Araújo Guimarães, Prof. Moacir Manoel Felisbino, Ma. Elizene Sebastiana de Oliveira e Prof. Agenor Gonzaga dos Santos, que, de uma forma ou de outra, me fizeram apaixonar por essa área e contribuíram para a minha bagagem intelectual. Em especial à Dra. Patrícia de Brito Rocha, que me incentivou e me auxiliou durante o processo inicial desta caminhada. Tenho grande admiração por vocês!

À direção, aos coordenadores e aos colegas da escola em que trabalho pelo apoio durante a realização da minha pesquisa.

Por fim, aos meus alunos, que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Vocês fizeram toda a diferença.

Obrigada!

*“The educative process is a continuous
process of growth.”*

(Dewey, 1915/2004, loc 1025)

RESUMO

O uso das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa tem por objetivo colocar o aluno como protagonista do seu próprio conhecimento, proporcionando um ambiente agradável e seguro para sua participação ativa. Para isso, podemos usar diversas Técnicas Ativas para explorar a criatividade, estimular a construção da autonomia e promover a evolução linguística e o crescimento pessoal, proporcionando uma aprendizagem significativa através de experiências que motivam os alunos. Com base nisso e nos princípios teóricos sobre pesquisa qualitativa com processos analítico-interpretativos, de acordo com os conhecimentos de Bertoni-Ricardo (2008) e de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), o objetivo geral desta dissertação foi descrever minhas experiências sobre o uso de Técnicas Ativas nas aulas de inglês no Ensino Fundamental de uma escola particular. Com esse propósito, tive como objetivos específicos (1) descrever o uso de quatro Técnicas Ativas, sendo elas *Brainstorming* com o uso de *Mind Maps*, *Role-play*, *Storytelling* e *Game-based Learning*, no contexto de uma das turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular do interior de Minas Gerais; (2) mapear minhas percepções enquanto professora-pesquisadora e as percepções dos meus alunos em relação às atividades realizadas; (3) interpretar as experiências com o uso das Técnicas Ativas durante as aulas de inglês e (4) analisar a influência da motivação dos alunos no ensino-aprendizagem de inglês. Realizei doze atividades, três dentro das características de cada Técnica, em um período de quatro semanas. Para obter as opiniões dos alunos sobre as atividades, fiz quatro entrevistas, uma em cada semana e um questionário ao final para que os alunos ranqueassem as atividades. Ao interpretar os resultados da pesquisa de campo, além de discutir, dentro do meu contexto, sobre minha experiência enquanto professora, pude perceber os benefícios das Metodologias Ativas, especialmente que a participação ativa dos alunos e a motivação têm papéis essenciais na construção de uma aprendizagem significativa da língua inglesa. Além disso, pude concluir que as emoções, como ansiedade e medo, interferem na participação, principalmente oral dos alunos. O erro, a prática de recuperação de conteúdo e a interação com os colegas assumem papel importante na aprendizagem de línguas. A tecnologia, na maioria das vezes, funciona como recurso motivador, mas não deve ser incluída aleatoriamente e sim de acordo com os objetivos pedagógicos. Os jogos engajam os alunos por completo e os motivam a participar ativamente da aula e aprender se divertindo. Ouvir as considerações dos alunos sobre as aulas é essencial para mantê-los interessados. Por fim, percebi durante a pesquisa que mudanças nas regras educacionais e institucionais são necessárias para que os professores sejam mais livres em seu planejamento para incluir atividades que deixam os alunos mais motivados a aprender inglês.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Língua Inglesa; Ensino; Motivação.

ABSTRACT

The use of the Active Methodologies in the teaching-learning process of English is about placing the student as main character of their own knowledge, providing a pleasant and safe environment for their active participation. To achieve this, we can use many Active Techniques to explore creativity, stimulate the construction of autonomy and promote linguistic improvement and personal growth, providing meaningful learning through experiences that motivate students. Based on this and according to the theoretical principles on qualitative research with analytic-interpretative processes by Bertoni-Ricardo (2008) and by Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), the general aim of this dissertation was to describe my experiences with the use of Active Techniques in English classes in Elementary School at a private school. With this purpose, my specific goals were (1) to describe the use of four Active Techniques, which were Brainstorming with the use of Mind Maps, Role-play, Storytelling and Game-based Learning, in the context of one of my 8th grades classes of a private school in the interior of Minas Gerais; (2) to map my insights as a teacher-researcher and the insights of my students in relation to the activities carried out; (3) to interpret the experiences with the use of the Active Techniques during the English classes and (4) to analyse the influence of the students' motivation in the English teaching-learning process. I did twelve activities, three of each Technique, during four weeks. To get the students' opinions about the activities, four interviews were carried out, one by week, and a final questionnaire, so the students could rank the activities. By interpreting the results of the field research, in addition to discussing on my experience as a teacher within my context, I was able to see the benefits of the Active Methodologies, especially that the active student participation and motivation play essential roles in building a meaningful learning of the English language. Besides, I was able to conclude that emotions, such as anxiety and fear, interfere in the students' participation, especially orally. Error, retrieval practice and interaction between peers play an important role in language learning. Technology is, most of the time, a motivating resource, however it must not be randomly included and ought to be related to the pedagogical objectives. Games engage students thoroughly and motivate them to actively participate in class and learn by enjoying themselves. Listening to students' opinions about the classes is essential to keep them interested. Finally, I noticed during the research that changes in the educational and institutional rules are needed so that the teachers have more freedom during planning to include activities that motivate students to learn English.

Keywords: Active Methodologies; English; Teaching; Motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Habilidades Linguísticas.....	14
Figura 2 – <i>Mind map</i> da organização da dissertação.....	18
Figura 3 – Metodologias Ativas (nuvem de palavras).....	22
Figura 4 – Conteúdo da Unidade 9 do livro <i>American Think 2</i>	50
Figura 5 – Conteúdo da Unidade 10 do livro <i>American Think 2</i>	51
Figura 6 – Mind Maps about Jobs	59
Figura 7 – Jobs for disabled people	60
Figura 8 – Mind Maps about Health.....	61
Figura 9 – Digital Comic	66
Figura 10 – Tela do celular com o jogo <i>Charades</i>	67
Figura 11 – Name Three Game Cards	69
Figura 12 – Pódio das duas rodadas do <i>Kahoot</i>	70
Figura 13 – Modelo TPACK	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma das atividades.....	57
Quadro 2 – <i>We learn more</i> : diálogo 1	73
Quadro 3 – <i>We learn more</i> : diálogo 2	77
Quadro 4 – <i>Ai, teacher</i> , não consigo: diálogo 1	79
Quadro 5 – <i>Ai, teacher</i> , não consigo: diálogo 2.....	83
Quadro 6 – Errei, mas aprendi: diálogo 1	84
Quadro 7 – Technology is the “best” problem: diálogo 1	93
Quadro 8 – Technology is the “best” problem: diálogo 2	94
Quadro 9 – Fazer atividade sozinho é tão <i>sad</i> : diálogo 1	97
Quadro 10 – Fazer atividade sozinho é tão <i>sad</i> : diálogo 2.....	99
Quadro 11 – <i>We want to win</i> : diálogo 1	101
Quadro 12 – <i>We want to win</i> : diálogo 2	102
Quadro 13 - <i>Teacher</i> , vai ter alguma coisa diferente hoje?: diálogo 1.....	105
Quadro 14 – <i>Teacher</i> , vai ter alguma coisa diferente hoje?: diálogo 2	107

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDIZAGEM ATIVA E SIGNIFICATIVA	19
2.1 Metodologias Ativas: construção da autonomia	23
2.2 Motivação como pilar da aprendizagem significativa.....	24
2.3 Técnicas Ativas	27
2.3.1 Brainstorming através de Mind Maps	28
2.3.2 Role-play	30
2.3.3 Storytelling	32
2.3.4 Game-based Learning.....	35
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	38
3.1 Conhecendo a professora/pesquisadora	42
3.2 Conhecendo os alunos	43
3.3 Entendendo o contexto da pesquisa	46
3.4 Explorando os planos de aula	51
3.5 Aplicando as Técnicas Ativas	56
3.5.1 Brainstorming through Mind Maps Week.....	58
3.5.2 Role-play Week	62
3.5.3 Storytelling Week	65
3.5.4 Game-based Learning Week	67
4 INTERPRETANDO AS EXPERIÊNCIAS.....	71
4.1 <i>We learn more</i>	72
4.2 <i>Ai, teacher, não consigo</i>	78
4.3 <i>Errei, mas aprendi</i>	84
4.4 <i>Technology is the “best” problem</i>	89
4.5 <i>Fazer atividade sozinho é tão sad</i>	96
4.6 <i>We want to win</i>	100
4.7 <i>Teacher, vai ter alguma coisa diferente hoje?</i>	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109

REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A - PLANOS DE AULA DA 1ª SEMANA - <i>BRAINSTORMING BY USING MIND MAPS</i>.....	122
APÊNDICE B - PLANOS DE AULA DA 2ª SEMANA - <i>ROLE PLAY</i>	124
APÊNDICE C - PLANOS DE AULA DA 3ª SEMANA - <i>STORYTELLING</i>	127
APÊNDICE D - PLANOS DE AULA DA 4ª SEMANA - <i>GAME-BASED LEARNING</i>	129
APÊNDICE E - ENTREVISTA DA PRIMEIRA SEMANA - <i>BRAINSTORMING BY USING MIND MAPS</i>	131
APÊNDICE F - ENTREVISTA DA SEGUNDA SEMANA – <i>ROLE PLAY</i>	132
APÊNDICE G - ENTREVISTA DA TERCEIRA SEMANA – <i>STORYTELLING</i>.....	133
APÊNDICE H - ENTREVISTA DA QUARTA SEMANA – <i>GAME-BASED LEARNING</i>	134
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO SOBRE A PESQUISA	135
APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS	136
APÊNDICE K - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA INDIVÍDUO ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS	138

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A língua inglesa recebe diferentes rótulos em relação ao seu ensino e suas funções sociais e comunicativas. O inglês está presente na tecnologia, no comércio, na publicidade, no entretenimento e nos meios de comunicação. Ele estabelece assim, um papel social, econômico e político que desperta o interesse e a necessidade das pessoas do mundo todo em aprenderem esse idioma. Contudo, cada pessoa tem em si motivação e foco específicos para o estudo da língua (Ribas, 2009).

Lembro-me de ouvir minha mãe elencar motivos para me convencer a ir à aula de inglês quando eu era criança. Às vezes eu não conseguia entender para que eu estava aprendendo outra língua e ela dizia, entre outras coisas, que eu poderia valorizar o meu currículo, que eu poderia viajar para qualquer lugar sem me preocupar com a barreira do idioma e que eu poderia ouvir uma música em inglês e saber o que a letra dizia. E ainda tinha um motivo mais pessoal: “falar inglês é muito bonito e *chic*”. Hoje, o inglês ocupa uma parte bastante significativa na minha vida profissional e pessoal. Quase tudo que consumo é em inglês: livros, séries, filmes, vídeos e música.

Podemos perceber que, independente do termo que é usado para se referir à língua inglesa ou do seu caráter funcional, é indiscutível que ela está presente em nossas vidas seja qual for o país em que ela é aprendida. Conforme Zeferino (2022), saber inglês abre portas para diversas áreas do conhecimento, pois temos acesso a uma maior quantidade de literatura em qualquer área.

Para mim, o inglês abre portas para uma infinidade de possibilidades, no entanto, destaco duas vantagens que sempre falo com meus alunos. A primeira são as oportunidades de trabalho e de estudo. Às vezes meus alunos discordam que é importante aprender inglês, pois não vão morar em outro país nem para trabalhar nem para estudar e, segundo eles, se viajarem a passeio eles podem colocar no *Google* Tradutor o que eles querem falar. Tento mostrar para eles que nunca sabemos o que o futuro nos guarda e que, mesmo não tendo a intenção de fazer nada disso agora, eles podem mudar de opinião, principalmente se grandes oportunidades cruzarem seus caminhos. Mesmo sem sair do país, falar inglês é um diferencial no currículo e, dependendo do emprego, pode ser fundamental, por exemplo, se a empresa for multinacional e precise de alguém para conversar com pessoas de outros países. Já no estudo, é exigido proficiência em uma língua estrangeira, caso a pessoa queira fazer mestrado e em duas línguas se for fazer doutorado.

A segunda vantagem é o desenvolvimento pessoal, pois quando aprendemos uma segunda língua melhoramos nossas habilidades cognitivas, incluindo a memória e o pensamento crítico (Blue Education, 2024). Acredito que aprender coisas novas é sempre muito prazeroso e todo conhecimento tem seu valor. Assim, independente dos interesses pessoais de cada um, saber outro idioma amplia sua bolha de conhecimento de diversos assuntos e possibilita comunicação independente com o mundo todo.

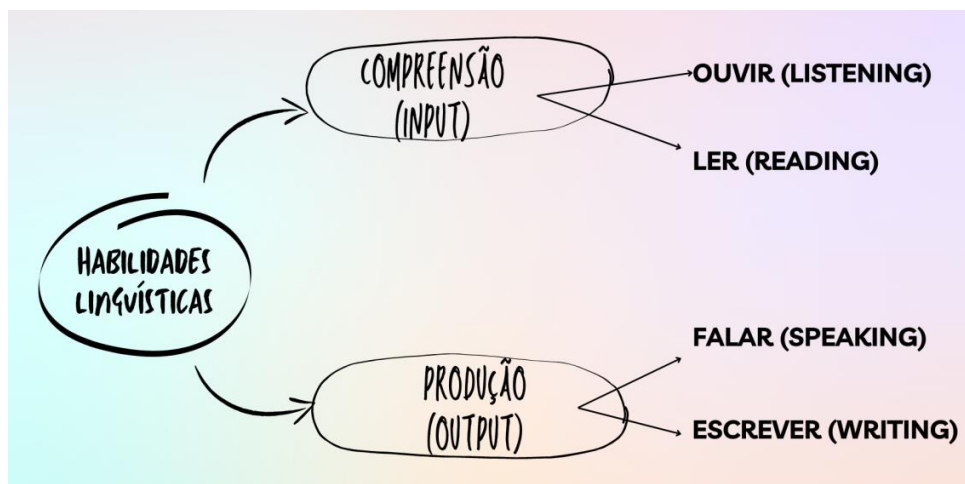
Percebendo a importância do estudo do inglês no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a torna disciplina obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental nas escolas brasileiras desde o final dos anos 1990. De acordo com a BNCC (2018), é importante para o aluno aprender inglês, pois ele propicia

a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

Para seguir essa finalidade, a BNCC (2018) esclarece que o ensino do inglês deve perpassar por suas características linguísticas, sociais e culturais concebendo a aprendizagem através da prática dos multiletramentos. Ela também determina que o ensino-aprendizagem do inglês trabalhe as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler, escrever – com o uso de repertório de atividades diversificadas e com recursos digitais.

Como farei algumas referências a esses conceitos durante a dissertação, na Figura 1, fiz uma representação das habilidades linguísticas de acordo com *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), que é um padrão internacionalmente reconhecido que descreve a proficiência de línguas.

Figura 1 - Habilidades Linguísticas.¹



Fonte: *Mind map* produzido pela pesquisadora de acordo com Council of Europe (2001).

Como professora de inglês, ainda na minha adolescência, sentia sempre uma vontade de fazer daquele momento de aula uma oportunidade de aprendizagem que também fosse prazerosa. Reproduzia com meus alunos algumas práticas que eu gostava que os meus professores faziam e, sempre que possível, incluía atividades que eu julgava interessante para incentivar a participação em inglês de uma maneira mais leve e fluida. Vídeos, séries, músicas e jogos serviam de exemplo e também de prática comunicativa do vocabulário ou da gramática que estávamos estudando. Esse movimento retrospectivo para minhas memórias me leva a perceber que os alunos precisam estar mais envolvidos nas atividades para que o aprendizado realmente aconteça e que quando elas estão de acordo com a realidade em que eles vivem, de acordo com seus gostos, eles sentem mais prazer em realizá-las.

Essa aprendizagem descontraída que estimula o aluno a participar ativamente era e ainda é uma característica marcante de cursos livres de inglês, mas não tão comum em escolas de ensino regular. Isso devido ao fato de esses cursinhos não terem a obrigação de cumprir regras sistemáticas que são impostas à escola, como cumprir um currículo em um tempo estabelecido e com turmas cheias de alunos. Outro fator que considero significativo para essa diferença de ensino é a importância que cada instituição e também os alunos que fazem parte delas dão ao inglês. Nos cursinhos, o inglês é o único foco e o objetivo é formar alunos

¹ Figura descrita: Há um quadro com tons de azul, rosa e roxo e escritas na cor preta. Do lado esquerdo está escrito “habilidades linguísticas” dentro de um círculo. Desse círculo saem duas setas em direção a outros dois círculos. No primeiro círculo está escrito “compreensão (input)” de onde saem mais duas setas com as escritas “ouvir (listening) e ler (reading). No segundo círculo está escrito “produção (output)” de onde saem outras duas setas com as escritas “falar (speaking) e escrever (writing).

fluentes no idioma. Nas escolas, o inglês é apenas mais uma matéria que precisa ser oferecida, mas que comparadas às outras não tem tanta importância.

Com o passar do tempo, notei que essas práticas descontraídas que promovem participação ativa dos alunos eram uma forma de aplicação das Metodologias Ativas e que já eram muito usadas no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Segundo Moran (2019), principalmente no ensino da língua inglesa, a discussão sobre as Metodologias Ativas e Técnicas Ativas para colocá-las em prática não é algo novo, mas tornou-se mais enfática nos últimos anos. Vale lembrar que as Metodologias Ativas são um conjunto de estratégias que visam ensinar com práticas que estimulam o aluno a participar ativamente de experiências significativas na sala de aula com habilidades cognitivas e interpessoais, promovendo um aluno autônomo, um professor como guia e em um ambiente motivador e seguro (Bacich; Moran, 2018; Barbel, 2011; Moran, 2019; Zeferino, 2022). Assim, usarei o termo Metodologias Ativas como um princípio ou uma filosofia de ensino-aprendizagem de inglês e Técnicas Ativas como as estratégias específicas utilizadas em sala de aula, juntamente com seus objetivos e organização.

A partir desse contexto, minha motivação para realizar esse trabalho é promover experiências relevantes e motivadoras (Dewey, 1976) como uso de técnicas das Metodologias Ativas como uma maneira mais eficiente e interessante de ensinar inglês (Bacich; Moran, 2018), para que meus alunos desenvolvam sua autonomia, tenham uma aprendizagem mais significativa e possam usar seus conhecimentos em diversos contextos comunicativos.

Assim, o objetivo geral do trabalho foi descrever minhas experiências sobre o uso de Técnicas Ativas nas aulas de inglês no Ensino Fundamental de uma escola particular. Entre os objetivos específicos estão:

- 1) descrever o uso de quatro Técnicas Ativas, sendo elas *Brainstorming* com o uso de *Mind Maps*, *Role-play*, *Storytelling* e *Game-based Learning*, no contexto de uma das turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular do interior de Minas Gerais;
- 2) mapear minhas percepções enquanto professora-pesquisadora e as percepções dos meus alunos em relação às atividades realizadas;
- 3) interpretar as experiências com o uso das Técnicas Ativas durante as aulas de inglês;
- 4) analisar a influência da motivação dos alunos no ensino-aprendizagem de inglês.

Esses objetivos foram baseados no seguinte questionamento: como os pressupostos teóricos sobre as Técnicas de Metodologias Ativas se concretizam em sala de aula? Empenhei-me em observar a dinâmica das aulas, bem como as opiniões dos alunos sobre as

experiências para compreender de que maneira os benefícios do uso das Metodologias Ativas acontecem na sala de aula. Busquei analisar também se os alunos se sentiriam mais motivados a participarem de atividades utilizando essas Técnicas e se eles perceberiam que elas podem contribuir para sua aprendizagem da língua inglesa.

Para isso, fiz uma pesquisa qualitativa com processos analítico-interpretativos, respaldada nos princípios de Bertoni-Ricardo (2008) e de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005) que dizem que ao contar nossas experiências, procuramos “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Os pesquisadores qualitativos têm a tarefa de “escrever para contar as emoções das pessoas, seus ciclos de vida, e como os pesquisadores encaram o que aprenderam sobre eles mesmos e sobre os outros no processo da pesquisa”² (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 52). O foco da pesquisa qualitativa não está apenas nas emoções geradas pelas experiências, mas também os dados coletados juntamente com as interpretações do pesquisador através de diversas lentes (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005).

Os participantes da pesquisa foram os meus alunos de uma das turmas de 8º ano de uma escola particular. Como metodologia para atender os objetivos, dividi a pesquisa em duas etapas: a etapa analítica, quando a pesquisa aconteceu de fato na sala de aula e faço meus registros sobre as atividades; e a etapa interpretativa, quando discorro minhas interpretações dos dados em relação com a literatura da pesquisa.

Para gerar dados no processo analítico, aplico doze atividades utilizando Técnicas de Metodologias Ativas em um período de quatro semanas, sendo elas: três atividades de *Brainstorming* com uso de *Mind Maps* na primeira semana; três atividades de *Role-play* na segunda semana; três atividades de *Storytelling* na terceira semana e três atividades de *Game-based Learning* na quarta semana. Logo, assumi papel de professora/pesquisadora e vivi a dualidade das experiências: como pesquisadora fiz observações “externas” das experiências que também foram vivenciadas por mim como professora.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

² Minha tradução de: “to write in order to communicate people’s emotions, their life cycles, and how researchers face what they learn about themselves and others in the process of the research” (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 52).

Usei o termo “externas” porque precisei cumprir dois papéis distintos: o de professora que teria que realizar as atividades planejadas e o de pesquisadora que precisava observar e analisar o que foi percebido sem interferências. Eu, pesquisadora, sou a mesma pessoa do eu, professora, e compartilhamos a mesma mente e os mesmos princípios, então é quase impossível me separar por completo dos dois papéis. Tentei ao máximo ser imparcial para que pudesse fazer as críticas necessárias sem deixar a professora interferir nas minhas observações como pesquisadora.

A partir disso, foram usados três instrumentos para a coleta de dados: meu diário com anotações feitas sobre as aulas em que conduzi a pesquisa; entrevistas semanais, sendo quatro entrevistas no total, uma para cada técnica, com gravação de áudio com o intuito de fazer memória das opiniões dos alunos sobre as atividades; e um questionário no final da pesquisa em que os alunos ranquearam as atividades de acordo com suas preferências.

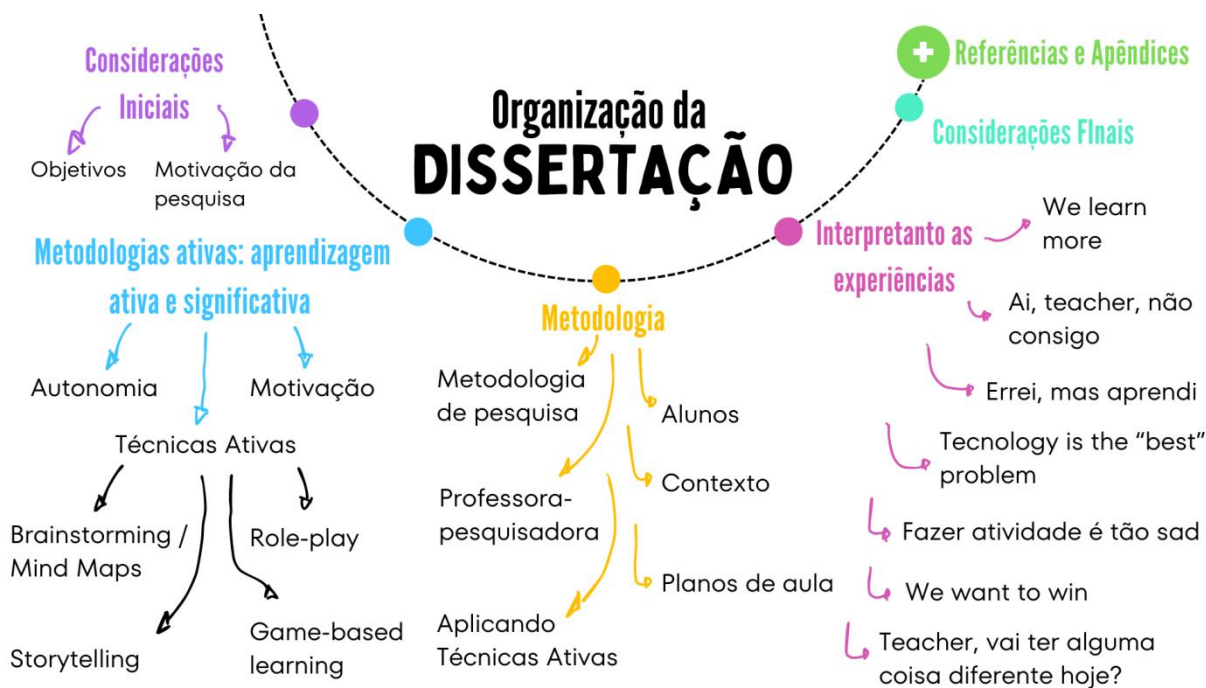
Assim como representado na Figura 2, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo este o primeiro em que pontuo minhas considerações iniciais. Dedico o segundo capítulo à parte teórica do trabalho em que cito as considerações de alguns estudiosos sobre Metodologias Ativas com foco na aprendizagem ativa e significativa, a autonomia como resultado esperado dessas Metodologias e a motivação como suporte para a aprendizagem significativa. Ainda nesse capítulo, descrevo as quatro Técnicas Ativas que foram aplicadas na pesquisa de campo: *Brainstorming* com uso de *Mind Maps*, *Role-play*, *Storytelling* e *Game-based Learning*.

No terceiro capítulo discorro sobre a metodologia da pesquisa, apresentando as características do contexto escolar; falo um pouco sobre mim como professora-pesquisadora; apresento os alunos participantes da pesquisa e algumas de suas características e sobre a organização da aplicação das atividades de Técnicas Ativas.

No quarto capítulo, apresento algumas pontuações feitas durante as entrevistas e no questionário bem como minhas interpretações sobre o que chamou minha atenção nesses dados. Gostaria de ressaltar que além das minhas considerações, há também informações teóricas sobre características mais específicas das Técnicas Ativas nesse capítulo. Mesmo não sendo o convencional e o que se espera da organização de uma dissertação como esta, achei que esta estrutura representaria melhor meu processo de estudo e de pesquisa. Isso porque essas informações teóricas foram emergindo durante os processos analítico-interpretativos dos dados da pesquisa de campo. Assim, achei que minha maneira de escrever e organizar um texto estaria melhor representada por esta estrutura.

Por fim, manifesto minhas considerações finais, seguidas das referências que embasaram minha pesquisa, bem como os apêndices com os planos de aulas detalhados de cada atividade, com os roteiros de perguntas para cada entrevista e com o questionário aplicado no final da pesquisa.

Figura 2 – Mind map da organização da dissertação³



Fonte: Mind map produzido pela pesquisadora.

³ Figura descrita: Em um fundo branco há um *mind map* representando as organização dos capítulos da dissertação. Há um meio círculo que começa no lado superior esquerdo até o lado superior direito. No meio está escrito na cor preta "organização da dissertação". Na linha do meio círculo há seis bolinhas de cores diferentes, sendo elas roxo, azul, amarelo, rosa, verde água e verde limão com o nome dos capítulos da dissertação. Partindo do título há setas indicando os subtítulos de cada capítulo. As setas seguem as mesmas cores do título a que se referem.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDIZAGEM ATIVA E SIGNIFICATIVA

Nós, professores, buscamos constantemente por estratégias que estimulam o aprendizado de uma maneira significativa. Acredito que entender os processos cognitivos que acontecem em nosso cérebro durante a aprendizagem seja importante para compreender o modo como aprendemos e, conseqüentemente, propiciar estratégias que possam auxiliar os alunos a terem experiências significativas durante a aprendizagem. Para atingir essa aprendizagem significativa e efetiva precisamos transformar as informações recebidas em conhecimento que pode ser utilizado em diversos contextos posteriores.

Para isso, os alunos precisam trazer as informações da memória de trabalho (*working memory*) para a memória de longo prazo (*long-term memory*) (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021). A memória de trabalho é a que permite o processamento cognitivo das informações para compreender e executar tarefas do dia a dia, como tomar decisões ou entender o que está sendo explicado. Assim, ela guarda poucas informações ao mesmo tempo por um curto período. Já a memória de longo prazo conecta com as informações da memória de trabalho e nos permite armazená-las e usá-las até mesmo depois de muito tempo que foram aprendidas (Maia, 2018; Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021). Então, quando o professor explica algo e, naquele momento, temos a sensação de que entendemos tudo que foi explicado, essas informações estão sendo processadas pela memória de trabalho. No entanto, só temos certeza de que essas informações viraram conhecimento de fato e estão armazenadas na memória de longo prazo quando, em situações posteriores, conseguimos usar aquele conteúdo aprendido há meses ou até mesmo há anos.

Esse não é um processo fácil, pois vários fatores devem ser levados em consideração. Além de fatores fisiológicos e de seus interesses, quem está aprendendo precisa processar as novas informações recebidas, que ainda estão na memória de trabalho, de forma que façam sentido com sua realidade e ainda se relacione com seus conhecimentos prévios para que elas se estabeleçam na memória de longo prazo (Maia, 2018; Morais *et al.*, 2018).

Então, a questão é: como podemos auxiliar nossos alunos para que eles consigam transferir as informações da memória de trabalho para a memória de longo prazo e construam uma aprendizagem significativa? Segundo Oakley, Rogowsky e Sejnowski (2021), propor atividades em que os alunos colocam em prática aquilo que aprenderam é uma das formas de fazer essa conexão mais forte entre os neurônios. “Quando um aluno trabalha de maneira ativa com a nova ideia, conceito, ou técnica, as conexões se solidificam na memória de longo prazo

e formam a base da proficiência”⁴ (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021, loc 205). Moran (2019, p. 11) ressalta que “a aprendizagem mais profunda requer espaços de práticas frequentes”. O aluno precisa estar ativo durante as tarefas e elas devem propor estímulos diferentes de forma alternada.

Deixar o aluno como protagonista de sua aprendizagem para que ele aprenda ativamente e produza conhecimento significativo é uma das propostas das Metodologias Ativas. Sua base teórica de estar ativo durante as experiências de aprendizagem é pauta discutida há anos por especialistas da área da educação, mesmo que nomeadas com outros termos e conceitos. Um exemplo disso é a ideologia de aprender fazendo (*learn by doing*) do filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859 – 1952). Mesmo não usando o termo mais comum que utilizamos atualmente, Metodologias Ativas, ele foi um dos pioneiros dessa ideologia que propõe que os alunos assumam o papel principal na sua aprendizagem e teve várias contribuições para a educação com seu conceito da Escola Nova. Ela propunha uma aprendizagem contínua e ativa, voltada para as experiências contextualizadas que levassem em conta a individualidade e a liberdade do aluno, com objetivo de gerar não só aprendizagem do conteúdo curricular, mas também o crescimento pessoal e a formação de atitudes (Dewey, 1915/2004, 1976). Ele caracteriza a aprendizagem como uma combinação de experiências ativas e passivas, “onde no modo ativo, a experiência é tentar – significado que fica explícito pelo termo conexo experimentar. No modo passivo é ser submetido a alguma coisa”⁵ (Dewey, 1915/2004, loc 2528).

O aluno estar ativo nas atividades de sala de aula não implica, necessariamente, estar fisicamente em movimento. Segundo o dicionário Michaelis (2023), alguns significados do adjetivo ativo são: “1. que se caracteriza pela ação ou prática e não pela contemplação ou especulação; objetivo, prático, pragmático. 2. Que tem ou demonstra prontidão, diligência; diligente, expedito, rápido. 3. Que está sempre em atividade; atuante, participante, presente” (Ativo, 2023). Nesse contexto, estar ativo significa colocar a mente para trabalhar e não apenas receber informações, mas sim produzir, refletir, discutir, argumentar, decidir, comparar, relacionar, investigar. “A aprendizagem ativa envolve os alunos no processo de aprender através de atividades e/ou discussões em aula, ao invés de ouvir passivamente o professor. Ela enfatiza o pensamento de ordem superior e normalmente promove interação em

⁴ Minha tradução de: “as a student works in active ways with the new idea, concept, or technique, links solidify in long-term memory and form the basis of proficiency” (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021, loc 205).

⁵ Minha tradução de: “on the active hand, experience is trying – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing” (Dewey, 1915/2004, loc 2528).

grupo”⁶ (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021, loc 783). Bonwell e Eison (1991) dizem que a aprendizagem ativa pode ser definida como “qualquer coisa que estimule os alunos a fazerem algo e pensarem no que estão fazendo”⁷ (Bonwell; Eison, 1991, p. 19).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento desenvolvido para orientar e estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que as escolas brasileiras de Educação Básica devem oferecer, propõe um ensino integral e inovador que possibilite uma aprendizagem ativa.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p.14).

A BNCC não traz no corpo do seu documento o termo Metodologias Ativas, contudo, todas as características da sua proposta curricular se fundamentam no papel de protagonista do aluno que, como dito anteriormente, é a base dessas Metodologias. Dentro da área de Língua Inglesa, ela propõe um ensino contextualizado, incentivando a participação dos alunos dentro das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – diversificando as estratégias de ensino e promovendo interações, reflexões e discussões entre eles. A BNCC ainda aponta a importância de dar voz aos alunos durante as aulas e realizar exercícios para que eles coloquem em prática o que estiverem aprendendo para aprimorarem não só suas habilidades linguísticas, mas também suas habilidades pessoais e sociais (Brasil, 2018).

Dentro dessa premissa de que o aluno precisa assumir um papel ativo em sua aprendizagem, cabe ao professor assumir um papel de guia que os estimule e os direcione a produzirem seu próprio conhecimento. O uso de técnicas que fazem parte das Metodologias Ativas é um caminho para atingir esse propósito. Berbel (2011, p. 29) entende que as Metodologias Ativas são “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

⁶ Minha tradução de: “active learning engages students in the process of learning through activities and/or discussion in class, as opposed to passively listening to an expert. It emphasizes higher-order thinking and often involves group work” (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021, loc 783).

⁷ Minha tradução de: “anything that involves students in doing things and thinking about the things they are doing” (Bonwell; Eison, 1991, p. 19).

Moran (2018, p. 4) define metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Segundo Bacich e Moran (2018),

a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem (Bacich; Moran, 2018, p. 17).

O uso das Metodologias Ativas em sala de aula traz vários benefícios para os alunos, tanto para sua aprendizagem nas matérias escolares quanto para seu crescimento interpessoal. Posto isso, apresento esta nuvem de palavras (*word cloud*), produzida por mim, para sintetizar de maneira visual as características das Metodologias Ativas:

Figura 3 – Metodologias Ativas (nuvem de palavras)⁸



Fonte: Nuvem de palavras produzida pela pesquisadora.

⁸ Figura descrita: há um fundo quadriculado de azul claro. No meio está escrito de roxo e azul e com letras maiúsculas o termo “Metodologias Ativas”. Em volta há várias palavras escritas a mão de cor azul, sendo elas: aluno protagonista, estratégias, praticar, ativo, participar, *long-term memory* (memória de longo prazo), habilidades, produzir, desafios, refletir, criatividade, autonomia, conhecimento, interação, engajamento, aprendizagem significativa, motivação, discussões, *learn by doing* (aprender fazendo) e experiências.

Nas próximas seções discorro sobre a autonomia, habilidade a ser construída pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem com o uso das Metodologias Ativas e suas Técnicas e sobre a motivação, aspecto auxiliar que pode facilitar a aprendizagem.

2.1 Metodologias Ativas: construção da autonomia

É muito comum acharmos que a autonomia em sala de aula só funciona com turmas de adultos, pois eles que têm responsabilidade suficiente para “aprender sozinho”. Entretanto, Bedley (1985 *apud* Nunan, 2015, p. 19) afirma que quando fazemos algo para crianças e adolescentes que eles conseguiriam fazer sozinhos, “nós estamos tirando deles a oportunidade de aprender ser responsáveis e independentes”⁹. É justamente nessa fase que nós, professores, precisamos incentivá-los a fazer tarefas sozinhos, claro que dentro de atividades que estão de acordo com sua experiência e habilidades já adquiridas.

A BNCC também discorre sobre a importância da adequação das estratégias pedagógicas de acordo com as fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, respeitando o contexto em que estão inseridos bem como as competências individuais. Vele ressaltar também que, mesmo estando na mesma turma e tendo a mesma idade, ou seja, dentro da mesma etapa de desenvolvimento, as habilidades já adquiridas pelos alunos podem ser diferentes (Brasil, 2018). Planejar as aulas “com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018, p. 15), é importante para que o professor inclua estratégias específicas para guiar somente aqueles alunos que precisam de auxílio para realizar a atividade com o maior nível de autonomia possível. Para isso, como pontuado por Nunan (2015), os alunos precisam ter participação ativa na sala de aula, fazendo aquilo que está dentro de suas capacidades linguísticas, com o intuito de aprender a aprender para conseguirem lapidar sua autonomia no aprendizado.

Segundo Freire (1996), a autonomia não se dá em um momento específico, mas é um processo e deve ser construída ao longo dos anos. “Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 1996, p. 41). Com o acúmulo de experiências autônomas, os alunos constroem a bagagem necessária para facilitar seu processo de aprendizagem e também para se comportar e se posicionar em situações do cotidiano.

⁹ Minha tradução de: “we are taking away from them an opportunity to learn self-responsibility and independence” (Bedley, 1985 *apud* Nunan, 2015, p. 19).

Um dos principais objetivos das Metodologias Ativas ou Aprendizagem Ativa é criar oportunidades na sala de aula para formar um aluno autônomo do conhecimento que desenvolva habilidades e comportamentos favoráveis para viver em comunidade e para seu crescimento pessoal e acadêmico. “A aprendizagem significativa é um exercício de autonomia; sem a construção da autonomia, esse tipo de aprendizagem não pode existir” (Morais *et al.*, 2018, p. 224).

Segundo Moraes *et al.* (2018), no contexto de sala de aula, ser autônomo não significa ser independente, mas sim interdependente. É preciso que haja trocas, ou seja, ele precisa das interações com os professores e as perspectivas dos colegas para construir seu conhecimento, sua opinião e sua individualidade. Outra importante funcionalidade da autonomia é o aluno entender como é o seu processo de aprendizagem, como ele aprende.

De acordo com Reeve (2009b), ao invés de controlar seus alunos, o professor deve incentivar a autonomia, que é “um sentimento interpessoal e um comportamento que os professores fornecem para identificar, nutrir e desenvolver as habilidades motivacionais internas dos alunos”¹⁰ (Reeve, 2009b, p. 159). Os professores que promovem a autonomia abrem espaço para discussões e escutam as opiniões e perspectivas de seus alunos e entendem suas necessidades e preferências. Assim, eles são capazes de propor atividades que desafiam e motivam seus alunos de acordo com os objetivos de aprendizagem (Reeve, 2009b; Jang; Reeve; Deci, 2010).

Um elemento importante na construção da autonomia do aluno é a motivação. Propor atividades que despertem o interesse dos alunos é um dos caminhos a serem percorridos. É sobre essa motivação em sala de aula que discorro na próxima seção.

2.2 Motivação como pilar da aprendizagem significativa

A motivação é aquilo que estimula um indivíduo a ter vontade ou interesse em fazer alguma coisa. A falta dela em sala de aula é uma das reclamações mais recorrentes em conversas informais entre professores. Por muitas vezes nos questionamos sobre nossa postura e atuação enquanto professor para tentar descobrir maneiras de aumentar o interesse dos alunos em aprender a língua inglesa. No contexto escolar, “os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem” (Boruchovitch; Bzuneck, 2004, p. 11). Para Berbel (2011, p. 29),

¹⁰ Minha tradução de: “which is the interpersonal sentiment and behavior teachers provide to identify, nurture, and develop students’ inner motivational resources” (Reeve, 2009b, p. 159).

a motivação e o engajamento do aluno em participar das atividades propostas é um dos elementos necessários para uma aprendizagem significativa, independentemente de quais sejam os motivos, pois eles possibilitam “exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia”.

A questão é que diversos fatores, internos e externos, podem influenciar a motivação do aluno. Esses fatores são individuais e, às vezes, fogem do alcance dos professores, por mais que eles tentem mudar essa realidade (Ribas, 2009). Segundo Gardner (2001), atitudes em relação ao que aprendemos é uma variável que, às vezes, partem de fatores sistemáticos e não podem ser alterados. O aluno pode estar insatisfeito com o contexto da escola, como o professor, com o que está estudando, com o material e com os colegas.

Então, os processos realizados em sala de aula não são os únicos parâmetros a serem levados em conta ao analisar a motivação dos alunos. Além disso, há também fatores externos que influenciam as experiências de aprendizagem, como: contexto social e familiar, vivências, interesses e gostos, objetivos e desempenho (Gardner, 1985, 2001; Ribas, 2009). Assim, o aluno que acredita que o inglês não é importante para seus planos futuros, sua motivação para aprender a língua e participar das atividades será menor do que a do aluno que acredita no valor e necessidade de aprendê-la. Aquele aluno que, de alguma forma, não consegue bons resultados, seja em avaliações ou em suas produções orais e escritas, ou ainda, aquele que tem dificuldade em colocar em prática o que estudaram, por vergonha ou por falta de confiança na hora de falar em inglês, se sente desmotivado a participar.

Segundo Reeve (2009a), as experiências podem ser conduzidas a partir de dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca “é a propensão inerente que estimula os interesses de alguém e exercita suas capacidades”¹¹ (Reeve, 2009a, p. 111). Ela ocorre de maneira espontânea de acordo com os gostos, vontades e necessidades de cada aluno. Desse modo, ela é estimulada de acordo com os fatores externos à aula, os fatores relacionados às peculiaridades de cada um. Já “a motivação extrínseca surge dos incentivos e consequências dentro de um contexto”¹² (Reeve, 2009a, p. 113). Sua base se estabelece nas recompensas, que nem sempre precisa ser relacionado a suas notas em trabalhos ou em avaliações, mas também o prazer da aprovação, como receber elogios.

¹¹ Minha tradução de: “is the inherent propensity to engage one’s interests and to exercise one’s capacities” (Reeve, 2009a, p. 111).

¹² Minha tradução de: “extrinsic motivation arises from environmental incentives and consequences” (Reeve, 2009a, p. 111).

Então, quando o professor propõe uma atividade de competição entre grupos ou alguma atividade que demanda uma participação ativa e um aluno questiona “o que vamos ganhar com isso?” ou “vai valer ponto?” significa que ele é estimulado extrinsecamente e precisa de algum tipo de estímulo ou de recompensa para se interessar a participar. Já o aluno que se motiva apenas pelo simples prazer de realizar a atividade, de satisfazer uma vontade interna e genuína, de competir e de se divertir, é o estimulado intrinsecamente.

Dessa forma, cabe ao professor usar estratégias que estimulem esses alunos que se motivam extrinsecamente a construírem sua motivação intrínseca para aprender inglês. Percebemos que isso não é tarefa fácil, já que ela também depende de fatores externos e concepções dos próprios alunos. Entretanto, quando o professor cria um vínculo com a turma e observa o que os alunos gostam e com que tipo de atividade eles se engajam mais, ele consegue propor atividades que os motivam. Dornyei (2003) argumenta que essa é a chave para transformar a motivação de uma turma.

Reconhecer o significado de tarefas que modulam o interesse e entusiasmo dos alunos coincide com as percepções dos professores em sala de aula de que a qualidade das atividades usadas nas aulas de línguas e o jeito que essas atividades são propostas e administradas faz uma diferença enorme nas atitudes dos alunos em relação ao aprendizado¹³ (Dornyei, 2003, p. 14).

É importante ressaltar que muitos alunos tendem a ficar envergonhados ou amedrontados nas aulas de inglês, já que para eles é um conteúdo desafiador, principalmente porque exige habilidades que eles possam não ter adquirido ainda. Então, é essencial que o professor construa laços afetivos e um ambiente harmônico para que eles se sintam mais seguros e confiantes na hora de participar. “O estilo, metodologia, atitudes e motivação do professor podem influenciar até que ponto os alunos se esforçarão para atingirem o que eles podem ser”¹⁴ (Ribas, 2009, p. 470).

Segundo Berbel (2011), é pouco provável que os alunos se sintam motivados por conta própria. A boa relação entre professor e aluno favorece a motivação para realizar tarefas. Em concordância, Bacich e Moran (2018) afirmam que

¹³ Minha tradução de: “recognizing the significance of tasks in shaping learners’ interest and enthusiasm coincides with practicing classroom teachers’ perceptions that the quality of the activities used in language classes and the way these activities are presented and administered make an enormous difference in students’ attitudes toward learning” (Dornyei, 2003, p. 14).

¹⁴ Minha tradução de: “The teacher’s style, methodology, attitudes, and motivation, may influence the extent to which students will put effort in achieving their possible selves” (Ribas, 2009, p. 470).

a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores (Bacich; Moran, 2018, p. 6).

De acordo com Dewey (1976), uma das maneiras de deixar os alunos interessados é planejar atividades ou usar materiais que estejam de acordo com as experiências ou com o contexto deles. De nada adianta executar uma tarefa que seja interessante e significativa se os alunos não conseguem se relacionar de alguma maneira.

As tecnologias educacionais digitais (TED) podem ser um recurso que ajudaria nessa ligação com a realidade dos alunos. *Smartphones*, *tablets* e *notebooks* são exemplos de dispositivos móveis que normalmente são usados em sala de aula. Há inúmeros aplicativos voltados para a aprendizagem que quando utilizados podem fazer com que os alunos sintam uma conexão maior com o que está sendo ensinado, já que eles são usuários assíduos desse tipo de tecnologia.

Apesar de uma constante discussão entre comunidade, escola e família sobre o uso de aparelhos eletrônicos em sala, mais especificamente os celulares, eles são uma ferramenta que podem contribuir para a aprendizagem e a motivação dos alunos. “Uma aula elaborada com o apoio de recursos digitais e metodologias ativas torna-se uma proposta de aprendizagem muito mais eficaz” (Labre; Garcia, 2021, p. 48). Segundo Carvalho (2022, p. 12), “a utilização de recursos tecnológicos digitais e de aplicativos na aula, desde que bem integrados pedagogicamente, contribuem para a satisfação dos alunos e do próprio professor!”.

Ter alunos motivados em sala de aula facilita, sem dúvidas, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Ao aplicar Técnicas Ativas de aprendizagem, podemos incentivar essa motivação.

2.3 Técnicas Ativas

Nesta seção, após caracterizar as Metodologias Ativas e suas propostas, apresento algumas Técnicas Ativas que podem ser usadas em sala de aula para promover a autonomia dos alunos bem como motivá-los a ter uma aprendizagem significativa da língua inglesa. As técnicas descritas, sendo elas, *Brainstorming* com o uso de *Mind Maps*, *Role-play*,

Storytelling e *Game-based Learning*, foram utilizadas na pesquisa de campo com a intenção de viabilizar o papel de protagonista do aluno, para que ele aprenda fazendo.

2.3.1 *Brainstorming através de Mind Maps*

Brainstorming ou tempestade de ideias através de *Mind Maps* ou mapa mental é uma Técnica Ativa que desafia os alunos a responderem de forma rápida sobre o tema questionado. É uma maneira de gerar ideias e soluções e, no contexto das aulas de inglês, reunir expressões e vocabulário sobre um tópico. Essa técnica pode ser usada em diversos momentos da aula, mas normalmente, é utilizada para introduzir um assunto e analisar os conhecimentos prévios dos alunos.

Quando ouvimos alguma coisa, nosso cérebro instantaneamente ativa informações relacionadas àquilo e faz conexões com outras, acumulando várias informações ligadas à primeira informação ouvida. Essa busca e acesso de informações, conhecimentos e ideias é a proposta da técnica *Brainstorming* (Knight, 2012). De acordo com Hashempour *et al.* (2015),

brainstorming foi popularizado in 1953 através do livro de Osborn. Ele acreditava que os alunos podem aprimorar sua criatividade de produção (*output*) com a ajuda do *brainstorming*. Algumas regras devem ser consideradas durante o momento de *brainstorming*: não criticar ideias; discorrer sobre o que os outros sugeriram; ideias estranhas e incomuns são aceitas; receber uma grande quantidade de ideias¹⁵(Hashempour *et al.*, 2015, p. 88).

O processo necessita de dois passos: primeiro, reunir a maior quantidade de ideias possíveis e, segundo, ajustar e organizar essas ideias no papel ou em um dispositivo digital. É no segundo passo que entram os *Mind Maps*. O uso do *Mind Map* como ferramenta para organizar as ideias adquiridas com o *Brainstorming* coloca as informações visualmente mais simples fazendo conexões mais rápidas. Ao colocar no papel aquilo que conseguiram relacionar, os alunos aprimoram sua aprendizagem do tema proposto, se sentem mais produtivos e melhoram sua gerência e organização das ideias (Stankovic *et al.*, 2011).

Para fazer um *Mind Map*, primeiro, colocamos no centro do papel a ideia principal do tema que queremos abordar. Depois, fazemos ramificações com características ou detalhes relacionadas a esse tópico principal. Essas ramificações podem conter informações mais

¹⁵Minha tradução de: “brainstorming was popularized in 1953 by Osborn in his book. He claimed that learners can enhance their creative output by the help of brainstorming. A number of rules should be considered during the brainstorming session: no criticism of ideas; building on what others have suggested; strange and wild idea are accepted; welcoming the large quantities of ideas” (Hashempour *et al.*, 2015, p. 88).

complexas ou mais simples, depende do objetivo. Elas são, geralmente, compostas apenas por palavras ou por frases curtas, e podem ainda se fragmentar em mais ramificações. Durante o processo, a criatividade deve ser ativada para deixar o *Mind Map* mais atrativo, usando cores, desenhos e ilustrações. (Buzan, 2018; Knight, 2012).

Segundo Buzan (2018), nosso cérebro é dividido em duas partes que são responsáveis pelo pensamento. O hemisfério direito é encarregado pela parte criativa e pelas funções relacionadas à imaginação e o hemisfério esquerdo é encarregado pela parte lógica e pelas funções cognitivas. Assim, ao desenhar um *mind map*, usamos o cérebro por completo, recorrendo à parte lógica para buscar e analisar informações, que é a técnica *brainstorming*, e à parte criativa para expor o conteúdo visualmente chamativo e organizado.

A principal função dos *Mind Maps* é organizar e sistematizar informações em um elemento visual, porque isso facilita a compreensão de um tópico de maneira mais rápida. Eles são técnicas efetivas na aprendizagem porque “informações visuais são processadas pelo cérebro sessenta mil vezes mais rápidas do que informações textuais”¹⁶ (Buzan, 2018, p. 39). De acordo com Karim *et al.* (2016), a técnica de *Brainstorming* através de *Mind Maps* pode, também, ser ferramenta para praticar a escrita em inglês, de maneira simples, porque usamos apenas palavras ou frases curtas, mas satisfatória, pois ela estimula um ambiente mais descontraído e sem muita pressão e motiva aqueles que demonstram dificuldade nessa habilidade linguística.

Segundo Harmer (2016), o uso de *Mind Maps* auxilia na aprendizagem do vocabulário, reforçando aquilo que ainda é novo para o aluno ou revisando aquilo que já foi aprendido. Quando feito em grupos, pode ser ainda mais produtivo, pois eles podem compartilhar o que sabem e aprender com o colega aquilo que não sabiam ou não lembravam.

Além de poderem ser feitos com uso de papel e canetas, os *Mind Maps* também podem ser digitais. Há vários aplicativos, como por exemplo, *Xmind*, *SimpleMind* e *Canva*, que são bem intuitivos e incluem vários recursos visuais para construir *Mind Maps*. Eles são grátis, podem ser instalados em qualquer *smartphone* e contam com inúmeras funções, imagens, símbolos e estilos de letras e setas. É possível desenhar o *Mind Map* do zero ou usar modelos (*templates*) disponíveis que facilitam a edição.

Assim, podemos perceber que *Brainstorming* através de *Mind Maps* é uma Técnica Ativa dinâmica que estimula os alunos a pensarem e organizarem suas ideias e a serem

¹⁶ Minha tradução de: “visual information is processed by the brain 60,000 times faster than text” (Buzan, 2018, p. 39).

criativos. Ela pode auxiliar na escrita em inglês e na apresentação de novos conceitos, facilitar a compreensão de certo tema e promover trabalho colaborativo.

2.3.2 *Role-play*

Conseguir se comunicar em inglês (*speaking*) é considerada uma das habilidades mais importantes no aprendizado e também uma das mais difíceis de desenvolver. Isso porque alguns alunos têm vergonha, ficam ansiosos, têm medo de errar, não têm domínio do vocabulário ou não tem a fluência necessária. Uma das Técnicas Ativas que pode auxiliar nesse processo é o *Role-play*, ou jogo de papéis, já que ela cria um ambiente confortável e descontraído para os alunos. (Krebt, 2017).

Role-play é uma técnica de simulação muito usada na prática oral da língua inglesa em que são atribuídos aos alunos papéis específicos (pai e filho, vendedor e cliente, médico e paciente, etc.) e interagem dentro de um determinado contexto. Bailey (2005, p. 52) define *Role-play* como “uma atividade comunicativa na qual os alunos assumem os papéis de outras pessoas e interagem usando as características dessas pessoas”¹⁷.

O objetivo de usar essa técnica é possibilitar que os alunos imitem uma situação real e do cotidiano aprimorando sua habilidade comunicativa em inglês. A intenção é que os alunos não apenas falem em inglês, mas também se comportem de acordo com o seu papel (Pinatih, 2021). Assim, os alunos conseguem revisar e praticar o vocabulário, a gramática e as expressões que foram ensinadas, além de experimentar situações sociais (Bailey, 2005).

De acordo com Harmer (2016), *Role-play* é uma das estratégias mais usadas quando o foco é a comunicação e, para cumprir seu papel comunicativo, a atividade precisa ter um propósito. Além de saber o vocabulário e gramática específica para o *Role-play*, os alunos precisam de uma bagagem linguística para atingir esse propósito. Não há interferência do professor durante o *Role-play*, pois é necessário manter a fluidez comunicativa sem tirá-los das situações que estão criando.

A técnica *Role-play* tem como base a comunicação e a interação. Segundo Vygotsky, é com essa base que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos acontecem. Quando uma atividade consiste em se comunicar e interagir com os outros, ela “desperta uma variedade de processos de desenvolvimento interno que são capazes de funcionar apenas quando a criança

¹⁷ Minha tradução de: “a role-play is a speaking activity in which the students take the part of other people and interact using the characteristics of those people” (Bailey, 2005, p. 52).

está interagindo com pessoas do seu ambiente e em cooperação com seus colegas”¹⁸ (Vygotsky, 1978, p. 90 *apud* Compernelle, 2015, p. 19). É nessa interação que os conhecimentos cognitivos e culturais bem como as situações comunicativas são internalizados (Compernelle, 2015).

Para Krebt, (2017), há três tipos de *Role-play*: simulação roteirizada (*scripted role-play*), em que os alunos têm acesso a todo o diálogo; simulação semi-roteirizada (*semi-scripted role-play*), em que os alunos têm acesso a palavras e/ou estruturas necessárias ou um modelo de diálogo a ser seguido; e simulação sem roteiro (*non-scripted role-play*), em que os alunos podem ter acesso a algumas palavras-chave, mas são livres para criar seu diálogo. Eles devem ser usados de acordo com o nível de proficiência dos alunos e o que eles conseguem executar.

As atividades com uso da técnica de *Role-play* não demandam muita preparação antes da aula da prática por parte do professor. Contudo, é indispensável que o professor deixe claro para os alunos a situação que irão simular e seus respectivos papéis (Pinatih, 2021). Se for uma proposta mais controlada (*semi-scripted role-play*), é necessário explicar o que eles precisam falar e como eles precisam se comportar por meio de instruções rápidas (*prompts*) e fragmentação das estruturas que serão usadas (*scaffolds*), por exemplo: se o *Role-play* for uma entrevista de emprego, sendo um aluno o chefe de uma loja e o outro o candidato à vaga de vendedor, para o entrevistador podemos fornecer as perguntas a serem feitas, uma vez que são eles que direcionarão a conversa. Já para o candidato à vaga de emprego, podemos deixá-los livres para responder ou dar opções de diferentes perfis de candidatos para poderem se basear (Harmer, 2016). Essas instruções e vocabulário necessário para a situação de *Role-play* (*prompts* e *scaffolds*) podem, inclusive, ficar disponíveis para consulta, seja no quadro ou em cartões. Isso pode facilitar a fluidez e a construção dos diálogos, uma vez que eles são suporte para aqueles que ainda não se sentam tão confiantes (Bailey, 2005; Nunan, 2015).

Pudemos perceber que, assim como todas as Técnicas Ativas, o *Role-play* enfatiza a autonomia do aluno e aumenta sua motivação. Ela também proporciona momentos de prática do idioma, ativa a criatividade na construção dos diálogos, amplia o conhecimento de mundo dos alunos bem como eles devem se comportar em variados tipos de situações (Pinatih, 2021).

¹⁸ Minha tradução de: “awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers” (Vygotsky, 1978, p. 90 *apud* Compernelle, 2015, p. 19).

2.3.3 *Storytelling*

Storytelling ou “contação” de histórias é uma prática antiga dentro da sociedade para transmitir conhecimento, valores, experiências humanas e compartilhar memórias. Vale mencionar que os termos *storytelling* e “contação” de histórias são diferentes, sendo o primeiro voltado para o aprendizado, ou seja, uma ferramenta pedagógica com o uso de histórias em sala de aula, e o segundo qualquer ato de contar histórias (Valença; Tostes, 2019). Nesse momento, fiz apenas uma tradução literal, mas, de acordo com os objetivos do trabalho, usarei o termo em inglês.

A prática de *Storytelling* é uma estratégia comum e fundamental nas salas de aula da educação infantil, pois, quando crianças, temos um interesse intenso em ouvir e contar histórias. Além desse interesse por parte das crianças, as histórias também são importantes para seu desenvolvimento cognitivo, mental e emocional. Independentemente da idade, histórias, fictícias ou não, nos envolvem, aguçam nossa criatividade e podem trazer a aprendizagem para um lado mais prazeroso, estimulando tanto nosso lado cognitivo quanto o emocional (Alkaaf, 2017; Lucarevschi, 2016).

De acordo com Goldmeyer (2019), *Storytelling* consiste na junção do enredo de uma história e seus personagens e de toda a ação que envolve dar vida a essa história: a emoção, a dramaticidade e as metáforas. Segundo Alkaaf (2017), *Storytelling* é ferramenta de entretenimento e de comunicação em diversos contextos educacionais e sociais. Lucarevschi (2016) também reitera que é uma maneira de comunicação e interação entre quem conta uma história, oral ou escrita, e quem a ouve e a lê. Valença e Tostes (2019, p. 224) ressaltam que, na sala de aula, “o *Storytelling* pressupõe que a audiência reaja à narrativa, participando ativa e conjuntamente da construção da aprendizagem”.

O *Storytelling* é usado em sala de aula como uma das técnicas de Metodologias Ativas e pode ser uma ótima ferramenta no ensino da língua inglesa. Nesse contexto, ela consiste em contar histórias, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Essas histórias podem se estender a qualquer estilo, desde relatos e experiências pessoais a histórias fictícias. Essa técnica pode ser usada como prática das quatro habilidades da língua: quando alguém conta uma história, estamos praticando o *listening*, quando contamos, estamos praticando o *speaking*, quando lemos, estamos praticando o *reading* e quando escrevemos, estamos praticando o *writing*. As histórias nos marcam afetivamente e emocionalmente, transformando em experiências eficientes na aprendizagem e retenção de vocabulário e de gramática, além de poder melhorar a pronúncia dos alunos (Lucarevschi, 2016). Dentro desse contexto de aprendizagem da

língua inglesa, Alkaaf (2017) reforça que *Storytelling* refina as habilidades linguísticas dos alunos e promove experiências multiculturais em um cenário mais divertido e interessante.

Os propósitos de atividades de *Storytelling* são: usar a criatividade na criação de personagens e enredo; construir empatia, pois nos identificamos com os acontecimentos e criamos laços emocionais com os personagens da história; e interagir com colegas e professor ao ouvir e produzir histórias. Dessa forma, podemos dizer que, uma vez que nosso lado emocional é ativado quando nos conectamos com a história, *Storytelling* promove aprendizagem significativa devido ao fato de conseguirmos contextualizar e fazer sentido no que estamos estudando (Valença; Tostes, 2019). Damayanti (2017) também constata os benefícios do uso de *Storytelling* em sala de aula e ainda ressalta a necessidade de escolher temas adequados para a idade e interesses da turma. Isso facilita a identificação e envolvimento dos alunos com a história.

Histórias são ferramentas ricas na alfabetização e fornece recursos linguísticos abundantes para os alunos aprenderem uma língua estrangeira. Se envolver interativamente com histórias permite que professores e alunos de inglês como língua estrangeira não apenas para aumentar sua proficiência na língua, mas também para desenvolver um envolvimento emocional com a língua-alvo¹⁹ (Damayanti, 2017, p. 233).

Ao construir uma história é necessário analisar a ordem dos eventos para cumprir a lógica estrutural com início, meio e fim. Isso implica, além de criatividade, tomada de decisões e pensamento crítico, o que são características de um aluno ativo que desenvolve sua autonomia (Alkaaf, 2017).

O uso da técnica *Storytelling* em sala de aula pode acontecer de diversas formas, podendo praticar a fala ou a escrita. Como prática oral em sala, Lucarevski (2016, p. 30) enfatiza ser uma estratégia satisfatória, talvez até mais do que como prática escrita, pois ele “usa diferentes tipos de recursos extralinguísticos, como objetos, linguagem corporal, música, efeitos sonoros e visuais, para mencionar alguns, para facilitar a compreensão no ensino de línguas”²⁰.

¹⁹ Minha tradução de: “story is a rich resource for literacy and provides abundant linguistic resources for students to learn a foreign language. Engaging interactively with stories allows EFL teachers and students not only to extend their language proficiency but also to develop emotional involvement with the target language” (Damayanti (2017, p. 233).

²⁰ Minha tradução de: “uses different types of extralinguistic resources such as objects, body language, music, sound effects, and visuals, to mention a few, to facilitate comprehension of language learning” (Lucarevski, 2016, p. 30).

Já sobre o *Storytelling* como prática escrita, a motivação dos alunos se mostra ser menor, o que pode diminuir a aprendizagem significativa dos elementos linguísticos propostos se comparado com a prática oral. Geralmente, os alunos também precisam de mais auxílio do professor na hora de escrever suas histórias, tanto de vocabulário quanto de estruturas que querem usar, não demonstrando tanta autonomia no processo. O que pode ser feito pelo professor para facilitar o processo da escrita é fazer primeiro a leitura detalhada de textos e extrair expressões e estruturas importantes dentro do contexto que está sendo trabalhado. Desse modo, quando o aluno for escrever a sua narrativa, ele não terá tanta dificuldade (Damayanti, 2017). As histórias podem ser elaboradas individualmente, em duplas ou em grupos, dependendo dos objetivos da atividade planejada.

A produção do texto coletivo e também o momento de socialização das produções demandam dos estudantes a capacidade de sintetizar ideias estudadas na aula, a pesquisa para complementar conceitos ou ideias abordadas, o domínio dos conteúdos, criatividade no tecer dos pensamentos e também a abertura ao diálogo e às críticas das colegas em relação ao texto apresentado (Goldmeyer, 2019, p. 207).

Independente do formato, oral ou escrito, individual ou coletivo, *Storytelling* envolve interação, não necessariamente para produzir uma história, mas pela interação entre narrador e seu receptor. De acordo com as teorias de Vygotsky, a interação aluno-aluno e professor-aluno refletem positivamente nas experiências de aprendizagem. Como mencionado anteriormente na técnica de *Role-play*, a interação com outros auxilia no desenvolvimento linguístico e no desenvolvimento pessoal do aluno. Ainda sobre os benefícios da interação em sala de aula, Vygotsky afirma, a partir de sua teoria Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, além de aprender com as interações com o professor, um aluno também pode ensinar e aprender com seu colega. Vygotsky define ZDP como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado pela independência na resolução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da resolução de problemas com a instrução de um adulto ou com a colaboração de colegas que são mais capazes²¹ (Vygotsky, 1978, p.86 *apud* Lucarevski, 2016, p. 35).

Ou seja, quando o aluno interage com os colegas ou com o professor, ele aumenta seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem. O aluno que não tem uma habilidade

²¹ Minha tradução de: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p.86 *apud* Lucarevski, 2016, p. 35).

específica hoje pode conseguir atingir essa habilidade amanhã, quando mantem contato com aquele que já tem aquela habilidade ou com as instruções do professor, que é mais experiente. Assim, através do *Storytelling*, podemos fortalecer relações, trocar experiências, aumentar o protagonismo do aluno, enfrentar suas dificuldades com as suas próprias histórias ou com as histórias dos outros e perceber diferenças nos jeitos de ser e de pensar.

Outra maneira de usar *Storytelling* em aulas de inglês é com o uso das TED (tecnologias educacionais digitais) para produzir histórias digitais. Há vários aplicativos e plataformas, como *Pixton*, em que os alunos podem criar todo tipo de história escrita ou oral, podendo fazer gravações de suas próprias vozes. Essas ferramentas se mostram eficientes em relação à motivação dos alunos, já que são divertidas e cheias de recursos para construir a história, o que envolve os alunos na atividade. Entretanto, ela não promove nem mais nem menos produtividade na aprendizagem, se comparada às histórias feitas convencionalmente: com papel e lápis (Lucarevschi, 2016).

2.3.4 Game-based Learning

Os jogos, sejam digitais ou não, fizeram e/ou ainda fazem parte da vida de toda a sociedade. Na infância eles são essenciais, porém, aos poucos, eles deixam de ser prioridade para a maioria. Muitas vezes os jogos, principalmente eletrônicos, são criticados e considerados perda de tempo. No entanto, mesmo que sejamos adolescentes ou até mesmo adultos, todos nós nos engajamos quando o assunto é jogo e competição. A proposta da Técnica Ativa *Game-based Learning* é justamente trazer esses jogos para a educação. Dessa forma, ao gamificar atividades comuns de sala de aula, os professores usam as características dos jogos para despertar o lado lúdico dos alunos, motivando-os a participar de maneira ativa em seu processo de aprendizagem.

Vale lembrar que os conceitos *Game-based Learning* ou aprendizagem baseada em jogos e *Gamification* ou gamificação têm uma pequena diferença, mesmo que às vezes sejam usados como sinônimos. O fundamento básico de ambos é o uso de elementos de jogos para algum propósito, sendo que, no *Game-based Learning*, eles são usados na educação como ferramenta de ensino lúdico e *Gamification* é ferramenta com uso de jogos em qualquer tipo de contexto (Becker, 2021). De acordo com os objetivos deste trabalho, priorizarei o termo *Game-based Learning*, porém o termo *Gamification* também aparecerá devido às preferências de alguns autores que serão citados.

Dentro do contexto educacional, Kapp (2012, p. 10) diz que: “gamificação é o uso de mecânicas de jogos, estética e lógica de jogo para envolver pessoas, motivar ação, promover aprendizado e resolver problemas”²². De acordo com Grace (2019 *apud* Adipat *et al.*, 2021, p. 542), “*Game-based Learning* é um método de obtenção de novos conceitos e habilidades através do uso de jogos digitais e não digitais”²³.

Fardo (2013, p.3) salienta que *Game-based Learning* potencializa a aprendizagem de diversas formas uma vez que “a linguagem e metodologia dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento”.

A principal função da técnica *Game-based Learning* é transformar aquela atividade que os alunos às vezes não têm tanto interesse ou não são motivados intrinsecamente em um jogo ou competição que atraia sua atenção, ativando sua motivação extrínseca (Duarte, 2019). Kapp (2012, p. 22) afirma que “o foco na gamificação aumenta o engajamento, a relevância e a imersão e auxilia na transferência do aprendizado para a situação real”²⁴. Dessa forma, nas aulas de inglês, *Game-based Learning* também pode ser eficaz na criação de um ambiente seguro, confortável e lúdico, o que incentiva a participação ativa de alunos, principalmente daqueles que sentem vergonha de se expor. Sem perceber, eles aprendem e participam mais efetivamente, pois estão envolvidos na disputa dos jogos.

Quando os alunos fazem atividades com o uso de jogos, eles aprendem por refração (Leffa, 2020), uma vez que ao estarem envolvidos com os objetivos dos jogos, eles desempenham tarefas e, às vezes sem perceber, acabam retendo informações do conteúdo proposto, como estruturas linguísticas. Floyd e Portnow (2008 *apud* Souza, 2022) chamam essa experiência de aprendizagem tangencial em que “a aprendizagem que acontece quando somos expostos a um contexto no qual estamos engajados e nem percebemos o conhecimento sendo construído” (Souza, 2022, p. 10).

Os jogos têm como principal característica a diversão e o entretenimento, mas quando usados como Técnica Ativa em sala de aula, seu foco vira o ensino. Obviamente, a atividade pode ser divertida para os alunos, mas como uma consequência e não como objetivo (Leffa, 2020). Diante disso, para que o *Game-based Learning* se adeque a uma atividade, ela precisa

²² Minha tradução de: “gamification is using game mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems” (Kapp, 2012, p. 10).

²³ Minha tradução de: “*Game-based Learning* is a method of obtaining new concepts and skills through the use of digital and non-digital games” (Grace, 2019 *apud* Adipat, 2021, p. 542).

²⁴ Minha tradução de: “a focus on gamification increases engagement, relevance, and immersion and assists with the transfer of learning to the actual situation” (Kapp, 2012, p. 22).

seguir os princípios básicos de um jogo: ter um objetivo específico a ser conquistado, regras claras sobre o que deve ou não ser feito, *feedback* em relação ao desempenho dos alunos durante o processo e no final, bem como o resultado ou *ranking* dos vencedores (Duarte, 2019; Leffa, 2020).

Feedback é a ação de avaliar ou opinar sobre alguma coisa ou alguma situação. Duarte (2019, p. 1042) ressalta que “enquanto que a motivação é uma característica dos jogadores ou usuários, o *feedback* é uma característica das atividades ou games”. O *feedback* imediato beneficia as experiências de aprendizagem, uma vez que podemos analisar o que erramos, o que poderíamos ter feito diferente ou ainda o que acertamos e o que foi positivo (Gee, 2008).

Conforme Gee (2008), *Game-based Learning* promove interação com os colegas e professores e pode melhorar as habilidades dos alunos em resolver problemas com pensamento rápido e crítico sobre as situações, tanto enquanto crianças e adolescentes quanto enquanto adultos e em qualquer contexto, escolar ou não. Segundo o autor,

os princípios de “bons jogos” e de “boa aprendizagem” são os mesmos, no geral. Isso acontece, claro, porque os jogos são apenas espaços de resolução de problemas bem concebidos, com *feedback* e resultados claros, e isso é o mais essencial para uma aprendizagem real, profunda e consequente²⁵ (Gee, 2013, p.3).

De acordo com Adipat *et al.* (2021), os alunos têm mais probabilidade de reter o as informações na memória de longo prazo o conhecimento gerado pela técnica *Game-based Learning* do que por outras técnicas. Isso porque ela provoca um alto nível de engajamento e de motivação nos alunos. Os jogos geram diversos tipos de emoções em quem estiver jogando: podemos nos sentir felizes e animados se estivermos ganhando, tristes e decepcionados se estivermos perdendo, confiantes e entusiasmados durante a competição, surpresos ou irritados com o caminho que o jogo estiver seguindo. Essas emoções podem se intercalar e se misturar. Segundo Gee (2008), as experiências que geram emoções, boas ou ruins, são mais uma maneira de reter informações na memória de longo prazo.

Como estratégias seguindo esse modelo, podemos incluir jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos digitais ou jogos com uso de tecnologia ou ainda usar a criatividade e adaptar um jogo já conhecido dentro do contexto escolar. Assim, *Game-based Learning* gera metas e desafios a serem cumpridos, dinamismo, interesse e um ambiente de colaboração e/ou disputa.

²⁵ Minha tradução de: “the principles of “good games” and of “good learning” are the same, by and large. This is so, of course, because games are just well-designed problem-solving spaces with feedback and clear outcomes, and that is the most essential thing for real, deep, and consequential learning” (Gee, 2013, p.3).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O processo da escrita acadêmica é, sem dúvidas, complexo e cansativo. Ele é repleto de questionamentos, mudanças, incertezas e inseguranças. É um longo ciclo de ler, escrever, apagar, reformular, reescrever e, mesmo assim, sempre achamos que poderia ter feito algo diferente. Quando abro a pasta de arquivos em que estão os documentos relacionados à minha pesquisa, há inúmeras versões da minha dissertação. O último arquivo do trabalho nunca é o final, é a versão final naquele momento. Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005, p. 165), em seu livro *On Writing Qualitative Research*, descrevem a escrita como “*mental gym class*” (academia mental – tradução minha). Eu achei essa metáfora perfeita, pois ambos são exaustivos, repetitivos e parecem nunca terem fim, porém quanto mais nos dedicamos, mais percebemos nossos “músculos” tomarem forma. O início e a execução podem até serem difíceis e pensamos em não ir à academia várias vezes, mas não há nunca arrependimento de ter “treinado”.

Minha experiência percorreu um caminho tortuoso e as minhas inquietações começaram logo no início ao escolher o tema da dissertação. Queria falar sobre um assunto que fosse relevante para mim como professora de inglês e que fosse interessante o suficiente para discorrer como pesquisadora. Assim, não conseguia defini-lo com facilidade, pois achava que nenhum dos temas considerados seria o suficiente para suprir minhas expectativas. Algo que sempre tive certeza era que gostaria de fazer uma pesquisa de campo pautada nas experiências de sala de aula, especificamente nas minhas aulas e com meus alunos. Posteriormente, o questionamento era sobre como materializar meus estudos para que o trabalho tivesse o mesmo efeito de compartilhar experiências com meus colegas professores. Ironicamente, foi durante o processo da pesquisa de campo que percebi que “o processo é o produto” (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 51) e que as ideias só se concretizariam durante a própria escrita. Assim, fui fazendo rascunhos com considerações simples para que depois eu pudesse moldá-los de acordo com meus propósitos.

Após tantas mudanças e estudos, consegui reduzir meu foco, traçar meus objetivos e conduzi minha pesquisa, analisando e refletindo sobre algumas experiências nas minhas aulas de inglês. Dessa forma, não seria possível haver um distanciamento entre mim e o texto, entre mim e os participantes e entre mim e a experiência em si. Minhas percepções particulares e as considerações dos meus alunos fazem parte de um contexto específico, de acordo com a nossa realidade e levando em conta nossas individualidades.

Logo, defino esta pesquisa como qualitativa com processos analítico-interpretativos uma vez que ela “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Para as autoras Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), na pesquisa qualitativa, os processos analíticos e interpretativos andam juntos para que haja a construção de significado do estudo. Sendo assim, a etapa analítica aconteceu quando a pesquisa estava em ação: quando os planos de aula foram colocados em prática na pesquisa de campo, quando fiz os registros dessas experiências e analisei essas informações com o intuito de relacioná-las com o que havia estudado anteriormente. A partir daí, iniciei a etapa interpretativa discutindo de maneira entrelaçada sobre os dados obtidos na pesquisa e sobre as asserções consideradas durante o estudo das literaturas base para composição de sentidos desta dissertação.

Essa necessidade de contar suas experiências trazendo sentido para as teorias e concepções que surgiram durante o processo é grande característica do professor/pesquisador qualitativo, uma vez que isso também provoca uma aproximação entre leitor e pesquisador (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005). Na minha realidade profissional, e acredito que para a maioria dos professores, trocar experiências sobre a dinâmica da sala de aula, compartilhar atividades e ideias e até mesmo discutir sobre comportamentos de alunos é algo muito comum entre grupos de professores. Interessamo-nos pelas práticas dos nossos colegas de trabalho para que possamos incorporar, ou não, aquilo que já foi realizado por eles.

Dewey reitera a importância das experiências na área da educação, pois elas nos permitem refletir sobre nossa prática em sala de aula, bem como entender nossos alunos e o contexto social em que vivemos. Essas experiências seguem três princípios básicos: a situação, a interação e a continuidade. As nossas experiências podem ser pessoais, mas elas só se efetivam de fato quando estamos interagindo com outras pessoas e em um contexto específico. Já a continuidade está relacionada ao constante processo de mudança que as pessoas, a sociedade e a escola se encontram. Assim, as experiências do passado influenciam nossas experiências do presente que motivarão as experiências do futuro (Dewey, 1915/2004, 1976).

Embasada nesses fundamentos, descrevo minhas experiências e dos meus alunos durante a aplicação de quatro Técnicas Ativas – *Brainstorming* com uso de *Mind Maps*, *Role-play*, *Storytelling* e *Game-based Learning* – nas aulas de inglês de uma das duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II que leciono em uma escola particular do interior de Minas Gerais em um período de quatro semanas. Desse modo, assumi papel de professora/pesquisadora e vivi a dualidade das experiências: como pesquisadora fiz

observações “externas” das experiências que também foram vivenciadas por mim como professora. Denomino essas observações como “externas” porque, enquanto pesquisadora, precisei observar uma experiência do lado de fora, mesmo fazendo parte dela enquanto professora. Cuidadosamente, fui conciliando esses dois papéis que precisavam andar juntos, porém cumprindo objetivos bem distintos. Sendo assim, tentei ser fiel ao máximo aos fatos que aconteceram durante a pesquisa na sala de aula. Contudo, uma vez que eu também estou inserida na pesquisa e trago comigo uma bagagem cultural, social e teórica, tudo isso influencia na maneira em que eu vejo a realidade e interpreto as situações. Se essa mesma pesquisa fosse conduzida por outra pessoa, com certeza ela não seria a mesma. Talvez, nem mesmo o foco de discussão seria o mesmo. (Bortoni-Ricardo, 2008; Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005).

Com esse propósito, usei três instrumentos para a coleta de dados durante o processo analítico. O primeiro instrumento foi meu diário com anotações feitas sobre as aulas em que conduzi a pesquisa. Nelas, mencionei o passo a passo das atividades, algumas percepções minhas sobre a reação dos alunos e algumas falas e comentários que chamavam minha atenção. Essa prática é bastante antiga e muito comum entre professores. Seu estilo varia muito de pessoa para pessoa, mas, independentemente disso, contém elementos que fazem memória de detalhes importantes para desenvolver interpretações posteriores (Bortoni-Ricardo, 2008). Particularmente, sou simples e objetiva nas anotações e organizo-as em tópicos. Também uso símbolos, como setas e balões, para evidenciar alguns itens e abreviações para escrever rapidamente o que preciso sem que isso atrapalhe a dinâmica da aula.

Como segundo instrumento, recorri à entrevista para fazer memória das opiniões dos alunos sobre as atividades. Para isso, sentamos no chão da sala, em uma roda de conversa, para que eles se sentissem mais a vontade em compartilhar o que estavam pensando. As entrevistas foram conduzidas por meio de perguntas previamente formuladas por mim com o intuito de explorar aquilo que foi colocado na fundamentação teórica. Com meu celular, fiz gravações de áudio desses momentos, que aconteciam semanalmente, para facilitar a análise posterior.

No total foram quatro entrevistas²⁶, uma para cada técnica, e fiz sete perguntas nas duas primeiras e oito nas duas últimas. Fiz algumas perguntas que não dependiam das especificidades da Técnica Ativa em si, mas da atividade no geral, então elas se repetiram em

²⁶ Ver Apêndice E, Apêndice F, Apêndice G e Apêndice H.

todas as entrevistas, por exemplo: perguntei se tinham achado a atividade interessante, se sentiram que ela auxiliava sua aprendizagem e, no final, se gostariam de comentar algo mais sobre a experiência. Outras perguntas foram mais específicas sobre as Técnicas e com a resposta dos alunos sobre elas, eu poderia confirmar ou refutar algumas convicções que estabeleci durante o estudo da literatura e da organização dos planos de aula. Algumas dessas perguntas foram: se a escrita nos *Mind Maps* facilitava a aprendizagem do vocabulário; se o *Role-play* favorecia um ambiente confortável para o desenvolvimento da comunicação em inglês; como foi o uso de tecnologia na atividade de *Storytelling* e se os jogos das atividades de *Game-based Learning* contribuíram para o aprendizado de inglês. Confesso que, na intenção de ter uma grande quantidade de dados, acabei fazendo muitas perguntas em cada entrevista e percebi que as respostas dos alunos ficaram um pouco repetitivas. Durante o processo das entrevistas, percebi que as perguntas gerais poderiam ter sido dispensadas, uma vez que elas eram respondidas nas perguntas mais específicas. Mesmo assim, consegui uma quantidade de dados suficientes e satisfatórias para análise. Então, fiz transcrições parciais daquilo que julguei importante para a composição de sentidos.

Como terceiro instrumento de coleta de dados e ainda para oportunizar outro meio de obter outras considerações dos alunos, apliquei um questionário ao final da pesquisa para que pudessem, individualmente, mostrar suas preferências em relação às atividades com uso de Técnicas Ativas. Nesse questionário, os alunos não precisavam se identificar e tiveram que ranquear todas as atividades trabalhadas explicar o motivo das suas escolhas.

Após coletar as informações por meio desses três instrumentos, organizei-as em um único documento e destaquei aquilo que acreditava ser essencial na etapa interpretativa. Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005, p. 30) chamam esses dados de *analytic memos* (notas analíticas), pois elas nos guiam até o caminho reflexivo dos dados e “nos ajudam a examinar de vários pontos de vista os objetos, articulações, eventos e pessoas dentro de nossos estudos de pesquisa”²⁷.

Gostaria de ressaltar um fato que me surpreendeu durante as entrevistas e nas explicações do questionário. Antes de iniciar, deixei claro que seus comentários e opiniões não precisavam ser em inglês e, mesmo assim, alguns alunos responderam quase todas as perguntas em inglês. Inclusive alunos que, muitas vezes, demonstram mais dificuldade em se comunicar se sentiram confortáveis o suficiente para se expressarem na língua inglesa. Em alguns momentos, eles misturaram os idiomas e incluíram palavras em inglês nas frases em

²⁷ Minha tradução de: “helps us to examine from various vantage points the objects, articulations, events, and people within our research studies” (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 30).

português ou começaram a falar em inglês e no meio da frase mudaram para o português e vice-versa. Fiquei contente de a iniciativa ter partido deles e mantive as frases transcritas exatamente como falaram, até para que você, leitor, sinta-se mais próximo da experiência.

Para registrar alguns resultados de atividades feitas com os alunos, também usei o recurso da fotografia. Elas são artefatos que usamos para representar e trazer significados ao contar uma história. Elas enriquecem qualquer experiência, pois “acionam memórias de momentos importantes, pessoas e eventos” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 158).

Gostaria de esclarecer que algumas atividades não foram registradas com fotografias para garantir a proteção de identidade dos alunos. Ainda com essa intenção, substituí o nome dos alunos por nomes fictícios. A escolha dos nomes foi pessoal. Alguns são dos personagens do seriado americano *Friends* (1994-2004), que, além de ser minha série favorita e a melhor já produzida em todos os tempos – baseado em minha opinião –, também é popular entre os professores de inglês que acabam usando seus episódios nas aulas. Além deles, também usei nomes de alguns cantores *pop* da atualidade que fazem parte da minha *playlist* e da maioria dos meus alunos.

A partir das concepções de que as experiências são baseadas nas pessoas, na situação e na continuidade, descrevo nas próximas seções o contexto em que a pesquisa foi conduzida. Discorro sobre as características dos alunos e da professora, do material e dos conteúdos estudados com os alunos do 8º ano e as experiências de cada aula de inglês que fez parte da pesquisa.

3.1 Conhecendo a professora/pesquisadora

O inglês nem sempre foi algo que me interessasse a estudar. Como mencionei anteriormente, minha mãe sempre achou importante aprender inglês e comecei estudar a língua por volta de cinco anos de idade. Enquanto criança era apenas uma obrigação que eu deveria cumprir e, na maioria das vezes, não queria ir às aulas. No início da minha adolescência, comecei a perceber que era legal saber outra língua e conseguia ver utilidade para aquele conhecimento dentro da minha realidade. A partir daí, passei a me interessar e adquirir uma motivação intrínseca pelo estudo da língua inglesa.

Comecei minha vida profissional ainda adolescente, com dezesseis anos, no mesmo cursinho de inglês no qual eu ainda estudava, já que ainda não tinha terminado todos os módulos. Nessa época, ser professora era apenas um primeiro trabalho e não a profissão que eu gostaria de seguir. Trabalhava com turmas variadas: de crianças, de adolescentes e de

adultos e, assim como quase todos os professores, principalmente no início de carreira, me inspirava nos meus professores e repetia em minhas aulas aquilo que gostava de fazer como aluna. Além de seguir a metodologia proposta pela escola, na qual o aluno assumia o papel ativo em sua aprendizagem, vídeos, músicas e jogos também faziam parte das minhas estratégias. Nesse momento, eu usava essas atividades, despretensiosamente, como momento de distração e diversão. Aos poucos, fui percebendo que além de agradar os alunos, essas técnicas melhoravam seu desempenho, inclusive daqueles que sentiam dificuldade.

Aos dezessete anos, indecisa em relação ao curso que ingressaria na faculdade, optei por fazer Ciências de Alimentos – acho que vocês já perceberam que indecisão é uma grande característica minha. Ainda não sei o porquê, talvez pela experiência de morar sozinha em outra cidade, mas com certeza não foi pelo curso, já que seis meses depois já o tinha abandonado. No ano seguinte, ainda incerta do que eu gostaria de fazer, me matriculei no curso de Letras e me encantei por essa área. A partir desse momento, comecei a me dar conta de que eu não trabalhava como professora de inglês, eu era professora de inglês e gostava do que eu fazia.

Assim, me interessava em estudar maneiras de melhorar minhas aulas. Ao adquirir experiência e aprofundar no assunto, tanto no curso de Letras quanto em estudos independentes, conhecia métodos e técnicas que se mostravam efetivos no meu contexto de trabalho. Hoje, leciono inglês para crianças do Ensino Infantil e adolescentes do Ensino Fundamental II e eu tento sempre estar em sintonia com eles. Procuro saber as coisas que eles gostam e, sempre que possível, as incluo nas aulas. Nessa turma que viveu momentos da minha pesquisa, por exemplo, as meninas gostavam muito da cantora *Taylor Swift* e os meninos de jogos de vídeo game e de futebol, então eu incorporava nos meus exemplos, nas minhas avaliações e atividades e nas conversas que tínhamos nas aulas elementos relacionados a esses temas para que eles se engajassem mais e, consequentemente, tivessem uma aprendizagem significativa.

3.2 Conhecendo os alunos

Nesta seção, já que falei um pouco sobre mim, achei pertinente falar brevemente sobre os alunos que passaram pela pesquisa de campo. No geral, a turma escolhida tem uma boa relação com os colegas e com os professores e não há muitas reclamações em relação ao comportamento. Na sala dos professores, os comentários são que essa turma é bastante interessada, educada e, baseado nas percepções que eles têm sobre a vida, a maioria deles é

muito madura. Adoram contar sobre suas vivências e gostos, mas sabem respeitar e distinguir os momentos de estudo e de descontração.

Essa turma tinha 26 alunos, mas nas aulas de inglês eu ficava com apenas alguns desses alunos. Explicarei melhor sobre essa organização na próxima seção, “3.3 Entendendo o contexto da pesquisa”. Devida essa divisão nas aulas de inglês, fazemos uma troca de professores a cada ano, por exemplo, esses alunos que eram da minha turma este ano, serão alunos da minha *partner* (parceira) o ano que vem, e assim por diante. Desse modo, alguns deles já tinham sido meus alunos quando estavam no sexto ano, outros foram meus alunos no sétimo ano e alguns eram novatos, então só os conheci este ano.

A minha parte dessa turma conversa bastante, é muito participativa e abraça praticamente todas as atividades propostas. Alguns dias se mostram com preguiça ou não querem fazer os exercícios, mas fazem mesmo reclamando. Eles adoram atividades extras com música, jogos e séries. Acho que não é uma particularidade só desses alunos, mas eles mostram mais empolgação que outras turmas. Eles preferem atividades de *speaking* (fala) a fazerem os exercícios de gramática ou de *writing* (escrita) do livro. Quando fazemos atividades de *reading* (leitura), há sempre uma competição entre alguns para lerem e tenho que fazer uma divisão para que todos possam ler. Mesmo assim, às vezes alguns reclamam que queriam o parágrafo maior. Apesar das características escolares serem muito boas no geral, há alguns alunos, que mesmo se esforçando, têm muita dificuldade com a língua inglesa, tiram notas baixas e/ou não conseguem se comunicar com muita fluência. Isso acontece, principalmente, com alunos novatos, pois eles geralmente se sentem perdidos, pois entraram no meio do processo.

Agora, apresento-lhes, em ordem alfabética, os 14 participantes desta pesquisa:

1- Adele – é uma aluna tímida e muito educada. Ela adora conversar com as amigas, mas evita ser o centro das atenções. Durante as aulas, ela não participa muito e demonstra insegurança e ansiedade nos momentos em que precisa falar em inglês, principalmente se for para a sala toda;

2- Avril Lavigne – apesar de ter estereótipos de uma menina tímida, ela é bem segura de si e conversa bastante quando está com seu grupo de amigos. Ela é referência para seus colegas, é prestativa, confiante e rapidamente faz as atividades solicitadas. Ela adora ler e fazer atividades de *speaking*. Sua letra é muito bonita e, com frequência, seus colegas pedem para ela fazer títulos em seus cadernos ou em cartazes;

3- Chandler Bing – é um menino despreocupado e confiante. Durante as aulas, não participa com frequência, mas se mostra atento. Conversa bastante com seus colegas, é engraçado e gosta de futebol e jogos de celular;

4- Ed Sheeran – é um aluno educado, divertido e muito seguro em relação a suas opiniões e comportamentos. Tem sempre uma história para contar. Sempre participa das aulas sem medo de errar e também gosta de futebol e de jogos de celular;

5- Joey Tribbiani – é um aluno que tem essência de líder e é muito confiante. Conversa bastante, se relaciona muito bem com os colegas e professores, é engraçado e adora estar em evidência. Faz tudo que é solicitado, mas adora reclamar. Tem muito costume de misturar inglês e português em suas falas. Sabe e gosta muito de música, séries e filmes;

6- John Mayer – é um aluno muito tímido e quase não interage com seus colegas. Não deixa de fazer as atividades, mas não participa ativamente da aula;

7- Katy Perry – é uma aluna novata extremamente tímida. Ela é educada e gentil, mas não tem muitas interações com os colegas. Ela demonstra muita insegurança e ansiedade durante as aulas;

8- Miley Cyrus – é uma menina muito educada e agradável e entrou para essa turma na metade do sétimo ano. Ela é muito dedicada e se empolga quando percebe que entendeu alguma coisa. Ela está sempre com um sorriso no rosto;

9- Monica Geller – é uma menina educada, divertida e tem uma ótima relação com os colegas e com os professores. Não tem muita paciência e sempre fala o que pensa. É muito participativa, dedicada e adora ler os textos e fazer as atividades de *speaking*. Sempre que vai contar algo, ela conta em inglês. Ela gosta de séries, filmes e é muito fã da Taylor Swift;

10- Phoebe Buffay – é uma menina alegre e cheia de energia. Ela também é novata e participa ativamente das aulas. Ela é muito criativa, entusiasmada e dedicada. Ela adora animes e jogos de celular;

11- Rachel Green – é uma aluna dedicada, educada e prestativa. Participa ativamente da aula, gosta principalmente das atividades de *speaking* e também adora ler. Sempre ajuda seus colegas quando precisam. Ela adora cantar e tem uma voz muito doce. Gosta muito de livros, séries e também é muito fã da Taylor Swift;

12- Ross Geller – é um aluno um pouco tímido, mas interage muito com seu grupo de amigos. Apesar de ter uma aparência séria, está sempre fazendo brincadeiras com os colegas mais próximos. Ele gosta de futebol;

13- Selenia Gomes – é uma aluna educada, conversa bastante no seu grupo de amigas, mas se mostra tímida com os outros colegas de sala. Ela entrou para essa turma no início do sétimo ano, é divertida, agradável e gosta de séries e música;

14- Shawn Mendes – é um aluno tímido, interage pouco com seus colegas e só participa das aulas quando solicitado. Ele é sério e maduro. Ele gosta de livros e de assuntos tecnológicos.

3.3 Entendendo o contexto da pesquisa

A pesquisa foi conduzida em uma escola particular da minha cidade onde trabalho há oito anos. Um dos meus professores de faculdade me indicou para um processo seletivo para uma vaga de professor de português, que não era minha especialidade, mas eu tinha o interesse de conhecer um pouco mais daquela escola. Durante o processo, os coordenadores perceberam que minha área era a língua inglesa e coincidentemente, uma das professoras de inglês estava grávida e sairia de licença em alguns meses. Assim, pude substituí-la e, posteriormente, ter minhas próprias aulas.

Ainda durante o processo seletivo pude perceber o quão importante a escola considera as aulas de inglês e fiquei encantada com a proposta do programa, cujo objetivo é ensinar inglês com qualidade para que os alunos realmente adquiram fluência nas habilidades linguísticas e possam usá-las em diversas situações. A primeira particularidade que normalmente não vemos em outras escolas é a carga horária das aulas de inglês. Cada turma do Ensino Fundamental II tem quatro aulas semanais.

A segunda é que as turmas são divididas e cada metade fica com um professor diferente. Por exemplo, no horário de inglês, dois professores são responsáveis por uma turma: um professor permanece na sala daquela turma com apenas metade dos alunos enquanto o outro professor conduz a outra metade dos para outra sala. O conteúdo trabalhado em cada turma e o material são os mesmos, mas como os professores e as demandas dos alunos são distintas, as metodologias e as técnicas usadas podem ser diferentes.

Essa divisão é um dos pontos mais positivos do programa porque é possível trabalhar de forma mais efetiva as quatro habilidades da língua, uma vez que são menos alunos em sala. Além disso, as tarefas podem ficar um pouco mais individualizadas, se comparada com turmas maiores, promovendo mais momentos de interação e de participação ativa do aluno. Outra particularidade é que a maior parte das aulas é conduzida em inglês, incentivando também que o aluno se comunique nessa língua. O programa também dispõe de um

coordenador específico que orienta o grupo de professores sobre o que precisarem em relação às aulas, ao material e às atividades extras. Por último, os alunos têm a oportunidade de fazer o teste de proficiência de Cambridge, podendo escolher entre as provas A2 e B1, sem custos adicionais quando estiverem encerrando o nono ano.

Vale ressaltar que esse é um contexto bastante privilegiado até mesmo comparado com outras escolas particulares. Digo isso porque a escola proporciona aos seus alunos material e estudo que se compara aos cursinhos de inglês, isso porque um de seus objetivos é formar alunos fluentes na língua inglesa. E esse não costuma ser um dos focos das escolas de ensino regular, pois a matéria Inglês é sempre deixada de lado e tratada como menos importante, independentemente se a escola é pública ou privada.

Acredito que essa concepção seja a mesma para a maioria das pessoas que fazem parte de um contexto escolar. Não tive experiências em escola pública enquanto professora, apenas durante o estágio, mas enquanto aluna, lembro-me do desinteresse por parte dos alunos. O comportamento e os comentários dos meus colegas deixavam claro que aquela matéria não era importante para eles. Além disso, as aulas eram apenas sobre regras gramaticais, traduções e exercícios no livro. Não tínhamos nenhuma atividade para falarmos em inglês e não éramos incentivados a praticar. Tínhamos a impressão de que os professores de inglês não eram capacitados o suficiente para que pudéssemos ter uma aprendizagem significativa do idioma e que aquele momento era apenas para cumprir o que estava no currículo.

Enquanto professora já vivi alguns momentos em que, mesmo sem o intuito de ofender, funcionários da instituição, familiares e até colegas professores pontuaram seu descaso camuflado com a disciplina e com as aulas de inglês. Há sempre reclamações de que estamos fazendo muito barulho ou tumultuando o andamento das outras aulas. Se os alunos estão em grupos conversando, ouvindo música, assistindo vídeos ou usando os celulares, mesmo que a atividade esteja de acordo com o propósito pedagógico, recebemos olhares críticos e comentários insinuando que “não estamos dando aula”. Os projetos que propomos são deixados de lado porque há outros projetos de outras matérias que têm preferência. As demandas solicitadas para as aulas de inglês às vezes são ignoradas ou deixadas por último. Essas situações poderiam ser apenas problemas que acontecem nas escolas e não uma indiferença com a disciplina, mas quando o mesmo acontece com outras disciplinas o tratamento é diferente.

Essa hierarquia de disciplinas curriculares é perceptível durante os conselhos de classe. A impressão que tenho é que o desempenho dos alunos só é válido em português e matemática. A disciplina de inglês é apenas figurante. É necessária, mas não importante o

suficiente. No início era muito frustrante, pois parecia que eu nem precisava estar ali. Depois, percebi que as imposições do sistema e as críticas indiretas não eram tão significativas quanto o desenvolvimento de atividades que poderiam proporcionar aprendizagem em sala de aula.

Retomando o contexto privilegiado desta pesquisa, a escola oferece diversos benefícios dentro do programa de inglês: material bem avaliado; professores capacitados; quatro aulas semanais; turmas divididas e avaliação de proficiência reconhecida mundialmente. Em consequência, mesmo que por muitas vezes o inglês seja tratado como menos importante, os professores do programa são cobrados constantemente para atenderem as expectativas vislumbradas a partir daquilo que é oferecido. A escola e os familiares precisam ver que todo o investimento está valendo a pena. Eles normalmente percebem isso através das notas dos alunos no final das etapas e/ou seu desempenho falando em inglês. Portanto, nós, professores, nos empenhamos e estamos sempre buscando estratégias, ideias e técnicas que possam nos auxiliar no processo de ensino-aprendizagem significativo.

Decidi fazer a pesquisa com minha própria turma, porque logisticamente seria mais fácil conciliar minha carga horária de trabalho e minha dissertação, pois não seria possível assistir às aulas dos meus colegas nos horários que eu tinha disponível, o que poderia trazer um transtorno para mim, para meus colegas de trabalho e para a escola. Entendo que a relação de poder entre professor e alunos pode influenciar nas respostas deles perante uma pesquisa. Eles podem se sentir coagidos a participarem ou inseguros ao compartilhar suas ideias por medo de me decepcionar ou de falar algo errado (Bortoni-Ricardo, 2008). Entretanto, usei estratégias para tentar amenizar esse medo e insegurança que poderiam influenciar suas respostas e, conseqüentemente, os dados. Depois de realizar a pesquisa, percebi que a relação que eu já havia estabelecido com meus alunos permitiu que eles se sentissem confortáveis e seguros na hora de exporem suas opiniões e acho que isso não aconteceria se eu fosse apenas pesquisadora observando às aulas de outro professor e entrevistando alunos com os quais eu não eu tivesse nenhum vínculo.

A turma escolhida para a realização do projeto foi um dos dois oitavos anos da escola. Originalmente, essa turma tinha 26 alunos, mas, como mencionado, apenas uma parte eram meus alunos. A divisão foi feita de forma aleatória no início do ano letivo e, normalmente, não há alterações durante o ano. Então, no horário de inglês, minha *partner*, que é a outra professora que divide a turma do oitavo ano comigo, ficava com 12 alunos enquanto eu ficava com os outros 14 alunos, sendo seis meninos e oito meninas.

A proposta da pesquisa era incluir as Técnicas Ativas nas aulas de inglês de acordo com o conteúdo programático apresentado no início do ano para não comprometer o

calendário escolar e evitar possíveis questionamentos por parte das famílias. Assim sendo, no momento da pesquisa, os alunos estavam estudando as unidades 9 e 10 do livro didático, que é o *American Think 2* (Hart *et al.*, 2016).

O PES (*Positive English Solution*), que é o programa de inglês da escola, troca o material didático com frequência, normalmente depois de quatro anos de uso. Esse livro foi usado pela última vez no ano de 2023, que foi o ano em que a pesquisa de campo foi conduzida. Todos os livros são publicados pela *Cambridge University Press* e na sua maioria seguem um objetivo didático e propostas metodológicas similares.

O *American Think 2* (Hart *et al.*, 2016) contém atividades voltadas especificamente para alunos adolescentes e propõe treinar as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – tanto do léxico quanto da gramática como preparação para os testes de proficiência de Cambridge. O livro conta com doze unidades, e ainda uma unidade inicial de revisão do conteúdo do livro anterior, que seguem a mesma estrutura de conteúdo e de organização. Ele foi elaborado com o propósito de oferecer atividades que desafiam as habilidades linguísticas e os valores comportamentais dos alunos através de discussões com temáticas que fazem parte da realidade deles. Elas pretendem estimular a capacidade dos alunos de raciocínio em inglês para argumentar, falar sobre suas emoções, ter empatia com os outros, tomar decisões e resolver problemas.

Como apresentado na Figura 4, o tema da unidade 9 era *jobs* (trabalhos/empregos/profissões) incluindo vocabulário e expressões relacionadas e a gramática era a voz passiva nos tempos *simple present*, *simple past*, *presente continuous* e *present perfect*. Durante o estudo desta unidade, os alunos tiveram várias oportunidades de discutirem sobre profissões que almejavam ter no futuro, profissões de seus familiares e as características dessas profissões e quais delas eles consideravam como positivas e negativas.

Como atividade de *listening*, os alunos ouviram a história de uma menina cega e os obstáculos que teve de superar durante sua vida para exercer uma profissão. Há dois textos nesta unidade abordando o tema proposto seguidos de atividades escritas e orais. O primeiro apresentava três empregos considerados “empregos dos sonhos”: degustador de doces, blogueiro de um *resort* e testador de colchões. O segundo abordava profissões obsoletas: operador de elevador, acendedor de postes, compositor tipográfico manual e telefonista. A partir disso, os alunos escreveram um texto sobre profissões que eles achavam que não existiriam no futuro.

Já na parte gramatical, eles estudaram a estrutura das frases na voz passiva, que é quando queremos evidenciar “o que foi feito”, em quatro tempos verbais diferentes. A última

atividade da unidade foi uma história, dividida em texto e em vídeo, sobre alunos de uma escola que queriam fazer um trabalho voluntário para arrecadarem dinheiro para reformarem o parquinho da cidade.

Figura 4 – Conteúdo da Unidade 9 do livro *American Think 2*²⁸



Fonte: Hart *et al.*, 2016.

Já a unidade 10, como apresentada na Figura 5, tinha como tema *health* (saúde) com vocabulário e expressões relacionadas e a gramática era *past perfect* e *linking expressions*. As abordagens temáticas desta unidade foram um pouco mais abrangentes se comparadas com a unidade 9. Os alunos falaram sobre atividades que eles consideravam ser saudáveis, hábitos saudáveis e não saudáveis e doenças.

Como atividade de *listening*, eles ouviram parte de uma palestra sobre os benefícios dos exercícios físicos. Também há dois textos nesta unidade com exercícios interpretativos, sendo que o primeiro conta a história de uma mulher que descobriu que tinha câncer e decidiu passar o resto de sua vida fazendo o que gostava: observar pássaros. E o segundo texto conta duas histórias de cirurgias milagrosas: uma de uma criança que tinha uma doença que a impossibilitava de andar e a outra de um garoto que perdeu o pé em um acidente de *ski*.

Já na parte gramatical, os alunos estudaram o passado perfeito que é um tempo verbal muito usado quando contamos histórias e queremos referir a eventos passados que aconteceram antes de outros eventos passados. Depois disso, para finalizar os estudos da unidade 10, eles escreveram uma história, com tema livre, para que pudessem colocar em prática a forma verbal estudada, bem como os conectores linguísticos que faziam parte do vocabulário.

²⁸ Figura descrita: A Figura 4 mostra um recorte da parte superior do livro didático de cor roxa. Na descrição há, com letras grandes, o número e o título da unidade: 9 – What a job! Do lado direito há um fundo branco com a descrição do conteúdo da unidade: Functions: accepting and refusing invitations. Grammar: the passive (simple presente, simple past, presente continuous, present perfect). Vocabulary: jobs; work as/ in/ for; work vs. job; time expressions with in.

Figura 5 – Conteúdo da Unidade 10 do livro *American Think 2*²⁹



Fonte: Hart *et al.*, 2016.

Quando as atividades da pesquisa começaram a ser realizadas, a unidade 9 já tinha sido estudada e estávamos trabalhando o conteúdo da unidade 10. No entanto, essas duas unidades seriam a matéria da próxima avaliação, então, achei viável usar as atividades com o tema da unidade 9 como revisão. Tenho o costume de revisar a matéria estudada há mais tempo na semana que antecede a prova para oportunizar momentos de prática e de tirar dúvidas do conteúdo que será avaliado. Essa revisão também pode ser chamada de técnicas de recuperação, que consistem em repetir um mesmo conteúdo várias vezes com abordagens diferentes e é uma estratégia das Metodologias Ativas.

3.4 Explorando os planos de aula

Depois de considerar as unidades que estaria trabalhando na data que planejei conduzir a pesquisa de campo, comecei a elaborar os planos de aula relacionando a matéria que seria estudada com as Técnicas Ativas que gostaria de utilizar. Primeiro estabeleci as Técnicas levando em conta o que eu achei que seria mais interessante para aquele grupo de alunos. Considerei várias possibilidades de Técnicas e devido ao tempo e organização da pesquisa de campo, decidi usar quatro Técnicas Ativas durante quatro semanas: *Brainstorming com uso de Mind Maps*, *Role-play*, *Storytelling* e *Game-based Learning*. Depois, fui buscando no conteúdo, aquilo que se encaixaria com essas Técnicas. Obviamente, os planos de aula que foram aplicados passaram por algumas versões até chegar nesta versão final. Isso se dava quando eu lia o que tinha programado e me empolgava imaginando como seria aquela aula.

²⁹ Figura descrita: A figura 5 mostra um recorte da parte superior do livro didático de cor roxa. Na descrição há, com letras grandes, o número e o título da unidade: 10 – Keep healthy. Do lado direito há um fundo branco com a descrição do conteúdo da unidade: Functions: talking about your health. Grammar: past perfect; linking expressions. Vocabulary: time linkers; illness; collocations.

Essa sensação é muito prazerosa e é quando percebo que realmente gosto do que faço, no entanto, essas expectativas de planejamento muitas vezes não acontecem como almejadas.

Vele lembrar que para cada Técnica Ativa, fiz três atividades diferentes e tentei usar procedimentos e ferramentas diversificados: individuais, em pares e em grupos; usando as habilidades de escrita e de fala; com tecnologia e sem tecnologia. Fiz isso no intuito de proporcionar aos alunos variedades o suficiente para exporem suas preferências e opiniões sobre as atividades durante as entrevistas. A ordem de aplicação do planejamento não foi a ordem que defini as atividades, mas sim de acordo com o planejamento do conteúdo programático e também com o tempo estipulado para cada atividade. Por exemplo, as atividades de *Game-based Learning* foram as primeiras a serem definidas, mas as últimas a serem realizadas. Primeiro, porque dentro do calendário já teria trabalhado todo o conteúdo programático e elas aconteceriam mais próximas da data da avaliação, uma vez que gosto de usar atividades dessa Técnica para revisar o conteúdo de maneira mais descontraída. Segundo, porque, conhecendo meus alunos, sabia que essa seria a Técnica mais esperada por eles.

Logo, falarei sobre os planos de aula na ordem que foram organizados para a aplicação. A primeira Técnica Ativa foi *Brainstorming* com uso de *Mind Maps*. Inicialmente, optei por usar a Técnica *Brainstorming* por ser muito usada em minhas aulas, principalmente para iniciar uma discussão sobre um tema específico com o intuito de perceber o vocabulário já conhecido pelos alunos e de ativar esse vocabulário para as atividades posteriores. Na prática, utilizo *Brainstorming* de maneiras variadas, mas, frequentemente, realizo apenas oralmente. Ainda assim, algumas vezes coloco a palavra-chave no quadro e conforme os alunos falam o que vem em suas mentes sobre o assunto, eu anoto em volta da palavra principal ou também peço para que eles vão até o quadro para completarem com as palavras relacionadas. Em alguns momentos também utilizo ferramentas digitais em que projeto a palavra-chave através de algum aplicativo, geralmente uso o *Mentimeter*, e usando seus celulares, os alunos enviam os elementos relacionados que aparecem simultaneamente na tela e formam uma nuvem de palavras.

Para esta pesquisa, meu objetivo era que o *Brainstorming* fosse não apenas oral, mas também escrito, uma vez que percebo que os alunos se empenham e absorvem mais o conteúdo quando eles escrevem. Por isso decidi uni-lo ao *Mind Map* para revisar e praticar o vocabulário estudado nas duas unidades. Na primeira atividade, nomeada *Mind Maps of Jobs*³⁰, eles fariam individualmente um *Mind Map* sobre um tipo de profissão da escolha

³⁰ Ver apêndice A.

deles, desde que não repetissem, descrevendo suas características positivas e negativas. A segunda atividade, *Jobs for disabled people*³¹, foi baseada em um dos exercícios do livro didático que mencionei anteriormente ser voltados para o crescimento pessoal dos alunos. Então, antes de realizá-la, eles fizeram uma atividade de *listening* em que ouviram uma história de superação de uma menina cega que, depois de passar por várias situações difíceis, conseguiu se formar e trabalhar com música, que era o que gostava. Depois de responderem perguntas interpretativas sobre essa história, também tiveram uma discussão empática sobre o quão difícil é para pessoas com alguma deficiência se encaixar no mercado de trabalho. A partir disso, eles fizeram o *Mind Map* em grupos com objetivo de discutirem em inglês os tipos de trabalho que seriam ideais para pessoas com deficiência, sendo elas cegas, surdas e que usam cadeira de rodas. Já a terceira atividade, *Healthy lifestyle*³², foi baseada no tema saúde e foi similar à primeira atividade com a Técnica *Brainstorming* com uso de *Mind Maps*, porém, desta vez, eles fariam o *Mind Map* em duplas usando algum aplicativo de seus celulares.

A segunda Técnica Ativa foi o *Role-play*, pois creio que é uma das técnicas mais populares na aprendizagem do inglês e mais eficientes para praticar o conteúdo estudado, além de geralmente propiciar momentos descontraídos e que deixam o aluno mais disposto a interagir. Já que o tema da unidade 9 era profissões, resolvi fazer um *Role-play* clássico: *Job Interview*³³ (entrevista de emprego). Como essa não é uma situação que faz parte da vivência dos adolescentes, pensei que seria interessante fazer uma preparação antes de fazerem o diálogo. Então, acrescentei no plano de aula um vídeo como exemplo que encontrei no *YouTube* e achei que se encaixava com a proposta que gostaria de realizar. Também pensei no vocabulário que poderia ser usado durante o *Role-play* e estabeleci as perguntas que o entrevistador faria ao candidato à vaga de emprego para que a conversa fosse guiada com mais fluidez.

Para o segundo *Role-play*, nomeado *Being Healthy*³⁴, quis uma proposta mais espontânea, portanto não precisou de muita preparação antes do diálogo, porém de mais criatividade e automaticidade por parte dos alunos na execução. Assim, a conversa seria entre amigos, em que um amigo, que é ativo, faz atividade física e se preocupa com sua saúde, tenta convencer o outro, que é preguiçoso e não quer fazer nada a não ser ficar deitado usando o

³¹ Ver apêndice A.

³² Ver apêndice A.

³³ Ver apêndice B.

³⁴ Ver apêndice B.

celular, a ter uma vida saudável. Como gostaria que esse *Role-play* fosse mais interativo, estipulei dois minutos para que todos conversassem simultaneamente enquanto eu monitoraria. Depois desse tempo, os alunos inverteriam os papéis e trocariam de duplas para discutirem por mais dois minutos.

Ainda com o tema “saúde”, o terceiro *Role-play, Doctor/patient role play*³⁵, foi um diálogo entre médico e paciente que é uma situação que eles já são mais familiarizados e aproveitei para reforçar estruturas já trabalhadas. Mesmo assim, para que fosse uma conversa mais guiada, fiz cartõezinhos com os sintomas que o paciente estava sentindo, o diagnóstico que o médico daria e, baseado nisso, suas recomendações. Cada dupla sortearia seu cartão e teria três minutos para se prepararem antes de se apresentarem. Assim, eles conseguiriam formular suas frases com menos dificuldade, uma vez que já sabiam o que teriam que falar.

Apesar de a contação de histórias ser algo atraente para as pessoas, os planos de aula das atividades de *Storytelling* foram os mais difíceis de planejar, pois, se feitos oralmente, os alunos têm a tendência a iniciarem suas falas em inglês e trocarem para o português antes de terminarem e, se feitos de forma escrita, há um grande foco nas estruturas gramaticais e lexicais e, conseqüentemente, apesar de serem importantes para a aprendizagem do inglês, não são atividades muito prazerosas de realizar. Para suprir minhas expectativas, tentei incluir em cada atividade, pelo menos algum momento que eu julgava ser interessante ou com um pouco mais de descontração.

A primeira atividade de *Storytelling* foi chamada de *Complete a story*³⁶ e era a mais simples comparada às outras. Baseada nas expressões de *time linkers* que estavam estudando na unidade 10, fiz uma história de mais ou menos um parágrafo, usando os *time linkers* e deixei algumas lacunas para que os alunos usassem sua criatividade e escrevessem suas histórias a partir daquela base, de forma lógica e obedecendo à estrutura gramatical. Depois disso, eles leriam suas histórias e comparariam com as dos colegas. Esse seria um momento mais descontraído.

A segunda atividade, *Make a story together*³⁷, é uma das minhas favoritas e já tive ótimas experiências usando-a. Escolhi algumas palavras que foram estudadas durante as unidades 9 e 10, escrevi em pedaços pequenos de papel e coloquei dentro de um saquinho. No dia dessa aula, os alunos fariam um círculo e cada um sortearia uma palavra. Assim, eu iniciaria a história com a seguinte frase: *last year I was...* (ano passado eu estava...) e cada

³⁵ Ver apêndice B.

³⁶ Ver apêndice C.

³⁷ Ver apêndice C.

aluno continuaria a história, fazendo conexões com o que foi dito antes, até usar a palavra sorteada. Quanto mais criativos e rápidos os alunos são, mais interessante e divertida a história fica.

Já na terceira atividade, *Making a comic*³⁸, os alunos fariam em dupla uma história em quadrinhos com o uso de algum aplicativo digital, como o *Pixton*. Isso chamaria a atenção dos alunos, uma vez que poderiam usar os celulares para criarem seus personagens, cenário e todo o formato da história que seria criada. Para revisarmos o vocabulário das unidades, pedi que o tema fosse profissões ou saúde.

Os planos de aula de *Game-based Learning* foram os mais fáceis de organizar, pois, além de agradar os alunos, também me divirto bastante com atividades de jogos, uma vez que a empolgação de competir deixa o ambiente mais leve para o aprendizado. Então sempre tenho jogos como “carta na manga” para quando tenho dez minutos sobrando ou como atividades extras. Além de recreativo, também podemos revisar o conteúdo estudado previamente de maneira mais lúdica.

A primeira atividade de *Game-based Learning* foi *Guessing Game*³⁹ que é um jogo de adivinhação e nesse caso, os alunos tinham que adivinhar a profissão sorteada. Previamente, personalizei o jogo no aplicativo *Charades* no meu celular com várias profissões. No dia da aula eles seriam divididos em dois grupos e uma pessoa do grupo colocaria o celular na testa e, durante um minuto, ele tentaria adivinhar a maior quantidade de profissões possível baseado nas características em inglês que seu grupo daria. Durante o planejamento, já imaginava a emoção, os gritos e o desespero dos alunos jogando sem perceber que estão usando todas as expressões relacionadas a trabalho com um nível de automaticidade alto, uma vez que quanto mais rápido falassem, mais chance eles teriam de ganhar.

A segunda atividade, *Name three game*⁴⁰, também envolvia rapidez de raciocínio para ganharem, porém com um foco maior na estrutura gramatical de voz passiva. Previamente, preparei dezesseis cartinhas explicando as três coisas que eles deveriam nomear, mas sem conjugar o verbo na voz passiva. Divididos em dois grupos, cada aluno deveria participar pelo menos uma vez para escolher a carta e completar com a forma correta dos verbos. Depois seu grupo deveria responder de acordo com o que foi solicitado, por exemplo: cite três livros que viraram filmes. Quanto mais rápido respondessem, mais pontos ganhariam. Durante o planejamento, também consegui visualizar a euforia que seria para conseguirem falar em

³⁸ Ver apêndice C.

³⁹ Ver apêndice D.

⁴⁰ Ver apêndice D.

inglês e rápido. Vale ressaltar que, a organização do plano de aula dessa atividade é fruto de uma experiência que não saiu como esperado com outra turma. Isso confirma o que pontuei anteriormente sobre a importância da auto avaliação da nossa prática em sala de aula e da troca de experiências entre os professores para o planejamento das aulas. Inicialmente, ao invés de cronometrar o tempo de cada grupo individualmente e de estabelecer pontuações diferentes em relação ao tempo gasto para responder, eu dizia que o grupo que falasse as três coisas primeiro, ganharia o ponto. Contudo, com a exaltação de responder mais rápido, eu não conseguia identificar o grupo que falava primeiro e também não conseguia analisar se as respostas estavam certas sem causar transtorno. Isso deixou os alunos frustrados e consequentemente a mim também. Como era uma atividade interessante e que estava de acordo com o conteúdo programático, resolvi alterar sua metodologia para evitar os problemas dessa experiência anterior.

A última atividade, *Kahoot*⁴¹, foi escolhida porque os alunos amam e sempre pedem para jogar. Ele é um *quiz* digital e interativo e quando quero trabalhar algo muito específico eu personalizo as perguntas na plataforma. Desta vez, o intuito era revisar o conteúdo das unidades 9 e 10, então coloquei no planejamento dois jogos, um de cada unidade, que já estão prontos e são disponibilizados pelo PES e, por isso, estão de acordo com o vocabulário e gramática dessas unidades.

3.5 Aplicando as Técnicas Ativas

No dia 13 de setembro, dou início a pesquisa de campo fazendo o primeiro contato com os pais e/ou responsáveis pelos alunos que fariam parte das atividades da pesquisa. Através do *WhatsApp* da escola, enviei um áudio explicando toda a proposta da pesquisa bem como o conteúdo dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴² e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁴³ – que estavam sendo enviados naquele dia para que eles assinassem se concordassem com a participação dos filhos. No dia 14 de setembro, conversei com meus alunos sobre minha proposta e o que faríamos nas próximas semanas. Apesar de já conhecer a turma e saber que eles são muito receptivos, fiquei bastante surpresa ao ver a reação que tiveram. Quando contei o que iríamos fazer e o porquê, eles se mostraram muito empolgados,

⁴¹ Ver apêndice D.

⁴² Ver Apêndice J

⁴³ Ver Apêndice K

vibrando e comentando com os colegas do lado. Phoebe Buffay disse: “nossa, vamos ser cobaias. Nunca fui cobaia. Que legal!” e Miley Cyrus comentou: “tô me sentindo tão importante!”.

Com o objetivo de analisar o uso dessas quatro Técnicas Ativas nesse contexto, trabalhei três atividades de acordo com cada Técnica, totalizando doze atividades, ou seja, cada semana estaria focada em uma Técnica diferente: “Semana do *Brainstorming* com uso de *Mind Maps*”, “Semana do *Role-play*”, “Semana do *Storytelling*” e “Semana do *Game-based Learning*”. Eles têm quatro aulas semanais de inglês, sendo uma na segunda-feira no terceiro horário, duas aulas geminadas no primeiro e segundo horários na quarta-feira e uma no segundo horário na quinta-feira. Então estabeleci as três primeiras aulas da semana, na segunda-feira e quarta-feira, para realização das atividades e a última aula, na quinta-feira, para realizar a entrevista com os alunos sobre as atividades realizadas naquela semana.

Organizei as atividades dessa maneira, dentro do que era possível ser feito de acordo com o calendário e planejamento escolares, para conseguir explorar ao máximo as quatro Técnicas Ativas propostas. Concentrando cada Técnica em uma semana, os alunos puderam compreender de maneira mais clara o que estava sendo proposto e ainda ficaram interessados em saber quais eram as atividades da próxima semana. Optei por fazer as entrevistas na mesma semana, assim que terminei a aplicação das atividades, pois facilitou o processo de recordar o que acharam daquela Técnica Ativa.

Segue abaixo o cronograma das atividades de cada semana:

Quadro 1 – Cronograma das atividades

<p>Semana 1: “<i>Brainstorming through Mind Maps Week</i>”⁴⁴</p> <p>18/09 – <i>Mind Maps of Jobs</i></p> <p>20/09 – <i>Jobs for disabled people / Healthy lifestyle</i></p> <p>21/09 – Entrevista sobre as atividades de <i>Brainstorming</i> através de <i>Mind Maps</i>⁴⁵</p>
<p>Semana 2: “<i>Role-play Week</i>”⁴⁶</p> <p>25/09 – <i>Job interview</i></p> <p>27/09 – <i>Being healthy / Doctor/Patient role-play</i></p> <p>28/09 – Entrevista sobre as atividades de <i>Role-play</i>⁴⁷</p>

⁴⁴ Ver Apêndice A

⁴⁵ Ver Apêndice E

⁴⁶ Ver Apêndice B

⁴⁷ Ver Apêndice F

<p style="text-align: center;">Semana 3: “<i>Storytelling Week</i>”⁴⁸</p> <p>02/10 – <i>Complete a story</i></p> <p>04/10 – <i>Make a story together / Making a comic</i></p> <p>05/10 – Entrevista sobre as atividades de <i>Storytelling</i>⁴⁹</p>
<p style="text-align: center;">Semana 4: “<i>Game-based learning Week</i>”⁵⁰</p> <p>09/10 – <i>Guessing Game (Jobs)</i></p> <p>11/10 – <i>Name three Game / Kahoot</i></p> <p>11/10 – Entrevista sobre as atividades de <i>Game-based learning</i>⁵¹</p>
<p>16/10 – Questionário sobre a pesquisa⁵²</p>

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Realizei a entrevista da quarta semana no mesmo dia das duas últimas atividades, já que elas não duraram a aula toda. No dia 16 de outubro, finalizei a pesquisa com um questionário individual, sem identificação, dessa vez de forma escrita, para que os alunos ranqueassem as atividades realizadas de 1 a 12, sendo 1 a que mais gostou e 12 a que menos gostou e explicassem o motivo de suas escolhas.

3.5.1 Brainstorming through Mind Maps Week

Dou início às atividades de *Brainstorming* através de *Mind Maps* no dia 18 de setembro. Antes de qualquer coisa, explico brevemente para a turma os termos *brainstorming* e *mind maps* e suas finalidades. Eles se mostraram bem familiarizados com os termos, principalmente com *mind maps*, pois alguns se utilizam dessa ferramenta para estudar algumas matérias, como geografia e história. A primeira atividade proposta era fazer um *mind map*, individualmente, em uma folha sulfite A4, sobre alguma profissão, poderia ser algo que eles gostariam de ser ou que eles tivessem alguma ligação que os fizessem admirar aquela profissão. As características poderiam ser positivas e negativas e a organização visual seria de acordo com a criatividade e o objetivo deles.

Como explicação, fiz o meu *mind map* no quadro sobre *teacher* e suas características, seguindo algumas sugestões dos alunos também. Uma vez que cada aluno tinha que escolher

⁴⁸ Ver Apêndice C

⁴⁹ Ver Apêndice G

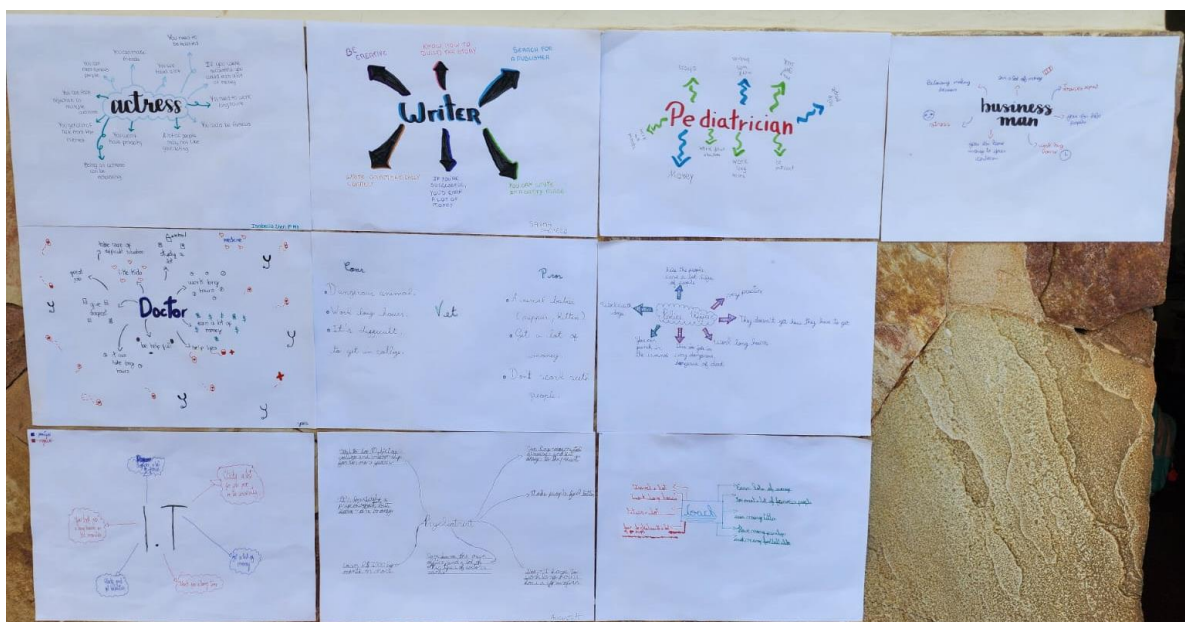
⁵⁰ Ver Apêndice D

⁵¹ Ver Apêndice H

⁵² Ver Apêndice I

uma profissão diferente, cada um escreveu no quadro sua profissão escolhida, para que ninguém repetisse. Assim, os trinta e cinco minutos restantes foram para realizar o *mind map*. Os alunos se mostraram interessados e a parte do *brainstorming* foi bem rápida, já a parte da decoração do *mind map* levou mais tempo. Apesar de a atividade ser individual, eles solicitavam minha ajuda e de alguns colegas para escrever palavras que não sabiam. Ao final, eles apresentaram seus *mind maps* e colaram no corredor do lado de fora da sala de aula e ficaram comparando o que cada um tinha colocado como características. Na Figura 6, apresento a foto com os resultados dos *Mind Maps* produzidos nessa atividade.

Figura 6 – Mind Maps about Jobs⁵³



Fonte: Foto do meu acervo da pesquisa de campo.

A segunda atividade foi feita no dia 20 de setembro no primeiro horário. Quando cheguei, eles estavam muito desinquietos e ansiosos porque no terceiro horário eles tinham prova de História e só falavam sobre a prova. Pedi para que eles se sentassem em três grupos, sendo um de quatro pessoas e dois de cinco pessoas. Dessa forma, eles fariam um *mind map* em uma folha A3 de profissões com características positivas para pessoas com deficiência. Assim, um grupo ficou responsável pelo *mind map* de pessoas cegas, o outro de pessoas surdas e o outro de pessoas em cadeira de rodas.

⁵³ Figura descrita: Na foto há dez folhas, tamanho A4, coladas em três fileiras horizontais na parede do corredor da escola. Em cada folha há um *mind map* feito pelos alunos. As letras estão pequenas, então só conseguimos ler a profissão no meio de cada folha: *actress*, *writer*, *pediatrician*, *business man*, *doctor*, *vet*, *I.T.* e outros.

Devida a ansiedade com a prova, o início da atividade foi um pouco conturbado, com muitas conversas e demoraram a concentrar. Um dos grupos, que estavam falando sobre pessoas em cadeira de rodas, teve muita dificuldade com o *Brainstorming*, não conseguiam explorar as possibilidades de emprego e porque esse emprego seria bom para uma pessoa com deficiência, então os ajudava e fazia perguntas como: “se vocês estivessem nessa posição, porque esse trabalho seria bom para você?”, induzindo-os a ter um pensamento um pouco mais aberto sobre o assunto. Eles também tiveram dificuldade em se organizar e concordar com o que iriam fazer e discutiram bastante. Os outros dois grupos se organizaram rapidamente, tiveram várias ideias no *Brainstorming* e dividiram tarefas: um aluno fez o título, o outro fazia a decoração e os outros escreviam as informações. Outro problema foi o tempo. Inicialmente coloquei 20 minutos no *timer* para realizar a atividade, mas eles não conseguiam coordenar o que precisavam fazer dentro do tempo estipulado, então acrescentei 5 minutos. Nós também colamos esses *Mind Maps* no corredor da sala, conforme a Figura 7.

Figura 7 – Jobs for disabled people⁵⁴



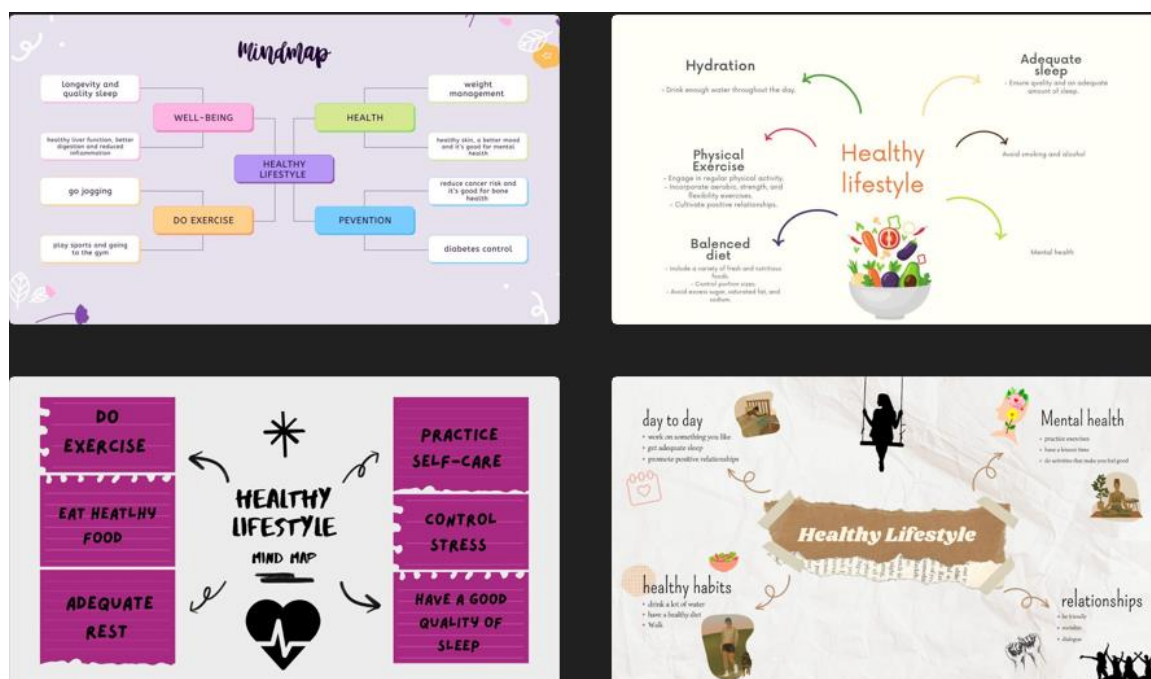
Fonte: Foto do meu acervo da pesquisa de campo.

⁵⁴ Figura descrita: Na foto há três folhas, tamanho A3, coladas em duas fileiras horizontais na parede do corredor da escola. Em cada folha há um *mind map* feito pelos três grupos. No primeiro *mind map* tem escrito de preto no meio da folha *blind people*. Em volta há setas azuis com quatro grupos de informação e um desenho de um óculos azul na parte inferior. No segundo *mind map* tem escrito de preto no meio da folha *deaf people* e em volta há setas e escritas em azul e em vermelho. O terceiro *mind map* foi feito com caneta azul e está escrito *People in a wheelchair* e setas e características em volta. Na parte superior direita há um desenho de uma cadeira de rodas.

Em seguida, começamos a terceira atividade em que fizeram um *Mind Map* digital sobre ser saudável. Pedi para se organizarem em duplas, pegarem os celulares e baixarem um aplicativo para fazer *Mind Maps*. Alguns tiveram problemas com o sinal de internet e demoraram iniciar. Sugerí os aplicativos *Xmind*, *SimpleMind* e *Canva*, eles preferiram usar o *Canva* por já serem familiarizados com o aplicativo, apesar de nunca terem feito *Mind Maps* nele. Alguns alunos gostaram de fazer o *Mind Map* digitalmente por ter inúmeras opções de itens para decorar.

Nesse horário, eles já estavam mais calmos e concentrados. Percebi que eles trabalham melhor em duplas do que em grupos, pois conseguem tomar as decisões com mais facilidade, ser mais produtivos e não ficam ociosos sem saber o que fazer. Novamente, o tempo para realizar a atividade foi um problema. Joey Tribianni comentou: “*teacher*, não sei trabalhar sob pressão”. Phoebe também reclamou: “*teacher*, preciso de mais tempo, eu gasto muito tempo para fazer um *Mind Map*”. Como o horário estava acabando e precisávamos organizar a sala para fazer a prova, quem não tinha terminado em sala, terminou em casa e eles apresentaram na aula seguinte. Eles me enviaram seus *Mind Maps* pelo *WhatsApp* e eu projetei na tela durante as apresentações. Na Figura 8, coloquei alguns *Mind Maps* digitais que eles fizeram.

Figura 8 – Mind Maps about Health⁵⁵



Fonte: Compilado do meu acervo da pesquisa de campo.

⁵⁵ Figura descrita: Na foto há um compilado com quatro *mind maps* digitais no formato de um quadro. Todos tem escrito *healthy lifestyle* no meio com setas e descrições em volta.

A semana de *Brainstorming* através de *Mind Maps* foi produtiva, achei que os alunos gostaram das atividades e usaram expressões em relação aos temas que estavam sendo estudadas com facilidade. Entretanto, percebi que fazer três atividades nesse estilo seguidas na mesma semana foi um pouco cansativo. Os alunos não reclamaram, mas seu entusiasmo foi diminuindo com o decorrer das atividades.

3.5.2 *Role-play Week*

O primeiro *Role-play* foi no dia 25 de setembro e a proposta era simular uma entrevista de emprego em que o entrevistador era o CEO de uma rede de supermercados e o entrevistado era candidato à vaga de gerente em um dos supermercados. Fiz uma breve introdução sobre as atividades da semana uma vez que os alunos já são acostumados com essa técnica.

Comecei mostrando um vídeo no *YouTube* como exemplo de entrevista de emprego. Chamei a atenção deles para as expressões usadas e, principalmente, para o comportamento tanto do entrevistador quanto do candidato à vaga de emprego. Depois anotei no quadro as perguntas que o entrevistador deveria fazer bem como algumas expressões que julguei importantes para que eles construíssem o diálogo. Dessa vez, eu escolhi as duplas para tirá-los de sua zona de conforto e, como esperado, eles não gostaram e eu disse que na próxima atividade eles poderiam escolher seus parceiros. Nesse dia, um aluno faltou então fiz um trio, sendo um entrevistador e dois candidatos.

Dessa forma, cronometrei cinco minutos para se prepararem e conforme eles iam me perguntando algumas coisas eu ia anotando no quadro para que pudessem consultar. Depois desse tempo, começamos as apresentações. A Katy Perry foi a única aluna que se comunicou em português em alguns momentos. Ela é novata na escola, entrou na turma há pouco tempo e, segundo ela, “nunca tinha estudado inglês” e na escola anterior “nunca teve que falar em inglês”, então têm sido experiências novas e até desconfortáveis para ela. Além desse contexto, ela tem muita vergonha, mas não se opõe em fazer atividades como essa, em que ela fica exposta. Nessa atividade, ela fazia parte do trio e suas colegas, sem saírem do papel de seus personagens, ajudaram-na discretamente, sussurrando o que ela queria falar.

As outras apresentações cumpriram muito bem a proposta da atividade e, embora tenham reclamado de não terem escolhido as duplas, eles demonstraram uma boa interação. Apesar de ser um *Role-play* um pouco mais formal, algumas duplas conseguiram incluir

momentos divertidos, por exemplo: Joey fazia o papel de CEO do *Walmart* e sua colega Monica Geller disse que sua experiência anterior tinha sido em uma rede de supermercados concorrente e sua reação foi de surpresa e desdém, principalmente quando repetiu o nome do supermercado: “*oh, really? At Target? How was it?*”.

O *feedback* foi dado ao final de cada apresentação e ressaltai pontos positivos e negativos de seus comportamentos em relação aos papéis que assumiram. Depois de todas as apresentações, propus escolher o melhor candidato que eles contratariam para a vaga de gerente. A turma ficou em dúvida entre Rachel Green e Monica Geller para a posição e alguns ainda explicaram os motivos de sua escolha, usando características que falaram durante as entrevistas.

No dia 27 de setembro fizemos as duas outras atividades de *Role-play*. A primeira foi entre dois amigos, sendo um muito ativo e preocupado com sua saúde e o outro bem preguiçoso que não queria fazer nada além de usar o celular. A função do amigo ativo era tentar convencer o outro a fazer alguma coisa com ele e a função do outro amigo era discordar e colocar empecilho em todas as sugestões.

Dessa vez, como prometido, eles escolheram suas duplas, mas não tiveram tempo para se preparar. Eles também não apresentaram para a turma toda. Ao invés disso, eles simularam ao mesmo tempo por três minutos, cada um com sua dupla, e eu fui monitorando. Percebi que eles ficaram mais livres para se comunicar. Esse *Role-play* foi bem intenso e eles realmente entraram no personagem. Os amigos ativos gesticulavam e se exaltavam com os amigos preguiçosos que agiam como se nada estivesse acontecendo com um semblante de indiferença. Quando o tempo da atividade acabou, dei o *feedback* sobre suas performances, elogiando algumas duplas que se destacaram em relação aos argumentos que colocaram, por exemplo: Rachel Green sugeriu a sua amiga que fossem ao clube com alguns amigos, Monica recusou. Rachel argumentou que, se ela não quisesse praticar nenhum esporte, seria bom para sua saúde mental conversar e passar um tempo com os amigos. Monica respondeu que poderia fazer isso por suas redes sociais. Apesar de Rachel não ter conseguido convencer a amiga, durante todo o tempo nenhuma delas ficou sem argumento.

Depois do *feedback*, pedi que trocassem de duplas de forma que seu papel fosse invertido, ou seja, se na primeira parte o aluno tivesse sido o amigo ativo, na segunda parte ele teria que ser o preguiçoso e vice-versa. Assim, repeti todo o processo da primeira parte: eles simularam ao mesmo tempo durante três minutos enquanto eu monitorava e posteriormente dei o *feedback*.

A segunda atividade foi um *Role-play* entre médico e paciente. Anteriormente, fiz sete cartinhas com algumas informações que eles deveriam usar durante a simulação. Essas informações eram tanto para o médico quanto para o paciente, pois tinham os sintomas, o diagnóstico e as recomendações. Pedi que eles formassem sete duplas e escolhessem uma cartinha. Cronometrei cinco minutos para se prepararem antes de apresentarem para a turma. Já na preparação, eles se mostraram bem empolgados, pegando objetos que pudessem usar e pensando no roteiro que seguiriam. Durante essa preparação, anotei no quadro algumas frases que eles me perguntaram para que pudessem usar na hora do *Role-play*.

Depois dos cinco minutos, começamos as apresentações. Todos eles seguiram seus papéis com comportamentos bem parecidos aos que esperamos de uma situação de consultório médico. Em todas as performances os alunos que faziam o papel de médico conduziram o diálogo, tinham aparência mais séria e formal, fizeram as perguntas necessárias para entenderem o caso do paciente de maneira bem zelosa e anotaram as informações bem como as prescrições e atestados cuidadosamente. Já os pacientes simularam muito bem seus sintomas, se mostravam estar indispostos e tristes e conseguiram responder todas as perguntas feitas.

Ao final de cada apresentação, dei o *feedback* enaltecendo os pontos positivos de cada dupla. Todos os alunos que estavam com o papel de médico, receberam seus pacientes, se apresentaram e usaram papel e caneta para prescrever os remédios e os atestados. Selena Gomes estava com insolação e pintou o braço com caneta vermelha para simular as queimaduras. Sua médica, Rachel Green, usou hidratantes labiais para simular as pomadas que ela estava recomendando para o tratamento. Alguns deles intensificaram algumas reações no intuito de ficar engraçado, como Avril Lavigne que era uma médica muito educada, mas mostrava um desconforto quando a paciente Monica espirrava a cada palavra que falava.

A semana de *Role-play* foi a mais empolgante e os alunos se mostraram muito motivados e engajados nas três atividades. No geral, as apresentações foram ótimas e aqueles alunos que têm mais dificuldade em se expressarem oralmente me surpreenderam positivamente. Acho que eles se empolgaram com a simulação e esqueceram-se da apreensão que normalmente sentem na hora de falar em inglês, principalmente na atividade que tiveram que falar apenas com sua dupla e não apresentaram para a turma toda. No final da aula, Selena Gomes que é uma dessas alunas que tem dificuldade e vergonha de se comunicar em inglês disse: “ai, *teacher*, adorei. Melhor atividade”.

3.5.3 *Storytelling Week*

Comecei as atividades de *Storytelling* no dia 2 de outubro explicando o planejamento da semana bem como o conceito *storytelling*. A primeira atividade foi individual e escrita, em que os alunos precisavam construir suas histórias a partir de uma base igual para todos com lacunas para completarem de acordo com sua criatividade. Alguns alunos queriam fazer a atividade em duplas e Chandler Bing argumentou que “fazer atividade sozinho é muito *sad*”, mas mantive a proposta inicial.

Coloquei a base da história na tela projetada e cronometrei quinze minutos para fazerem suas histórias. Conforme eles foram escrevendo, fui monitorando e auxiliando-os com o que precisavam. Eles também recorreram aos colegas para ajudá-los com algumas palavras.

Quando terminaram, eles se mostraram animados para lerem suas histórias. Eles gostaram de ver a criatividade de cada um que, mesmo seguindo a mesma base, direcionou a história por caminhos bem diferentes. No início, contei para eles que quando fiz aquela base eu tinha pensado na minha própria história e estava ansiosa para ver se alguém iria ter a mesma ideia que eu. Joey Tribbiani foi o que teve a ideia mais parecida com a minha e ele brincou dizendo que é porque “nós somos muito conectados”. Fiquei surpresa com a história do Ed Sheeran em específico, pois ele é um aluno que demonstra muita dificuldade tanto na oralidade quanto na escrita de seus textos e, talvez por ter sido uma escrita guiada, sua história foi criativa, bem estruturada com início, meio e fim e solicitou minha ajuda pouquíssimas vezes.

A segunda atividade foi feita no dia 4 de outubro em que eles tinham que criar uma única história em conjunto. Para isso, escrevi várias palavras que faziam parte do vocabulário das unidades 9 e 10 em papezinhos e coloquei em uma caixinha. Pedi que todos se sentassem em círculo no fundo da sala e expliquei a atividade. Eu iniciei a história com a frase: “*last month I was at home...*” (Mês passado eu estava em casa...). Seguindo o círculo, cada um tinha que tirar um papel e continuar a história até usar a palavra escolhida.

Quando idealizei essa atividade, eu imaginei que seria bem divertido, porque normalmente a história segue um caminho inesperado, mas infelizmente, não foi exatamente assim. Foi muito difícil manter a fluidez na história, pois tive que intervir diversas vezes para auxiliá-los. Houve várias pausas porque alguns alunos não conseguiam ser criativos e improvisar para continuar a história usando a palavra que tiraram, comprometendo também a estrutura e a coerência da narrativa. Outros alunos se mostravam impacientes com aqueles que

não sabiam o que falar. Mesmo assim, alguns se divertiram, como Phoebe que, no final da atividade, disse: “olha para onde nossa *story* foi”.

A terceira atividade foi realizada no mesmo dia e eles fizeram uma história em quadrinhos digital usando o aplicativo *Pixton*. Pedi para que se sentassem em trios e, dessa vez, eles poderiam escolher o tema da história, sendo as opções *health* ou *jobs*, desde que tivesse no mínimo quatro quadrinhos. Pedi para que entrassem no site do *Pixton* e mudassem a configuração do idioma, assim, todos os comandos ficariam em inglês. Eles criaram suas contas e se divertiram fazendo seus avatares.

Figura 9 – Digital Comic⁵⁶



Fonte: Compilado do acervo da pesquisa de campo da pesquisadora.

Alguns grupos tiveram discussões sobre o que iriam escrever, outras concordavam com mais facilidade. Percebi que eles gostaram e exploraram as funções que o programa

⁵⁶ Figura descrita: Na foto há uma história em quadrinhos digital com cinco quadrinhos. No primeiro quadrinho mostra um escritório com uma mesa com quatro cadeiras no fundo e uma planta do lado esquerdo. Há uma moça em pé do lado esquerdo de cabelo longo e castanho, usando calça e blazer azuis e camiseta e sapatos pretos, conversando com um rapaz em pé do lado direito de cabelo castanho escuro usando terno azul, gravata vermelha e sapatos pretos. Ela diz: “hello, there”, e ele responde: “hi, Sarah! Ready for your interview?” No segundo quadrinho ele diz: “ok, so let’s start. Did you bring your resume?” Ela entrega uma pasta amarela e diz: “sure! Here it is”. No terceiro quadrinho ele diz: “tell me a little bit about yourself. What are your strengths? What are your weakness? Why do you want to work here?” E ela responde: “I’m 24, I like to work in group, but I’m not too patient with people. And I want this job of CEO because I’m looking for something new to manage”. No quarto quadrinho há uma faixa amarela na parte superior esquerda escrito: a few minutes later... Ele diz: “So, by checking my notes, you got the job. Congratulations!” E ela diz: “thank you so much!!” No último quadrinho há outra faixa amarela na parte superior esquerda escrito: a few years later... e há a imagem da moça e do entrevistador se casando.

possibilitava, como a escolha dos personagens e suas expressões e posições. Eles ficaram mais quietos, conversando só com suas duplas e não me pediram ajuda nem para usar os recursos do site nem para escrever suas histórias. Mesmo assim, fui monitorando e conversando com eles sobre as histórias que estavam criando. Na Figura 9 acima, apresento uma das histórias feitas na plataforma *Pixton*. Como não era possível enviar toda a história na versão gratuita da plataforma, os alunos tiraram *print* de cada quadrinho da história e me mandaram pelo *WhatsApp*.

As atividades da semana de *Storytelling* foram consideravelmente boas e eles produziram histórias bem estruturadas e foram criativos. Na atividade oral, embora minhas expectativas tenham sido frustradas, os alunos conseguiram construir a história como proposto. Essa semana não teve um ápice de motivação e euforia se comparado com a semana anterior.

3.5.4 Game-based Learning Week

Essa foi a última semana de atividades que faziam parte da pesquisa de campo e uma das mais esperadas por parte dos alunos, pois eles amam jogos. No dia 9 de outubro fizemos um jogo de adivinhação (*guessing game*) com o uso do aplicativo *Charades*. Esse aplicativo estava no meu celular e eu já havia customizado o jogo colocando várias profissões que eles tinham estudado na unidade 9. Dessa forma, eles se dividiram em dois grupos e, a cada rodada, um integrante do grupo colocava o celular na testa com a tela virada para seus colegas, como apresentado na Figura 10:

Figura 10 – Tela do celular com o jogo *Charades*⁵⁷



Fonte: Foto do acervo da pesquisa de campo da pesquisadora.

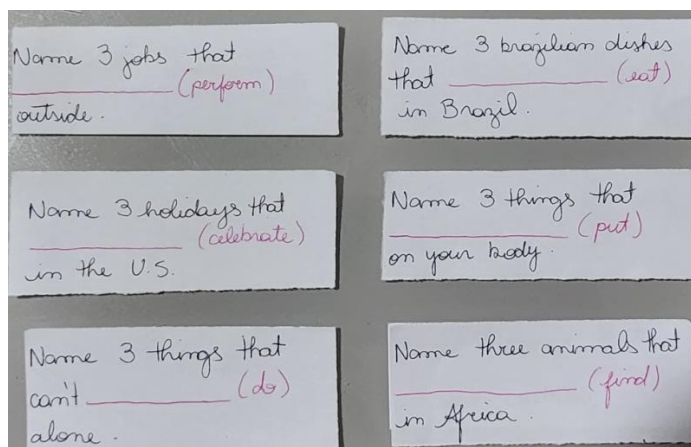
⁵⁷ Figura descrita: a foto mostra um print da tela do celular com fundo azul e escritas brancas. No meio está escrito *lawyer*, na parte superior esquerda está escrito *back* e no meio 58, se referindo aos segundos.

Assim, eles tinham que falar em inglês e rápido, características daquela profissão que estava na tela e, a partir dessas informações, o aluno que estivesse segurando o celular tinha que adivinhar a profissão. Se acertasse, ele viraria o celular para baixo passando para a próxima, se não soubesse aquela profissão, ele viraria o celular para cima. Dessa maneira, o aplicativo ia contabilizando quantas profissões aquele grupo acertou em um minuto. Cada acerto valia um ponto e ganhava o grupo que tivesse mais pontos ao final de quatro rodadas.

A meu ver, essa foi a atividade mais animada e divertida, inclusive para mim que estava assistindo, pois, além do fato de ser uma disputa, eles se empolgavam querendo acertar mais profissões antes do minuto acabar, então falavam rápido e ao mesmo tempo. O que mais me surpreendeu foi que, além de usarem as características estudadas, eles fizeram referências a outras atividades que tínhamos feito, por exemplo: quando a profissão era *CEO*, Avril Lavigne disse: “*the job we did the job interview*”, se referindo ao *Role-play* realizado na segunda semana. Ou ainda quando a profissão era *business man* e a Monica disse: “*it’s Joey’s job. The one he did the Mind Map*”. À medida que as rodadas passavam, os grupos acertavam mais profissões por minuto, pois algumas iam se repetindo e eles conseguiam acertar com menos informações.

O segundo jogo, *Name Three*, realizado no dia 11 de outubro, teve o intuito de praticar os tempos da voz passiva. Antes de começar, revisei os quatro tempos estudados na voz passiva – *simple present*, *simple past*, *present continuous* e *present perfect* – e deixei as anotações no quadro para que consultassem. Para formar dois grupos, escolhi dois líderes e eles foram revezando para escolher os integrantes do grupo. Desse modo, os grupos ficaram um pouco diferentes da atividade anterior. Anteriormente, fiz cartinhas, como na Figura 11, para que completassem com o tempo da voz passiva correta.

Figura 11 – Name Three Game Cards⁵⁸



Fonte: Foto do acervo da pesquisa de campo da pesquisadora.

Um integrante do grupo escolhia uma cartinha e lia o que estava escrito já completando com o verbo na voz passiva, por exemplo: *name three books that were made/have been made into movies* (nomeie três livros que foram adaptados para filmes). Assim que eles terminassem de ler, eu iniciava o *stopwatch* no celular para contar os segundos que o restante do grupo gastaria para responder. Se o verbo que o aluno completou estivesse certo, o grupo ganhava dois pontos. Se o grupo respondesse em menos de cinco segundos, o grupo ganhava três pontos. Se eles respondessem de seis a dez segundos, eles ganhariam dois pontos e se respondessem em mais de dez segundos eles ganhariam um ponto.

Como o tempo influenciava na pontuação, alguns alunos eram muito rápidos e falavam as três coisas de uma vez, enquanto outros ficavam paralisados. Esses diziam que quando “pensavam em falar uma coisa os outros já tinham falado tudo”, ou que “dava um branco e não conseguiam pensar em nada”. Joey, quando questionado pelos colegas como ele conseguia pensar e falar tão rápido, ele disse: “eu penso em uma coisa e ela vai puxando a outra”.

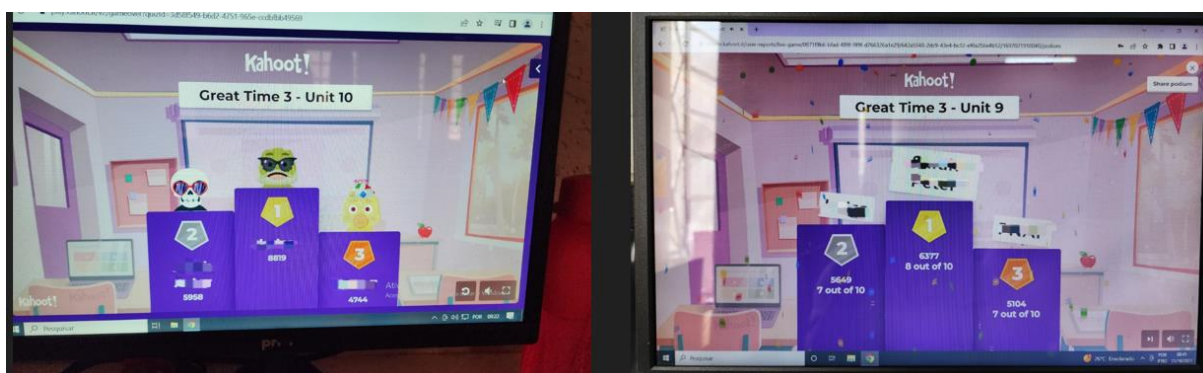
Foi um jogo bem divertido e, além de conseguirem responder as perguntas do jogo, a maioria acertou os verbos que tinham que completar. Selena Gomes inclusive comentou: “nossa, tô me surpreendendo. Acertei todas”.

A última atividade da semana e da pesquisa foi um jogo que eles gostam e já estão acostumados, pois uso com frequência nas aulas que é o questionário eletrônico *Kahoot*. Eles

⁵⁸ Figura descrita: na foto há seis papeizinhos em três fileiras horizontais. Em cada um há uma frase: Name 3 jobs that _____ (perform) outside. Name 3 brazilian dishes that _____ (eat) in Brazil. Name 3 holidays that _____ (celebrate) in the U.S. Name 3 things that _____ (put) on your body. Name 3 jobs that can't _____ (do) alone. Name 3 animals that _____ (find) in Africa.

formaram duplas e entraram na plataforma. Fizemos dois questionários, um sobre a unidade 9 e um sobre a unidade 10. Cada um tinha dez perguntas que variavam entre, questões abertas, de múltipla-escolha, de verdadeiro ou falso e de colocar as partes na ordem certa para formar a frase correta. Quanto mais rápido eles respondessem, mais pontos eles ganhavam. Eles ficaram mais quietos, comparado com os outros jogos, mas fizeram vários comentários competitivos. Finalizamos analisando o pódio do primeiro, segundo e terceiro lugares, que estão apresentados na Figura 12.

Figura 12 – Pódio das duas rodadas do Kahoot⁵⁹



Fonte: Foto do acervo da pesquisa de campo da pesquisadora.

Nas imagens da Figura 12, borrei os nomes, porque os alunos usaram seus próprios nomes. Na primeira rodada, sobre a unidade 9, Adele e Selenia Gomes ficaram em terceiro lugar, Avril Lavigne e Monica Geller em segundo e Rachel Green e Joey Tribbiani ficaram em primeiro lugar. Na segunda rodada, sobre a unidade 10, o pódio se repetiu como apenas uma troca de posições: dessa vez Rachel e Joey ficaram em segundo e Avril e Monica ficaram em primeiro lugar.

⁵⁹ Figura descrita: Na figura há duas fotos do computador da sala de aula. Nas duas fotos há o pódio com os três primeiros lugares do jogo kahoot. Na parte superior da foto do lado esquerdo está escrito: Great time 3 – Unit 10 e na parte superior da foto do lado direito está escrito: Great time 3 – Unit 9.

4 INTERPRETANDO AS EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo, apresento os resultados e discuto pontos observados tanto de acordo com minhas percepções quanto de acordo com as percepções dos meus alunos durante as experiências da pesquisa de campo. Como mencionado anteriormente, esta é uma pesquisa qualitativa com processos analítico-interpretativos. Sendo assim, faço agora uma interpretação sobre uso de Metodologias Ativas nas minhas aulas de inglês, fundamentada nas informações do referencial teórico deste estudo e de acordo com o que emergiu durante a organização das notas analíticas (*analytic memos*) que foram apresentadas no capítulo 3 – Metodologia da Pesquisa.

O processo analítico e o processo interpretativo de uma pesquisa têm suas características específicas, mas durante a construção de um estudo, eles andam juntos (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005). É quase impossível separar os momentos em que executei cada processo, pois eles aconteciam simultaneamente. Enquanto organizava e transcrevia as falas dos alunos durante as entrevistas em um único documento e fazia a leitura das minhas anotações do diário, que seria o processo analítico, foram surgindo ideias e interpretações sobre assuntos pertinentes ao que me propus pesquisar e eu já fazia um rascunho desses pensamentos, o que seria o processo interpretativo.

Então, este capítulo é dedicado às minhas notas reflexivas (*reflective memos*), que, para Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005, p. 27), são informações que “nos permitem criticar nosso próprio trabalho e desenvolver percepções ou direcionamentos”⁶⁰. Elas também proporcionam ao pesquisador qualitativo conhecimento para que eles tenham consciência de como “eles constroem suas realidades enquanto vivem a experiência da pesquisa, como eles compreendem a aparência das coisas, ou interrogam e reconhecem os aspectos dentro de seu campo de estudo”⁶¹ (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 28). Como mencionei anteriormente, além dessas notas reflexivas, também incluí informações teóricas neste capítulo, mesmo não seguindo a organização comum de uma dissertação deste formato, pois acredito representar melhor minha maneira de estudo e escrita.

⁶⁰ Minha tradução de: “help us to critique our own work and to develop insights or directions” (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 27).

⁶¹ Minha tradução de: “help researchers become conscious of how they construct their realities while living the research experience, how they grasp the appearance of things, or interrogate and acknowledge aspects within their field of study.” (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 28).

Dessa forma, dividi este capítulo em sete seções, e nomeei-as com frases que foram ditas durante a pesquisa de campo. A primeira seção, “*We learn more*”, é voltada para discussão sobre os benefícios das Metodologias Ativas; na segunda seção, “*Ai, teacher, não consigo*”, falo sobre a insegurança dos alunos na hora de produzirem algo em inglês, seja por falta de confiança ou por falta de habilidades linguísticas; na terceira seção, “*Errei, mas aprendi*”, falo sobre a importância do erro no processo de aprendizagem; na quarta seção, “*The technology is the ‘best’ problem*”, discorro sobre o uso da tecnologia como ferramenta nas aulas; a quinta seção, “*Fazer atividade sozinho é tão sad*”, é dedicada a discussão dos benefícios da interação nas aulas de inglês; na seção seis, “*We want to win*”, discorro sobre as vantagens de incluir jogos nas aulas de inglês e na sétima e última seção, “*Teacher, vai ter alguma coisa diferente hoje?*”, além de explicar o título deste trabalho, explico sobre algumas angústias minhas enquanto professora de inglês e as vontades dos alunos em relação ao que os deixam mais motivados em sala de aula.

4.1 *We learn more*

A frase que mais ouvi durante a pesquisa de campo foi “*we learn more*” ou “a gente aprende mais” para explicar o porquê de terem gostado das Técnicas Ativas que realizamos durante a pesquisa. Em todas as atividades, assim como propõem as Metodologias Ativas, os alunos tiveram que estar ativos e produzindo seu próprio conhecimento, seja escrevendo, falando, sendo criativos ou expondo suas ideias de maneira mais reflexiva. “O aluno é o protagonista de sua aprendizagem, cabendo-lhe realizar determinados processos cognitivos, que ninguém pode fazer por ele” (Boruchovitch, Bzuneck, 2004, p. 11).

Uma situação que aconteceu durante a semana das atividades de *Brainstorming* através de *Mind Maps* chamou minha atenção sobre isso. Alguns alunos estavam paralisados sem saber o que escrever no *mind map* sobre profissões para pessoas com deficiência. Quando percebi que dez minutos já tinham passado e eles ainda não tinham escrito nada, fui até suas mesas para auxiliá-los. Por algum motivo, talvez por ser algo fora de suas realidades, era um desafio para eles pensarem em uma profissão que pudesse exaltar as habilidades de uma pessoa surda. Fiz perguntas para estimulá-los a abrirem suas mentes, para se colocarem na situação de uma pessoa surda e analisarem porque aquele seria um bom emprego para eles. Assim que eu os questionava, eles não respondiam e ficavam olhando para mim impacientes como se, depois de um tempo em silêncio, eu fosse dar a resposta para eles. Aparentemente, era o que eles queriam: a resposta sem que eles precisassem ficar pensando.

Essa situação foi de encontro a um dos objetivos das Metodologias Ativas que é promover a autonomia do aluno que, de acordo com a proposta dessa atividade, era pensar de maneira criativa e reflexiva. Senti que, além de se mostrarem incapazes de desempenhar a tarefa naquele momento, eles não aparentavam querer se desafiar. Pressuponho que essa dificuldade advém de não estarem expostos a exercícios que os estimulem a estarem ativos frequentemente ou, mesmo tendo essas oportunidades, eles não têm interesse em fazer, não estão dispostos a pensarem e preferem ter as respostas prontas. Caso seja o segundo caso, creio que seja mais complicado para o professor intervir, pois mesmo que ele proporcione oportunidades para a construção da autonomia, para o exercício do raciocínio crítico e para a interação para compartilhamento de ideias, se os alunos não tiverem a motivação intrínseca e não estiverem dispostos a exercitar suas capacidades, dificilmente haverá progresso em sua aprendizagem significativa. Caso seja possível quebrar essa barreira, acredito que os benefícios de atividades em que o aluno está ativo em sala de aula podem ser perceptíveis em pequenos comportamentos em longo prazo.

Quando conversamos sobre as atividades de *Role-play*, os alunos falaram alguns pontos positivos em relação àquilo que tiveram que fazer, como no trecho abaixo:

Quadro 2 – *We learn more*: diálogo 1

Rachel: *Interaction with other people*

Joey: *Pratiquei o vocabulary*

Monica: *We had to be very creative, 'cause we had, like, the script, but we could create things.*

Selena: *Foi bom atuar.*

Rachel: *Ajuda a gente a improvisar também, porque na hora que a gente precisar falar inglês e não souber, a gente improvisa.*

Monica: *Improve our dialogue.*

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Monica e Rachel mencionam ações ativas como ser criativo e improvisar. Um dos objetivos da aprendizagem ativa é propor atividades que possibilitem que o aluno se adapte com mais facilidade às situações inesperadas e busque soluções para problemas que surgirem. Assim, eles conseguem lidar com circunstâncias simples e complexas não só na escola, mas em todos os contextos de suas vidas (Bacich; Moran, 2018).

Especificamente sobre a Técnica de *Role-play*, os alunos perceberam que puderam vivenciar momentos não apenas com valores cognitivos, como também sociais e comunicacionais. Foi possível engajar toda a turma e mantê-los interessados durante a experiência, o que é um dos pilares de uma aprendizagem significativa e dos objetivos das Metodologias Ativas (Krebt, 2017).

Ficar exposto na sala de aula não é uma tarefa fácil para todos. Se a aula for de inglês, ou qualquer outra língua que o aluno esteja aprendendo, essa dificuldade é ainda maior. A pressão que os alunos colocam em si mesmos durante a participação ativa nas aulas de inglês é muito grande, principalmente em atividades que eles precisam se expressar ou responder perguntas em inglês oralmente. Para aqueles alunos que entraram depois, que é o caso de Selena, Miley e Katy, além da vergonha que sentem ao ficarem em evidência para a sala toda, elas parecem se sentir incapazes de realizar a atividade, pois não têm a bagagem linguística necessária que os outros tiveram. Bailey (2005, p. 163) afirma que há dois fatores relacionados ao comportamento do aluno que interferem no seu desempenho oral durante as aulas de inglês: “a baixa proficiência em inglês do aluno” e “seu medo de errar e das críticas que ele acha que pode receber como resultado”⁶².

Logo, o medo de serem julgados, geralmente faz com que os alunos fiquem ansiosos ou com medo de participarem, pois acham que os colegas são superiores e eles são inferiores. Aragão (2011) discorre um pouco sobre como esses sentimentos em sala de aula podem interferir em seu aprendizado:

emoções como timidez, vergonha, orgulho, autoestima e inibição podem estar relacionados com crenças que uma pessoa tem sobre ela mesma e sobre o ambiente que está inserido, como o medo de se sentir julgado quando fala na sala de aula provem do pensamento de que um colega vai criticá-lo ou rir do seu desempenho⁶³ (Aragão, 2011, p. 304).

MacIntyre e Gardner (1991) também desenvolveram pesquisas falando sobre essas emoções em sala de aula. Eles as nomeiam como *language classroom anxiety* (ansiedade da sala de aula de línguas) e confirmam que essa ansiedade atrapalha o desenvolvimento do aprendiz nas quatro habilidades linguísticas, – ouvir, falar, ler, escrever – bem como em suas notas em provas e, inclusive, na sua capacidade de aquisição e retenção de vocabulário. Essa

⁶² Minha tradução de: “(1) the students’ low English proficiency ; (2) the students’ fear of mistakes and the derision they thought they would face as a result” (Bailey, 2005, p. 163).

⁶³ Minha tradução de: “emotions like shyness, embarrassment, pride, self-esteem, inhibition can be related to beliefs one has about oneself and the surrounding environment, such as the fear of feeling embarrassed when speaking in class may be due to a belief that a classmate will criticize or laugh at the student’s performance” (Aragão, 2011, p. 304).

ansiedade é gerada dentro da sala de aula e seu gatilho são atividades em que o aluno precisa ficar em evidência, como em produções orais. Os efeitos negativos dessa ansiedade complicam o desenvolvimento e a participação dos alunos, oportunizando a decepção e o sentimento de sempre estarem sendo deixados para trás (MacIntyre; Gardner, 1991; Piniel, 2006; Zondag *et al.*, 2020).

Os alunos estabelecem convicções sobre eles mesmos enquanto alunos e concepções sobre a dinâmica e o ambiente de aprendizagem que provocam emoções como ansiedade, medo e vergonha, que muitas vezes fogem do seu controle e prejudicam sua aprendizagem da língua inglesa (Aragão, 2011). Aragão ainda pontua que uma das maneiras de remediar esse problema é que os alunos estejam cientes de que suas emoções são o motivo de suas limitações para que possam criar estratégias que lhes ajudem a superá-las e a aprimorar suas habilidades linguísticas.

MacIntyre e Gardner (1991, p. 303) também sugerem que “se os professores puderem promover experiências de fala mais positivas do que experiências que provocam ansiedade, seus alunos se sentirão melhor e, além disso, podem aprender de maneira mais efetiva”⁶⁴. Um dos propósitos das Metodologias Ativas é justamente criar um ambiente favorável ao aprendizado para que essas emoções possam ser controladas (Bacich; Moran, 2018; Krebt, 2017; Zondag *et al.*, 2020). “Atividades orais espontâneas como jogos e *role-plays* demonstraram diminuir os níveis de ansiedade dos alunos, devido à sensação de não ter que se preparar e de trabalho em grupo colaborativo”⁶⁵ (Zondag *et al.*, 2020, p. 84).

Durante as três atividades da Técnica Ativa *Role-play* realizadas durante a pesquisa, isso ficou muito claro para mim e para meus alunos, como apresentado no diálogo do Quadro 2. Eles se mostraram muito confortáveis durante essas atividades e a ansiedade, a vergonha e o medo, que normalmente aparecem em situações que eles precisam falar em inglês, eram quase inexistentes. Durante os *Role-plays*, como ressaltado por Selenia e também de acordo com minhas percepções, ela e outros colegas que demonstram as mesmas dificuldades, se mostraram mais preocupados em “atuar” do que falar em inglês. Isso não quer dizer que eles não se comunicaram como proposto, pelo contrário, sem perceber, eles usaram frases bem estruturadas, usaram o vocabulário indicado e não se mostraram inseguros sem saber o que

⁶⁴ Minha tradução de: “if teachers can promote the more positive speaking experiences rather than the anxiety-provoking ones, their students will feel better and may learn more efficiently as well” (MacIntyre e Gardner, 1991, p. 303).

⁶⁵ Minha tradução de: “spontaneous speaking activities such as games and role-plays were found to decrease the students’ language anxiety levels, due to the sense of being unprepared and the collaborative group work” (Zondag *et al.*, 2020).

falar, porque a interação com seus colegas durante a simulação camuflou suas aflições e tornou a atividade mais leve.

Selena normalmente sente dificuldade em se expressar em inglês. Como mencionado anteriormente, ela se encaixa nos dois fatores pontuados por Beiley (2005) que interferem no desempenho do aluno. Acredito que seu medo e insegurança na hora de falar sejam pelo medo de errar e ser julgada pelos outros, uma vez que, como não tem uma bagagem de vocabulário e gramática que a maioria de seus colegas tem, ela não se sente confiante na hora de se comunicar. No entanto, fazendo memória das minhas anotações do diário, Selena foi a aluna que mais se destacou e ultrapassou positivamente minhas expectativas em relação ao seu desempenho. “Com tempo e focando em experiências positivas, nós (professores) podemos incentivar alunos mais autoconfiantes e mais capazes”⁶⁶ (MacIntyre; Gardner, 1991, p. 303). Lembro-me de conversar com ela no final da aula e de enfatizar o quanto ela é capaz de participar sem medo de errar. Ela disse que tinha ficado muito feliz porque também teve a mesma percepção.

Miley também se mostrou muito empolgada com as simulações do *Role-play* e ela se beneficiou bastante com as estruturas e expressões que forneci antes de prepararem suas performances. Percebi que esses roteiros tiraram a imprevisibilidade do seu desempenho, deixando-a mais confiante e o teatrinho proporcionou um ambiente confortável o suficiente para que ela esquecesse seu medo de ser julgada. Em contrapartida, Katy não conseguiu apoio necessário nesses roteiros e acabou falando algumas coisas em português. Isso acabou gerando uma ansiedade ainda maior e para ajudá-la suas colegas falavam baixinho o que ela precisava dizer.

Momentaneamente, a ajuda que as colegas deram foi o que ela precisava para continuar a atividade sem muitos transtornos, mas isso não é uma solução em longo prazo. Isso me frustra bastante, pois sinto que não consigo ajudá-la como eu gostaria. Ela é uma aluna iniciante que entrou em uma turma que, em sua maioria, tem nível intermediário e, baseado no o cronograma e no planejamento da escola, tenho que seguir o ritmo dos alunos no geral. Na sala de aula, tento auxiliá-la fragmentando as estruturas (*scaffolds*), solicitando produções mais simples, dentro daquilo que imagino que esteja de acordo com suas habilidades e sugerindo que um colega a auxilie de maneira mais próxima. O ideal seria que ela tivesse um reforço paralelo às aulas regulares para que pudesse aprender o conteúdo básico que ela perdeu para não se sentir tão perdida nas aulas com a turma. Essa é uma

⁶⁶ Minha tradução de: “given time and a focus on positive experiences, we may encourage more self-confident and capable language learners” (MacIntyre e Gardner, 1991, p. 303).

tentativa de solucionar o problema não só da Katy Perry, mas de vários alunos novatos na mesma situação. Infelizmente, ainda não conseguimos colocar isso em prática devido a questões sistêmicas da escola e das famílias.

Neste outro trecho, os alunos refletem sobre os benefícios das atividades de *Brainstorming* com o uso de *Mind Map*:

Quadro 3 – *We learn more: diálogo 2*

Joey: *Mind map help understand a matéria*

Rachel: *and we summarize things also*

Chandler: *organize the things we are learning*

Ed: e ajuda a decorar também, né

Monica: *the last one was the better one, because, like, we have to think about ramifications of the topics, we have to think a lot about health. It helped a lot.*

Rachel: *and we use just a few words to do that. So it's good for memorize.*

Chandler: *I write a lot. Learn more with this (mind map) than with the book.* Porque a gente tem mais prática quando está escrevendo.

Joey: E é mais dinâmico também. E a gente conversa mais e conversa mais tempo em inglês também. Com o livro dá tanta preguiça que a gente quase dorme.

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Chandler e Joey sentiram que estavam aprendendo mais porque estavam fazendo tarefas que exigiam que eles liberassem suas potencialidades (Bacich; Moran, 2018; Dewey, 1976) através da prática de suas habilidades de produção (*output*): falar e escrever. A junção de duas Técnicas Ativas, *Brainstorming* e *Mind Maps*, foi planejada justamente para abranger a possibilidade de retenção na memória de longo prazo das palavras e expressões que estavam em evidência, uma vez que estariam falando e escrevendo. Assim, esse objetivo foi atingido, de acordo com a percepção dos alunos.

É exatamente quando o cérebro está ativo e produzindo, que no contexto da sala de aula seria quando os alunos estão falando e escrevendo em inglês, que a probabilidade de retenção de conteúdo aumenta consideravelmente. Quando escrevemos, nossa atenção está voltada para aquela escrita. Quando essa escrita é em formato de *Mind Map*, conseguimos visualizar as informações de maneira mais clara e fluida (Buzan, 2018; Gómez; King, 2014). De acordo com as percepções dos alunos reproduzidas no quadro 3, pressuponho que eles entenderam os objetivos da produção de *Mind Maps*.

Chandler pontuou que aprende mais porque está ativo e escrevendo, isso porque “a estratégia de *Mind Map* provou ser uma boa técnica para memorizar, ter pensamento criativo, compreender textos e aprender”⁶⁷ (Gómez; King, 2014, p. 71). O *Mind Map* é a organização visual dos pensamentos e das informações adquiridas. É uma escrita criativa que possibilita o aumento da capacidade dos alunos de reter o vocabulário novo. Ele tem poucos elementos textuais que, relacionados com imagens, facilita a conexão do vocabulário ao seu significado pelo cérebro (Knight, 2012). Rachel e Ed também pontuaram que essa organização sintetizada do conteúdo faz com que eles “memorizem” com mais facilidade o vocabulário estudado.

Brainstorming, que também fazia parte da atividade com *Mind Map*, cria um ambiente em que o aluno sente menos ansiedade e medo de participar, pois ele não encara a atividade como uma ameaça. Como mencionado por Joey, a interação em pequenos grupos foi outro ponto positivo. Isso propiciou a participação mais intensa por parte dos alunos, bem como motivação para realizar a atividade (Hashempour et al., 2015).

Durante esta seção, discorri sobre alguns pontos que levaram os alunos a compreenderem que “aprenderam mais” com as atividades com o uso de Técnicas das Metodologias Ativas. Algumas dessas Técnicas e suas peculiaridades não foram mencionadas nesta seção, pois serão o foco das próximas seções. As percepções dos alunos sobre as Metodologias Ativas é o que nomeio neste trabalho de aprendizagem significativa, que é quando a aprendizagem de fato ocorre, pois o aluno consegue, ativamente, fazer com que seu conhecimento prévio interaja com as informações novas, produzindo conhecimento na memória de longo prazo (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021). Quando há experiências diversas promovidas dentro da sala de aula que abrangem todas as habilidades linguísticas e complexidades da língua, estimulando um ambiente acolhedor e seguro, elas promovem um aluno mais motivado a participar e ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

4.2 Ai, teacher, não consigo

Como descrito anteriormente, um das atividades de *Storytelling*, que era para construir uma história juntos, não saiu como planejado. Alguns alunos tiveram muita dificuldade em pensar na continuação da história ou como falar o que queriam em inglês. Então, durante a atividade, tiveram comentários como: “ai, teacher, não consigo”, “nossa, não sei”, “não sei o que eu falo, teacher. Como vou usar essa palavra?”. No decorrer desta

⁶⁷ Minha tradução de: “the mind mapping strategy has proven to be a good technique for memorizing, creative thinking, reading comprehension, and learning” (Gómez; King, 2014, p. 71).

atividade já percebi que os objetivos não tinham sido atingidos. Seis alunos, em um total de quatorze, também tiveram a mesma percepção e colocaram a atividade “*Make a story together*” em último lugar no *ranking* das atividades. Algumas explicações de suas escolhas foram: “não gostei muito e tive mais dificuldade”, “foi a que menos gostei, pois foi difícil criar uma história”, “*most of the people didn’t know how to make a good story, so this activity didn’t caught my attention*”, “foi chato, mas a ideia era legal, o povo que não soube fazer”. Além desses comentários feitos no questionário, alguns alunos compartilharam do mesmo sentimento que eu e falei durante a entrevista:

Quadro 4 – Ai, *teacher*, não consigo: diálogo 1

Monica: *Teacher, I think this one was the less interesting. The one that we had to make a story together. I thought it was going to be so fun, but people didn’t pay attention and the story didn’t make sense, you know?!*

Miley: Eu achei legal criar a história com os papezinhos.

Chandler: Teve gente que demorou muito tempo para falar, ai estragou tudo.

Monica: *Teacher, I think the idea was so cool, but most of the people didn’t know how to improvise in English, so it was, like, a bad story.*

Fonte: banco de dados da autora.

Percebi que alguns alunos não tinham a bagagem linguística necessária para produzirem oralmente uma história em inglês que demandava improviso e criatividade. Outros, mesmo sabendo vocabulário suficiente para continuar a história, sentiam ser incapazes de produzir. Para esses alunos, essa atividade, independente da proposta e objetivos, estava além do que eles conseguiam realizar. Como era uma atividade em grupo, isso trouxe frustração não só para quem não conseguiu realizá-la dentro do que era esperado, mas também para aqueles que conseguiram e queriam ver um resultado satisfatório. Como apontado por Monica e Chandler, houve muitas pausas, algumas demoradas, que faziam a história perder o ritmo e ficar sem coerência.

A fala espontânea é uma das maiores barreiras de quem está aprendendo inglês. Não ter tempo para preparar o que vai falar usando recursos linguísticos que não estamos habituados a usar com frequência ou que ainda são limitados e ainda controlar as emoções para superar essa barreira não é uma tarefa fácil (Santos; Barcelos, 2018). Segundo as análises de MacIntyre e Gardner (1991, p. 303)

falar é o que mais provoca ansiedade nas atividades de uma segunda língua. A frustração vivenciada quando um aluno de segunda língua é incapaz de se transmitir uma mensagem pode levá-lo a ter medo de se comunicar em tentativas futuras. Isso poderia explicar porque os alunos tendem a evitar participar na sala de aula⁶⁸ (MacIntyre; Gardner, 1991, p. 303).

As expectativas do aluno e seu desempenho na língua inglesa podem ser variáveis motivadoras ou desmotivadoras (Ribas, 2009). Assim, aqueles alunos que achavam que não conseguiriam, ficavam paralisados ou não se empenhavam a tentar. Já aqueles alunos que se mostravam capazes de realizar a atividade, bem como tinham expectativas para seu resultado, acabaram se frustrando e perdendo o interesse.

Ser criativo, improvisar, além de se comunicar em inglês eram os desafios da atividade “*Make a story together*”. O improviso é uma ferramenta muito utilizada no teatro como técnica para aumentar a confiança dos atores, além de aprimorar sua espontaneidade através da contação de histórias. “Atividades de improviso podem proporcionar oportunidades tanto para criatividade quanto para imprevisibilidade, porque a essência teatro improvisado é interagir com os outros em um processo criativo coletivo”⁶⁹ (Zondag *et al.*, 2020, p. 85).

Os autores Zondag *et al.* (2020) ainda afirmam que técnicas de improviso ajudam no aumento da autoestima, estimulam a audição concentrada e promovem experiências divertidas na sala de aula. Essas experiências auxiliam no controle de emoções negativas relacionadas às habilidades interpessoais e à ansiedade da sala de aula.

Essas características, principalmente improvisar e ser criativo, geraram obstáculos para os alunos. Para alguns, esses desafios podem ser estimulantes, como para Avril que disse: “*the best part was that we needed to be creative*”, para outros, eles podem ser frustrantes. “Se as coisas ficarem muito desafiantes – quando eles não se sentem inteligentes ou talentosos – eles perdem o interesse”⁷⁰ (Dweck, 2016, p. 22).

De acordo com a pesquisa de Setyani *et al.* (2019) os alunos mostram mais dificuldade nas atividades orais quando não há tempo de preparo do que falar. O aluno que não está acostumado a ser colocado nesse tipo de situação em que eles precisam produzir sem tempo

⁶⁸ Minha tradução de: “Speaking is the most anxiety-provoking of second language activities. The frustration experienced when a second language student is unable to communicate a message can lead to apprehension about future attempts to communicate. This would explain why anxious students tend to avoid classroom participation” (MacIntyre; Gardner, 1991, p. 303).

⁶⁹ Minha tradução de: “Improvisation activities may provide opportunities for both creativity and unpredictability because the essence of improvisational theatre is to interact with others in a collective creative process” (Zondag *et al.*, 2020, p. 85).

⁷⁰ Minha tradução de: “If things get too challenging—when they’re not feeling smart or talented—they lose interest” (Dweck, 2016, p. 22).

para se preparar acabam se frustrando ou não conseguindo fazer o que é preciso. Eles geralmente evitam essa exposição durante as aulas.

Apesar dessas dificuldades de alguns alunos, como a atividade de improviso propõe que eles se expressem sobre qualquer tópico, eles podem usar aquilo que eles já têm conhecimento. Durante a entrevista, não pude entender quais eram os reais obstáculos desses alunos que não conseguiram ter a experiência como planejado e creio que seria necessário fazer uma entrevista individual com esses alunos, já que eles não aprofundaram sobre o assunto durante as entrevistas coletivas que foram conduzidas. Contudo, conhecendo os alunos e observando as atividades, pude perceber que alguns ficavam paralisados, sem saber o que falar e outros falavam coisas simples, muitas vezes eram frases estruturalmente corretas, mas não faziam sentido com o que foi dito antes. Então, provavelmente eles não entenderam o que o colega anterior disse e, sem saber como continuar a história e para não correr o risco de falar nada errado, falavam o que conseguiam falar.

Para conseguir se comunicar em inglês, o aluno precisa ter habilidades linguísticas prévias, como vocabulário, pronúncia, gramática daquela língua. Além disso, ele também precisa ter habilidades sociolinguísticas que ajudam a entender as características das situações comunicativas, saber o contexto do diálogo e saber controlar suas emoções, como a ansiedade que é engatilhada por essas situações de fala promovidas pela aula de inglês. (Bailey, 2015; Nunan, 2015; MacIntyre; Gardner, 1991). Se essas habilidades não estiverem em sintonia, a chance de a experiência não ser positiva é grande.

Segundo Boruchovitch e Bzuneck (2004), além de obter as habilidades necessárias para realizar alguma tarefa, os alunos também precisam acreditar em si mesmos para que consigam se motivar a, pelo menos, tentar, não se importando com erros que possam cometer. No entanto, isso não é tarefa fácil e é um dos bloqueios mais difíceis de serem quebrados na hora de falar inglês. “Assim que as crianças são capazes de se auto avaliarem, algumas ficam com medo de desafios. Elas têm medo de não parecerem inteligentes”⁷¹ (Dweck, 2016, p. 16).

Essa experiência confirma as ideias de Ribas (2009) e Gardner (2001) quando dizem que a motivação pode ser interferida por diversos fatores, inclusive fatores pessoais e que fogem do nosso controle. De acordo com Aragão (2008),

na sala de aula de língua estrangeira, as emoções cumprem papel relevante na aprendizagem e se ligam a questões caras ao cotidiano do professor, quais sejam: despertar e manter o interesse pela aprendizagem da língua; envolver estudantes nas

⁷¹ Minha tradução de: “As soon as children become able to evaluate themselves, some of them become afraid of challenges. They become afraid of not being smart” (Dweck, 2016, p. 16).

dinâmicas conversacionais; fomentar a responsabilidade por sua aprendizagem; lidar com alunos resistentes ou temerosos de se expressar na sala de aula (Aragão, 2008, p. 296 *apud* Santos; Barcelos, 2018, p. 20).

Quando planejei essa atividade, minhas expectativas foram bem diferentes da realidade. Não levei em consideração a competência linguística dos alunos, pelo menos não de alguns, e propus um exercício que mesmo tendo um caráter descontraído para motivá-los exigia mais do que as habilidades que eles conseguiam desempenhar. O planejamento de aula é muito importante para organizar o conteúdo e a dinâmica da sala de aula, porém não precisa ser algo engessado que não permite mudanças. Diante disso, eu poderia ter improvisado e flexibilizado a conduta da atividade conforme o que percebi que não estava funcionando e, ironicamente, não o fiz. Já passei por situações similares em que as coisas não saíram como planejado e já reagi de diversas formas: já decidi fazer as adaptações necessárias no momento em que comecei a explicar e notei que daquele jeito não daria certo; já comecei uma atividade seguindo uma técnica e terminei seguindo outra, porque durante o processo tive uma ideia diferente; já mudei organizações de exercícios a partir de sugestões dos próprios alunos e já mantive o planejamento mesmo não sendo a melhor maneira e fiz mudanças para as próximas experiências. Neste caso em específico, creio que a ansiedade para que tudo ocorresse da melhor forma possível bloqueou as atitudes que eu poderia ter tomado, uma vez que a atividade estava sendo observada para uma pesquisa – mesmo que por mim mesma.

Isso me fez pensar o quão importante é quebrar a barreira da hierarquia de poder entre professor e aluno. Cada um tem seu papel e funções e devem se respeitar dentro desse contexto, mas o professor precisa ensinar com um olhar mais empático. Às vezes esperamos de nossos alunos um resultado que consideramos simples ou achamos que eles estão aptos e eles não se demonstram capazes naquele momento por diversos motivos. A queixa que nomeia esta seção, “*ai, teacher, não consigo*”, é uma maneira dos alunos dizerem que não têm as competências exigidas; que está com vergonha; que está se sentindo pressionado e deu um branco; que está com medo de errar; que não entendeu o que era para fazer; que não sabe falar o que quer em inglês; que sabe parcialmente o que falar, mas precisa de uma ajudinha e tantos outros motivos particulares. O discernimento e as vivências do professor entram em ação nesses momentos para ajudá-lo a criar estratégias para lidar com essas situações de maneira acolhedora.

Retomando a experiência, alguns alunos pontuaram que a proposta da atividade era interessante, então eu não deixaria de fazê-la mesmo tendo sido considerada desafiadora e difícil por alguns, uma vez que limitaria o potencial daqueles que conseguiriam cumprir os

objetivos e não proporcionaria chances dos que foram desafiados a construírem aquela habilidade. “Abaixar os padrões não aumenta a autoestima dos alunos. Mas também não é possível aumentá-la, elevando os padrões sem oferecer aos alunos formas de alcançá-los”⁷² (Dweck, 2016, p. 222). Sendo assim, pensando prospectivamente, eu usaria a técnica de diferenciação. “Diferenciação significa ensinar o mesmo conteúdo e habilidades para todos os alunos, mas usando diferentes abordagens para atender às necessidades individuais”⁷³ (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021, loc 574). Então, eu poderia ter disponibilizado para os alunos que precisassem estruturas de frases fragmentadas (*chunks* e *prompts*) de modelo para que pudessem produzir suas frases com mais facilidade.

Outra possibilidade seria dividir os alunos em grupos menores, para que ficassem mais confortáveis. Além disso, também poderia deixá-los escolherem as palavras que utilizariam para construírem a história juntos. A flexibilização e adaptação das estratégias de ensino são essenciais para atender às necessidades dos alunos e promover o desenvolvimento de suas habilidades bem como uma aprendizagem mais significativa.

Incentivar a participação ativa dos alunos durante as aulas inclusive desses alunos que sentem dificuldade em se comunicar em outra língua, melhora seu processo de aprendizagem, uma vez que saber falar e escrever na língua que estamos aprendendo é o maior atestado de proficiência. A maneira mais eficiente de materializar a aquisição do inglês é através do *output*, da produção, seja escrita ou oral (Gass, 2003). É assim que colocamos em ação tudo aquilo que foi adquirido do *input*.

No diálogo a seguir, os alunos respondem sobre as dificuldades enfrentadas durante os *Role-plays*:

Quadro 5 – Ai, *teacher*, não consigo: diálogo 2

Miley: (o problema) foi improvisar. Você sabia o que você queria falar, mas não sabia como falar. Às vezes o *scrip* ajudava.

Joey: não foi *difficult*, foi *happy*.

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

⁷² Minha tradução de: “Lowering standards doesn’t raise students’ self-esteem. But neither does raising standards without giving students ways of reaching them” (Dweck, 2016, p. 222).

⁷³ Minha tradução de: “Differentiation means teaching the same content knowledge and skills to all students but using different approaches to meet individual needs” (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021, loc 574).

Miley, aluna com pouca bagagem de vocabulário, afirma ter melhorado seu desempenho na atividade com a ajuda dos *scripts*. Como pontuado na seção anterior, o uso desses recursos foi positivo durante as atividades de *Role-play*, pois a atividade ficou mais guiada e os alunos não foram pegos de surpresa em relação ao que iam falar. Assim, para auxiliá-los na atividade *Make a story together* poderia também usar *scripts*, *prompts* ou *scaffolding* como recursos de apoio para facilitar o processo para aqueles que precisavam de uma ajuda linguística mais específica. Outra possibilidade de recurso seria deixá-los escolher as palavras disponíveis ao invés de tirarem na sorte, pois desta forma o elemento surpresa é excluído e talvez diminua a ansiedade de não saber o que precisará usar em sua parte da história.

4.3 Errei, mas aprendi

A aprendizagem é dinâmica e pode ser vivenciada de diversas formas (Bacich; Moran, 2018; Gee, 2003). Na última entrevista com os alunos, questionei-os se os jogos ajudavam em seu desempenho linguístico e, se sim, como isso acontecia. Em um momento das respostas, aconteceu esse diálogo:

Quadro 6 – Errei, mas aprendi: diálogo 1

Ed: Ajuda a aprender, porque... é... repete várias vezes as frases e decora os verbos. Ajudou na gramática.
Teacher: Então você acertou a gramática?
Ed: Não. (risos) Não, mas...
Shawn Mendes: Errou, mas aprendeu...
Ed: <i>Yes</i> , eu acertei quase tudo, errei só o “ed” que eu coloquei errado.
Miley: A gente aprende com os erros.

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

A partir dessas perspectivas, observei ocorrências que podem facilitar as experiências de aprendizagem significativa: a repetição, a tentativa e erro, e um ambiente confortável que propiciem essas práticas.

A repetição e a prática de recuperação ou prática de lembrar, traduzido do inglês *retrieval practice*, é estratégia usada para resgatar informações que já foram estudadas e é um passo necessário para a aprendizagem significativa e a concretização das informações na

memória de longo prazo. Praticar aquilo que estamos ensinando é a maneira mais eficaz de melhorar as habilidades linguísticas daqueles alunos que demonstram mais dificuldade de falar e de escrever em inglês (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021).

Segundo Roediger e Butler (2011, p. 22), a repetição do conteúdo estudado durante as aulas e a prática de lembrar são “potentes intensificadores de memória”⁷⁴, pois facilitam a absorção e retenção do vocabulário. Ela pode ser aplicada de diversas maneiras assim como realizei durante a pesquisa. Sobre o mesmo assunto e conteúdo, fizemos atividades diversificadas: com Técnicas diferentes; individuais, em duplas e em grupos; orais e escritas; e com e sem uso de tecnologia. Ainda de acordo com a pesquisa de Roediger e Butler (2011), os benefícios de atividades em sala de aula que revisam a matéria são mais eficientes para o aprendizado do que estudar sozinho em casa antes das provas, principalmente se os alunos estiverem ativos e produzindo durante essas atividades. “Técnicas da prática de lembrar ajudam a fomentar entendimento e aprendizagem profunda para que o conhecimento possa ser flexivelmente recuperado e transferido para novas situações”⁷⁵ (Roediger; Butler, 2011, p. 25).

De acordo com Nakata (2016), a repetição e a prática de lembrar deixam o conteúdo estudado mais fácil para os alunos, dessa forma suas participações são, na maioria, bem-sucedidas, consequentemente eles ficam mais confiantes e não permitem que suas emoções tenham influências negativas em sua aprendizagem. Isso não significa que devemos planejar apenas atividades simples e fáceis, principalmente com o objetivo de recuperar o conteúdo novo, pois, aumentar o nível de dificuldade dessas atividades conforme elas são realizadas também é um fator necessário para aumentar a retenção e manter os alunos interessados. Quando as atividades são repetitivamente muito simples e pouco complexas sua atenção diminui, eles não se sentem estimulados e a possibilidade de aprendizagem significativa vai reduzindo.

No trecho acima do Quadro 6, Ed Sheeran ressaltou que durante o jogo eles repetiram os verbos várias vezes, o que facilitava a memorização. Essa é uma forma de repetição e aconteceu através do *output*, que são as habilidades em que os alunos estão produzindo, como falar e escrever. O *input*, que são habilidades em que os alunos estão expostos à língua, como ver e ouvir, também pode gerar aprendizagem através de sua repetição.

⁷⁴ Minha tradução de: “potent memory enhancer” (Roediger; Butler, 2011, p. 22).

⁷⁵ Minha tradução de: “retrieval practice techniques help to foster deeper learning and understanding so that knowledge can be flexibly retrieved and transferred to new situations” (Roediger; Butler, 2011, p. 25).

Os alunos aprendem as expressões e comandos que os professores e os colegas repetem na rotina das aulas. Além de ressaltar o aprendizado através da repetição do *output*, como apresentado no Quadro 6, Ed Sheeran também demonstrou ter aprendido vocabulário a partir do *input*. Durante a atividade *Make a story together* Ed Sheeran disse: “*it’s easy-peasy speaking in group*”. Essa frase nos trouxe boas risadas durante a entrevista e de certa forma até me surpreendeu um pouco. Eu adoro a expressão “*easy-peasy*”, mas não a “*ensino*” como parte do conteúdo, apenas uso com muita frequência nas aulas de maneira casual, sem explicações de seu significado. Imagino que, por ter me ouvido falar por tantas vezes, ele tenha internalizado essa expressão, além de ter entendido seu significado pelo contexto em que usava.

A repetição dos conteúdos não precisa ser algo cansativo e parecido com técnicas de memorização. Entretanto, sinto que não temos oportunidades suficientes para incluir muitos momentos de repetição. Nós, professores, não só de inglês, temos a sensação que já começamos o ano letivo atrasados com o planejamento e o material que temos que cumprir. Há uma grande quantidade de conteúdo a ser ensinado e sentimos que estamos sempre sendo atropelados pelos processos e pelo calendário da escola. Algumas vezes, só temos tempo de passar pelo conteúdo para os alunos fazerem a avaliação e não conseguimos reforçar aquela matéria usando essa repetição. Mesmo assim, sempre que possível, tento usar estratégias diferentes para trabalhar o mesmo conteúdo. Por exemplo, durante a pesquisa de campo realizei atividades variadas com *mind maps*, *role-plays*, *stories* e *games* para praticar o vocabulário de *jobs* e de *health*.

Além da estratégia de repetição ter sido um ponto positivo para a aprendizagem de Ed Sheeran, também pude observar que ele se beneficiou com a tentativa e erro. Apesar de o erro ser considerado um fator importante para a aprendizagem, as pessoas lidam com o erro de maneira diferente. Alguns, como Ed, Shawn e Miley, entendem que o erro faz parte do processo de aprendizagem e realmente aprendem com ele. Outros veem o erro como evidência de fracasso e entendem que se eles erraram é porque não são bons o suficiente ou que não conseguem realizar aquela tarefa. Alguns nem tentam, com medo do erro. Esses alunos só se sentem confortáveis e confiantes a participarem se a atividade estiver adequada ou inferior às suas habilidades, assim, não darão chance ao erro.

Outro ponto que acho válido sobre os erros na aprendizagem é que eles provocam diversos sentimentos em quem erra e essas experiências se estabelecem na memória de longo prazo (Santos; Barcelos, 2018). Lembro-me até hoje de uma vez que estava fazendo um teste oral na escola em que eu estudava, eu tinha uns dez ou onze anos de idade, e tinha que

descrever o que estava acontecendo na imagem em que um menino pulava na piscina. Eu sabia que “pular” em inglês era “*jump*”, mas, por estar nervosa com o teste, não lembrei de maneira alguma. Depois de um longo e desconfortável momento em silêncio, o professor me contou que o menino estava “*jumping into the pool*”. Eu me senti tão idiota de não ter conseguido falar uma palavra que eu considerava um vocabulário muito simples. Essa situação e várias outras em que errei algo me geraram vários sentimentos negativos: decepção, fracasso e insatisfação, mas sentimentos negativos também ficam marcados na nossa memória e no intuito de evitar esses sentimentos, ficamos dispostos a não cometer aquele erro novamente (Santos; Barcelos, 2018; Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021).

Erros são elementos úteis durante o aprendizado. Ele é algum tipo de falha em algum desempenho linguístico do aluno, talvez por falta de conhecimento ou por distorção das informações, produzindo conhecimento parcial (James, 2013). Por diversos motivos, que não entrarei em detalhes por não ser o foco da discussão, nem todos os erros são evidenciados em sala de aula pelo professor. Contudo, o erro é uma característica essencial em atividades que envolvem jogos e foi o tipo de atividade que, no Quadro 6, Ed, Shawn e Miley perceberam que Ed errou, mas aprendeu.

Mesmo sendo importante, o erro não pode ser o foco de uma aula ou a representação de um aluno. Ele é apenas um elemento que faz parte da aprendizagem e pode ser um aliado na aquisição de uma língua, mas não pode se resumir a isso. O aluno é quem mais se beneficia com as correções. O nível de benefícios depende também receptividade desse aluno com a correção do erro.

Muitos alunos já relataram histórias como essa de ter aprendido algo a partir daquilo que erraram. Aqueles que conseguem analisar suas deficiências e erros conseguem fazer uma autoavaliação do seu próprio aprendizado, o que também é um dos objetivos das Metodologias Ativas, e buscar estratégias para melhorar suas habilidades cognitivas (Bacich; Moran, 2018; Dweck, 2016). Gee (2003, p. 44) afirma que quando estamos jogando qualquer jogo ele nos motiva a atingir os objetivos, mesmo que sejam difíceis de atingir, então “persistimos em tentar resolver os problemas, mesmo depois de cometer erros, que na verdade não vemos como erros, mas como oportunidades de reflexão e aprendizagem”⁷⁶.

Geralmente, as emoções dos alunos na sala de aula estão relacionadas à ansiedade e ao medo, como já mencionei em outras seções. Por isso, para alguns é tão difícil participar ativamente, principalmente se for para se expor para a sala toda. Por diversas vezes que estava

⁷⁶ Minha tradução de: “One who persists in trying to solve problems even after making mistakes; one who, in fact, does not see mistakes as errors but as opportunities for reflection and learning” (Gee, 2003, p. 44).

fazendo teste oral em grupo, os alunos pediram para falarem apenas para mim, sem que os colegas ouvissem, pois, ironicamente, eles têm mais confiança em se exporem apenas para o professor, que é quem oficialmente avalia seu desempenho, do que para seus amigos. É medo de ser julgado, de errar ou não responder como esperado ou de ser corrigido pelo professor. Alguns têm medo até de acertarem e de alguma forma ser o centro das atenções.

O erro se faz presente em todas as fases de nossas vidas e o encaramos como aprendizado. Na sala de aula, aprendendo outra língua, isso não é diferente. Meu intuito não é focar no erro, pelo contrário, é tratá-lo como parte do processo e não deixá-lo nos intimidar na hora de praticar. Também é importante que tenhamos conhecimento do que é possível e do que não é possível na estrutura da língua inglesa para não ter vícios de linguagem incorretos.

Dessa forma, o *feedback* passa ser ferramenta essencial e permite que façamos uma análise do que fizemos e dos erros que cometemos para que possamos refletir sobre eles e tentar consertá-los. Se o *feedback* for imediato, que é característico das atividades de *Game-based Learning*, ele percebe o erro e já sabe o que deveria ter feito diferente (Duarte, 2019; Gee, 2008; Leffa, 2020). O papel do professor é importante nesse momento de análise dos resultados. A nossa reação e a maneira como lidamos com o erro do aluno podem afetar a sua confiança na hora de se submeter a outras situações que ele possa falhar. Se ele tiver essa confiança, ele pode ser mais aberto a aprender com seus erros (Oakley; Rogowsky; Sejnowski, 2021). Segundo Allwright e Bailey (1991 *apud* Cavalari, 2008)

o fornecimento de *feedback* é uma das maneiras de ajudar os aprendizes a alterarem sua produção, tornando-os capazes de perceberem e corrigirem seus próprios erros e, portanto, o papel do professor, ainda que pareça um tanto limitado, visto que apenas o aprendiz parece ser capaz de, efetivamente, corrigir seus erros, é o de ajudar seus alunos a avançarem pelo *continuum* de suas interlínguas⁷⁷ (Allwright; Bailey, 1991 *apud* Cavalari, 2008, p. 53).

Ainda sobre os erros na aquisição da segunda língua, de acordo com James (2013, p. 86), é a partir dos erros que podemos “dar *feedback*, os alunos podem aprender como se monitorarem e oportunidades para práticas adicionais podem ser fornecidas. Assim, os erros são do interesse, pelo menos, dos alunos e professores”⁷⁸.

⁷⁷ Segundo Cavalari (2008), a definição de interlínguas utilizada em seu trabalho é: “interlíngua é a competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de língua estrangeira manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade, num percurso com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências linguísticas, ocorre a criação de regras próprias a esse sistema” (Cruz, 2001 *apud* Cavalari, 2008, p. 49).

⁷⁸ Minha tradução de: “feedback can be given, the learners can learn how to monitor, and opportunities for further practice can be provided. It therefore follows that mistakes are of interest, at least to teachers and

Ao usar alguma técnica de Metodologias Ativas o aluno fica em evidência, produzindo seu próprio conhecimento. Simultaneamente, se ele errar algo, seu erro também estará em evidência. O que fez muita diferença para os alunos superarem esse medo de errar, foi um ambiente confortável para participarem, em que não há julgamentos. Nas atividades de *Game-based Learning*, essa despreocupação com julgamentos dos erros é muito mais evidente, mas isso também aconteceu em todas as atividades de *Role-play*. Essas técnicas têm o poder de construir um ambiente lúdico, sem pressões, em que os alunos não percebem que estão estudando e aprendendo, o que favorece seu desempenho linguístico.

4.4 Technology is the “best” problem

A frase que deu título a essa seção é uma adaptação do que Joey disse durante a entrevista sobre as atividades de *Mind Map*. Nesse momento, estávamos falando sobre problemas enfrentados durante as atividades e ele disse: “*oh, yeah. The time. The time was the best problem*”. Nessa situação, ele quis dizer que fazer as atividades dentro do tempo estipulado tinha sido o maior problema que eles tiveram que lidar. Foi um momento engraçado, pois ele queria dizer que foi o pior problema (*the worst problem*), mas usou o adjetivo errado e acabou dizendo que foi o melhor problema (*the best problem*). Pensando sobre o que emergiu sobre o uso de tecnologia em sala de aula de acordo com as experiências vividas na pesquisa de campo, achei que essa frase era a melhor representação do significado da tecnologia na sala de aula de inglês.

De acordo com Moran (2013), a interação entre escola e tecnologia passou por três etapas: Na primeira etapa, as escolas inseriram ferramentas tecnológicas para automatizar processos logísticos e administrativos. Na segunda etapa, o uso da tecnologia visava criar um perfil digital para a escola, criando sites e usando meios de comunicação mais variados e modernos. E na terceira etapa, há a inclusão de ferramentas e recursos digitais no currículo e nos planejamentos, trazendo as ferramentas tecnológicas para dentro da sala de aula.

O *smartphone*, que é um dos aparelhos eletrônicos mais usados como ferramenta das Tecnologias Educacionais Digitais (TED), é considerado um problema nas salas de aula do mundo todo e é pauta discutida com frequência dentro de toda a comunidade escolar. Isso porque os alunos, muitas vezes, não têm maturidade o suficiente para usar o aparelho de maneira consciente e jogam, ficam nas redes sociais, conversam em aplicativos e fazem fotos

e vídeos em momentos impróprios da aula, tirando seu foco e concentração. Desse modo, há constantes discussões sobre a proibição de aparelhos eletrônicos dentro da sala de aula.

Eu acredito que essa não é a melhor solução. Nos últimos anos, a tecnologia mudou nossa maneira de viver, de trabalhar, de nos comunicar, de pensar e de aprender. Tudo foi modificado de alguma forma, em alguns contextos mais e em outros menos. Não teria como manter a escola em uma bolha sem o uso de recursos tecnológicos, privando os alunos dos benefícios que eles podem proporcionar. Quando esta pesquisa foi realizada, havia muitas discussões entre os professores, os gestores da escola e as famílias sobre o uso do celular dentro da sala de aula. Os professores reclamavam da falta de atenção dos alunos durante as aulas e de interrupções constantes para pedirem para guardarem os aparelhos. Algumas famílias exigiam da escola atitudes que proibissem os alunos de usarem ou até levarem os celulares para a escola – o que eu achava bem incoerente, já que as famílias não estabeleciam esses limites em casa. Os gestores ficavam perturbados sem saber o que fazer para solucionar o problema da melhor forma.

Pouco tempo depois, a escola decidiu colocar uma caixa de madeira na parede de cada sala com separações para até quarenta celulares. As caixas eram mantidas trancadas com cadeados cujas chaves ficavam com os professores. A proposta era que todos os celulares fossem colocados nessa caixa durante todo o período de aulas e se algum aluno deixasse o aparelho na mochila ou usasse durante a aula ou trocas de horários sem a permissão do professor, ele seria punido com encaminhamento para o coordenador para que as providências fossem tomadas. Dessa forma, o professor do primeiro horário abriria a caixa no início da aula para os alunos colocarem seus celulares nos respectivos lugares e o professor do terceiro abriria para que eles pudessem pegá-los e usá-los na hora do intervalo. Quando retornassem para a sala, o professor abriria novamente para que os celulares fossem guardados e o professor do sexto horário abriria no final da aula para pegá-los antes de irem embora. Vale ressaltar que se o professor quisesse usar os celulares para alguma atividade pedagógica, ele permitiria que os alunos os pegassem.

A proposta era ótima e solucionaria praticamente todos os problemas que estavam acontecendo devido ao uso dos celulares. Contudo, a maioria dos professores, inclusive eu, ficou muito insegura com outros problemas que seriam gerados com essa organização. Afinal, quem estaria na linha de frente seríamos nós. Nossas preocupações eram: a dinâmica de abrir e fechar a caixa da maneira mais rápida possível para não tomar muito tempo da aula; a responsabilidade de verificar se todos colocaram os celulares na caixa e saber lidar com transtornos que pudessem ocorrer caso os alunos desafiassem as regras.

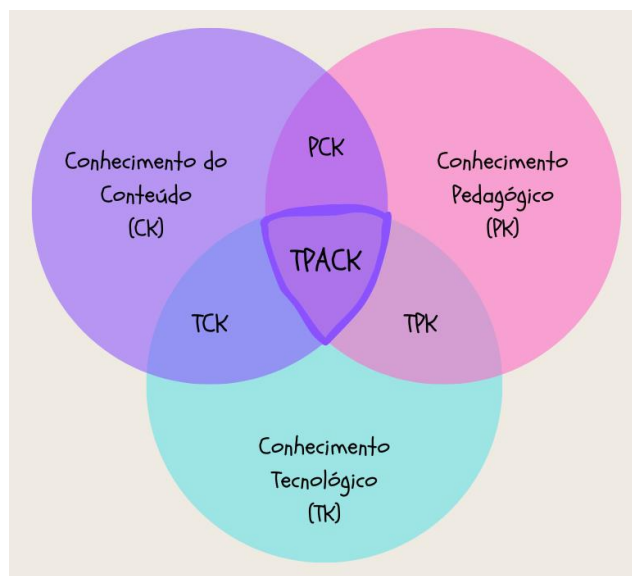
Mesmo com toda essa apreensão de que estaríamos trocando um problema por outro, iniciamos a proposta e, desde o primeiro dia, percebemos que foi a melhor atitude que poderia ter sido tomada. Os alunos não foram proibidos de levar e usar seus celulares e precisavam apenas se distanciar dos aparelhos durante o período das aulas em que já não podiam usar. Os alunos se adaptaram muito bem e nem questionaram ou desafiaram as regras como imaginávamos que aconteceria. Alguns inclusive pontuaram que era melhor assim porque sozinhos eles não tinham controle do uso do celular. Depois de alguns dias, a dinâmica ficou bastante fluida e sem demoras. Consequentemente, os alunos foram ficando menos alienados e mais presentes nas aulas, melhorando o seu desempenho bem como o andamento das aulas.

O movimento de inclusão da tecnologia e de recursos digitais na sala de aula não pode ser aleatório, precisamos pensar nos objetivos educacionais, visando uma aprendizagem significativa. “Na medida em que a escola faz este movimento, ela facilita a aprendizagem, aumenta a expectativa e o sucesso dos estudantes, torna o currículo relevante e estimula a agência e a autonomia dos estudantes” (Corrêa, 2019, p. 16). Apesar disso, precisamos lembrar que “a tecnologia por si só não faz a diferença em sala de aula, mas sim a capacidade do professor de manuseá-la com conhecimento, criatividade e intencionalidade pedagógica” (Zeferino, 2022, p. 17).

Segundo Radcliffe (2008 *apud* Carvalho, 2022), é preciso ter a integração e equilíbrio de três tipos de conhecimentos, que estão representados pela Figura 13, para que a inclusão dos recursos digitais na sala de aula tenha um bom desempenho: conhecimento do conteúdo, conhecimento da pedagogia e conhecimento da tecnologia. Essa integração é conhecida como modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) que, traduzido do inglês, é o Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo. Dois desses conhecimentos já são básicos para um bom professor: saber o conteúdo que ministra e saber as formas didáticas adequadas para os alunos, mantendo a disciplina e a dinâmica da sala de aula para um ambiente favorável à aprendizagem. Ao incluir o terceiro elemento, a tecnologia, o professor precisa ter o conhecimento funcional dessas tecnologias para conseguir alinhar o seu uso de acordo com o conteúdo didático para cumprir seus objetivos pedagógicos. Charamba e Knomo (2022, p. 5) também ressaltam que isso “é fundamento e a base de uma instrução efetiva na qual a tecnologia é incorporada de maneiras construtivas”⁷⁹.

⁷⁹ Minha tradução de: “it is the fundamental and foundation of effectual instruction in which technology is incorporated in constructive ways” (Charamba; Knomo, 2022, p. 5).

Figura 13 – Modelo TPACK⁸⁰



Fonte: ilustração feita pela pesquisadora baseado em Carvalho (2022).

O maior desafio do uso de recursos tecnológicos em sala de aula é essa interação entre professor e tecnologia. Normalmente, os professores não se sentem preparados ou não têm (in)formação suficiente para trabalhar e planejar aulas com uso de eletrônicos e aplicativos (Corrêa, 2019; Moran, 2013; Silva; Prates; Ribeiro, 2016). Acredito esse não ser um dos desafios na minha prática profissional, uma vez que busco me informar e me atualizar sobre as ferramentas tecnológicas e aplicativos que podem ser incorporados nas aulas de inglês. Creio que também tenho o privilégio de estar inserida no meio tecnológico e consumir aplicativos e recursos digitais desde muito jovem no meu dia a dia e nas minhas atividades de lazer. Contudo, entendo que essa não é a realidade de muitos professores e isso ficou bastante evidente durante a pandemia, pois esses profissionais que não tinham tanto envolvimento com ferramentas tecnológicas tiveram de aprender o necessário do dia para a noite para darem aulas remotas. Esse foi um dos motivos de esse ser considerado um período traumático que causou transtornos e uma exaustão enorme nesses professores.

⁸⁰ Figura descrita: há um diagrama com três círculos. O círculo do lado esquerdo é roxo e no meio está escrito “conhecimento do conteúdo (CK)”. O círculo do lado direito é rosa e no meio está escrito “conhecimento pedagógico (PK)”. O círculo do meio abaixo dos dois primeiros é azul claro e no meio está escrito “conhecimento tecnológico (TK)”. Há quatro interseções entre os círculos. No meio da interseção entre os círculos roxo e rosa está escrito “(PCK)”. No meio da interseção entre os círculos rosa e azul está escrito “(TPK)”. No meio da interseção entre os círculos azul e roxo está escrito “(TCK)”. Na interseção entre os três círculos está escrito “(TPACK)”.

Conforme essas colocações, apresento o seguinte trecho da entrevista em que os alunos discutiram sobre os jogos que tinham gostado mais e se usar tecnologia tinha influenciado em suas opiniões:

Quadro 7 – Technology is the “best” problem: diálogo 1

Joey: *Using technology in the class is cool.* Porque em um mundo... no futuro, vai ser tecnologia, não vai ser assim.

Monica: *I like, but the one that we didn't use (technology) was the best one. We already play Kahoot normally. Oh, the first one (guessing game) was fun too, because it was different.*

Rachel: *Yeah, the first one we played today was better than the others.*

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

A partir dessas considerações dos alunos, considero dois pontos em relação ao uso de tecnologias nas aulas de inglês. O primeiro é que, assim como destacado por Joey, não é possível simplesmente ignorar a realidade em que vivemos e descartar os recursos tecnológicos no ambiente escolar, sendo que, se estiverem alinhados com o objetivo pedagógico, eles podem agregar conhecimento e facilitar os processos de aprendizagem. “O professor precisa perceber o novo rumo que a sala de aula toma, compreender a sociedade em que o estudante transita e contribuir para melhorar a qualidade de ensino de inglês” (Corrêa, 2019, p. 19).

O segundo ponto, assim como destacado por Monica e Rachel, se estabelece na crença de que o simples fato de incluir recursos tecnológicos nas atividades motiva os alunos. O nível de engajamento, bem como o nível de eficácia na aprendizagem, não estão necessariamente ligados ao uso de tecnologia. À vista disso, duas das três atividades de *Game-based Learning* que foram realizadas tiveram o suporte de tecnologias, e, segundo a maioria dos alunos, o jogo que eles se envolveram mais foi o que não usei recursos tecnológicos. “Educação digital não significa ficar somente no mundo digital, mas sim, fazer a integração entre *on* e o *off*” (Zeferino, 2022, p. 14).

Outra questão que chamou minha atenção em relação ao uso de tecnologia durante as experiências foi o uso de um aplicativo que se caracterizava como “algo diferente” com o intuito de motivá-los, mas que não surtiu esse efeito em função de situações que eles vivenciaram anteriormente. “É importante que o professor de Inglês tente conhecer cada vez mais a identidade de seus/suas alunos/as e as afinidades que têm com diferentes jogos. Não

podemos limitar nossa prática docente à inclusão de jogos que conhecemos ou com os quais estamos familiarizados” (Souza, 2022).

Entretanto, isso não significa que conhecendo nossos alunos e sabendo suas afinidades, realizaremos atividades com cem por cento de aprovação por todos. Planejamento de aula é um tanto quanto complexo, pois devemos considerar tantas variáveis e, às vezes, elas estão fora do nosso controle, e não conseguimos atingir o objetivo idealizado.

O trecho abaixo, sobre a entrevista das atividades de *Storytelling*, é um exemplo disso:

Quadro 8 – Technology is the “best” problem: diálogo 2

Monica: *I think doing things on the phone is very interesting, but I don't really like Pixton, but it was cool. We had bad experiences (with Pixton) before and I think that influenciou.*

Avril: *Oh, yeah.*

Monica: *With other teacher before, using this app during online class.*

Rachel: *Oh, yeah, I remember.*

Teacher: *Oh, ok. So, doing the story on Pixton was not good.*

Avril: *No...*

Monica: *No, it was cool.* Isso foi em 2020, na pandemia, todo mundo tava meio assim, ninguém tava entendendo direito, aí deu o maior trabalho para entrar...

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Como pontuei na seção sobre o planejamento das atividades, meu objetivo era utilizar as Técnicas Ativas propostas de maneiras variadas, justamente para conseguir identificar aquilo que motiva mais os alunos. No diálogo do Quadro 8, os alunos conversaram sobre a terceira atividade com o uso da Técnica *Storytelling, Making a comic*. Uma vez que as outras atividades dessa técnica não tiveram o uso de tecnologias, usei como ferramenta uma plataforma digital chamada *Pixton*. Assim, eles usaram seus celulares, que é algo que faz parte do dia-a-dia deles e que, normalmente, é algo que eles gostam para que isso fosse um fator positivo de motivação. O que eu não sabia era que aquele mesmo aplicativo tinha gerado uma experiência ruim para eles em um contexto atípico para todos nós em que a única maneira que tínhamos de estudar, trabalhar e socializar era através de aparelhos eletrônicos e recursos tecnológicos.

Infelizmente, não era possível levar isso em consideração durante o planejamento, uma vez que isso não fazia parte do meu conhecimento. Também não percebi essa aversão ao

aplicativo no dia que realizei a atividade. Acho que, como ressaltado por Avril e Monica, a experiência anterior influenciou suas opiniões iniciais sobre como seria usar o *Pixton*, pois imaginaram que teriam os mesmos problemas que tiveram durante a pandemia, porém, mesmo usando o mesmo recurso digital, a nova experiência tinha um contexto totalmente diferente, não houve dificuldades para usar o aplicativo e proporcionou um momento de criatividade e interação com os colegas e, talvez, por isso eles tenham encarado a atividade sem resistência.

Essa interferência das nossas experiências passadas nas experiências do presente está de acordo com o princípio de *continuum* ou continuidade da experiência de Dewey (1976). Para o autor somos formados por um conjunto de experiências vividas dentro de um contexto e em relação com outras pessoas. A continuidade da experiência

envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (Henz; Santos; Signor, 2018, p. 144)

Assim, as experiências que vivemos no passado contribuem para a formação de quem somos hoje e para as experiências vividas no presente. Consequentemente, elas influenciarão as experiências futuras. Indivíduos que não tiveram as mesmas experiências no passado terão opiniões diferentes e se comportarão de maneiras distintas ao se depararem com uma nova experiência no presente.

As experiências promovem sujeitos, nesse contexto alunos e professores, ativos. A ação de criar e conectar as experiências passadas, presentes e futuras os transformam, incentivando indivíduos autônomos no processo de ensino-aprendizagem (Dewey, 1976). “Portanto, uma educação efetiva, conectada às realidades, arquitetada a partir de seus contextos, remonta à conquista de um modo de agir” (Henz; Santos; Signor, 2018, p. 145).

A partir dessas ocorrências, pude perceber a importância de conversar abertamente com os alunos, dando espaço para darem suas opiniões sobre as atividades realizadas juntamente com suas Técnicas e seus interesses para entender o que os deixam motivados ou desmotivados na sala de aula. Uma vez que a insatisfação dos alunos com o aplicativo *Pixton* só ficou evidente durante nossa roda de conversa.

Além disso, percebi que o uso de recursos tecnológicos tem seus pontos positivos e seus pontos negativos. Precisamos analisar o contexto em que estamos inseridos e ponderar de

que forma a tecnologia pode ser incorporada nas aulas de inglês. Em alguns momentos a tecnologia pode ser um problema na educação, mas não dá para simplesmente eliminá-la, pois ela também traz vários benefícios.

4.5 Fazer atividade sozinho é tão *sad*

Em algumas atividades a proposta era que os alunos fizessem sozinhos, pois gostaria de analisar o seu desempenho individual. Na semana de *Storytelling*, a primeira atividade foi individual e eles não queriam fazer sozinhos. Chandler então disse: “ah não, *teacher*, fazer atividade sozinho é tão *sad*”. Realmente, é inato do ser humano estar em contato e interação com outras pessoas dentro de um contexto, de maneira que compartilhamos conhecimento de diferentes áreas, comportamentos e crenças que fazem parte daquele grupo (Dewey, 1915/2004).

Eu amo estar e fazer coisas sozinha, mas também faço questão dos meus momentos de socialização. Mesmo estando sozinha, estou em contato com as pessoas e converso com elas nas redes sociais. Acredito que é a partir das trocas com outras pessoas que crescemos intelectualmente e pessoalmente. Além da companhia dos amigos e familiares ser, por si só, um momento prazeroso, incorporamos nos nossos comportamentos e convicções aquilo que admiramos no outro. Eu diria que essa necessidade de estar em contato com o outro é ainda maior na nossa infância e adolescência. “A maior parte das crianças são naturalmente “sociáveis”. Isolamento e solidão as afligem ainda mais que a adultos. Uma vida comunitária genuína tem sua base nessa sociabilidade” (Dewey, 1976, p.51). Por mais que os alunos não tenham consciência da importância pedagógica de fazer atividades em duplas ou em grupos, eles normalmente sentem necessidade de interagirem com os colegas, às vezes por se sentirem mais seguros e quererem um suporte ou apenas para conversarem e socializarem com os amigos.

Ainda sobre a preferência dos alunos por atividades realizadas com os colegas, quando eles responderam o questionário ranqueando as atividades, a explicação de alguns se baseou na característica da interação. Alguns comentários foram: “as atividades que coloquei primeiro foram as que nós fizemos em grupo com nossos amigos”, “*I like more the activities that had more conversations*”, “*it was fun and we had an interaction with a group that were composed by more people*” e “elas foram minhas favoritas porque eu gostei mais e teve mais interação”. Logo, podemos perceber que eles se interessam mais por atividades em duplas ou grupos do que por atividades individuais. Além desse ponto motivador, os alunos podem

melhorar seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural. No diálogo a seguir, há considerações dos alunos na entrevista sobre os *Mind Maps* que foram feitos em duplas e em grupos:

Quadro 9 – Fazer atividade sozinho é tão *sad*: diálogo 1

Miley: tem outras pessoas para te ajudar, então é bem melhor.

Monica: *we were talking in English... like I had an idea, then other person had another idea, complementing my idea.*

Joey: a gente compartilha as informações.

Ed: a gente aprende mais coisas. Eles nem sabiam que tinha futebol de cego.

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

A construção da nossa personalidade, dos nossos gostos e hábitos, do nosso comportamento e da nossa língua é baseada na nossa bolha de convivência. Quando estamos inseridos em um ambiente, seja ele qual for, aprendemos línguas e comportamentos de pessoas que interagimos e convivemos. Somos atraídos por grupos de pessoas que têm a mesma linha de pensamento e de princípios que nós. Se nos inserimos em outro grupo, ou em outra bolha, percebemos os comportamentos e as expressões comunicativas diferentes das nossas. O nível de adaptabilidade é muito individual, mas a tendência é que nos adaptemos àquela nova bolha. Já vi vários casos de pessoas que moravam em um estado e se mudaram para outro, no Brasil e no exterior, que começaram a incorporar o vocabulário e até o sotaque daquela região para qual mudaram na sua própria fala. Isso porque “o desenvolvimento da língua é inspirado e condicionado pelo ambiente, ou seja, as interações em que os aprendizes se envolvem”⁸¹ (Gass, 2003, p. 225).

Como discutido anteriormente, Dewey (1976) também ressalta que a aprendizagem é uma junção de experiências, que perpassam por três características básicas: situação, interação e continuidade. “O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social” (Dewey, 1976, p. 54). Isso não significa que todos os planejamentos devem ser realizados em duplas ou em grupos para cumprir essa tarefa social ou para suprir as vontades dos alunos, pois o professor também está incluído nesse grupo de interação e também compartilha conhecimento. Assim, cabe ao professor a responsabilidade de adequar as

⁸¹ Minha tradução de: “language development is inspired and conditioned by the environment, that is, the interactions in which learners engage” (Gass, 2003).

atividades que promovem interação entre os colegas, visando um objetivo específico para que haja trocas satisfatórias.

Vygotsky promoveu diversos estudos sobre a interação inerente à aprendizagem. Para ele, o processo de ensino-aprendizagem acontece quando há a junção de pessoas mais experientes em certos conhecimentos e habilidades com pessoas menos experientes que estão dispostas a aprender e a relação entre elas (Oliveira, 2004). Para Barcelos (2009, p. 32), “aprender é essencialmente uma atividade social e cultural, e aprender uma língua é mais ainda, uma vez que a língua atravessa todas as relações sociais”⁸². Ou seja, o desenvolvimento linguístico dos alunos só é possível a partir do auxílio dos professores e da convivência com os colegas, usando a comunicação como ferramenta. “Na sala de aula de línguas, aprendemos a língua na companhia de outros, e essa relação social influencia o que é aprendizagem e como ela acontece”⁸³ (Barcelos, 2009, p. 32).

A interação entre falantes mais experientes e falantes menos experientes e/ou aprendizes de uma língua é um dos pilares do processo de aprendizagem significativa. Ela se mostra favorável não apenas para praticar essa língua foco, mas também para estimular o processo de transformação de *input*, que são as informações que recebemos, em *output*, que são as informações que produzimos. Lembrando que, linguisticamente, consideramos *input* o conhecimento relacionado às habilidades de ouvir e ler e *output* o conhecimento relacionado às habilidades de falar e escrever. Além disso, a interação em duplas ou em grupos pequenos promove autonomia no aprendizado, uma vez que eles trocam *feedback* e corrigem seus erros com seus colegas e não com o professor. Os alunos também podem se sentir mais confortáveis para praticarem e menos ansiosos em relação à possibilidade do erro.

Portanto, durante a interação entre colegas e as trocas entre eles, há obtenção de informações novas providas pelo aluno que já retinha esse conhecimento, essa informação nova é processada e internalizada pelo aluno que não a conhecia e, após a internalização na memória de longo prazo, esse aluno começa a fazer uso desse conhecimento adquirido através desse contato com seus colegas.

Uma informação só é internalizada a partir da interação com outras pessoas (Borges; Lago; Ferreira, 2014). Dessa forma, “a interação social, a discussão e o compartilhamento com os colegas, bem como o monitoramento daqueles que são mais avançados, são

⁸² Minha tradução de: “learning is essentially a social and cultural activity, and learning a language is even more so, since language permeates all social relationships” (Barcelos, 2009, p. 32).

⁸³ Minha tradução de: “in a language classroom, we learn a language in the company of others, and this social relationship influences what learning is and how it is done” (Barcelos, 2009, p. 32).

importantes”⁸⁴ (Gee, 2008, p. 21-22) no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Baseado nisso, segue outro trecho da entrevista, desta vez sobre o jogo *Name Three* da semana de *Game-based Learning*, em que uma aluna exemplifica como a interação com sua colega propiciou internalização de uma habilidade que ela ainda não tinha domínio:

Quadro 10 – Fazer atividade sozinho é tão *sad*: diálogo 2

Selena: Fiquei na dúvida se era “ing” ou “ed”.

Teacher: E como você superou isso?

Selena: Uai, quando eu fiz atividade com a Rachel, ela sempre falava se era “ing” ou “ed”. Ai eu decorei alguns.

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Esse trecho, com a validação da ajuda de Rachel na atividade que ela e Selena fizeram juntas anteriormente, afirma o que Vygotsky conceitua como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o que o aluno sabe e o que ele tem o potencial de aprender a partir da interação com alguém que já tenha adquirido aquele conhecimento, como caracterizado anteriormente na parte teórica deste trabalho (Oliveira, 2004). Com o suporte de sua colega, que nessa situação possuía conhecimento sobre algo que Selena ainda tinha dificuldade, ela conseguiu atingir seu objetivo e memorizar a diferença das terminações dos verbos e quando usá-las. Acredito que esses momentos de interação com os colegas proporcionam um envolvimento emocional maior que facilita o estabelecimento de informações na memória de longo prazo, que é onde o conhecimento de fato acontece.

Outro fator importante durante essas interações entre colegas é a capacidade de direcionar a atenção do aluno para algo mais específico. Eu já havia mencionado essa diferença entre as terminações de *ing* e *ed* dos verbos em inglês algumas vezes, mas quando estamos na frente de uma sala de aula, tentando distribuir nosso conhecimento para cada um dos alunos presentes, percebemos em seus rostinhos aqueles que permanecem com você durante toda a explicação, aqueles que vão se perdendo pelo caminho e aqueles que ainda nem perceberam que você está presente na sala. “É através da interação que a atenção do aluno está focada em uma parte específica da língua, especificamente nessas incompatibilidades entre as formas da língua-alvo e as formas da língua do aluno”⁸⁵ (Gass,

⁸⁴ Minha tradução de: “social interaction, discussion, and sharing with peers, as well as mentoring from others who are more advanced, are important” (Gee, 2008, p. 21-22).

⁸⁵ Minha tradução de: “it is through interaction that a learner’s attention is focused on a specific part of the

2003, p. 244). É muito difícil conseguir e manter a atenção de todos. Quando nos aproximamos de suas mesas para fazer uma explicação individualizada ou quando estão interagindo com seus colegas, a proximidade das pessoas e da situação viabiliza a atenção direcionada dos alunos para o que está acontecendo naquele momento. Consequentemente, acontece o que foi percebido por Ed Sheeran: “a gente aprende mais coisas”.

Além dessas características positivas da interação em sala de aula durante a aprendizagem de inglês, percebo a satisfação dos alunos ao fazerem atividades com seus colegas e, principalmente, com seus amigos. Essa relação entre eles promove a construção de momentos significativos, já que envolvem diversos tipos de emoções, que marcam suas memórias. Até por que a dinâmica de sala de aula envolve, a partir do aprendizado, emoções de todas as formas.

4.6 *We want to win*

A inserção dos jogos nas aulas não é simplesmente uma brincadeira, pois tem que ter um objetivo pedagógico. “Jogos não são atividades ao acaso, nem uma série de improvisações. Sem regras, não há jogo” (Dewey, 1976, p. 47). A partir de toda minha experiência como professora e, principalmente, nas experiências da pesquisa, sem dúvidas, *Game-based Learning* são as atividades que mais motivam os alunos.

Segundo Burke (2014, p. 68) a “gamificação e a aprendizagem são uma combinação natural”.⁸⁶ Além do mais, quem é que não gosta de jogos e de competição, não é mesmo? Ainda segundo o autor, nós temos uma necessidade em aprender, melhorar e nos desafiar, e os jogos nos propiciam tudo isso, mesmo que inconscientemente. Os alunos deixaram isso muito claro durante as entrevistas e no questionário. De quatorze alunos, dez colocaram as atividades de jogos no seu top 3 do *ranking*. Desses dez alunos, seis escolheram o jogo “*Name Three Game*” como o melhor. Durante a entrevista, quando pedi para avaliarem de 1 a 5, sendo 5 a nota máxima, a semana da técnica *Game-based Learning*, todos disseram 5, além de fazerem comentários como: “*it was the best*”, “*I love it*” e “*it’s a fun way to learn*”.

O trecho seguinte, relatado durante a entrevista da semana de *Game-based learning*, mostra uma das principais funções dos jogos nas aulas de inglês: criar um ambiente

language, specifically on those mismatches between target language forms and learner-language forms” (Gass, 2003, p. 244).

⁸⁶ Minha tradução de: “gamification and learning are a natural fit” (Burke, 2014, p. 68).

confortável para incentivar os alunos a participarem ativamente e, conseqüentemente, aprenderem:

Quadro 11 – *We want to win*: diálogo 1

Rachel: *It makes us do the sentences correctly, because we want to win.*

Monica: *I think it's more comfortable, maybe... like, in normal classes, maybe the people are afraid to say the things they don't know and the games, it's just for the games. If it's wrong that's ok. People won't judge you.*

Ed: é verdade.

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Competição, cooperação e conflito são as essências dos jogos (Kapp, 2012). O formato lúdico e competitivo dessas atividades é o que propicia um ambiente seguro e confortável para a participação, principalmente oral, em inglês. Como ressaltado por Rachel no Quadro 11, a competitividade é o fator motivador e isso faz com que eles aprendam sem perceber. “Por proporcionarem práticas educacionais atrativas e inovadoras, onde o aluno tem a chance de aprender de forma mais ativa, dinâmica e motivadora, os jogos educacionais podem se tornar auxiliares importantes do processo de ensino e aprendizagem” (Savi; Ulbricht, 2008, p. 2).

Empenhamo-nos muito mais em realizar uma atividade se queremos ganhar. Em qualquer tipo de jogo, “o desempenho vem antes da competência. Assim, o jogador eventualmente acaba ganhando competência através da tentativa, do erro e do *feedback*”⁸⁷ (Gee, 2013, p. 19-20). No Quadro 11, Monica mencionou algo muito interessante que, para mim, resume os benefícios dos jogos na sala de aula: “se estiver errado, tudo bem. As pessoas não vão te julgar”. A ansiedade que os alunos têm de participar e de estar em evidência geralmente é devido ao medo de errar e nos jogos isso não acontece. Se alguém errar, perder ponto ou até perder, ele provavelmente não será ridicularizado pelos colegas e não se sentirá inferior.

A magia do jogo é a vontade que temos de ganhar, mesmo não ganhando. É o processo e não o pódio. Eu amo todos os tipos de jogos, mas raramente ganho, principalmente os de vídeo game. Isso não me desmotiva, pelo contrário, fico tentando até melhorar meu

⁸⁷ Minha tradução de: “performance before competence. The player thereby eventually comes to gain competence through trial, error, and feedback” (Gee, 2013, p. 19-20).

desempenho e passar de fase. Quando juntamos o ensino de línguas a todas essas características incentivadoras, há grande possibilidade de aprendizagem significativa.

Ainda sobre a competição e o contexto divertido dos jogos, destaco abaixo o comentário de Joey quando questionado se os jogos ajudam a deixar o ambiente mais confortável para praticar inglês:

Quadro 12 – *We want to win*: diálogo 2

Teacher: A proposta das atividades foi praticar a gramática e o vocabulário estudado no formato de jogos. Isso te deixa mais confortável para praticar inglês? Explique.

Joey: Nossa, muito mais (confortável para praticar inglês). Se eu pudesse escolher seria sempre assim. Eu não aprendo nada com o livro. Eu gosto de competição e eu sou competitivo, e porque assim eu pratico mais, e é menos estressante, menos entediante.

Avril: Menos cansativo...

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

“A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente” (Bacich; Moran, 2018, p. 6). Na percepção dos alunos, a motivação não é apenas um suporte para a aprendizagem, ela é essencial. Gardner (2001) salienta que essa motivação é dependente de inúmeros fatores, pessoais ou contextuais, que podem ou não ser alterados por nós, professores. Percebi que não preciso me preocupar com esses fatores se a técnica for *Game-based Learning*, pois os jogos são, por si só, aspecto motivador e engajador. Além disso, por estarem alinhados com um objetivo pedagógico, potencializam a aprendizagem significativa da língua inglesa.

Para Savi e Ulbricht (2008, p. 2), quando os jogos são incluídos na aula com fins educacionais, eles “precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdos das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos”.

Os jogos, às vezes, não estimulam apenas a competição, mas também o lado lúdico de estar apenas se divertindo, sem a pressão ou a obrigação de ser melhor que o outro, de vencer ou de acertar (Souza, 2022). Sobre esse outro aspecto, no Quadro 11, Monica evidencia que eles não têm a preocupação de serem julgados por errarem quando estão no contexto de jogos. O erro ou falha é inerente aos jogos. A competição nos estimula a querer ganhar, mas sabemos que há chance de perdermos, isso faz parte, é natural. Então, os alunos encontram no *Game-based Learning* um ambiente mais agradável e divertido que não julga seus erros.

Esses jogos voltados para a educação proporcionam experiências que podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades importantes para a vida. Enfrentar desafios e dificuldades e lidar com a frustração de maneira controlada é uma característica fundamental para o desenvolvimento da paciência, persistência, resiliência e capacidade de resolução de problemas (Murta; Valadares; Moraes Filho, 2015).

Na seção “4.2 Ai, *teacher*, não consigo”, falei um pouco da relação dos alunos com os desafios propostos como uma barreira para realizar a atividade. Já em relação à *Game-based Learning*, os desafios são os pilares motivadores. Eles envolvem os alunos na situação-problema e os estimula a buscar soluções ganhar o jogo. Além disso, os alunos ficam motivados, pois os jogos “apresentam aos alunos desafios práticos, os encorajam conforme eles progridem os níveis, e os engajam emocionalmente para alcançarem seu melhor”⁸⁸ (Burke, 2014, p. 23). Por refração (Leffa, 2020), ou seja, sem ser seu objetivo principal, aprimoram seu conhecimento linguístico em inglês.

Para Gardner (1960 *apud* Corrêa, 2019, p. 33), “a motivação para aprendizagem de línguas estrangeiras é caracterizada por um profundo ímpeto nesse sentido somado a atitudes favoráveis, relacionadas aos falantes da língua alvo e à sua cultura”. Dewaele *et al.* (2017 *apud* Zondag *et al.*, 2020, p. 82), “recomenda aos professores que eles concentrem no entusiasmo e na diversão dos alunos em um ambiente educativo com baixo índice de ansiedade”⁸⁹.

Sendo assim, novamente, as emoções, sejam elas boas ou ruins, e a interação geradas pelos jogos têm um papel fundamental na constituição de conhecimento na memória de longo prazo. Dependendo do jogo, há uma culminância de gritos, risos, ameaças, afrontas, frustrações e satisfações. O conflito também é peça fundamental nos jogos. No meu papel de professora, não costumo fazer parte do jogo, pois como fui eu que preparei a atividade, já saberia todas as respostas e creio não seria justo. Mas quando são jogos que não têm necessariamente respostas pré-estabelecidas, como *Stop* (Adedonha), ou jogos prontos de plataformas digitais, como *Kahoot* e *Bamboozle*, principalmente se o tema for conhecimentos gerais, me divirto bastante jogando com eles. O interessante é interpretação que eles fazem quando eu também jogo: se eu ganhar, é porque sou a *teacher* e obviamente ganharia; se eu perder, a vitória tem um peso maior para eles, já que ganharam da *teacher*.

⁸⁸ Minha tradução de: “to present them with practical challenges, encourage them as they progress through levels, and get them emotionally engaged to achieve their very best” (Burke, 2014, p. 23).

⁸⁹ Minha tradução de: “recommended teachers to concentrate on learners’ enthusiasm and enjoyment in a low-anxiety learning environment” (Dewaele *et al.*, 2017 *apud* Zondag *et al.*, 2020, p. 82).

Como normalmente não participo como jogadora, minha diversão é ver a competitividade dos alunos. Eu não incentivo xingamentos ou brigas, mas sim a rivalidade que envolve uma competição. Esse ambiente enérgico e dinâmico é o que propicia a formação de memórias, não só das experiências, mas também de conhecimento.

4.7 *Teacher*, vai ter alguma coisa diferente hoje?

Essa é uma pergunta que ouço com frequência no início das aulas: “*Teacher*, vai ter alguma coisa diferente hoje?”, além de suas versões, como: “vai ter jogo hoje?”, “vai ter alguma coisa legal hoje?”. A verdade é que esses questionamentos, antes mesmo de eu falar “bom dia”, me irritavam por diversas vezes. Eles me geravam um sentimento de frustração, primeiro porque parecia que eu nunca fazia “nada diferente” e minhas aulas eram monótonas e sem motivação para os alunos e segundo porque eu precisava cumprir regras que também são impostas a mim não só pela escola, mas também pelo sistema educacional no geral.

Essa pergunta, além de nomear essa seção, também é o título deste trabalho, pois ela despertava em mim questionamentos que inclusive foram motivadores desta pesquisa: Por que as aulas de inglês não podem ser divertidas? Por que não podemos fazer jogos e atividades mais interativas para motivar nossos alunos? A verdade é que podemos e devemos fazer isso, embora muitos considerem que quando estamos fazendo isso nós “não estamos dando aula”. Outro problema é que temos um cronograma bem apertado para cumprir – e temos que cumprir – e, às vezes, não incluímos essas atividades no planejamento com a frequência que gostaríamos e muito menos que os alunos gostariam.

Como mencionei na seção “4.3 Errei, mas aprendi”, a busca inconstante por terminar o conteúdo dentro dos prazos do cronograma que nos é imposto me faz pensar que a aprendizagem não é o mais importante. A quantidade de conteúdo a ser ensinado é muito grande e o tempo disponível para fazê-lo é muito pequeno. Acredito que para atingir a aprendizagem significativa é preciso de tempo para praticar aquele conteúdo por mais vezes, com diferentes técnicas. O calendário escolar é cheio de eventos e avaliações, tudo passa muito rápido e temos a impressão que estamos sendo atropelados por tudo isso.

O trecho abaixo foi tirado da entrevista sobre a semana de *Game-based learning* e foi um diálogo engraçado, mas que exemplifica essas questões mencionadas no ponto de vista dos alunos:

Quadro 13 - *Teacher*, vai ter alguma coisa diferente hoje?: diálogo 1

Joey: Nossa, muito mais (confortável para praticar inglês). Se eu pudesse escolher seria sempre assim. Eu não aprendo nada com o livro. Eu gosto de competição e eu sou competitivo, e porque assim eu pratico mais, e é menos estressante, menos entediante...

Avril: Menos cansativo...

Joey: E menos... Como que fala?... Assim, sem as regras? Menos fora da caixinha.

Avril: Mais fora da caixinha.

Joey: Menos!

Avril, Monica, Rachel: Mais!

Rachel: Mais fora da caixinha foge do cotidiano.

Joey: Isso!

Teacher: eu acho que essa não é a expressão que ele queria usar. Explica de novo.

Joey: Tipo assim: burlar o sistema. Porque o sistema diz que nós temos que aprender com o livro, e EU... meu cérebro não aprende com o livro. Eu aprendo com *dynamics and competitions*.

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Não conseguimos “burlar o sistema” por completo, pois precisamos realizar tarefas que preparem esses alunos para o que serão cobrados no futuro. Eles irão fazer diversas provas, avaliações e testes com várias finalidades: para atestar conhecimento nos conteúdos escolares, para entrar na faculdade, às vezes para conseguir um trabalho, para comprovar seu nível de inglês, entre outros. Então, fazer alguns exercícios que a maioria dos alunos julga como chatos é importante para essa preparação.

Logo, entendo a importância das avaliações dentro do contexto educacional em que vivemos, porém me questiono se é realmente necessário ter tantas avaliações. Não concordo com essa constante pressão para ensinar o conteúdo para fazer prova. O objetivo de aprender outra língua não pode ser para tirar notas boas em avaliações. Isso faz parte, mas não pode ser o grande foco. Naturalmente, cada indivíduo tem uma motivação pessoal para aprender inglês, porém a proposta de ensino de uma instituição deveria ser na prática o que é colocado no papel. O objetivo de ensinar inglês em uma escola, ainda mais nesta escola em que há inúmeros privilégios em relação ao programa de ensino de inglês, não deveria ser estudar o conteúdo para fazer provas. Deveria ser formar crianças e adolescentes que saibam se comunicar em inglês em diversas situações usando as quatro habilidades linguísticas (ouvir,

falar, ler e escrever) e possibilitar a interação com outras culturas dentro dos interesses de cada um.

Vivemos em uma incoerência na área da educação muito grande. Somos cobrados o tempo todo para “motivar os alunos”, “usar métodos mais atrativos” e “nos atualizarmos e nos adequarmos a nova realidade” para “darmos um jeito” nessa geração de alunos que parecem não se interessarem mais pelo que a escola oferece. Ao mesmo tempo, somos obrigados a seguir um sistema avaliativo apenas com avaliações no modelo tradicional, não podemos fugir dos conteúdos estipulados e precisamos cumprir o currículo sem que haja adequações. Os professores precisam ser inovadores, mas as escolas continuam impondo suas regras tradicionais.

Para promover essa inovação para a realidade da sala de aula, a pauta de vários roteiros de treinamento e de formações continuadas de professores é Metodologias Ativas. Esse termo é normalmente ligado à inovação, mas não é uma estratégia nova de ensino. Ele se tornou consideravelmente comercial dentro da educação, propondo estratégias de ensino atuais, mesmo que, há anos, a base de sua teoria seja abordada com outras nomenclaturas. Ouso salientar que o termo Metodologias Ativas é um falso modernismo que os gestores das escolas na tentativa de mostrar sua preocupação com o ensino apresentam aos professores, porém, pelo menos nas aulas de inglês, elas já fazem parte dos métodos de ensino há muito tempo.

Falamos tanto na autonomia do aluno e esquecemos que a autonomia do professor também é importante. Precisamos ter participação ativa no nosso planejamento sem ter a obrigação de seguir os moldes impostos pelo sistema educacional. Freire (1996) e Dewey (1976) tinham princípios bem parecidos em relação à educação. Para eles, a escola precisa promover aprendizagem significativa e indivíduos autônomos, com métodos que motivam os alunos e com professores que guiam seu aprendizado com competências cognitivas, sociais e culturais. Para isso, o contexto deve ser considerado e os sujeitos, alunos e professores, devem ser livres. Dewey (1915/2004) defendeu essa ideia de que a sociedade deveria promover condições para formar cidadãos livres capazes de ter pensamento crítico e de tomar decisões. Dessa forma, neste contexto, os professores teriam a liberdade de agir ou pelo menos opinar sobre o planejamento e dinâmica da sala de aula conforme o que julgam ser importante para o ensino-aprendizagem de sua disciplina.

Isso precisa ser menos discutido na sala dos professores e mais em reuniões pedagógicas, na presença de coordenadores, supervisores e diretores, para que o movimento tenha mais força e, futuramente, possamos “burlar o sistema” por completo. Enquanto não

temos poder para isso, precisamos encaixar no nosso planejamento, além daquilo que precisamos cumprir, atividades que motivem os alunos a participarem ativamente das aulas.

É nesse contexto que os benefícios das Metodologias Ativas se sobressaem. Quando utilizamos estratégias adequadas em conjunto com conteúdo que esteja de acordo com a realidade dos alunos, podemos propiciar experiências que os auxiliem a produzir conhecimento e desenvolver habilidades linguísticas e sociais em um ambiente dinâmico.

O diálogo a seguir aconteceu durante a entrevista de *Game-based Learning* quando questionei se as atividades com essa Técnica ajudavam na aprendizagem de inglês e por que:

Quadro 14 – *Teacher*, vai ter alguma coisa diferente hoje?: diálogo 2

Rachel: *it's a fun way to learn*

Miley: você pratica mais, é uma coisa diferente, você mostra mais interesse.

Ross: *because it's good to variar... não ficar só no livro.*

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

A pergunta que nomeia essa seção também me fez pensar sobre rotina das aulas, assim como esse diálogo do Quadro 14. Os jogos só têm esse lado positivo como fonte de motivação porque eles não fazem parte da rotina. A plataforma digital *Kahoot* é um jogo de *quiz* que os alunos gostam e se divertem, e que inclusive sempre pedem, mas que é usado frequentemente nas aulas de inglês. Então, se eles tiverem opção de escolha entre ele e outros jogos, com uso de tecnologia ou não, eles provavelmente vão optar por aquele que não jogam com frequência. Para que algo seja diferente, é necessário que saia da rotina. Afinal, o interessante só existe porque o chato existe. O diferente só é diferente, porque estamos habituados com o normal. Acredito que esse é mais um fator que nos mostra a necessidade de estarmos sempre atentos àquilo que os alunos gostam e estarmos sempre inovando.

Segundo Ross, no Quadro 14, “é bom variar”. Para isso, precisamos usar novos recursos e métodos. Novos, nesse contexto, não significa apenas modernos e atualizados, mas sim variados, diversificados. Desse modo, conseguimos sair da “mesmice” incentivando os alunos a aprenderem e a participarem mais ativamente e propiciando novas formas de aprende. “Os alunos gostam de um professor que os surpreenda, que traga novidades, que varie suas técnicas e métodos de organizar o processo de ensino-aprendizagem” (Moran, 2013, p. 5).

Todas as considerações discorridas nessa seção não querem dizer que precisamos quebrar regras institucionais, mas podemos nos adequar a nossa realidade e incluir Técnicas

Ativas em momentos oportunos do nosso planejamento enquanto lutamos por regras mais condizentes com o mundo em que vivemos.

Também não querem dizer que devemos fazer apenas o que os alunos gostam e querem. Entretanto, valorizar a voz do aluno assim como suas características e gostos, pode auxiliar a aprendizagem significativa, uma vez que geramos experiências mais relevantes quando aprendemos aquilo que nos interessa ou que faz sentido para nós.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do estudo do inglês é indiscutível. Ele pode abrir portas para diversas áreas do conhecimento, dentro do contexto social, interpessoal e profissional. Na minha vida pessoal, ele tem uma atuação assídua e importante, o que me motivou a ser professora. Na minha profissão, me empenho e busco constantemente por estratégias eficientes no ensino de inglês para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa.

Com este estudo, meu objetivo era descrever minhas experiências sobre o uso de Técnicas Ativas nas aulas de inglês no ensino fundamental de uma escola particular. Sendo os objetivos específicos: descrever o uso de quatro Técnicas Ativas, sendo elas *Brainstorming* com o uso de *Mind Maps*, *Role-play*, *Storytelling* e *Game-based learning*, no contexto de uma das turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular do interior de Minas Gerais; mapear minhas percepções enquanto professora-pesquisadora e as percepções dos meus alunos em relação às atividades realizadas; interpretar as experiências com o uso das Técnicas Ativas durante as aulas de inglês e analisar a influência da motivação dos alunos no ensino-aprendizagem de inglês.

Assim, busquei analisar se os alunos se sentiriam mais motivados a participarem de atividades utilizando essas Técnicas e se eles perceberiam que elas podem contribuir para sua aprendizagem da língua inglesa. Para isso, assumi papel de professora-pesquisadora e fiz uma pesquisa qualitativa com processos analítico-interpretativos, de acordo com os princípios de Bertoni-Ricardo (2008) e de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005). Para gerar dados no processo analítico, quatro Técnicas Ativas, sendo elas *Brainstorming* com o uso de *Mind Maps*, *Role-play*, *Storytelling* e *Game-based Learning*, foram aplicadas em uma das minhas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II. Durante quatro semanas, apliquei doze atividades adequadas com a proposta dessas quatro Técnicas Ativas, sendo três atividades de cada.

Como instrumentos de coletas de dados, usei meu diário com anotações feitas sobre as aulas em que conduzi a pesquisa; entrevistas semanais, sendo quatro entrevistas no total, uma para cada técnica, com gravação de áudio com o intuito de fazer memória das opiniões dos alunos sobre as atividades; e um questionário no final da pesquisa em que os alunos ranquearam as atividades de acordo com suas preferências.

No processo interpretativo, organizei os dados coletados e pontuei ideias e interpretações sobre assuntos pertinentes que me propus pesquisar. A partir dessa análise percebi que as Metodologias Ativas incentivam a participação ativa dos alunos e promovem um ambiente de aprendizagem mais significativo. Elas se mostraram ser fundamentais no

ensino-aprendizagem de língua inglesa. Quando os alunos aprendem fazendo (*learn by doing*) (Dewey, 1915/2004, 1976), eles constroem sua autonomia, seu senso crítico e sua criatividade.

Devido às características desta pesquisa, não pude analisar o desenvolvimento da autonomia dos alunos a partir do uso de Técnicas Ativas em sala de aula. Para isso, precisaria observar o comportamento deles durante uma pesquisa em longo prazo. Contudo, no sentido de conseguirem desempenhar atividades sozinhos, tomarem decisões sozinhos e coletivamente, compreendi que alguns alunos têm mais facilidade em realizar essas tarefas sozinhos do que outros.

A aprendizagem significativa é o maior objetivo das Metodologias Ativas e é alcançada a partir da participação ativa dos alunos que são motivados por estímulos diferentes e dinâmicos para que eles construam experiências de conhecimento em sua memória de longo prazo. A participação ativa dos alunos aconteceu durante a pesquisa em todas as atividades propostas, bem como a motivação para realizarem a maioria delas, principalmente as atividades que envolviam jogos, pois eles têm o poder de motivarem os alunos emocionalmente com o intuito de atingirem os objetivos que eles propõem.

Para auxiliar os alunos na promoção da aprendizagem significativa, bem como do seu engajamento nas aulas de inglês, nós professores podemos recorrer a diversas Técnicas Ativas. Nesta pesquisa, utilizei quatro delas: *Brainstorming* através do uso de *Mind Maps*, *Role-play*, *Storytelling* e *Game-based learning*.

Brainstorming propõe ativação do pensamento rápido, fazendo conexões de informações sobre um assunto específico. As informações do *Brainstorming* podem ser exibidas de várias formas, sendo *Mind Maps* uma delas. Eles facilitam a síntese organizada e criativa para apresentar determinado tópico.

A técnica de *Role-play* tem por objetivo estimular a comunicação em inglês em simulações que reproduzem situações reais e que produzem um ambiente descontraído para construção de diálogos usando suas habilidades linguísticas e criativas.

Storytelling estimula o desenvolvimento cognitivo e afetivo e a criatividade dos alunos ao ouvirem e contarem histórias. Elas podem ser faladas ou escritas e criam experiências significativas e interacionais.

Game-based learning é uma maneira lúdica de ensinar e aprender inglês ao incluir atividades com *design* de jogos. O espírito competitivo dos jogos motiva os alunos a solucionar desafios para ganhar. Essa técnica potencializa a aprendizagem por criar um ambiente divertido e seguro para a participação ativa.

Ao interpretar os dados com as percepções dos alunos, percebi que eles se envolveram bastante durante a maioria das atividades e fizeram comentários positivos sobre elas, mostrando preferência pelas Técnicas *Game-based Learning* e *Role-play*. Assim, considero importante manter os alunos engajados; criar oportunidades para os alunos aprenderem de forma significativa e ativa; aprender ouvi-los para criar um ambiente mais positivo e confortável para a aprendizagem e levar em consideração suas dificuldades, suas emoções e seus gostos.

A tecnologia pode ser usada como recurso motivador, desde que esteja adequada aos objetivos pedagógicos e saibamos incorporá-la nas situações de ensino-aprendizagem de inglês. Nas atividades em que ela foi usada, ela se mostrou ser uma ferramenta eficiente na maior parte, mas em uma delas, devido uma experiência anterior negativa com o mesmo aplicativo, o uso da tecnologia não foi fonte motivadora.

Acredito que os alunos também se beneficiaram com a prática e com o erro durante sua participação nas atividades. A partir do *feedback*, os alunos conseguem incorporar o que é correto, dentro das especificidades cobradas na atividade, em suas próximas produções linguísticas.

A repetição e a prática de recuperação são estratégias essenciais para a aprendizagem significativa. A repetição tanto do *input* quanto do *output* propicia a retenção de vocabulário e de regras gramaticais.

Além de ser algo que os alunos sentem satisfação, a interação com os colegas pode aprimorar os conhecimentos linguísticos da língua. A troca entre os alunos cria um ambiente mais seguro e amplifica o foco sobre o que está sendo estudado.

Compreendo também que as emoções como ansiedade e medo podem influenciar negativamente a participação, especialmente em atividades que envolvem habilidades orais. Elas assumem papel de destaque quando o assunto é sala de aula e ensino-aprendizagem de inglês, por parte dos alunos, quando precisam se expor para participarem e até do professor, que tem que saber lidar com suas frustrações quando as coisas não saem como planejado.

Isso aconteceu em alguns momentos, como na atividade *Make a story together*, em que durante o planejamento idealizei um resultado e na sala de aula a resposta foi totalmente diferente e frustrante para mim e para meus alunos. É inquestionável que, como professores, precisamos considerar o contexto da sala de aula que temos, considerando que cada turma tem suas características, e entender os conflitos que surgem durante esse processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as atividades que promovem um ambiente mais seguro e confortável, como *Game-based Learning*, amenizam os impactos negativos dessas emoções.

Uma das percepções mais significativas que tive durante a pesquisa foi que a motivação dos estudantes é essencial para o engajamento nas atividades. A motivação se mostrou um aspecto fundamental para incentivar os alunos a aprenderem inglês. Alunos motivados estão mais abertos e dispostos a aprender. Em muitos momentos, eles aprendem por refração (Leffa, 2020), onde eles aprendem sem perceber, pois seu objetivo principal é vencer, se divertir ou atingir os objetivos das atividades.

Percebi que para promover a aprendizagem significativa do inglês precisa haver sintonia entre o que é aprendido, quem ensina e quem aprende para que as propostas dentro da sala de aula estejam contextualizadas e integradas para engajar os alunos em um pensamento mais profundo. Dessa forma, os alunos conseguem colocar em prática aquilo que aprenderam de maneira mais significativa e em contextos variados.

Percebi que nós professores precisamos ser mais livres para planejar nossas aulas e opinar sobre os processos que acontecem na sala de aula. Precisamos ter mais participação em regras institucionais para não ficarmos presos no sistema educacional tradicional e que possamos adequar métodos e técnicas que motivem e beneficiem a aprendizagem dos alunos. O foco da educação precisa ser a aprendizagem significativa e não o cumprimento de um currículo dentro de um calendário apertado e cheio de avaliações.

As limitações desta pesquisa incluem o tamanho limitado da amostra de dados e o contexto restrito e privilegiado de uma única instituição de ensino, o que pode não refletir a realidade de outras escolas ou de outras regiões. Devido as minhas escolhas e interesses para minha dissertação e a conciliação da minha carga horária de trabalho e da realização da pesquisa, o trabalho se deu dentro da minha zona de conforto. Isso pode ter impossibilitado o acontecimento de experiências com mais nuances que oportunizariam maior discussão sobre elas, pois estariam fugindo daquilo que normalmente tenho mais controle.

Ademais, a pesquisa foi conduzida na minha bolha de convivência e de trabalho, o que, mesmo proporcionando experiências genuínas, também não representa a realidade de muitas aulas de inglês. Quando a pesquisa é feita com pessoas com quem o pesquisador tem algum tipo de relação, neste caso entre professora e seus próprios alunos, as respostas nas entrevistas e no questionário podem ter sido influenciadas pela minha relação de poder sobre eles.

Esta dissertação foi para mim, e acredito que seja para a maioria das pessoas que está neste processo, muito difícil em diversos aspectos. Superei e não desisti. Por várias vezes me surpreendi, pude refletir sobre minha prática profissional e entender as percepções dos meus alunos em relação às Técnicas Ativas que foram realizadas com eles. Mesmo sendo uma

realização pessoal em forma de compartilhamento de experiências em um contexto bem específico, espero que este trabalho tenha trazido contribuições para outros professores da área de linguística aplicada, principalmente da língua inglesa. Afinal, uma das coisas que professores mais gostam de fazer é trocar experiências com seus colegas de profissão.

Para pesquisas futuras, seria interessante uma expansão do estudo para incluir uma amostra maior e diversificada de dados e em diferentes contextos, além de uma análise longitudinal para observar os efeitos em longo prazo das Metodologias Ativas na aprendizagem significativa do inglês. Outra opção seria estudar um caso com uso de Metodologias Ativas de maneira mais pessoal durante as entrevistas com alunos, professores e talvez com os gestores das escolas para possibilitar uma discussão sobre as regras sistêmicas e institucionais. Também seria interessante explorar o papel das tecnologias educacionais como complementos às técnicas estudadas, investigando sua eficácia em diferentes contextos educacionais. Essas futuras investigações poderiam contribuir para uma compreensão mais ampla e aprofundada da eficácia das Metodologias Ativas no ensino da língua inglesa e promover experiências para refletir sobre as práticas pedagógicas.

Por fim, finalizo com a maior percepção que tive durante a pesquisa: a motivação dos alunos não é apenas um suporte para a aprendizagem, ela é o que norteia o nível de aprendizagem significativa dos alunos de língua inglesa. As atividades das Metodologias Ativas atraem os alunos para que tenham disposição e vontade de participar ativamente, o que possibilita o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e interpessoais. Se os alunos estiverem motivados, ou seja, se eles quiserem fazer as atividades, a possibilidade de atingirem a aprendizagem significativa é muito maior do que quando eles não se interessam por elas.

REFERÊNCIAS

ADIPAT, S; LAKSANA, K.; BUSAYANON, K.; ASAWASOWAN, A.; ADIPAT, B. **Engaging Students in the Learning Process with Game-Based Learning: The Fundamental Concepts.** *International Journal of Technology in Education*, v. 4, n. 3, p. 542-552, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46328/ijte.169>. Acesso em: 30 set. 2023.

ALKAAF, F. Perspectives of learners and teachers on implementing the storytelling strategy as a way to develop story writing skills among middle school students. *Cogent Education*, v. 4, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1348315>. Acesso em: 26 set. 2023.

ATIVO. In: MICHAELIS: **Moderno dicionário da Língua Portuguesa.** Editora Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ativo>. Acesso em: 19 set. 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAILEY, K. M. **Practical English Language Teaching (PELT): Speaking.** *English as a Second Language*, 2005.

BARCELOS, AMF. **Students' Experiences and Beliefs in the Language Classroom: Challenges and Opportunities for Reflective Learning.** New Challenges in Language and Literature, FALE/UFGM, 2009. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/02-Ana%20Maria%20Barcelos.pdf. Acesso em: 09 fev. 24

BECKER, Katrin. **What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning?** *Academia Letters*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20935/AL209>. Acesso em: 30 set. 2023.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** *Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, Londrina, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0359.2011v32n1p25>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BLUE EDUCATION. **WeBlue - Explorando o Bilinguismo: benefícios, desafios e estratégias eficazes.** YouTube, 06 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IUvIJQt6IyQ>. Acesso em: 06 abr. 2024.

BONWELL, Charles; EISON, James. **Active Learning:** Creating excitement in the Classroom. Washington: The George Washington University, 1991. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BORGES, Tatiana D.; LAGO, Neuda A. do; FERREIRA, Maria C. F. D. **“Com a ajuda do meu colega consegui fazer o exercício de listening”:** uma análise sociocultural da interação de dois alunos em uma atividade de compreensão oral em inglês. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 21, n. 29, p. 316-343, 2014. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1363>. Acesso em: 13 out. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**: contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

BURKE, Brian. **Gamify**: how gamification motivates people to do extraordinary things. Gartner, Inc., 2014.

BUZAN, Tony. **Mind map mastery**: the complete guide to learning and using the most powerful thinking tool in the universe. Watkins Media Limited, 2018.

CARVALHO, A. A. A. **Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais**. São Luís do Maranhão: FAPEMA, 2022. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/107757>. Acesso em: 15 set. 2023.

CAVALARI, S.M.S. **O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira**: um estudo com foco na produção oral. Trabalhos em linguística aplicada, n. 47, p. 45-63, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100004>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CHARAMBA, E.; NKOMO, S. A. **Translanguaging as a disruptive pedagogy in language education**: An analysis of metacognitive reflections of second-year undergraduate students. Journal for Language Teaching, v. 56, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.56285/jltVol56iss2a5337>. Acesso em: 20 set. 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. 2ª ed, Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>.

COMPERNOLLE, Rémi A. van. **Interaction and Second Language Development**: A Vygotskian perspective. Carnegie Mellon University, John Benjamins Publishing Company, v. 44, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/llt.44>. Acesso em: 15 out. 2023.

CORRÊA, Débora Luciana. **Motivação e autonomia na aprendizagem de inglês pelo uso deliberado de tecnologia digital no contexto da Educação Básica**. Dissertação de mestrado, 96f – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61019041/VERSAO_com_FICHA_CATALOGRAFICA_-_DEBORA_CORREA20191025-93645-j8pml4-libre.pdf?1572029810=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMotivacao_e_autonomia_na_aprendizagem_de.pdf&Expires=1572029810

[pires=1722388110&Signature=VoJyEHxAJo-IKRdaMOPrL~oiX5BDEwMV16DqP5fHFeCDD5TJS8-A-1rWwiJrl-3McewaSLolKZsbNS7VlgL44ILW6uGtz-q~1rS0QA3pbCdIo1x6281s5Az3URdWsBi~kH9L5VvEy2kTLhA0bg4zSg4avtgoa-RGZ9WyM0Bs5AANduDOBH9V9UI1VsyHLt5V-bmhjFzjg5gjCaVEsb1ODenyk9vswk4sUbMP4UfcNvuExYk8db3CXbz9lqa1R0tvII9EsWhGjgm8VS85xiW3VwWBhYkAKts2hXRc8cSzEQfGl0MMa8vdhswkMLxLsQw4t-t4CheY9oZsmCTJXPZfpg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://api.elsevier.com/author/validate?pii=S0304389523000000&Signature=VoJyEHxAJo-IKRdaMOPrL~oiX5BDEwMV16DqP5fHFeCDD5TJS8-A-1rWwiJrl-3McewaSLolKZsbNS7VlgL44ILW6uGtz-q~1rS0QA3pbCdIo1x6281s5Az3URdWsBi~kH9L5VvEy2kTLhA0bg4zSg4avtgoa-RGZ9WyM0Bs5AANduDOBH9V9UI1VsyHLt5V-bmhjFzjg5gjCaVEsb1ODenyk9vswk4sUbMP4UfcNvuExYk8db3CXbz9lqa1R0tvII9EsWhGjgm8VS85xiW3VwWBhYkAKts2hXRc8cSzEQfGl0MMa8vdhswkMLxLsQw4t-t4CheY9oZsmCTJXPZfpg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 05 mar. 2024.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.** Cambridge University Press: 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DAMAYANTI, Ika Lestari. **From storytelling to story writing:** the implementation of reading to learn (r2l) pedagogy to teach English as a foreign language in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 229-242, 2017. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.17509%2Fijal.v6i2.4870>. Acesso em: 29 set. 2023.

DEWEY, John. **Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education.** Indian Edition, Aakar Books, Delhi, 1915/2004.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução: Anísio Teixeira. 2ª ed, São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DORNYEI, Zoltán. **Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications.** United Kingdom: University of Nottingham, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>. Acesso em: 16 out. 2023.

DUARTE, G. B. **Gamificação na aprendizagem de inglês:** uma análise sobre Recursos Educacionais Abertos, Motivação e Feedback. *Revista Linguagem e Ensino*, v. 22, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i4.16434>. Acesso em: 30 set. 2023.

DWECK, Carol S. **Mindset: the new psychology of success.** New York: Random House, updated edition, 2016.

ELY, Margot, VINZ, Ruth, ANZUL, Margaret, DOWNING, Maryann. **On Writing Qualitative Research: Living by Words.** The Falmer Press, Taylor & Francis, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203451427>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.** Cinted-UFRGS, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>. Acesso em: 30 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023

GARDNER, Robert C. **Language learning motivation**: the student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, v.6, n.1, p.1-18, 2001. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED464495>. Acesso em: 20 out. 2023.

GARDNER, Robert C. **Social psychology and second language learning**: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

GASS, S.M. **Input and interaction**. In: DOUGHTY, C.J., LONG M. H. *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, p. 224-256, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch9>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Palgrave Macmillan, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/950566.950595>. Acesso em: 06 dez. 2023.

GEE, James Paul. **Learning and Games**. *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press, p. 21-40, 2008.

GEE, James Paul. **Good games and good learning**: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy. 2nd ed, New York: Peter Lang, 2013.

GOLDMEYER, M. C. **Storytelling**: das narrativas para a significação da aprendizagem. *Redes*, n. 2, ano 2, p. 205-2013, 2019. Disponível em: <http://revistaredes.ielusc.br/index.php/revistaredes/article/view/71>. Acesso em: 27 set. 2023.

GÓMEZ, M.I.; KING, G. **Using mind mapping as a method to help ESL/EFL students connect vocabulary and concepts in different contexts**. *Trilogía. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, n. 10, p. 69-85, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4785353>. Acesso em: 25 fev. 2024.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. 5th edition, Pearson ELT, 2016.

HART, B.; PUCHTA, H.; STRANKS, J.; LEWIS-JONES, P. **American Think**. Level 2, Cambridge University Press, 2016.

HASHEMPOUR, Z; ROSTAMPOUR, M.; BEHJAT, F. **The Effect of Brainstorming as a Pre-writing Strategy on EFL Advanced Learners' Writing Ability**. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, v. 2, Issue 1, p. 86-99, 2015. Disponível em: https://jallr.com/index.php/JALLR/article/view/23/pdf_22. Acesso em: 22 mar. 2024.

HENZ, C. I.; SANTOS, C. A.; SIGNOR, P. **Experiência e movimento**: pensando a educação em Dewey. *Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 1, p. 140-152, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v25i1.8036>. Acesso em: 29 mar. 2024.

JAMES, C. **Errors in language learning and use**: Exploring error analysis. Routledge: 2013.

JANG, H.; REEVE, J.; DECI, E.L. **Engaging Students in Learning Activities**: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational*

Psychology, v. 102, n. 3, p. 588-600, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0019682>. Acesso em: 23 set. 2023.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KARIM, R. A.; ABU, A. G.; KHAJA, F. N. M. **Brainstorming approach and mind mapping in writing activity**. Indonesia, 2016. Disponível em: <https://jurnal.usk.ac.id/EEIC/article/view/16277>. Acesso em: 20 set. 2023.

KNIGHT, Kam. **Mind Mapping: Improve Memory, Concentration, Communication, Organization, Creativity, and Time Management**. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2012.

KREBT, Dhea Mizhir. **The Effectiveness of Role Play Techniques in Teaching Speaking for EFL College Students**. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 8, n. 5, p. 863-870, Iraq, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17507/jltr.0805.04>. Acesso em: 21 set. 2023.

LABRE, Tatiara H. M.; GARCIA, Gladys R. **O desafio pedagógico da geração Alpha**. *Revista Culturas e Fronteiras*, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/6682/pdf>. Acesso em: 04 ago. 23

LEFFA, Vilson J. **Gamificação no ensino de línguas**. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 38, n. 2, p. 01-14, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66027>. Acesso em: 01 out. 2023.

LUCAREVSCHI, Cláudio R. **The role of storytelling in language learning: A literature review**. *Linguistics Circle of the University of Victoria*, v. 26, n. 1, 2016. Disponível em: <https://journals.uvic.ca/index.php/WPLC/article/view/15309>. Acesso em: 25 set. 2023.

MACINTYRE, Peter D.; GARDNER, R. C. **Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique**. *The Modern Language Journal*, v. 75, n. 3, p. 296-304. Wiley: 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05358.x>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MORAIS, Sarah P. de; ROSA, Daniela Z.; FERNANDEZ, Amélia A.; SENNA, Célia M. P. C. **Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem parede”**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. **Desafios que as tecnologias digitais nos trazem**. In: MORAN, José. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

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

MORAN, José. **Metodologias ativas em sala de aula**. Pátio Ensino Médio, ano 10, n. 39, p. 10-13, 2019. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

MURTA, Claudia Almeida Rodrigues; VALADARES, Marcus Guilherme; MORAES, Waldenor Barros. **Possibilidades Pedagógicas do Minecraft incorporando jogos comerciais na educação**. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/8523/7478. Acesso em: 10 jul. 2024.

NAKATA, Tatsuya. **Does repeated practice make perfect?** The effects of within-session repeated retrieval on second language vocabulary learning. *In: Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 2016.

NUNAN, David. **Teaching English to speakers of other languages: an introduction**. Taylor e Francis, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0272263116000280>. Acesso em: 30 ago. 2023.

OAKLEY, B.; ROGOWSKY, B. A.; SEJNOWSKI, T. J. **Uncommon sense teaching: Practical insights in brain science to help students learn**. USA: Tarcher Perigee, 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ª ed, São Paulo: Scipione, 2004.

PINATIH, I. G. A. D. P. **Improving Students' Speaking Skill through Role-Play Technique in 21st Century**. *Journal of Educational Study*, v. 1, Indonesia, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36663/joes.v1i1.159>. Acesso em: 10 set. 2023.

PINIEL, K. **Foreign language classroom anxiety: A classroom perspective**. *In* NIKOLOV, M.; HORVÁTH, J. (Orgs.), *UPRT: Empirical studies in English applied linguistics*, p. 39-58, Eötvös University, Hungary, 2006. Disponível em: <https://vmek.oszk.hu/04900/04902/04902.pdf#page=35>. Acesso em 20 mar. 2024.

RACILAN, Marcos. **Jogos digitais, tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: uma avaliação de elementos de jogos em dispositivos móveis**. 2019. 363 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

REEVE, J. **Understanding motivation and emotion**. 5th edition, USA: John Wiley and Sons, 2009a.

REEVE, J. **Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive**. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009b. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>. Acesso em: 02 set. 2023.

RIBAS, Fernanda Costa. **The role of self-concepts in students' motivation in the Brazilian EFL context**. *Linguagem e Ensino*, v.12, n.2, p.463-486. Pelotas, 2009. Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38099646/84-263-1-PB-libre.pdf?1436134357=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DThe_role_of_self_concepts_in_students_mo.pdf&Expires=1695260891&Signature=WNyyEn418yE~uF3ze3B~SbXe6Y49vv1-6WEbUEJ0fVwGHjhyJRb6Ocmxmiscia3RmzT2hDcn6vXBgVQRIqqDOsx6agLGfu~qjPHVYPJRUw0yf55JRLpTye-BiZL5A0nlYZjqXWP4IYccqZJlzMf3BPmv9PC8hhhLmguQz24vXV7twOM665dfZx79AJdbm7W-I~h7fAI7r2z~4aZU1mdQ~SpC~fv6vD-WbPVEZ8Ppdudcv-32WTDfBv2kuYENbsJ5L5YINCg-sNtmAtDz0MDcEJBvi5qouzPqmBHx~hJrOII-PMq~vTgzmn6Oi9P3Wd34EHd7QGB5VL8arDES4oPvQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 19 set. 2023.

ROEDIGER, H. L.; BUTLER, A. C. **The critical role of retrieval practice in long-term retention**. Trends in Cognitive Sciences, v. 15, n. 1, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTOS, Jardel Coutinho dos; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. “**Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo**”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 17, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14405>. Acesso em: 15 out. 2023.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. **Jogos digitais educacionais**: benefícios e desafios. Novas Tecnologias na Educação, v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14405>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SETYANI, N. I.; KRISTINA, D.; SUMARDI, S. **Improvisation Technique towards students' speaking anxiety**: a case study on students' perception in an English course for adult. The 2nd International Conference on Language, Literature and Teaching, Sebelas Maret University, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11617/11155>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SILVA, I. D. C. S. da; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L.F.S. **As Novas Tecnologias e aprendizagem**: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. Revista Em Debate, v. 16, p.107-123, UFSC: Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107/33788>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SOUZA, V. V. S. **Jogos, tecnologias digitais e inclusão no currículo de língua inglesa**: histórias de uma professora. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 21, n. 1, p. AG8, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v21i1.42244>. Acesso em: 12 out. 2023.

STANKOVIC, N.; BESIC, C.; PAPIC, M.; ALEKSIC, V. **The evaluation of using mind maps in teaching**. Technics technologies education management, v. 6, n. 2, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Veljko-Aleksic/publication/272792319_The_evaluation_of_using_mind_maps_in_teaching/links/56eb99f608ae9dcdd82adf79/The-evaluation-of-using-mind-maps-in-teaching.pdf?origin=journalDetail&tp=eyJwYWdlIjoiaoi91cm5hbERldGFpbCJ9. Acesso em: 13 set. 2023.

VALENÇA, Marcelo M.; TOSTES, Ana Paula B. ***Storytelling* como ferramenta de aprendizado ativo**. Revista Carta Internacional, v. 14, n. 2, p. 221 – 243, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21530/ci.v14n2.2019.917>. Acesso em: 26 set. 2023.

ZEFERINO, L. F. S. **Métodos Ativos e o ensino de língua inglesa**: revisão da literatura e perspectivas atuais. 41 f. Monografia de Iniciação Científica do curso de Letras - Licenciatura, Centro Universitário Sagrado Coração, Bauru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisagrado.edu.br/bitstream/handle/1317/1/MET%c3%93DOS%20ATIVO%20E%20O%20ENSINO%20DE%20L%c3%8dNGUA%20INGLESA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ZONDAG, A; LARSEN, A. B.; GULDAL, T. M.; TILLAAR, R. V. D. **The influence of improvisation activities on speaking confidence of EFL student teachers**. Nordic Journal of Education and Practice, v. 14, n. 2, p. 82–102, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23865/up.v14.1879>. Acesso em: 20 mar. 2024.

**APÊNDICE A - PLANOS DE AULA DA 1ª SEMANA -
BRAINSTORMING BY USING MIND MAPS**

1st activity – Mind maps of jobs
Date: September 18 th
Aim: use vocabulary and characteristics about jobs
Duration: 45 minutes
<p>Procedure: - Explain the concept of brainstorming and mind map, why we use them and show examples of mind maps on the screen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choose a job and brainstorm its characteristics with them. Write them on the board as an example of mind map. - Ask students to choose a job (they have to be different from each other) and draw a mind map with its characteristics. They can even organize it with pros and cons of that job. - Encourage them to be creative and to illustrate their mind map. - Hang the mind maps on the hallway.

2nd activity – Jobs for disabled people
Date: September 20 th
Aim: use vocabulary and characteristics about jobs / think about different realities
Duration: 45 minutes
<p>Procedure: - Divide the students in 3 groups. Each group will brainstorm kinds of jobs that might be good choices for disabled people. One group will think about blind people, the other group about deaf people and the last one about people in a wheelchair.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Each group get a paper (A3) to write their ideas as a mind map. - They should write the job suggestions and brief explanations about why those jobs are a great fit. - Each group will show their mind map to their classmates.

3rd activity – Healthy lifestyle
Date: September 20 th
Aim: use vocabulary and characteristics of a healthy life
Duration: 45 minutes

Procedure: - Ask students to sit in pairs.

- Ask them to brainstorm things we should do to be healthy (physically and mentally).
- Ask them to download an app on their phones to make mind maps, like Xmind or Simplemind. They can also use another app if they prefer.
- Ask them to make a mind map with the ideas they had using one of the digital platforms.
- Monitor and help them using the app and with vocabulary if needed.
- Share their mind maps with their classmates.

APÊNDICE B - PLANOS DE AULA DA 2ª SEMANA - *ROLE PLAY*

1st activity – Job interview
Date: September 25 th
Aim: use vocabulary and expressions used in a job interview / communicate in a real life situation
Duration: 45 minutes
<p>Procedure: - Review vocabulary that can be used in the job interview like: résumé, skills, company, coworkers, pay, vacation, position, experience, training.</p> <p>- Write the questions to be asked by the interviewer on the board:</p> <p>“Did you bring a copy of your resume?”</p> <p>“Tell me a little bit about yourself.”</p> <p>“What are your strengths?”</p> <p>“What are your weaknesses?”</p> <p>“Why do you want to work here?”</p> <p>“Tell me about your last job.”</p> <p>“Why did you leave?”</p> <p>“Do you have any questions for me?”</p> <p>“We’ll let you know about our decision by the end of the week.”</p> <p>- Show the video “Interviewing for a Job – Everyday English Dialogues” on YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=w0YQwglgtTM) as an example of a job interview.</p> <p>- Divide the students in pairs and decide the roles. One student will be the CEO of a big chain of supermarkets and the other student will be the applicant for the position of manager.</p> <p>- Give students 2 minutes to get ready.</p> <p>- Each pair role play for the class.</p> <p>- Give feedback and students choose the best applicant to be the manager of the store.</p>

2nd activity – Being healthy
Date: September 27 th
Aim: use vocabulary and characteristics of a healthy lifestyle / communicate in a real life situation / debate different point of views
Duration: 30 minutes

Procedure: - Ask the students: “Do you think it’s important to have a healthy lifestyle?”
 “What can you do to have an active and healthy lifestyle?”

- Divide the class in pairs to role play a conversation between friends. One student will be an active person and the other student will be a person that only wants to sit around using his/her phone. The active friend has to advise and try to convince his/her friend to be more active, always showing its benefits. The other one has to disagree with everything that’ll be suggested.
- Ask them to role play and monitor the pairs.
- Give feedback and ask a pair to repeat the conversation to the class.
- Assign new pairs and new roles: the student that was the active friend will be the other friend and vice-versa.
- Ask them to role play again and monitor the pairs.
- Give feedback and ask a pair to repeat the conversation to the class.

3rd activity – Doctor/patient role play

Date: September 27th

Aim: use vocabulary of illnesses / communicate in a real life situation / Past perfect continuous

Duration: 30 minutes

Procedure: - Arrange cards with the information they’ll need to role play. Read them and explain expressions to help in the conversation: “how can I help you today?” / “I have been (feeling, having, sneezing...)” / “My back’s been hurting since...”

- Divide them in pairs and assign roles: one student will be the doctor and the other one will be the patient.

- Each pair get a card with the information:

1st pair: symptoms: stomach ache

Diagnosis: drink too much coffee

Recommendations: pills for stomach ache and reduce drinking coffee

2nd pair: symptoms: cough, fever, can’t eat

Diagnosis: sore throat

Recommendations: medicine, drink lot of liquids

3rd pair: symptoms: sneeze, cough, fever, running nose

Diagnosis: flu

Recommendations: medicine, rest, drink lots of liquids

4th pair: symptoms: stomach ache, vomit

Diagnosis: food poisoning

Recommendations: medicine, drink lots of liquids

5th pair: symptoms: pain on the knee

Diagnosis: injury during an exercise

Recommendations: 10 sessions of physiotherapy

6th pair: symptoms: red skin, burning

Diagnosis: sunburn

Recommendations: apply lotion

7th pair: symptoms: back muscles pain

Diagnosis: backache

Recommendations: pills and exercises

- Let them get ready and think about the dialogue for 3 minutes.

- Each pair role play for the class. Give feedback.

**APÊNDICE C - PLANOS DE AULA DA 3ª SEMANA -
STORYTELLING**

1st activity – Complete a story
Date: October 2 nd
Aim: improve writing skills / use time linkers and linking expressions
Duration: 30 minutes
<p>Procedure: - Write the following paragraph on the board:</p> <p>John and Lauren were ready to _____ when they _____. They were really upset, because _____. Then, they decided to _____, but Lauren _____. While John was waiting _____. As soon as they _____.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Review the time linkers and linking expressions used in the story and explain that they have to follow the logic order of the story. - Give them time to make the story. - Ask volunteers to read what they wrote. - Give feedback.

2nd activity – Make a story together
Date: October 4 th
Aim: improve speaking skills / use time linkers and linking expressions / improve ability to follow the order of a story
Duration: 30 minutes
<p>Procedure: - Prepare a box with vocabulary worked during the last two units: job, work for, a lot of money, vacation, challenging, career, successful, promoted, famous, waiter, firefighter, musician, police officer, free-time, healthy, fit, exercise, passionate, when, until, as soon as, then, because, since, however, although, such as, operation, sick, get better, make an appointment.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ask the students to sit in a circle. - Start a story: Last year, I was... - Follow the circle. Each student gets a word and continues the story until he/she uses the word he/she got. - They have to make sure the sentence makes sense with the story that has already been made.

3rd activity – Making a comic
Date: October 5 th
Aim: improve writing skills / review jobs and health vocabulary / use digital tools
Duration: 45 minutes
<p>Procedure: - In the class before, ask students to download the app Pixton and watch tutorial videos to learn how to make comics. Video suggestion: New - Comic Maker walk-through - Pixton Comics (https://www.youtube.com/watch?v=wFa8yTGJB_8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divide the class in groups of three. - Show a comic that was made using the app Pixton as an example. - Ask them to create a story with at least 4 frames. It must be about something we learned about jobs or health. - The story should be in a comic format using the app Pixton. - Show their stories to their classmates. Then print them and put them up on the hallway wall.

**APÊNDICE D - PLANOS DE AULA DA 4ª SEMANA - GAME-
BASED LEARNING**

1st activity – Guessing game (jobs)
Date: October 9 th
Aim: review different kinds of jobs and their characteristics / say sentences faster
Duration: 20 minutes
<p>Procedure: - Prepare different kinds of jobs in a phone app, like “<i>Heads Up</i>” or “<i>Charades</i>”: engineer, architect, doctor, nurse, vet, police officer, chef, maid, sales person, teacher, dentist, pilot, flight attendant, waiter, waitress, accountant, model, singer, actor, business man, business woman, manager, lawyer, judge, reporter, farmer, cashier, secretary, firefighter, hairdresser.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divide the class in three groups. - Each team elects a group member to guess the job. - This student gets the phone and holds it on their forehead, so their teammates can see the job. When the job appears on the screen, they have to say characteristics of it, so the student guesses it. - If the student guesses the word, he/she turns it down. If he/she doesn't know, he/she turns it up and it passes to another word. - Each group has one minute to guess as many jobs as they can. The group that guesses more jobs is the winner.

2nd activity – Name three game
Date: October 11 th
Aim: review the passive voice / compete answering questions faster
Duration: 25 minutes
<p>Procedure: - Prepare cards with sentences in the passive voice, but with gaps to complete with the correct form of the verbs:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Name three books that <i>were made/have been made</i> into films. 2. Name three things that <i>are used</i> by artists. 3. Name three things that <i>were invented/have been invented</i> in the last 25 years. 4. Name three apps that <i>are installed</i> on your phone.

5. Name three sports that *are played* in teams.
6. Name three things that cannot *be done* alone.
7. Name three animals that *are found* in Africa.
8. Name three things that *are produced* in your country.
9. Name three languages that *are spoken* in Europe.
10. Name three popular TV shows that *are watched* in your country.
11. Name three famous buildings that *were built* more than 1000 years ago.
12. Name three national dishes that *are eaten* in your country.
13. Name three singers who *were born* in the U.S.
14. Name three things that *are made* of plastic.
15. Name three films that *were shown/have been shown* in the cinema this year.
16. Name three holidays that *are celebrated* in the U.S.

- Divide the class in two groups.

- Each student take turns getting a card, complete the sentence with the correct passive voice verb and read it out loud to their group. If the student uses the correct form of the verb, their team gets 2 points.

- If the team says the three things in more than 10 seconds, they get 1 point. In they answer from 6 to 10 seconds, they get 2 points and in less than 5 seconds, 3 points.

- The team that gets more points wins the game.

3rd activity – Kahoot

Date: October 11th

Aim: review the units 9 and 10 / compete answering a quiz

Duration: 30 minutes

Procedure: - Prepare two kahoot quizzes about units 9 and 10.

Unit 9 - <https://create.kahoot.it/details/0871f9b6-bfad-489f-9f9f-d766326a1e29>

Unit 10 - <https://create.kahoot.it/details/3d58f549-b6d2-4751-965e-ccdbfbb49569>

- Ask students to get their phones and join the game. They can play by themselves or in pairs.

- Start the game, let them answer. When the correct answer is shown, ask them to explain why that answer is the correct one or why the other options aren't.

- Check the podium with them: 1st, 2nd and 3rd place.

**APÊNDICE E - ENTREVISTA DA PRIMEIRA SEMANA -
BRAINSTORMING BY USING MIND MAPS**

Essa semana fizemos três atividades usando a técnica de *brainstorming* e *mind maps* – *Mind maps of jobs*, *Jobs for disabled people* e *Healthy lifestyle*. Baseado nessas atividades, responda as seguintes perguntas:

1- Em uma escala de 1 a 5, como você avaliaria seu nível de engajamento/motivação durante as atividades? (1 = Baixo, 5 = Muito Alto)

Mind maps of jobs

Jobs for disabled people

Healthy lifestyle

2- O que você achou mais interessante nesse estilo de atividade?

3- As atividades contribuíram para uma compreensão mais profunda dos tópicos abordados? Explique.

4- Em duas dessas atividades, você teve a oportunidade de colaborar e interagir com seus colegas. Essa interação favoreceu no seu aprendizado e na execução da tarefa proposta? Explique.

5- Houve algum desafio específico que você enfrentou durante as atividades? Se sim, como você lidou com isso?

6- Colocar as ideias no papel ao fazer o *mind map* facilita sua aprendizagem? Explique.

7- Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre as atividades de *brainstorming* e *mind maps*?

**APÊNDICE F - ENTREVISTA DA SEGUNDA SEMANA –
ROLE PLAY**

Essa semana fizemos três atividades usando a técnica de *role play* – *Job interview*, *Being healthy* e *Doctor/patient role play*. Baseado nessas atividades, responda as seguintes perguntas:

1- Em uma escala de 1 a 5, como você avaliaria seu nível de engajamento/motivação durante as atividades? (1 = Baixo, 5 = Muito Alto)

Job interview

Being healthy

Doctor/patient role play

2- O que você achou mais interessante nesse estilo de atividade?

3- As atividades contribuíram para uma compreensão mais profunda dos tópicos abordados? Explique.

4- A proposta das atividades foi usar o vocabulário estudado para se comunicar em inglês em situações do nosso cotidiano. Como foi essa prática para você?

5- Houve algum desafio específico que você enfrentou durante as atividades? Se sim, como você lidou com isso?

6- Você acha que atividades assim te ajudam a melhorar sua comunicação em inglês? Explique.

7- Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre as atividades de *role play*?

**APÊNDICE G - ENTREVISTA DA TERCEIRA SEMANA –
STORYTELLING**

Essa semana fizemos três atividades usando a técnica de *role play* – *Accept or refuse an invitation (comics)*, *Complete a story*, *Make a story together*. Baseado nessas atividades, responda as seguintes perguntas:

1- Em uma escala de 1 a 5, como você avaliaria seu nível de engajamento/motivação durante as atividades? (1 = Baixo, 5 = Muito Alto)

Making a comic

Complete a story

Make a story together

2- O que você achou mais interessante nesse estilo de atividade?

3- As atividades contribuíram para uma compreensão mais profunda dos tópicos abordados? Explique.

4- Na atividade *Making a comic* você pôde usar um recurso digital e colaborar com seus colegas. Como foi essa experiência?

5- Na atividade *Make a story together* você precisou usar sua criatividade e improvisação para manter a coerência da história. Como foi isso para você? Você gostou do resultado da história?

6- Houve algum desafio específico que você enfrentou durante as atividades? Se sim, como você lidou com isso?

7- Você acha que atividades assim te ajudam a melhorar sua comunicação e escrita em inglês? Explique.

8- Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre as atividades de *storytelling*?

**APÊNDICE H - ENTREVISTA DA QUARTA SEMANA –
GAME-BASED LEARNING**

Essa semana fizemos três atividades usando a técnica de *Game-based learning* – *Kahoot*, *Name three game* e *Guessing game (jobs)*. Baseado nessas atividades, responda as seguintes perguntas:

1- Em uma escala de 1 a 5, como você avaliaria seu nível de engajamento/motivação durante as atividades? (1 = Baixo, 5 = Muito Alto)

Kahoot

Name three game

Guessing game (jobs)

2- O que você achou mais interessante nesse estilo de atividade?

3- As atividades contribuíram para uma compreensão mais profunda dos tópicos abordados? Explique.

4- A proposta das atividades foi praticar a gramática e o vocabulário estudado no formato de jogos. Isso te deixa mais confortável para praticar inglês? Explique.

5- Duas atividades foram realizadas com o auxílio do celular como recurso tecnológico. O que você acha do uso de tecnologias em sala de aula? Explique.

6- Houve algum desafio específico que você enfrentou durante as atividades? Se sim, como você lidou com isso?

7- Você acha que atividades assim te ajudam no aprendizado do inglês? Explique.

8- Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre as atividades de *game-based learning*?

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO SOBRE A PESQUISA

Durante quatro semanas fizemos doze atividades utilizando quatro técnicas de metodologias ativas: *brainstorming* com uso de *mind maps*, *role-play*, *storytelling* e *game-based learning*.

De 1 a 12, como você classificaria essas atividades? Sendo 1 a atividade que você mais gostou e 12 a atividade que você menos gostou. Explique sua escolha.

- () *Mind maps of jobs*
- () *Jobs for disabled people*
- () *Healthy lifestyle*
- () *Job interview*
- () *Being healthy*
- () *Doctor/patient role play*
- () *Making a comic*
- () *Complete a story*
- () *Make a story together*
- () *Kahoot*
- () *Name three game*
- () *Guessing game (jobs)*

**APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR
DE 18 ANOS**

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da intitulada “As práticas ativas no ensino-aprendizagem da língua estrangeira”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Waldenor Barros Moraes Filho e Maíra Cristina Passos Ferreira.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os pontos positivos e negativos de atividades clássicas, atividades interativas com e sem mídias digitais nas aulas de inglês, trazendo também uma perspectiva dos próprios alunos, pois após cada atividade eles serão questionados sobre a atividade realizada e, quando todas as atividades forem realizadas, eles responderão um questionário expondo suas opiniões sobre elas.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelos pesquisadores Waldenor Barros Moraes Filho e Maíra Cristina Passos Ferreira que será enviada para os pais e/ou responsáveis dos alunos através da área administrativa do Colégio Nossa Senhora das Graças. Você terá o tempo que for necessário para decidir se a pessoa sob sua responsabilidade participará ou não da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo III da Resolução nº 510/2016).

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) Na sua participação, você realizará atividades com o uso de quatro técnicas diferentes: *brainstorming* e *mind maps*, *role play*, *storytelling* e *game-based learning*. Essas atividades acontecerão no próprio horário de inglês sem atrapalhar o andamento das aulas durante quatro semanas. Cada semana terá uma proposta diferente. Essas atividades também estarão de acordo com a matéria que estão estudando, não trazendo prejuízos para o planejamento. Na última aula de cada semana, os alunos irão responder um questionário sobre as atividades realizadas mostrando sua percepção sobre elas. Os alunos serão livres para falarem o que quiserem sobre a atividade, sem qualquer tipo de influência ou receio, pois não há resposta certa e sim uma busca sincera por suas opiniões.

O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa, em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento, nem o(a) menor e nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) e nem você terão gastos e nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em os participantes se identificarem ou se sentirem constrangidos com a pesquisa ou até mesmo se sentirem coagidos a participar ou a falar algo específico. Para que isso não aconteça, nenhum dado de identificação será mencionado e a pesquisadora terá uma conversa cuidadosa com os alunos antes de a pesquisa ser realizada para que eles não se sintam pressionados e sim bem à vontade em participar. z

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido, nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para

solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ela também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Waldenor Barros Moraes Filho, 34 999715537 e Maíra Cristina Passos Ferreira, 34 992435400 doscente e discente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia Campus Santa Mônica - Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bairro Santa Mônica, bloco 1G - Sala 256 – Uberlândia.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408- 100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

APÊNDICE K - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA INDIVÍDUO ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “As práticas ativas no ensino-aprendizagem da língua estrangeira”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Waldenor Barros Moraes Filho e Maíra Cristina Passos Ferreira.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os pontos positivos e negativos de atividades clássicas, atividades interativas com e sem mídias digitais nas aulas de inglês, trazendo também uma perspectiva dos próprios alunos, pois após cada atividade eles serão questionados sobre a atividade realizada e, quando todas as atividades forem realizadas, eles responderão um questionário expondo suas opiniões sobre elas.

O Termo/Registro de Assentimento está sendo obtido pelos pesquisadores Waldenor Barros Moraes Filho e Maíra Cristina Passos Ferreira que será enviada para os pais e/ou responsáveis dos alunos através da área administrativa do Colégio Nossa Senhora das Graças. Antes de concordar em participar da pesquisa, você pode entrar em contato com os pesquisadores, em tempo real, para discutir as informações do estudo pelo WhatsApp dos pesquisadores.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você realizará atividades com o uso de quatro técnicas diferentes: *brainstorming* e *mind maps*, *role play*, *storytelling* e *game-based learning*. Essas atividades acontecerão no próprio horário de inglês sem atrapalhar o andamento das aulas durante quatro semanas. Cada semana terá uma proposta diferente. Essas atividades também estarão de acordo com a matéria que estão estudando, não trazendo prejuízos para o planejamento. Na última aula de cada semana, os alunos irão responder um questionário sobre as atividades realizadas mostrando sua percepção sobre elas. Os alunos serão livres para falarem o que quiserem sobre a atividade, sem qualquer tipo de influência ou receio, pois não há resposta certa e sim uma busca sincera por suas opiniões.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Nós, pesquisadores, atenderemos as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Os riscos consistem em os participantes se identificarem ou se sentirem constrangidos com a pesquisa ou até mesmo se sentirem coagidos a participar ou a falar algo específico. Para que isso não aconteça, nenhum dado de identificação será mencionado e a pesquisadora terá uma conversa cuidadosa com os alunos antes de a pesquisa ser realizada para que eles não se sintam pressionados e sim bem à vontade em participar.

Os benefícios serão a contribuição para os estudos linguísticos e o ensino da língua estrangeira, trazendo uma visão dos próprios alunos em relação às atividades que são feitas em sala de aula e o uso dessas informações por outros professores que se interessem em analisar as características de cada atividade e como seus alunos possivelmente reagiriam a elas. Caso haja pesquisas posteriores, os direitos dos participantes serão estendidos por tempo indeterminado.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Waldenor Barros Moraes Filho, 34 999715537 e Maíra Cristina Passos Ferreira, 34 992435400 docente e discente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia Campus Santa Mônica - Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bairro Santa Mônica, bloco 1G - Sala 256 – Uberlândia. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo

telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa