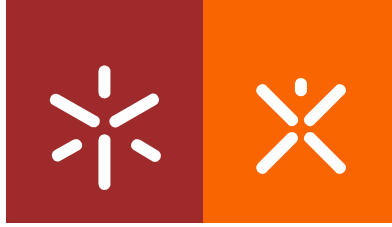




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lenir da Silva Fernandes

**Currículo, Inovação Curricular e Metodologias
Ativas: contributos para as práticas
pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa
no Ensino Médio Técnico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lenir da Silva Fernandes

**Currículo, Inovação Curricular e Metodologias
Ativas: contributos para as práticas
pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa
no Ensino Médio Técnico**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

janeiro de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, meu Pai Celestial, que me sustenta em todos os momentos da minha vida. Em seguida, quero também agradecer:

– Aos meus pais, pela estrutura sólida. À minha amável mãe, Tereza, meu porto seguro, que não mede esforços para se doar de corpo e alma ao bem-estar familiar, sempre com um sorriso no rosto e pronta para ajudar incondicionalmente a todos. Ao meu pai, João Lúcio, por me apoiar daquele jeito bem peculiar de um militar – sem ordem e disciplina nada vai para a frente. Tudo tem que ser feito com excelência. Causou e ainda causa impacto na minha determinação de sempre concluir algo que inicio, de ter a garra, a determinação e a disciplina para seguir em frente, andar sempre um quilômetro a mais, sem importar se dói, se está difícil ou é quase impossível.

– À minha família, em especial ao meu esposo, Alexandre, que sempre me impulsiona a alcançar voos altos e a mirar nas estrelas, por caminhar ao meu lado, por me fazer acreditar que tudo vai dar certo.

– À minha filha, Sarah, muito madura e perspicaz, sempre com uma palavra certa na hora certa, pois não me deixa desanimar frente ao desafio de me ausentar e de não estar presente em momentos importantes de sua vida quando estou a buscar novos conhecimentos e aprendizados.

– Ao IFRN, à PROPI, por proporcionar esta formação continuada ao corpo docente e administrativo da instituição, assim como a todos os colegas que, juntos, passamos por todos os obstáculos desta jornada, que é o Mestrado, e chegamos a bom porto.

– Também aos professores da UMinho por todas as contribuições com conteúdos de excelência, pela ampliação dos meus conhecimentos e pela visão do que é a Educação.

– Ao meu orientador Carlos Silva pela construção de uma nova visão do que é pesquisa e trabalho árduo.

– Aos meus alunos do 4.º ano do Ensino Médio Integrado, que participaram ativamente e foram os protagonistas de todas as etapas deste estudo.

– A todos que contribuíram com dicas, livros, materiais e ensinamentos neste processo.

A todos, sem exceção, dedico as minhas sinceras palavras de gratidão!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

Currículo, Inovação Curricular e Metodologias Ativas: contributos para as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico

Esta dissertação, de natureza qualitativa, tem como tema a inovação no currículo da disciplina de Língua Inglesa e como questionamento da problemática a seguinte formulação: “Quais os contributos das metodologias ativas nas práticas pedagógicas da disciplina Língua Inglesa do Ensino Médio Técnico?”.

O corpus do estudo é uma turma de Ensino Médio, na modalidade integrada, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, especificamente no Campus Natal Central, que participa ativamente de uma sequência didática de aprendizagem cujas atividades são mediadas pelas perspectivas de metodologias ativas, focadas principalmente nas aprendizagens baseadas na investigação de resolução de problemas, aliadas às estratégias da “sala de aula invertida” e “gamificação”.

Esta pesquisa-ação está focada na prática pedagógica dos discentes durante um ciclo de cinco encontros, na disciplina Língua Inglesa, a qual tem como meta contribuir para o desenvolvimento de processos colaborativos, motivacionais, participativos e, sobretudo, como seus pressupostos, para um aprendizado significativo para as vidas profissionais dos estudantes.

Para a recolha de dados nesta investigação, fez-se necessária a análise documental referente aos normativos norteadores no Ensino Médio Integrado, a observação participante com notas de campo em diários de bordo reflexivo de todo o processo, a realização da técnica de grupo focal com uma amostra dos alunos participantes, e os registros em fotos e filmagens. Para a análise dos dados utiliza-se a técnica de análise de conteúdo, de acordo com as categorias previamente estipuladas pelo guião do grupo focal, envolvendo as abordagens das metodologias ativas, aliadas a outras que emergiram nas discussões dos alunos.

Os resultados foram favoráveis à utilização das metodologias ativas como promotoras de um ensino democrático e relevante, por meio de práticas educacionais que se caracterizam pela inovação e mudança curricular e educativa, considerando que as práticas pedagógicas mediadas por metodologias ativas quebram com o paradigma positivista, de uma aula tradicional, centrada no professor. Nesse sentido, as metodologias ativas incentivam o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo dos alunos nas suas capacidades de análise, tomada de decisão, organização, liderança que são aspectos relacionados ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Inovação Curricular, Língua Inglesa, Metodologias Ativas de Aprendizagem.

ABSTRACT

Curriculum, Curricular Innovation and Active Methodologies: contributions to the pedagogical practices of the English Language subject in a Technical High School

This thesis, of a qualitative nature, has as a theme innovation in the curriculum of the English Language subject, and as a research question: “What are the contributions of active methodologies in the pedagogical practices of the English Language subject in a Technical High School?”.

The corpus of the study is a high school class, in an integrated modality, at Instituto Federal do Rio Grande do Norte, specifically at IFRN, Campus Natal Central, which actively participates in a didactic sequence as an educational learning strategy with activities mediated by the perspectives of active methodologies, focused mainly on problem-based learning, combined with flipped classroom strategies and gamification.

This action-research is focused on the students' professional practice during a cycle of five meetings, in the English Language subject, which aims to contribute to the development of collaborative, motivational, participatory processes and, above all, as their assumption, for a meaningful learning for students' professional lives.

In order to collect data in this research, it was necessary to carry out a documental analysis, referring to the norms that guide the technical High School, participant observation with field notes in reflective logbooks in the entire process, the focus group sessions, and with a sample of the participating students, the records in photos and filming. For data analysis, the content analysis technique is used, according to the categories previously chosen by the script, including the active methodologies approaches, combined with others that emerged in the discussions of the focus group technique.

The results were positive to the use of active methodologies as promoters of democratic and relevant teaching, through educational practices that are characterized by curricular innovation and educational change, considering that pedagogical practices mediated by active methodologies break with the positivist paradigm, in a way traditional, teacher-centered classroom. Thus, active methodologies encourage the development of students' critical and reflective thinking, their analytic abilities, decision-making, organization, leadership which are related to aspects of the world of work.

Keywords: Active Learning Methodologies, Curriculum Innovation, English Language, Integrated High School.

ÍNDICE GERAL

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS..... | ii |
| AGRADECIMENTOS..... | iii |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE | iv |
| RESUMO..... | v |
| ABSTRACT..... | vi |
| ÍNDICE GERAL..... | vii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | x |
| ÍNDICE DE QUADROS | xi |
| SIGLAS E ABREVIATURAS | xii |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| APRESENTAÇÃO | 2 |
| CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO..... | 7 |
| APRESENTAÇÃO | 8 |
| 1. CONTEXTUALIZAÇÃO: INOVAÇÃO CURRICULAR, ENSINO DE INGLÊS E AS METODOLOGIAS ATIVAS..... | 10 |
| 2. CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO NO IFRN | 13 |
| 3. CARACTERIZANDO O CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO | 15 |
| 3.1. Currículo do Ensino Médio Técnico Integrado no IFRN..... | 17 |
| 4. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO | 19 |
| 5. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO..... | 20 |
| CAPÍTULO II – INOVAÇÃO CURRICULAR E APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS..... | 21 |
| APRESENTAÇÃO | 22 |
| 1. CURRÍCULO E INOVAÇÃO CURRICULAR | 22 |
| 1.1. Currículo | 23 |
| 1.2. Inovação curricular | 24 |
| 2. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS | 29 |
| 2.1. Ensino de inglês no contexto internacional e brasileiro | 31 |
| 2.2. Ensino de línguas no IFRN..... | 34 |
| 3. TEORIAS DA APRENDIZAGEM..... | 35 |
| 3.1. Construtivismo | 36 |
| 3.2. Mediação proposta por Lev Vygotsky..... | 37 |
| 4. METODOLOGIAS ATIVAS OU INOVADORAS..... | 38 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.1. Aprendizagem baseada em problemas..... | 41 |
| 4.2. Design thinking para educadores | 42 |
| 4.3. Aprendizagem baseada em tarefas | 43 |
| 4.4. Aula invertida | 44 |
| 4.5. Aprendizagem por pares..... | 45 |
| 4.6. Gamificação | 45 |
| 4.6.1. Socrative | 46 |
| 4.6.2. Kahoot | 47 |
| 4.6.3. Plickers | 48 |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO..... | 50 |
| APRESENTAÇÃO | 51 |
| 1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO | 51 |
| 1.1. Investigação qualitativa..... | 51 |
| 1.2. Estudo exploratório..... | 53 |
| 1.3. Investigação-ação | 53 |
| 2. CONTEXTO DO ESTUDO..... | 55 |
| 2.1. Objetivos da investigação..... | 56 |
| 2.2. Definição e caracterização da amostra..... | 56 |
| 3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS | 58 |
| 3.1. Observação participante e notas de campo | 60 |
| 3.2. Grupo focal..... | 60 |
| 4. PROPOSTA DE ENSINO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 62 |
| 5. ANÁLISE DE CONTEÚDO | 64 |
| 6. QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO | 66 |
| CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 68 |
| APRESENTAÇÃO | 69 |
| 1. EXPLORANDO AS METODOLOGIAS ATIVAS..... | 69 |
| 2. PERCEÇÃO DOS APRENDENTES SOBRE AS “MA” | 75 |
| 2.1. Aprendizado Baseado em Projetos..... | 77 |
| 2.2. ‘Google Classroom’ como ferramenta de apoio | 79 |
| 2.3. Gamificação (SOCRATIVE, KAHOOT E PLICKERS) | 82 |
| 2.4. Sala de aula invertida | 85 |
| 3. RESULTADOS DAS ATIVIDADES COM AS METODOLOGIAS ATIVAS..... | 88 |
| 3.1. Conhecimento e Desenvolvimento da língua inglesa..... | 92 |
| 3.2. Aprendizagem Personalizada | 95 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3. Papel dos Atores | 96 |
| 3.4. Formação Profissional | 98 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 102 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA | 107 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 108 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA | 113 |
| APÊNDICES E ANEXOS | 115 |
| APÊNDICE A – REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO | 116 |
| APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO COLETIVO PARA PARTICIPAÇÃO E USO DE IMAGENS..... | 117 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS..... | 118 |
| APÊNDICE D – PLANOS DE AULAS DAS 5 SESSÕES DA SD | 119 |
| Plano de aula – Sessão 1 | 119 |
| Plano de aula – Sessão 2 | 120 |
| Plano de aula – Sessão 3 | 122 |
| Plano de aula – Sessão 4 | 123 |
| Plano de aula – Sessão 5 | 124 |
| APÊNDICE E – DIÁRIO DE BORDO RESUMIDO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 125 |
| Diário de bordo – Sessão 1..... | 125 |
| Diário de bordo – Sessão 2..... | 125 |
| Diário de bordo – Sessão 3..... | 126 |
| Diário de bordo – Sessão 4..... | 126 |
| Diário de bordo – Sessão 5..... | 126 |
| APÊNDICE F – MATRIZ E O GUIÃO DAS SESSÕES DO GRUPO FOCAL..... | 127 |
| Grupo focal – Sessão 1..... | 129 |
| Grupo focal – Sessão 2..... | 129 |
| Grupo focal – Sessão 3..... | 129 |
| Grupo focal – Sessão 4..... | 130 |
| Grupo focal – Sessão 5..... | 130 |
| Contexto geral do projeto | 131 |
| ANEXO 01 – MATRIZ CURRICULAR..... | 132 |
| ANEXO 02 – NOTAS DOS ALUNOS BIMESTRAIS | 133 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 01 – Distribuição dos Campi do IFRN no estado do Rio Grande do Norte. | 14 |
| Figura 02 – Representação da organização curricular dos cursos técnicos integrado. | 18 |
| Figura 03 – Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino. | 39 |
| Figura 04 – Cinco fases do processo designado por “design thinking” | 43 |
| Figura 05 – Processo de perguntas da “Instrução por Pares” | 46 |
| Figura 06 – Gamificação entre o jogo e a brincadeira, o todo e os elementos. | 47 |
| Figura 07 – Interface do aplicativo Socrative com as modalidades de atividades. | 47 |
| Figura 08 – Tela do Kahoot na projeção e no smartphone..... | 48 |
| Figura 09 – Foto da Interface do slide, cartão código e celular para escanear. | 48 |
| Figura 10 – Representação em quatro fases do ciclo básico da Pesquisa-ação. | 55 |
| Figura 11 – Sequência didática..... | 63 |
| Figura 12 – Resultado Final do SOCRATIVE..... | 89 |
| Figura 13 – Resultado do Placar Final do Kahoot – apresentado pelo jogo..... | 90 |
| Figura 14 – Foto durante a sessão com o uso do Kahoot. | 91 |
| Figura 15 – Demonstrativo de um QUIZ no aplicativo Plickers. | 91 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 01 – Gama de cursos que são oferecidos no campus Natal Central (CNAT), local da pesquisa..... | 16 |
| Quadro 02 – Ranking mundial de proficiência em inglês. | 32 |
| Quadro 03 – Listagem de metodologias ativas. | 40 |
| Quadro 04 – Etapas da ABP baseada em Berbel (1998, pp. 142-144). | 42 |
| Quadro 05 – Estruturação da aprendizagem baseada em tarefas (“task-based learning”). | 44 |
| Quadro 06 – Notas na avaliação diagnóstico. | 57 |
| Quadro 07 – Demonstrativo dos encontros do grupo focal..... | 61 |
| Quadro 08 – Resumo da sequência didática focada nas metodologias ativas abordadas. | 63 |
| Quadro 09 – Categorias temáticas e indicadores da análise de conteúdo. | 65 |
| Quadro 10 – Atividades contextualizadas nas etapas da ABP da sessão 1. | 70 |
| Quadro 11 – Atividades realizadas na sessão 2..... | 71 |
| Quadro 12 – Atividades realizadas na sessão 3..... | 72 |
| Quadro 13 – Atividades realizadas na sessão 4..... | 73 |
| Quadro 14 – Atividades realizadas na sessão 5..... | 74 |
| Quadro 15 – Categorias temáticas e indicadores da análise de conteúdo. | 75 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|----------------------------------------------------------------------------|
| ABL | Academia Brasileira de Letras |
| ABP | Aprendizado Baseado em Problemas/Projetos |
| ASCE | Assessoria de Comunicação Social e Eventos |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| COSINF | Coordenação de Sistemas de Informação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| DETED | Departamento da Gestão das Tecnologias Educacionais e Educação à Distância |
| DGTI | Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação |
| EAD | Ensino a Distância |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EMS | Ensino Médio Subsequente |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| EPTNM | Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| IES | Ensino Superior |
| IFRN | Instituto Federal do Rio Grande Norte |
| ILF | Inglês como Língua Franca |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LI | Língua Inglesa |
| MA | Metodologias Ativas |
| PDPI | Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês |
| PNE | Plano Nacional de Educação |

| | |
|--------|------------------------------------------------------|
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PTDEM | Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| RN | Estado do Rio Grande do Norte |
| SAI | Sala de Aula Invertida |
| SD | Sequência Didática |
| SUAP | Sistema Unificado de Administração Pública |
| UMinho | Universidade do Minho |

INTRODUÇÃO



“Ninguém caminha
sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”
[Paulo Freire](#)¹

¹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de um processo de investigação realizado no âmbito do Mestrado de Ciências de Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, aportada no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Surge como uma oportunidade de qualificação dos docentes e técnicos administrativos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, de Natal, Brasil, que em boa hora estabeleceu um convénio com a entidade promotora do referido Mestrado.

A dissertação que resulta desse processo de investigação, de natureza qualitativa, tem como tema a inovação no currículo da disciplina de Língua Inglesa e como questionamento da problemática a seguinte formulação: “Quais os contributos das metodologias ativas nas práticas pedagógicas da disciplina Língua Inglesa do Ensino Médio Técnico?”. O objecto de estudo é uma turma de Ensino Médio, na modalidade integrada, do IFRN.

Assim, a epígrafe, na página anterior, de Paulo Freire é pertinente, uma vez que corrobora com a minha caminhada realizada neste mestrado. Essa metáfora diz muito do meu aprendizado durante as leituras, fichamentos, reescritas, ressignificação de teorias e conceitos arraigados que precisaram de ser realinhados, reorganizados e refeitos para que eu pudesse caminhar. Mesmo sem ter a visão que o caminho estava bem pavimentado e seguro, só me restava a certeza que teria que ir em frente.

No sentido de contextualizar como originou o meu interesse por esse estudo, faz-se mister explicitar, inicialmente, a minha trajetória e motivação por meio de alguns fatos ocorridos. Minha formação acadêmica é em Letras Português, inglês e respectivas literaturas. Porém, atuo apenas como docente da disciplina língua inglesa (LI) no IFRN, no Ensino Médio Integrado (EMI), no ensino médio subsequente e ensino superior, desde agosto de 2007. Nesse ínterim, participei de algumas formações continuadas as quais me fizeram vislumbrar um aprofundamento mais efetivo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no intuito de desenvolver práticas pedagógicas mais significativas que favoreçam a formação omnilateral a partir dos seguintes eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. No que se refere aos termos formação, Libâneo (2004, p 227) diz que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional contemplados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto

de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Mediante a observação de alunos com falta de interesse e motivação para realizar as atividades solicitadas pelo professor, aliada ao sentimento que as aulas abordadas se configuravam como tradicionais, às vezes monótonas, ou não atrativas, sempre disputando com algo mais interessante que se encontrava nos dispositivos móveis utilizados pelos alunos, além de perceber que as turmas tinham alunos com conhecimentos linguísticos da língua inglesa heterogêneos, cogitei a necessidade de mudança, de reestruturação do caminho a ser percorrido e de testar novas práticas pedagógicas. Neste ínterim, vários questionamentos emergiram, tais como: Quais inovações poderiam ser inseridas em um planejamento para as futuras aulas que abordasse uma educação unitária? De que maneira criar engajamento e colaboração entre os alunos? Como torná-los mais autônomos e menos dependentes dos conteúdos selecionados e lecionados pelo professor? Como tornar o ensino mais significativo para que os alunos o utilizem na sua vida pessoal e profissional? Nessa busca inquietante por respostas e imbuída no propósito de promover aulas motivadoras, prazerosas e interessantes, iniciei alguns cursos de aperfeiçoamento para implementar novas estratégias de ensino e aprendizado, nos quais me deparei com as tecnologias digitais na educação e com o uso das metodologias ativas de aprendizado (MA) em sala de aula.

Tudo começou no ano de 2009 quando aceitei trabalhar no Departamento da Gestão das Tecnologias Educacionais e Educação à Distância (DETED) do IFRN, como professora tutora do curso técnico subsequente em Segurança do trabalho na modalidade EAD (Ensino a Distância, aprendendo a utilizar a plataforma Moodle e a lidar com alunos de cinco pólos diferentes dos municípios de Assu, Currais Novos, Lajes e Parnamirim, do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Foi uma experiência gratificante e enriquecedora que me abriu muitas possibilidades, sobretudo a concessão de uma bolsa pela Comissão Fulbright Brasil, ao descrever a experiência, para estudar sobre tecnologias digitais durante 5 meses nos Estados Unidos na cidade de Albany em Nova York. Nessa oportunidade, ampliei os conhecimentos das metodologias ativas aliadas às ferramentas digitais de ensino com práticas pedagógicas consideradas como inovadoras e uso da gamificação na educação. Em 2018 fui contemplada com um curso de desenvolvimento de metodologias por meio do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês (PDPI) ofertado pela agência de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como formação continuada, na Universidade de

São Francisco, nos Estados Unidos, no qual foram selecionados 20 professores do estado do RN de um total de 450 no Brasil.

Portanto, a partir da minha necessidade de formação continuada² aliada a oportunidade da parceria da reitoria do IFRN com o Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, na oferta de mestrado e doutorado para os servidores do IFRN, participei da seleção de mestrado e obtive aprovação para ingressar no Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em desenvolvimento Curricular e Avaliação. A riqueza das disciplinas do 1º ano juntamente com professores que ministravam suas aulas com excelência, superaram as minhas expectativas, me deixando mais comprometida com a busca de maior aprofundamento teórico-metodológico. Para o 2º ano, mais consciente do meu papel, me dispus a investigar sobre Inovação Curricular e o uso das MA nas minhas práticas pedagógicas do CNAT IFRN tendo os discentes como sujeitos da pesquisa.

Neste ínterim, a pandemia foi um divisor de águas em relação às novas formas de ensinar e aprender com mudanças radicais entre o ensino presencial e o ensino remoto emergencial. Vale ressaltar que a coleta de dados foi realizada antes da pandemia, na qual algumas abordagens das tecnologias digitais eram ainda novidades, pois não eram muito conhecidas, pelo menos no Brasil, e passaram a ser praticadas com mais frequência pelos docentes que tiveram de aprender de forma aligeirada a lidar com as tecnologias digitais e se reinventar para poder continuar a missão educadora com a nova visão virtual de ministrar aulas de modo virtual, online. Da mesma forma, os discentes tiveram os seus desafios em enfrentar horas em frente ao computador para aprender os novos conteúdos nas diversas ofertas de treinamento no modo online. Há a importância de se conhecer como aconteceu esse processo, na visão dos docentes e discentes, com o uso ou não das metodologias ativas mediadas pelas tecnologias digitais, porém esse não é o foco desta pesquisa.

Esse estudo tem origem no Brasil, na cidade de Natal do Estado do Rio Grande do Norte, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), com alunos de uma turma do 4.º ano do Ensino Médio Técnico. A pesquisa é de natureza aplicada com abordagem qualitativa, cujo objetivo é de índole exploratória, envolvendo alguns dos procedimentos metodológicos e técnicos próprios da pesquisa-ação, como a recolha bibliográfica, a análise documental, mas sobretudo, os grupos focais, a

² O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional contemplados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Libâneo, 2004, p. 227).

observação naturalista e participativa, as notas de campo, os diários reflexivos, os registos de áudio e vídeo, as produções dos sujeitos. Assim, com este estudo pretende-se investigar as contribuições de Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem, buscando a motivação, o engajamento e o impacto no aprendizado dos alunos, assim como proceder uma reflexão das vantagens e das dificuldades a partir das percepções dos alunos e de outros meios de recolha e posterior análise de dados relativos à utilização de um conjunto diverso dessas metodologias ativas.

O foco centra-se na exploração de estratégias baseadas na resolução de problemas, na sala de aula invertida e na gamificação, como formas de inovação curricular e das práxis para estimular o aprendizado dos alunos. A amostra da investigação constitui-se pela turma supracitada, sendo que as aulas obedecem a um planeamento através de procedimentos próprios das metodologias ativas, inclusive com a promoção de dinâmicas e interação de grupos, trabalhando o pensamento crítico e analítico, sempre partindo das reflexões desencadeadas pelas discussões nas interações com os alunos. Em relação às referências bibliográficas, adotam-se as normas da 7.^a edição da APA³. Desta forma, o texto que apresenta este estudo está dividido em quatro capítulos, conforme apresentados a seguir.

No **Capítulo I** apresenta-se a problemática da investigação que reúne a formulação do problema, os objetivos gerais e específicos, assim como alguns dos conceitos que norteiam a pesquisa.

O **Capítulo II** diz respeito à fundamentação teórica relacionada com o estudo em que se aborda as seguintes temáticas: o conceito de currículo, a inovação curricular, as teorias de aprendizado, os aspectos do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e no IFRN, e as abordagens das Metodologias Ativas usadas nesta pesquisa.

O **Capítulo III** apresenta o quadro metodológico, no qual se especifica o enquadramento da pesquisa quanto à natureza paradigmática e metodológica, à abordagem do problema, aos objetivos e às técnicas e procedimentos de recolha de dados, à descrição dos participantes, para além de considerações quanto ao processo de tratamento e análise de dados e de aspetos relativos à ética da investigação em educação.

O **Capítulo IV** diz respeito à apresentação dos resultados e à análise da investigação. Neste optamos por estruturar o texto de acordo com os objetivos da pesquisa com os resultados da exploração das metodologias ativas em sala de aula, as percepções dos alunos sobre as práticas

³ APA - American Psychological Association. Usada de acordo com a Norma de Formatação Gráfica de Teses e Dissertações da Universidade do Minho - Despacho RT-31/2019.

pedagógicas no grupo focal que foram baseadas nas categorias previamente definidas por meio das características das MA, assim como outros aspectos que emergiram do seu tratamento durante a fase da análise dos dados, onde se inclui a avaliação das experiências vivenciadas na sequência didática.

Finalizamos este trabalho com as **Considerações Finais** sobre todo o processo de construção, desenvolvimento e avaliação do estudo. O texto em si contempla ainda as **Referências Bibliográficas** e a **Legislação Consultada**, assim como os respectivos **Apêndices e Anexos** desta tese.

CAPÍTULO I – Contextualização e Definição da Investigação



“Provação.
Agora eu entendo o que é provação.
Provação significa que a vida está me provando.
Mas provação significa também que estou provando.
E provar pode se transformar numa sede
cada vez mais insaciável”.
Cecília Meireles⁴

⁴ Cecília Meireles (1901-1964) é considerada uma das poetas mais importantes da literatura brasileira.

APRESENTAÇÃO

Os versos de Cecília Meirelles descrevem os meus sentimentos de provação ao passar pelo processo de escrita desta pesquisa na qual me impulsionou a buscar mais conhecimento para ir além do que eu acreditava que poderia. Aprender vicia e o conhecimento em movimento nos torna eternos aprendizes.

Atualmente a educação vive um momento de mudanças e transformações, principalmente pelo avanço acelerado do uso das tecnologias digitais no qual se exige, por parte de todos os agentes envolvidos, seja escola, gestor, professor ou aluno, uma nova visão de ensino e aprendizado com o foco em uma aprendizagem ativa. Nesse sentido, a aprendizagem ativa, como o próprio nome denota, refere-se à busca participativa do conhecimento, do novo, através de vários recursos ao alcance do aprendente que, de forma autónoma, muitas das vezes, constrói de maneira dinâmica o seu repertório desejado com a mediação de um docente ou um interlocutor mais competente em determinada área do conhecimento. Mediante essa concepção, tratamos das metodologias ativas, como uma prática educacional inovadora que atende as Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras e internacionais. Embora haja certas divergências entre autores, em relação à sua conceituação, todos focam a questão do aprendizado centrado no aprendente, estudante, cuja mediação é feita pelo professor.

Durante o período de pandemia que provocou o lockdown⁵, que iniciou-se em meados de março de 2020, no Brasil, a educação viveu e, ainda vive, um momento de mudanças e transformações, principalmente pela necessidade de adequar as práticas pedagógicas ao novo modelo de ensino para atender as necessidades atuais ligadas ao “ensino remoto emergencial” (Figueiredo, 2020), assim como, o avanço acelerado do uso das tecnologias digitais no qual se exige, por parte de todos os agentes envolvidos, seja escola, gestor, professor ou aluno, uma articulação mais dinâmica e atrativa no ensino e aprendizado com o foco em uma aprendizagem significativa, sobretudo com base em uma educação omnilateral, que defende uma formação integrada e holística por meio do trabalho, ciência, tecnologia, cultura, arte e desporto. (IFRN, 2012). Conforme (Moura, 2013), essa formação omnilateral está vinculada ao que propunha Marx e Engels em suas obras, em detrimento da formação unilateral em que os filhos da burguesia tinham acesso à educação integral e os filhos da classe

⁵ Palavra em língua inglesa que foi incorporada no vocabulário brasileiro devido a pandemia. Em tradução livre seria “portas fechadas”, referindo-se ao confinamento das pessoas em casa devido ao fechamento do comércio e locais públicos (referimo-nos ao período inicial e de maior agudeza da pandemia provocada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, responsável pela doença Covid-19, que se situou, no Brasil, entre março de 2020 e dezembro de 2021 com maior gravidade, diminuindo os casos gradativamente devido às vacinas aplicadas - amenizando os sintomas e riscos de mortes).

operária acesso apenas a educação técnica, direcionada a uma profissão, não permitindo a ascensão social.

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização stricto sensu quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade. (Moura 2013, p.707)

O processo de transição entre o ensino presencial e o remoto foi conturbado, inicialmente, devido à pouca ou nenhuma habilidade que os docentes tinham com as tecnologias digitais e, no entanto, se viram obrigados a ter que utilizá-las como via de mão única naquele momento de crise. No IFRN, mesmo levando um período de aproximadamente sete meses para iniciarmos as aulas remotas após a suspensão das aulas, que ocorreu a partir do dia 17 de março de 2020, devido aos trâmites formais e conhecimento gradual da situação e dos impactos que qualquer ato poderia resultar, momento em que todos estávamos no escuro, sem saber como seria o dia seguinte. Para iniciarmos as aulas, algumas formações em massa foram necessárias, inclusive de como utilizar as plataformas disponíveis, "Google Classroom" e "Microsoft Teams" como sendo as mais conhecidas e disponibilizadas de forma alargada, nas quais criamos as nossas turmas e depositamos arquivos diversos para que pudéssemos gerenciar os conteúdos e os alunos pudessem ter o mínimo necessário para as suas aulas virtuais que naquela ocasião foram divididas em módulos, com momentos síncronas e assíncronas.

Podemos afirmar que muito do que estava sendo discutido sobre as metodologias ativas e as tecnologias digitais no ensino, antes da pandemia, foi se concretizando com os minicursos sobre o tema do momento, ou seja, a aprendizagem por meio das metodologias ativas e as ferramentas e aparatos digitais para aulas virtuais. Dentro deste contexto, há de se mencionar a respeito da aprendizagem ativa, como o próprio nome "ativa" denota, referindo-se à busca 'participAtiva', 'pró-Ativa' e "significAtiva na construção do conhecimento, do novo, por meio de vários recursos ao alcance do aprendente que, de forma autônoma, com certa frequência, constrói de maneira dinâmica o seu repertório desejado com a mediação de um docente ou um interlocutor mais competente em

determinada área do conhecimento. Mediante essa concepção, tratamos das metodologias ativas como uma prática educacional em que alguns autores denominam de inovadora, sendo, no entanto, uma prática escolanovista organizada em fins do século XIX que questionava a escola tradicional. As metodologias ativas são, de fato, consideradas rizomáticas e porque não dizer polifônicas, pois tiveram sua origem na escola nova e desta raiz originou múltiplos ramos. Conforme citado, as MA foram ressignificadas, e atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras, reguladas na Lei N° 9.394/1996 (LDB), com as modificações realizadas pela Lei 13.415/2017 aliando-as ao auxílio das tecnologias digitais. Embora haja certas divergências entre autores, em relação à sua conceituação, todos focam as MA no aprendizado centrado no aprendente, estudante, cuja mediação é realizada pelo professor.

1. Contextualização: inovação curricular, ensino de inglês e as metodologias ativas

Há inúmeros trabalhos relacionados com a inovação do currículo nas práticas pedagógicas no Ensino Médio, sendo inserida pouco a pouco nas escolas e nas práxis dos professores que a usam a favor da reconstrução do conhecimento por parte dos alunos.

Não existe um algoritmo pronto, mas há muito tempo que se vem tentando perceber quais são os métodos de ensino e aprendizagem mais adequados para se obter resultados mais satisfatórios. De certa forma, a busca por métodos ativos e promotores de aprendizagens significativas acabou por se tornar, também, a busca por metodologias adequadas à promoção de aprendizagens ativas e significativas. Atualmente, percebe-se um movimento de algumas instituições, dos formadores de professores e da comunidade docente em explorar metodologias que propiciem, de alguma forma, a inovação curricular, no sentido de favorecer a integração social e a de conteúdo para estimular a participação dos alunos, assim como, mantê-los no centro da aprendizagem. Por outro lado, em muitas escolas e instituições de ensino, esta abordagem pode não ser muito considerada. Logo, o conhecimento prévio dos alunos, muitas vezes, é totalmente negligenciado pelo professor. De acordo com Perrenoud (1999), o professor precisa apropriar-se e se munir de conhecimentos epistemológicos, didáticos e pedagógicos necessários em sua prática de ensino para, de fato, ser capaz de escolher a melhor metodologia a ser explorada em cada momento de sua aula focando-se no resultado que pretende atingir. O autor afirma que:

a inventividade didática tem seus limites. Assim, é útil que cada professor disponha de muitas sugestões. Mas, ao contrário de um exercício que pode simplesmente ser dado aos alunos

sem ter sido examinado detalhadamente e sem saber exatamente o que ele mobiliza, uma situação-problema exige ser habitada pelo docente, que deve apropriar-se dela após tê-la caracterizado a partir de um ponto de vista epistemológico, didático e pedagógico. (Perrenoud, 1999, p. 62)

No decorrer dos anos, muitas pesquisas, na área do ensino, sejam de nível básico ou superior, de áreas específicas do conhecimento, começaram a fazer o uso e a integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, tendo como consequência a mudança na forma em que o ensino e a aprendizagem são explorados. A personalização no ensino é algo que está sendo bastante debatida ultimamente e diz respeito à concepção de que o aprendente não mais recebe a informação integral, pronta do professor, visto que estão no centro do processo e não são receptores passivos, uma vez que são responsáveis pela construção de seu aprendizado. Dessa forma,

A aprendizagem se constrói em um processo equilibrado entre a elaboração coletiva – por meio de múltiplas formas de colaboração em diversos grupos – e a personalizada – em que cada um percorre roteiros diferenciadores. (...) Em um mundo tão dinâmico, de múltiplas linguagens, telas, grupos e culturas, cada um de nós precisa – junto com todas as interações sociais – encontrar tempo para aprofundar, refletir, reelaborar, produzir e fazer novas sínteses. É na síntese dinâmica da aprendizagem personalizada e colaborativa que desenvolvemos todo o nosso potencial como pessoas e como grupos sociais, ao enriquecer-nos mutuamente com as múltiplas interfaces do diálogo dentro de cada um, alimentando e alimentados pelos diálogos com os diversos grupos dos quais participamos, com a intensa troca de ideias, sentimentos e competências em múltiplos desafios que a vida nos oferece. (Bacich, Tanzi Neto, & Trevisani, 2015, p. 33).

Inspirada na ideia de personalização e inovação, este estudo foi idealizado com o foco na atuação ativa e no protagonismo do aluno, assim como na mediação do professor com aulas significativas e contextualizadas com a realidade. A adoção das metodologias ativas tem o intuito de

ampliar a capacidade dos alunos de pensar e agir de modo crítico para resolver problemas práticos situados, não só no meio acadêmico, como também no campo profissional. Porém, na perspectiva da Pedagogia Tradicional, o único que tem voz, razão e opinião nos processos de ensino e aprendizagem é o professor.

Há o questionamento se os pressupostos previstos na literatura especializada para o ensino de Inglês, como língua estrangeira, são conceitualmente compatíveis com as metodologias ativas. Portanto, este trabalho, também, investiga as definições das Metodologias Ativas, bem como de que forma podem ser exploradas na prática docente, especialmente no ensino de língua estrangeira para o Ensino Médio, o qual pressupõe desenvolver criticidade e autonomia nos aprendizes, além de buscar respaldo nas orientações político-pedagógicas brasileiras.

No Repositório da Universidade do Minho, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, há uma multiplicidade de temas ligados ao currículo e às Metodologias Ativas, envolvendo diversas abordagens e estratégias para o ensino. No entanto, o tema metodologias ativas no ensino de línguas ou inglês ainda não é tão expressivo.

Na perspectiva de Borges e Alencar (2014), as Metodologias Ativas (MA) atuam como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam no âmbito escolar ou acadêmico, no intuito de conduzir à formação crítica e reflexiva dos seus alunos. Ao utilizá-las, o professor contribui para que o aluno desenvolva a autonomia, desperte a sua curiosidade, além de estimular tomadas de decisões individuais e em grupo, decorrente das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Na visão de (Moran 2015, p. 24) o professor exerce o papel de Curador e de Orientador, uma vez que Curador é aquele que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Além disso, tem que ser competente intelectual, afetiva e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas).

Já Berbel (2011), relata que as MA têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida em que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, que ainda não foram considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Bastos (2006 p. 10) resume as Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Dessa forma, o professor atua como promotor ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o

que fazer para atingir os objetivos estabelecidos. Além disso, trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções de acordo com o perfil psicossocial da comunidade, à qual se está inserido. O autor afirma que podemos entender que as Metodologias Ativas são baseadas em formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

No entanto, entre outros aspectos adjacentes, entender as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as metodologias ativas ou inovadoras, os projetos baseados em tarefas (“task-based project”), as aprendizagens baseadas em jogos digitais (“digital game-based learning”) fez-se necessário para uma nova visão, uma via de inovação nas minhas práticas pedagógicas como forma de ressignificação e diversificação das aulas que eram, sobretudo, ligadas ao padrão tradicional de ensino. Nessa perspectiva, essa visão concretiza-se principalmente através de dinâmicas, atividades interativas, no uso das tecnologias digitais de comunicação por meio de aplicativos, plataformas online, e/ou jogos tanto nos aparelhos móveis quanto nos computadores ou dispositivos eletrônicos disponíveis. Na realidade, a orientação do uso dessas competências e habilidades, mais tecnológicas, e como abordá-las, para o ensino, inclusive o de língua estrangeira, no Ensino Médio, pode ser encontrada, numa base oficial, a partir das leituras dos documentos de Orientações Curriculares Nacionais Brasileiras, tais como, os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (PCN), a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC,2017)⁶ e a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), para além de outros de âmbito local, como é o Projeto Político-Pedagógico – PPP (IFRN, 2012) do IFRN e o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (IFRN, 2012) de Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

2. Contextualizando o estudo no IFRN

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, IFRN, atua tanto nos âmbitos da educação básica que é o ensino médio técnico profissional, como no âmbito do ensino superior no que tange à graduação e pós-graduação. A instituição foi criada através da Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008, vinculada ao Ministério da Educação, a qual possui natureza jurídica de

⁶ A BNCC é um documento de caráter normativo e inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história do Brasil logrou-se construir consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais que são consideradas como direito de todos os educandos e, portanto, devem ser assegurados ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (homologação pela Portaria N. 1570, de 20 de dezembro de 2017).

autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O IFRN, com 22 campi, em conformidade com a Figura 01, em todo o Estado do Rio Grande do Norte tem como função social oferecer educação profissional e tecnológica “de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica” capaz de articular “ciência, cultura, trabalho e tecnologia” – comprometida com a “formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento”, com destaque, à mudança do *status quo* em prol da igualdade e da justiça sociais” (IFRN, 2019, p. 56).

Figura 01 – Distribuição dos Campi do IFRN no estado do Rio Grande do Norte.



Fonte: Elaborado pela ASCE/IFRN, 2016⁷.

Observamos que a instituição é:

de organização pluricurricular, o IFRN oferece um ensino público, laico, gratuito e de qualidade. Oferta, desta forma, cursos em sintonia com a função social que desempenha, visando a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, culturais e sociais locais. Apresenta, para tanto, um currículo organizado a partir de três eixos – ciência, trabalho, cultura e tecnologia – que atuam, de modo entrelaçado e intercomplementar, como princípios norteadores da prática educativa. O Instituto desenvolve a pesquisa e a extensão, na

⁷ ASCE - Assessoria de Comunicação Social e Eventos, Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

perspectiva de produção, socialização e difusão de conhecimentos. Estimula a produção cultural e realiza processos pedagógicos que levem à geração de trabalho e renda. Em um contexto mais amplo, a Instituição visa contribuir para as transformações da sociedade, visto que esses processos educacionais são construídos nas relações sociais. (IFRN, 2012, p. 21)

Conforme a figura 01 indica, em laranja e grafite, o Campus Natal Central tem, respectivamente, o maior número de matrículas e de servidores, uma vez que é o mais antigo e tem 114 anos de existência, sendo a única sede até 1994 quando foi construída a Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró, que hoje é o IFRN Mossoró.

O Campus Natal Central (CNAT) do IFRN inaugurado em 11 de março de 1967, quando a antiga Escola Industrial de Natal foi transferida do prédio histórico da Avenida Rio Branco, centro da capital, para as instalações do atual Campus Central. Dessa forma, a sua atual configuração é resultado das transformações da instituição desde sua fundação, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices. Depois, em 1937, como Liceu Industrial de Natal; em 1942, como Escola Industrial de Natal; em 1965, como Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte; passando, em 1968, à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). No seguimento, em 1999, passou a Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-RN); até ao atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), em 2008.

Cada campus tem suas especificidades e cursos diferenciados de acordo com a região em que se encontra. Os cursos também variam de acordo com as suas necessidades locais. Vale salientar que o local da pesquisa foi o Campus Natal Central (CNAT) onde há uma gama de cursos que são oferecidos, desde o ensino médio com Cursos Técnicos Integrados e subsequentes, curso de graduação e pós-graduação, compreendendo os cursos de especialização, mestrado e doutorado, conforme indicado no Quadro 01.

3. Caracterizando o Curso Técnico de Nível Médio

A educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) é “formar técnicos de nível médio para atuarem nos diferentes processos de trabalho relacionados aos eixos tecnológicos com a especificidade em uma habilitação técnica, reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais” (IFRN, 2011, p. 152). A EPTNM pode ser integrada ou subsequente, sobretudo é uma das possibilidades de

articulação com a educação básica que objetiva romper com a dicotomia entre formação geral e formação técnica e possibilita o resgate do princípio da formação humana em sua totalidade. Em outras palavras, superar a visão dicotômica entre o pensar e o fazer, assim como superar o dualismo entre cultura geral e cultura técnica, historicamente vivenciada na educação brasileira em que, de um lado, permeia a educação geral para as elites, e, de outro, a formação para o trabalho destinada à classe trabalhadora. Como objetivos específicos apresentados no curso pela formação geral dos cursos técnicos temos:

- 1) contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;
- 2) estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de
- 3) comprometer-se com a formação humana, e omnilateral, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho;
- 4) possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber (IFRN, 2011, p. 42).

Quadro 01 – Gama de cursos que são oferecidos no campus Natal Central (CNAT), local da pesquisa.

| Ensino Médio | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cursos Técnicos Integrados | Administração, Controle Ambiental, Edificações, Eletrotécnica, Geologia, Geologia e Mineração, Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática, Mecânica e Mineração |
| Cursos Técnicos Subsequentes | Controle Ambiental, Edificações, Eletrotécnica, Estradas, Geologia, Geologia e Mineração, Mecânica, Mineração, Petróleo e Gás, Segurança do Trabalho |
| Cursos de Graduação | |
| Licenciatura em Espanhol, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Gestão Pública, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Comércio Exterior, Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia em Automação Industrial, Engenharia de Energia, Engenharia Sanitária e Ambiental e Engenharia Civil | |
| Cursos de Pós-Graduação | |
| Especialização | Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA, Especialização em Gestão Ambiental, Licenciamento Ambiental On Shore |
| Mestrado | Mestrado em Educação Profissional, Mestrado em Uso Sustentável dos Recursos Naturais, Mestrado Profissional em Ensino de Física |
| Doutorado | Doutorado em Educação Profissional |

De acordo com o Plano Pedagógico, o curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, presencial, tem como objetivos (IFRN, 2011):

Geral: preparar profissionais capazes de realizar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.

Específicos do curso pela formação técnica da área, compreendem: 1) especificar, montar, instalar e utilizar computadores; 2) instalar, configurar e utilizar softwares; 3) interligar sistemas de computadores, identificando as arquiteturas de rede e analisando meios físicos, dispositivos e padrões cada campus tem suas de comunicação; 4) avaliar a necessidade de substituição ou mesmo atualização tecnológica dos componentes de redes; 5) diagnosticar e corrigir falhas no funcionamento de equipamentos de informática; 6) realizar manutenção preventiva e corretiva em equipamentos de informática; 7) realizar procedimentos de Backup e recuperação de dados; 8) orientar terceiros em relação às técnicas e tecnologias computacionais empregadas em suas necessidades. (IFRN, 2011, p. 9)

Desta forma fica nítida a diferença entre as competências trabalhadas em uma escola dita profissional e tecnológica que divide as disciplinas em áreas técnica e propedêutica, direcionada, sobretudo, a ter uma profissão e uma escola focada apenas na área propedêutica.

3.1. Currículo do Ensino Médio Técnico Integrado no IFRN

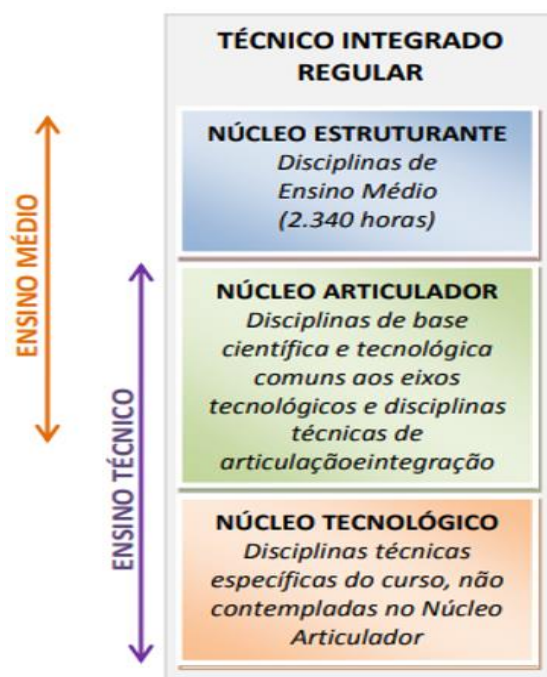
O universo da pesquisa foi construído no IFRN, no ensino médio, portanto, faz-se necessário entender qual é a sua concepção de currículo, sabendo que as diretrizes e normas que regem o ensino médio técnico no IFRN encontram-se no Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012). Dessa maneira, a partir do que reza o PPP, a concepção de currículo engloba os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura ampliando a sua visão em relação ao mundo científico e laboral.

Trata-se de uma concepção curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os

eixos tecnológicos se constituem de agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas. (IFRN, 2012, p. 9).

Os cursos técnicos integrados do IFRN “são organizados por eixos tecnológicos, estruturados nos seguintes núcleos politécnicos: Núcleo estruturante, Núcleo articulador e Núcleo tecnológico”, conforme especificado no PPP (IFRN, 2012, p. 110) e na Figura 02. A disciplina de Inglês insere-se no Núcleo Estruturante por fazer parte do eixo “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Deste modo, passamos a indicar o teor desses núcleos politécnicos:

Figura 02 – Representação da organização curricular dos cursos técnicos integrado.



Fonte (PPP/IFRN, 2001).

Conforme indicado na figura 02, o Núcleo estruturante: relativo a conhecimentos do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias no qual se encontra as disciplinas de língua portuguesa, inglesa e espanhola; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral. Já o Núcleo articulador está relacionado a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, em conteúdos ligados ao curso, por eixo tecnológico, e elementos relacionados à integração curricular. Contempla bases científicas gerais que alicerçam inventos e soluções tecnológicas, suportes de uso geral tais como tecnologias de informação e comunicação,

tecnologias de organização, higiene e segurança no trabalho, noções básicas sobre o sistema da produção social e relações entre tecnologia, natureza, cultura, sociedade e trabalho. Configura-se ainda, em disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante e/ou tecnológico (aprofundamento de base científica) e disciplinas âncoras para práticas interdisciplinares. O Núcleo tecnológico: relativo a conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão. Deve contemplar disciplinas técnicas complementares, para as especificidades da região de inserção do campus, e outras disciplinas técnicas não contempladas no núcleo articulador.

4. Problemática da Investigação

Convém elucidar que para se chegar ao objetivo desta pesquisa, ou seja, os contributos dos processos desenvolvidos com metodologias ativas na inovação curricular, na qual se envolve as práticas pedagógicas do ensino da Língua Inglesa, tornou-se imprescindível abordar de forma criativa os conteúdos dessa disciplina com a implementação do seu programa anual, tendo em vista a obtenção de melhores práticas pedagógicas através de um planeamento de aulas pensado conjuntamente com os alunos, a fim de atender, também, às suas necessidades.

Apesar da diversificação das atividades, utilizando as quatro habilidades linguísticas para a aprendizagem – a auditiva, a escrita, a leitura e, com menos ênfase, a oral –, serem trabalhadas em sala de aula, o que prevalece é a leitura e a interpretação textual focada no estudo instrumental da língua inglesa. Mediante a observação de alunos com alguma falta de interesse e motivação para realizar as atividades solicitadas pelo professor, aliada ao sentimento que as aulas de inglês abordadas se configuram como monótonas, e sempre disputando com algo mais interessante que se encontra nos aparelhos móveis utilizados pelos alunos, surge a necessidade de mudança, de reestruturar o caminho a ser percorrido para a aprendizagem e virar a rota dos processos que possam efetivamente concretizá-la de forma motivadora e significativa. O estudo aqui engendrado e concretizado tem como intuito desafiar as próprias práticas pedagógicas para adentrar nos preceitos da inovação curricular, consignados na BNCC, e que contempla um novo olhar para a sala de aula, procurando alinhar e conciliar no estudo essas orientações com o PPP (IFRN, 2012) e o PPC (IFRN, 2011) do curso alvo da nossa atenção.

5. Objetivos de investigação

Em face da apresentação da problemática de investigação, da sua sucinta contextualização teórica, assim como da contextualização no IFRN e no curso em causa, o curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, consideramos o seguinte objetivo geral para este estudo:

- Analisar as implicações do uso das Metodologias Ativas no ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Inglesa.
- Tendo em conta a definição da problemática da investigação e o objetivo geral traçado, considerou-se os seguintes objetivos específicos para a persecução deste estudo:
- Experimentar estratégias pedagógicas de ensino que favoreçam a aprendizagem baseadas nas diferentes abordagens consideradas como Metodologias Ativas;
- Avaliar as percepções dos alunos sobre as implicações, as (des)vantagens da utilização inovadora das Metodologias Ativas;
- Analisar as experiências dos alunos e os resultados obtidos através das atividades desenvolvidas em sala de aula, considerando os contributos das metodologias ativas.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa serão socializados e discutidos no grupo de língua inglesa para desenvolvermos práticas pedagógicas mais significativas no nosso campus e, na medida do possível, disseminar essa visão como uma alternativa adicional ao que está sendo praticado pelos docentes de outros campi⁸ do IFRN, uma vez que o programa da disciplina de Língua Inglesa deverá ser revisado na Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) no ano de 2023.

⁸ Considerando a competência da Academia Brasileira de Letras (ABL), a Diretoria acolhe o posicionamento da ABL e recomenda que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT) passem a adotar o uso dos vocábulos **campus**, para utilização no singular, e **campi**, para utilização no plural. Fonte: Nota Informativa N°155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC, disponível em: <https://bit.ly/43BR60H>.

CAPÍTULO II – Inovação Curricular e Aprendizagem Ativa no Ensino de Línguas



“O mais admirável é que a consciência da linguagem e a experiência social surgem simultaneamente e de maneira absolutamente paralela.”

Vygotsky⁹

⁹ Lev Semyonovich Vygotskij, ou Vygotsky (1896–1934) foi um psicólogo bielorrusso, autor da psicologia cultural-histórica que aborda o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento intelectual do indivíduo.

APRESENTAÇÃO

Neste capítulo abordamos o enquadramento teórico conceitual da dissertação que trata especificamente sobre as diversas visões sobre currículo focado na concepção pedagógica de práticas inovadoras, o que podemos chamar de inovação curricular, aplicadas à disciplina Língua Inglesa, através das metodologias ativas. Nesse sentido, exploramos temáticas como a conceituação do currículo, a inovação curricular e as práticas pedagógicas com o uso das metodologias ativas, o ensino de línguas em seu contexto histórico e a língua inglesa como componente curricular.

1. Currículo e inovação curricular

Morgado (2018, p. 80) destaca que “é necessário que os professores apresentem materiais e/ou atividades que fascinem os estudantes, os envolva na construção dos seus conhecimentos e lhes permita conferir significado ao que aprendem na escola”. Corroborando com a citação do autor, podemos associar a ideia de inovação curricular de outros pesquisadores que dizem que,

[...] repensar a inovação como uma estratégia de mudança da escola, articulada com as dimensões do currículo, da formação docente e das políticas educativas. A inovação curricular assumida e construída coletivamente por via do PPP desencadeia a necessidade de a prática pedagógica docente ser inovada, no sentido de se tornar coerente com a proposta de inovação curricular. Assim entendido, o docente, para inovar suas práticas pedagógicas, precisa se perceber como ator do processo de inovação e dominar os saberes que envolvem a profissão docente, relacionando o construto teórico da inovação curricular e da inovação pedagógica ao construto prático. (Azevedo et al., 2020, p. 61315)

Desta feita, a inovação curricular não depende somente do professor, de sua vontade de mudar, de proporcionar aulas criativas e significativas, pelo que deve ser um processo que envolva a cooperação de vários agentes, tais como os gestores da escola, a equipe pedagógica, os docentes, aliados à participação dos alunos para a construção de um ambiente favorável ao aprendizado de forma inovadora e significativa.

1.1. Currículo

De acordo com alguns estudos educacionais, o currículo pode-se dividido em quatro (04) tipos: formal ou prescrito, informal, real e oculto. Silva (2007) elucida alguns pontos importantes nesta divisão, pelo que refere que o currículo formal assume a forma mais idealizada, sendo “prescrito” porque é constituído nas formas de diretrizes curriculares (nacionais, estaduais, de educação especial, etc.), ou seja, é idealizado fora das salas de aula. O informal apresenta atividades estruturadas e não estruturadas para além das atividades letivas. O currículo real é aquele que está em ação, constituído por todos os saberes que não estão prescritos nas diretrizes curriculares, porém, afetam, positiva ou negativamente, o processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares. Já o currículo oculto é aquele que se vai desenvolver através de símbolos e está implícito nas práticas sociais. É claro que o currículo tem as suas variantes dependendo das tendências pedagógicas de sentido mais tradicional ou mais liberal.

O currículo tem uma importância social que transcende a instituição educacional. Assim sendo, este “não deve ser entendido e problematizado à visão da epistemologia tradicional”. No entanto, deve ser examinado “como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações do espaço e do tempo” (Veiga-Neto, 2015, p. 15). O autor acrescenta que ao longo da modernidade “o currículo teve como uma das funcionalidades, ser como uma máquina disciplinar na qual formatava indivíduos disciplinares, não necessariamente disciplinados. Continua na individuação, mas por dispositivos de controle, normatização e normalização” (p. 15).

De acordo com Roldão (2000, p. 11), independente dos diferentes pontos de vista que se apresentam, “o currículo é sempre uma construção social, não nasce nem existe porque o decisor ‘x’ ou ‘y’ achou que deveria ser daquela maneira”. O essencial do currículo escolar e da existência da escola é o fato de responder a uma necessidade reconhecida. O currículo não deve ser visto como um instrumento para atingir objetivos, mas como algo intrínseco à razão de existir escolas. Outro aspecto relevante a considerar é que o conhecimento escolar possui características que o distingue de outras formas de conhecimento. Como esclarece Young (2007, p. 1299),

o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é

uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas.

Almeida e Valente (2012) ao se referirem ao caráter polissêmico do conceito de currículo, citam alguns autores. Assim referem que

diversos autores se aproximam da crítica de Gimeno Sacristán sobre o currículo entendido como conteúdos organizados da cultura e trazem contribuições significativas para a compreensão deste conceito. Para Lundgren (1983), o currículo é um ato pessoal de busca de significado e produção de sentido, resultante da interpretação negociada dos textos escolares. Stenhouse (1984) compreende o currículo como uma proposta reconstruída na prática. Grundy (1987) acentua que o currículo é uma construção cultural, indicadora da organização humana de um conjunto de práticas educativas. Já Goodson (1997) se refere ao currículo como construção social que se desenvolve no ato educativo, por meio de interações dialógicas, produzindo distintos percursos (Almeida & Valente, 2012, p. 59).

1.2. Inovação curricular

Supomos que um currículo que seja inovador deva estar ligado a uma nova concepção pedagógica proveniente da gestão escolar ou dos docentes, ou de ambos, articulando os conteúdos à realidade e à vivência dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, pensar em inovação curricular implica inovação pedagógica. Como refletem Morgado e Silva (2018), “os professores têm oportunidade de afirmar a sua identidade e de melhorar o seu desenvolvimento profissional ao nível do currículo que se desenvolve na escola, desde que se assumam como gestores e protagonistas nesse processo”.

Assim, qualquer que seja o projeto de formação, “o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (Pacheco, 2011, p. 77). No fundo, como afirma Morgado (2018, p. 77), uma noção de currículo compaginada a um modelo pedagógico bem diferente daquele que imperou durante

muito tempo no nosso sistema educativo, em que os processos educativos se centravam no ensino e no professor, valorizando sobretudo as destrezas cognitivas e a dimensão instrutiva do ato educativo, e se desenvolviam na base de um conceito de aprendizagem idealizado como um processo de acumulação, que fazia da memorização o seu pilar fundamental.

Os aspetos referidos interferem com a noção de currículo a perfilhar, sobretudo se tivermos em conta que é essencial um “novo currículo” para um mundo em mudança. Um currículo que, como refere Jacobs (2014, p. 15), resulte de uma revisão que promova “a substituição de conteúdos, competências e avaliações antiquados por opções mais atuais”. (Morgado & Silva, 2018, p. 42)

Conforme ressalta Flores (1998), quando se refere aos processos e práticas de inovação curricular, há quatro conceitos que se destacam na literatura, tais como: mudança, reforma, inovação e renovação. O primeiro, mudança, está relacionado com a transformação de um aspecto da realidade, melhoria de um sistema ou escola e nela se inclui a reforma que é proveniente da administração central, uma mudança imposta, inserida numa lógica top-down¹⁰ aplicada aos estabelecimentos escolares. No entanto, inovação, que é um termo polissêmico, diz respeito a uma mudança em estruturas ou no funcionamento de algo já existente. A autora associa a inovação à ação dos professores e diversos agentes educativos. Ainda, o conceito de renovação, é aliado à inovação, porém é considerado mais ambíguo, resultando em mudanças globais, não individuais. Assim, para a autora “o currículo surge como uma das dimensões privilegiadas da inovação” (1998, p. 83).

Nessa perspectiva, inovador refere-se ao sentido de ressignificar a visão mecanicista em que o currículo é trabalhado, no qual não condiz com a forma com que os nossos alunos constroem conhecimento na atualidade, mediante tanta informação disponível. Ao falar de currículo, inovação e ensino, não há como dissociá-los da formação do professor, seja ela inicial ou continuada, uma vez que um é complemento do outro e oportunamente são nucleares para este estudo de investigação. Nesse contexto, a formação continuada é crucial para que o docente e a instituição possam implementar os

¹⁰ Top-down no sentido hierárquico de cima para baixo: Governo (Políticas públicas), instituição de ensino, docente e discente.

seus currículos e explorar as novidades, tornando o ensino cada vez mais significativo. De acordo com os autores,

a inovação curricular tem, portanto, uma vertente pragmática que remete para o desenvolvimento e recontextualização do currículo numa óptica de adaptação às dinâmicas locais e regionais (o que implica a articulação das decisões tomadas nos distintos contextos de decisão curricular). Falamos, deste modo, de uma inovação que, ao contrário de uma mudança imposta pela Administração Central, dentro de referenciais pré-determinados, outorga ao professor o papel de agente desse processo no sentido de uma adaptação, desenvolvimento e transformação. [...] nenhuma inovação curricular se faz sem a participação e intervenção do professor. (Flores & Flores, 1998, p. 86)

As matrizes curriculares no Brasil são norteadas por documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, um currículo inovador deve ir além da visão de conteúdos e habilidades prescritos pelos documentos. Em se tratando da definição e concepção de currículo especificamente integrado, o PPP do IFRN assume

o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária. Remete-se a concepção de currículo integrado à de completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade (IFRN, 2012, p.50).

De acordo com a BNCC, de 2018, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, económicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve-lhes ser apresentado como um campo aberto para investigação e intervenção quanto aos seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo.

No tocante às Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, que também é um documento normativo, refere que a educação se sobrepõe à formação profissional, pois é necessário expandir-se para outros horizontes com uma formação omnilateral.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (Brasil, 2013, p. 145)

O PPP do IFRN traz a importância da formação docente para a educação profissional e tecnológica (EPT)¹¹ quando diz que os saberes docentes não se limitam à transmissão dos conhecimentos pedagógicos, mas integra uma série de saberes de natureza diversa. O documento assume que o saber docente é um “saber plural, formado pela internalização desses diferentes saberes” (IFRN, 2012, p. 131). Uma formação docente de cunho neoliberal, portanto, dá ênfase apenas aos saberes “da formação pedagógica, disciplinar e curricular, associados, diretamente, ao princípio da racionalidade técnica e pragmática” (Tardif; Lessard & Lahaye, 1991, p. 225).

¹¹ A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Disponível: [Apresentação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://apresentacao.mec.gov.br)

O conceito de práticas pedagógicas no âmbito do ensino médio integrado é abrangente, no entanto, trabalharemos com a definição de Araújo (2013, p.11) que considera que há “práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado”. Nesse sentido há outras maneiras de “promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional”, uma vez que de acordo com o objetivo específico do ensino pode “ampliar a compreensão de mundo dos discentes”. Nas palavras do autor,

[...] recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer mais ou menos a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado. Araújo (2013, p.11)

De fato, temos que diversificar as formas de ensinar, sobretudo testar novas abordagens que possam abranger os diversos tipos de aprendizagem levando em consideração o ensino personalizado, uma vez que cada aluno tem uma necessidade específica e aprende de forma diferente. Como o currículo integrado é composto pela formação geral e técnica, promove aos discentes a concretização de um ensino integrado às demandas da sociedade. Na visão de Frigotto (1987, p.34),

A formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa. O que exige a implementação de políticas públicas de concessão de bolsas de iniciação científica também para o nível médio. (FRIGOTTO, 1987, p. 34).

Nessa perspectiva, a experimentação de abordagens que envolvem as MA pode implementar essas práticas formativas, uma vez que disponibiliza ao estudante as ferramentas para refletir

criticamente sobre o que é significativo para sua formação e desenvolvimento.

2. Ensino e aprendizagem de línguas

Embora o estudo não seja direcionado à aquisição da língua inglesa, e sim da atuação da aprendizagem ativa nessa disciplina, faz-se necessário um histórico de como a língua estrangeira vem sendo estudada ao longo dos anos no que concerne à variedade de métodos e abordagens que foram e, ainda, são aplicados e adaptados nas escolas formais e nos cursos de idiomas, sejam eles virtuais ou presenciais, e quais as suas contribuições. Segundo Almeida Filho (2005, p. 93), método é definido como "materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica, e metodologia como conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira".

Sabemos que cada língua tem características próprias e diferentes níveis de complexidade, que engloba diferentes classificações, como, por exemplo, podemos citar os sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos. No início do século XX, conforme explica Larsen Freeman (2011), vários métodos para o ensino e aprendizado de línguas surgiram. Nesse contexto, o autor faz menção ao **método de tradução de gramática** ("The Grammar-Translation Method") ou método clássico, que era comumente utilizado para ensinar línguas clássicas, como o Latim e o Grego, no intuito de auxiliar os alunos a ler e apreciar a literatura em línguas estrangeiras, fazendo com que se familiarizassem com a gramática da língua-alvo e, como consequência, melhorassem a sua língua materna. O método de tradução é centrado no professor e, sobretudo, preconiza que se o aprendente sabe traduzir de uma língua para outra já pode ser considerado um grande feito, sendo considerado bem-sucedido no aprendizado da língua. Vale salientar que a oralidade e a prática auditiva não fazem parte do foco do aprendizado desse método, mas apenas a compreensão de leitura e escrita, baseadas na memorização de regras gramaticais e vocabulário. Na realidade, a grande maioria dos professores de línguas na atualidade, no Brasil, ainda está presa a esse método, principalmente nas escolas. Isso não quer dizer que o método seja ineficiente, porém, sozinho não é suficiente para formar um falante proficiente.

Outro método que surge, mediante as críticas ao método de tradução, é o **método direto** ("The Direct Method"), o qual se foca na oralidade, e como regra, toda comunicação deve ser na língua-alvo, ou seja, a tradução não é permitida e a gramática deve ser indutiva, aprendida intuitivamente. Entretanto, a língua-alvo deve ser entendida através de artefatos visuais, fotos, figuras, desenhos, cartões, quadros, mímicas, observando as associações entre forma e significado. Além

disso, a pronúncia e a acuidade sintática são corrigidas pelo professor sempre que não produzidas adequadamente. O propósito do aprendizado da língua é a comunicação, no entanto, os aprendentes não usam a língua materna em sala de aula e devem saber questionar e responder perguntas e aprender, no decorrer das aulas, aspectos sociais e culturais da língua alvo.

Em 1945, surgiu uma nova abordagem baseada na oralidade chamada de **método áudio lingual** ("The Audio-Lingual Method"), ou método Michigan, o qual teve como seu expoente, Charles Fries, da Universidade de Michigan, nos E.U.A., que resolveu experimentar em seus estudos as teorias da linguística estrutural e da psicologia. Em relação a esta última, incorporou a seu método, tempos depois, os princípios da teoria behaviorista de Skinner cujo aprendizado da língua se dá através da repetição das estruturas padrões, usando a modelagem como estímulos, para reforço e condicionamento da língua a qual não se dissocia da cultura. No que tange à gramática, é absorvida de forma intuitiva, ou seja, reforçada por modelos estruturais, sem nenhuma explicação de regras. Porém, caso haja erro de qualquer espécie deve ser corrigido imediatamente pelo professor através de exemplos, os quais devem ser imitados e repetidos pelo aluno, uma vez que erros podem formar maus hábitos na aquisição do idioma. Em contrapartida, acertos devem ser exaltados, inclusive com elogios e adjetivos positivos. Nesse sentido, as aulas são centradas no professor que está sempre no controle, assegurando um ritmo mais enérgico nas aulas, com ínfimas pausas.

No início dos anos 60, a ideia de que o aprendizado de línguas realiza-se através de um conjunto de hábitos, como preconiza o método áudio lingual, foi posto em cheque por muitos teóricos, inclusive pelo linguista Noam Chomsky que critica a teoria behaviorista no que concerne aos fenômenos da linguagem e defende que a aquisição de uma língua deve ser um procedimento pelo qual as pessoas acessassem aos seus próprios processos mentais, ou cognição, para descobrir as regras de uma língua que estão a aprender. Nessa época, houve uma disputa de fronteiras entre a Linguística e a Psicologia no que se refere aos estudos da competência e do desempenho. Assim, uma aproximação de clarificação desta contenda refere que

a competência é considerada a área de interesse da Linguística, e desempenho a área da Psicologia. A primeira refere-se a linguagem no sentido do que constitui a capacidade para falar uma língua. O desempenho, por outro lado, refere-se às expressões produzidas pelos usuários da língua; a questão é que nem sempre existe uma correspondência exata entre as expressões de um locutor e as regras linguísticas da língua. (Greene, 1980, p. 80)

De acordo com os métodos relatados, juntamente com outras abordagens surgidas, ficou nítido que ser capaz de se comunicar em outra língua exige mais do que dominar estruturas linguísticas. Assim, Halliday (1973, citado por Larsen Freeman, 2011) afirmou que a língua é fundamentalmente social. Em síntese, ser capaz de se comunicar requer mais do que competência linguística; exige competência comunicativa, conforme refere Hymes (1971, citado por Larsen Freeman, 2011), pois faz-se necessário saber dizer quando, como, o quê e para quem. Essas observações contribuíram para o surgimento da **abordagem de ensino comunicativo** (“Communicative Language Teaching”), no final dos anos 70 e início dos anos 80, do século passado. O método comunicativo, como o próprio nome revela, foca o ensino da língua estrangeira na comunicação e na interação, visando compreender e explorar as quatro habilidades linguísticas de forma interligadas, no entanto também podem ser trabalhadas separadas, de acordo com os objetivos de aprendizagem do professor e dos alunos. Neste método a aprendizagem deve ser centrada no aluno, não no professor, no que tange às técnicas usadas em sala de aula e fora dela, não apenas em termos de conteúdo, mas para que a comunicação efetivamente aconteça. A comunicação parte do conhecimento prévio do aluno e da sua realidade para progredir para o desconhecido exigindo assim uma postura mais crítica e autônoma tanto do aluno quanto do professor.

O **Pós-Método** é a evolução de abordagens anteriores, que individualmente tinha uma perspectiva de uso de um único método no qual o docente seguia receitas, na maioria das vezes, engessadas de regras e princípios, para uma postura de uso mais livre e abrangente dos métodos que são relevantes para a construção de uma abordagem mais personalizada, ou seja, própria de cada docente, levando em consideração os objetivos específicos no contexto dos envolvidos e o que há de mais significativo em cada método. Dessa forma, Kumaravadivelu (2006) observa que todos – docentes, formadores de professor, contexto político e socioeconômico –, devem alinhar as práticas pedagógicas numa perspectiva ecológica, tendo em vista os objetivos específicos dos discentes. No que concerne ao aprendizado da língua inglesa, apesar de haver diversos métodos e abordagens que foram bastante utilizados no passado, e ainda são, podemos dizer que a teoria do Pós-Método se coaduna com todo o aporte de interação, autonomia e demais contribuições das metodologias ativas.

2.1. Ensino de inglês no contexto internacional e brasileiro

O inglês como língua internacional é considerado como uma língua híbrida e franca (ILF) por ser, atualmente, “a língua da globalização” – como diz Kumaravadivelu (2006), o idioma da comunicação mundial independente da multiplicidade de sotaques em que o ouvimos, sem levar em

conta a língua como propriedade dos falantes nativos.

Em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações a distância e em tempo real possíveis. E a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da [era] contemporânea. (Kumaravadivelu, 2006, p. 131)

De acordo com o Exame de Proficiência em inglês, promovido pela organização “Education First”, que, anualmente, analisa a aquisição de habilidades de inglês mundialmente no ensino médio, por meio de testes online, tem o Brasil em 59º no ranking, considerando as cinco categorias de proficiência: "muito alta", "alta", "moderada", "baixa" e "muito baixa"¹², conforme o Quadro 02.

Quadro 02 – Ranking mundial de proficiência em inglês.

| Paises com proficiência "muito alta", | Paises com proficiência "alta": | Paises com proficiência "moderada": | Paises com proficiência "baixa": | Paises com proficiência "muito baixa": |
|---------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------|
| 01. Holanda | 15. Hungria | 30. Costa Rica | 47. Bielorrússia | 70. Emirados Árabes Unidos |
| 02. Suécia | 16. Romênia | 31. França | 48. Rússia | 71. Bangladesh |
| 03. Noruega | 17. Sérvia | 32. Letônia | 49. Ucrânia | 72. Maldivas |
| 04. Dinamarca | 18. Quênia | 33. Hong Kong, China | 50. Albânia | 73. Venezuela |
| 05. Singapura | 19. Suíça | 34. Índia | 51. Bolívia | 74. Tailândia |
| 06. África do Sul | 20. Filipinas | 35. Espanha | 52. Vietnã | 75. Jordânia |
| 07. Finlândia | 21. Lituânia | 36. Itália | 53. Japão | 76. Marrocos |
| 08. Áustria | 22. Grécia | 37. Coreia do Sul | 54. Paquistão | 77. Egito |
| 09. Luxemburgo | 23. República Tcheca | 38. Taiwan, China | 55. Bahrain | 78. Sri Lanka |
| 10. Alemanha | 24. Bulgária | 39. Uruguai | 56. Geórgia | 79. Turquia |
| 11. Polónia | 25. Eslováquia | 40. China | 57. Honduras | 80. Qatar |
| 12. Portugal | 26. Malásia | 41. Macau, China | 58. Peru | 81. Equador |
| 13. Bélgica | 27. Argentina | 42. Chile | 59. Brasil | 82. Síria |
| 14. Croácia | 28. Estônia | 43. Cuba | 60. El Salvador | 83. Camarões |
| | 29. Nigéria | 44. República Dominicana | 61. Indonésia | 84. Kuwait |
| | | 45. Paraguai | 62. Nicarágua | 85. Azerbaijão |
| | | 46. Guatemala | 63. Etiópia | 86. Mianmar |
| | | | 64. Panamá | 87. Sudão |
| | | | 65. Tunísia | 88. Mongólia |
| | | | 66. Nepal | 89. Afeganistão |
| | | | 67. México | 90. Argélia |
| | | | 68. Colômbia | 91. Angola |
| | | | 69. Irã | 92. Omã |
| | | | | 93. Cazaquistão |
| | | | | 94. Camboja |
| | | | | 95. Uzbequistão |
| | | | | 96. Costa do Marfim |
| | | | | 97. Iraque |
| | | | | 98. Arábia Saudita |
| | | | | 99. Quirguistão |
| | | | | 100. Líbia |

Fonte: www.ef.com.br/epi/ (2019).

Este exame está na sua 9ª edição e é um demonstrativo que espelha a realidade do país. A

¹² As categorias são traduzidas do inglês: "High Advanced = muito alta", "Advanced = alta", "intermediate = moderada", "Elementary = baixa" e "básico = muito baixa.

marcação no quadro 2 indica, em verde, que Portugal se classifica em 12º lugar o que configura um grande diferencial em relação ao Brasil.

A disciplina Língua inglesa na educação formal brasileira em instituições públicas e privadas, geralmente é ensinada por professores não-nativos que servem de modelo dessa língua franca, com seus diferentes sotaques e atuam como mediadores interculturais. No entanto, o Ensino de inglês no Brasil ainda é considerado desfasado, principalmente nas escolas públicas, uma vez que nas salas de aula as turmas são muito grandes, com um número não adequado de alunos entre 35 a 45, o que inviabiliza o trabalho mais refinado das competências linguísticas e comunicativas, uma vez que para trabalhar as quatro habilidades – compreensão de leitura, compreensão auditiva, prática de escrita e prática da oralidade – não há tempo hábil para atender às necessidades individuais dos alunos. Além disso, um expressivo número dos professores de inglês apresenta baixa proficiência da língua, insistindo em focar apenas em construções básicas do idioma, as quais iniciam-se no ensino fundamental e perpetuam-se até o ensino médio, sem desenvolver as habilidades necessárias para adquirir fluência básica da língua. Associado a isso, as salas de aula apresentam-se com recursos escassos para promover o ensino efetivo de uma língua, o que não ocorre nos Institutos Federais que mantem laboratórios bem equipados para se trabalhar a língua.

No que se refere às habilidades linguísticas da língua inglesa, o autor Harmer (2007) as descreve como quatro elementos que devem ser integrados e contextualizados: Leitura (Reading): a habilidade de compreender e interpretar textos escritos em inglês, incluindo a compreensão de vocabulário, gramática e estrutura; Escrita (Writing): a habilidade de expressar ideias e informações por escrito em inglês, utilizando gramática e vocabulário adequados para diferentes tipos de texto; Compreensão auditiva (Listening): a habilidade de entender o inglês falado em diferentes contextos, incluindo conversas cotidianas, palestras e discursos formais; Expressão oral (Speaking): a habilidade de se comunicar oralmente em inglês, utilizando vocabulário e gramática apropriados e compreendendo as nuances da pronúncia e entonação. com foco na comunicação real e na interação entre os alunos.

No Ensino Fundamental, o ensino da língua inglesa é facultativo do 1º ao 5º ano. Porém, é obrigatório do 6º ao 9º ano cujo foco é na interculturalidade e na perspectiva conceitual do inglês como língua franca (ILF) ou língua global, por ser considerada “desterritorializada”, visto que é usada nas práticas comunicativas e sociais e para diversos fins, inclusive comerciais, por diversos falantes em todo o mundo, além daqueles que a usam como sua língua materna.

Por meio do Ensino Médio, o objetivo é ampliar “os repertórios linguísticos, multissemióticos e

culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BNCC 2018, p. 476). Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluído, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades.

A BNCC divide o ensino por competências. Nesse sentido, a competência 4 engloba a compreensão em línguas em seus vários aspectos no que concerne aos fenômenos (geo)políticos, históricos, sociais, variáveis, heterogêneos e sensíveis aos contextos de uso, como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas. Nesse sentido, no final do Ensino Médio, espera-se que os estudantes compreendam as línguas e o seu funcionamento como um conjunto de regras e normas imutáveis, não de maneira normativa.

2.2. Ensino de línguas no IFRN

Há alguns documentos que regem o ensino de língua inglesa (LI) como componente curricular, entre eles está a BNCC, que insere a LI na área de “Linguagens e suas Tecnologias”, assim como os componentes “Língua Portuguesa”, “Arte” e “Educação Física”. Dessa forma, a BNCC delinea as competências específicas e habilidades a serem trabalhadas e absorvidas no Ensino Médio, que englobam conhecimentos desses diferentes componentes curriculares.

Tal organização busca dialogar com um conjunto de documentos e orientações oficiais (como as DCNEM¹³ e a Lei nº 13.415/2017) e com as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais. Nessa direção, considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens.

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de

¹³ DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos. (BNCC, 2018, p. 481)

A Língua Inglesa é componente obrigatório no Ensino Médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Art. 35-A § 4º)¹⁴ que deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, § 4º)

Mediante ao exposto, vale ressaltar que a disciplina em foco na pesquisa, língua inglesa, é ofertada nos 3º e 4º anos apenas, geralmente direcionada às habilidades de leitura e interpretação de textos técnicos e não técnicos, de outros gêneros, mobilizando de forma interdisciplinar conteúdos variados, que envolvem os núcleos articulador e tecnológico, sendo que essa abordagem é chamada tecnicamente de Inglês instrumental ou inglês para propósitos específicos – ESP, “English for Specific Purposes”¹⁵.

3. Teorias da aprendizagem

As teorias sobre a aprendizagem já eram formuladas desde Platão, na Grécia antiga, por serem pautadas nos processos de ensino e aprendizagem, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do indivíduo na tentativa de explicar a relação entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo. Rocha (1988, citado por Souza & Dourado, 2015, p. 185) faz menção às práticas de ensino centradas no aluno desde a Escola Nova, referenciando alguns educadores que já refletiam a respeito da

¹⁴ LDB - Lei de Diretrizes de Bases.

¹⁵ ESP - De acordo com Swales (1995), o ano de 1962 marca o início do ensino de inglês instrumental no mundo moderno com a publicação do artigo “Some measurable characteristics of modern scientific prose” de Barber. Historiado por Antonieta Celani (1983) o projeto de ESP – Inglês Instrumental - surgiu no Brasil de uma necessidade das universidades brasileiras no final da década de 70. Tem como objetivo principal capacitar o aluno a ler e compreender textos acadêmicos em inglês, usando estratégias e técnicas de leitura específicas dentro de um esquema de atividades de caráter autônomo.

inovação.

Ao longo da história da educação, vários modelos didáticos e teorias de ensino e aprendizagem foram criados para contribuir, de forma mais eficaz, no processo educacional. Por volta do final do século XIX e início do século XX, surgiu o movimento progressista na educação, conhecido como Escola Nova, que desenvolveu novas práticas de ensino centradas na aprendizagem e com o foco principal no aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Esse movimento teve como representantes exponenciais os educadores John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Henri Wallon (1879-1962), Célestin Freinet (1881-1966), Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1897-1980), entre outros que desenvolveram experiências educacionais inovadoras e que se contrapunham ao modelo tradicional de educação vigente.

Moreira (2001, citado por Diesel et al., 2017) parte da reflexão que algumas das abordagens teóricas já consagradas no âmbito da (re)significação da prática docente, relacionadas com o ensino e aprendizagem, corroboram com as metodologias ativas no que concerne à aprendizagem pela interação social, defendida por Lev Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem pela experiência (Dewey, 1978), a aprendizagem significativa de David Ausubel (1918- 2008), assim como, a perspectiva freiriana que preconiza a autonomia (Freire, 2015).

De acordo com Fonseca (2017, citado por Yamamoto, 2014, p. 41), o cenário da educação contemporânea reflete a “genialidade de Freire”, que é posicionar o aluno como “sujeito da sua aprendizagem e da transformação da sua realidade, com um método que insere a leitura do mundo, a aprendizagem significativa, o diálogo, a curiosidade crítica, a liberdade para uma educação transformadora”. No entanto, as de maior relevo na educação atual são as teorias de Jean Piaget e de Lev Vygotsky.

3.1. Construtivismo

O construtivismo foi desenvolvido por Piaget na década de 20, cujo foco é o entendimento da aprendizagem do indivíduo em contato com o meio. Jean Piaget, Psicólogo e pensador suíço, dialoga com o pensamento do também psicólogo estadunidense David Ausubel que defendia a aprendizagem

por descoberta e por recepção, desenvolvida entre 1960 e 1970, chamada de aprendizagem significativa.

o construtivismo é uma teoria do conhecimento que engloba numa só estrutura dois pólos, o sujeito histórico e o objeto cultural, em interação recíproca, ultrapassando dialeticamente e sem cessar as construções já acabadas para satisfazer as lacunas ou carências (necessidades). (Matui, 1998, p. 46)

A aprendizagem no construtivismo não é o resultado, mas sim entendida como o processo, algo em movimento, que tem o processo como mediador, vislumbrando os aspectos biológicos, da experimentação com os objetos, das interações sociais, das adaptações com o meio e situações, uma vez que a linguagem não é o suficiente para explicar o pensamento, então ela é anterior à mesma. Ausubel, defensor do construtivismo, diz que a aprendizagem significativa ocorre a partir do que os aprendizes já conhecem, ou seja, antes da linguagem, preexistente na estrutura cognitiva do indivíduo. Ausubel sempre procurou inovar a educação, focado na implantação de novas metodologias que visavam formar cidadãos críticos e criativos.

3.2. Mediação proposta por Lev Vygotsky

A concepção interacionista tem grande expressão nos trabalhos de Lev Vygotsky e Jean Piaget. Entende-se por concepção interacionista o fato de que a aprendizagem não é um processo interno do indivíduo, ocorre também através das interações entre outras pessoas em processo externo. No caso de Vygotsky, temos a primazia do interacionismo sócio-histórico, e no caso de Piaget, o interacionismo construtivista. Para Vygotsky, a aprendizagem é influenciada pelo meio social e o conhecimento cognitivo é adquirido por meio dos relacionamentos com os fatores sociais. Em relação ao papel do professor, ele é um mediador e a sua avaliação deve ser contínua. Vygotsky (1984, p. 98) alega que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que o indivíduo pode fazer com assistência hoje, ele será capaz de fazer sozinho amanhã”. Há, assim, uma expansão da teoria sobre a Zona de desenvolvimento Proximal (ZNP), situada como o resultado de processos interacionais entre o aprendiz e interlocutores mais competentes em relação às aprendizagens.

4. Metodologias ativas ou inovadoras

Na literatura brasileira as metodologias ativas são geralmente interpretadas como estratégias pedagógicas cujo processo de ensino e aprendizagem é centrado no aprendente, em oposição à abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor. Moran (2013, p. 12) afirma que a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora e empreendedora. Desta forma, faz com que seja possível refletir acerca de como o professor e todos os envolvidos na educação devam atuar.

A escola é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos. (...) Educar é, simultaneamente, fácil e difícil, simples e complexo. Os princípios fundamentais são sempre os mesmos: saber acolher, motivar, mostrar valores, colocar limites, gerenciar atividades desafiadoras de aprendizagem. (Moran, 2013, p. 12)

De acordo com Zabala (2002, p. 102), ensinar não é introjetar conteúdo para os alunos aprenderem, “é necessário que diante dos conteúdos possam utilizar os seus esquemas de conhecimentos, contrastá-los com o que é novo, identificar semelhanças e discrepâncias, integrá-los em seus esquemas”.

As aulas podem ser planejadas através de metodologias ativas, inclusive com dinâmicas de grupos, sempre partindo das reflexões desencadeadas pelas discussões com os alunos. O planejamento baseado nos métodos convencionais, ou seja, aulas ministradas de forma tradicionais, conteudistas com aulas, mais explicativas, seguidas de exercícios de fixação, pode ser substituído ou implementadas por uma abordagem mais focada no aluno, partindo do “background knowledge”, do seu conhecimento prévio até chegar a um grau de complexidade maior fazendo uso das estratégias relacionadas as metodologias ativas. A abordagem adotada deve ser planejada conforme desenhada no currículo, porém focada no uso de procedimentos de MA, os quais utilizam diferentes recursos para oferecer aos alunos aulas dinâmicas e interativas baseadas no interesse individual e coletivo da turma, sem perder o foco no currículo estabelecido pela escola e no Plano Político e Pedagógico da instituição.

Na Figura 03, Diesel et al. (2017) representam os princípios que constituem as metodologias

ativas, as quais dizem respeito ao papel do aluno, que está no centro do ensino e da aprendizagem, e do professor, que é um mediador, facilitador e ativador do conhecimento, assim como as principais características que os envolvem.

Figura 03 – Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino.



Fonte: Diesel et al. (2016, p. 156).

As metodologias ativas podem ser utilizadas como métodos de ensino complementares aos métodos tradicionais, assim como para enriquecer as aulas previamente planejadas. No aprendizado baseado em problemas (ABP), o aluno é desafiado a encontrar formas práticas de resolver problemas extraídos da sua realidade ou elaborados pelo professor que atua como um mediador. O presente estudo envolve uma investigação em torno da possibilidade de promover aulas significativas com o uso do ABP aliada às estratégias do “design thinking” por ambas comungarem de construção semelhante, baseada em etapas distintas, além de outros procedimentos conotados pelas metodologias ativas, tais como a “instrução por pares”, a “aula invertida” e “atividades de gamificação”.

De acordo com Meyers e Jones (1993, p. 192)¹⁶, a metodologia ativa é um conjunto de atividades que ocupa o estudante a fazer algo ao mesmo tempo em que deve pensar sobre o que está fazendo. Sendo assim, nesta abordagem, o aluno é o principal agente de sua aprendizagem. Ele

¹⁶ The essence of active learning is the engagement of the minds of learners in recall of their prior knowledge, in making associations of new knowledge with prior knowledge, in making use of prior and new knowledge as they attempt to provide solutions to problems, in making comparisons and in evaluating knowledge, in brief, in assimilating and applying what they are learning. Active learning not only helps learners to retain their knowledge, it also helps them expand their thinking abilities (i.e., their intellectual power).

substitui posturas de “escutar, ler, decorar e repetir” por procedimentos e atitudes de “investigar, problematizar, argumentar, produzir, criar, projetar”. Esta mudança de paradigma implica um conjunto de desafios para o professor:

- Lidar com situações imprevistas e desconhecidas; exercício permanente do trabalho reflexivo; e mudanças na dinâmica da sala de aula, o que inclui a organização espacial e o rompimento com a antiga disciplina estabelecida.
- Lidar com as críticas e a incerteza quanto aos resultados, já que na estratégia da aula expositiva há maior domínio da relação tempo/conteúdo.
- Superar a visão de ensino improvisado, sem seriedade, de utilização mal controlada, sem foco e sem organização didática.

Dentre as metodologias inovadoras, o docente dispõe de várias abordagens as quais podem ser exploradas, em conjunto ou individualmente, de acordo com o propósito a ser alcançado. Passamos agora a explorar, de forma sucinta, algumas das metodologias ativas mais conhecidas e trabalhadas nas salas de aula.

Mattar (2017) resumiu no Quadro 03, as principais estratégias utilizadas das Metodologias Ativas em sala de aula, nas quais abordam, na grande maioria das práticas pedagógicas, os projetos baseados em tarefas (“task-based project”), as aprendizagens baseadas em jogos digitais (“digital game-based learning”) as quais se coadunam com as metodologias e estratégias que podem ser utilizadas no intuito de uma formação humana omnilateral.

Quadro 03 – Listagem de metodologias ativas.

| Metodologia | Descrição |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Blended Learning (aprendizagem híbrida) | · Mistura de educação presencial e a distância (online) |
| Flipped classroom (Sala de aula invertida) | · Apoiadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), atividades que antes eram realizadas na sala de aula, ocorrem fora dela e vice-versa; · Promove uma maior interação entre professor e aluno. |
| Peer Instructions (Instrução entre pares) | · Alunos ensinam e aprendem com seus colegas; · É uma metodologia específica e sistemática que mede constantemente os resultados |
| Case Method (Método de caso) | · Alunos discutem e apresentam soluções para os casos propostos pelos professores; · Alunos atuam na função de gestores e decisores, se posicionando em situações próximas ao real. |
| Aprendizagem baseada em problemas e problematização | · Desenvolvida pela Faculdade de Medicina da Universidade McMaster (Canadá); · Alunos aprendem em pequenos grupos e com professores tutores, a partir de problemas. |
| Aprendizagem baseada em projetos | · Alunos aprendem trabalhando um longo período de tempo para investigar e responder a uma questão, problema ou desafio, envolvente e complexo. |

| | |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pesquisa | · Produção de trabalhos para disciplinas, iniciação científica ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), onde o professor atua como orientador. |
| Aprendizagem baseada em games ou gamificação | · Utilizando games, os jogadores podem escolher como aprender, traçando seus objetivos de aprendizagem ou com objetivos previamente definidos. |
| Design Thinking | · Propõe soluções criativas e inovadoras para problemas que utiliza a forma de pensar dos designers. |
| Avaliação por pares e autoavaliação | · Alunos se deslocam da posição de recipientes e se tornam professores e observadores de si mesmos. |

Fonte: Mattar (2017, p. 15)

4.1. Aprendizagem baseada em problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)¹⁷ estimula as capacidades dos alunos de pensar criticamente, trabalhar em grupo, resolver problemas e argumentar a respeito de suas prováveis soluções. Souza e Dourado (2015, p. 185) apontam alguns autores que investigaram a ABP.

Na teoria pedagógica de John Dewey, encontra-se a mais significativa inspiração para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. A Pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação, de Dewey, propõe que a aprendizagem deve partir de problemas ou situações que propiciam dúvidas ou descontentamento intelectual, pois os problemas surgem das experiências reais que são problematizadas e estimulam a cognição para mobilizar práticas de investigação e resolução criativa dos problemas (Cambi, 1999). Delisle (2000) e O’Grady et al. (2012) também apontam Dewey como um dos inspiradores da ABP. Segundo eles, Dewey acreditava que para estimular o pensamento de um aluno, o professor teria de partir de um assunto de natureza não formal, que viesse da vida; do cotidiano dele.

Segundo Berbel (1998, p. 149) a “Aprendizagem Baseada em Problemas tem uma sequência de problemas a serem estudados”. Ao término de um, inicia-se o estudo do outro. O conhecimento adquirido em cada tema é avaliado ao final de cada módulo, com base nos objetivos e nos conhecimentos científicos. No intuito de solucionar alguns problemas de aprendizado relacionados ao uso efetivo da língua inglesa no Ensino Médio, pretende-se utilizar a ABP, assim como a proposta do tópico seguinte que é o “design thinking” para educadores, cujas etapas e abordagens se assemelham,

¹⁷ ABP é a sigla de Aprendizado Baseado em Problemas/Projetos na tradução em português do termo em inglês Problem Based Learning cuja sigla é PBL.

as quais são ferramentas para dar início às mudanças nas práticas pedagógicas, proporcionando aos alunos um aprendizado significativo. O autor apresenta cinco etapas que servem como ponto de partida para promover esta mudança (Quadro 04).

Quadro 04 – Etapas da ABP baseada em Berbel (1998, pp. 142-144).

| ETAPAS | ABP |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | [...] Observação da Realidade social, concreta, pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de estudo. Os alunos são orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar sistematizadamente o que perceberem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo para isso serem dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema. Tal observação permitirá aos alunos identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas. |
| 2 | [...] Para realizar as atividades da segunda etapa , que é a dos Pontos-chave, os alunos são levados a refletir primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. Por que será que esse problema existe? |
| 3 | A terceira etapa é a da teorização. Esta é a etapa do estudo, da investigação propriamente dita. Os alunos se organizam tecnicamente para buscar as informações que necessitam sobre o problema, onde quer que elas se encontrem, dentro de cada ponto-chave já definido. |
| 4 | A quarta etapa é a das hipóteses de solução. Todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para os alunos, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções. O que precisa acontecer para que o problema seja solucionado? O que precisa ser providenciado? O que pode realmente ser feito? Nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis. |
| 5 | A quinta e última etapa é a da Aplicação à Realidade. Esta etapa da Metodologia da Problematização ultrapassa o exercício intelectual, “pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas” |

Conforme refere Ribeiro (2010), a ABP pode ser resumida em sete passos, os quais são considerados cinco no “design thinking”: 1. Formulação do problema pelo professor ou alunos a partir dos conteúdos curriculares; 2. Apresentação e contextualização do problema e das regras da atividade; 3. Identificação das necessidades de aprendizagem (objetivos), perguntas a serem respondidas e relação de disciplinas/conteúdos envolvidos (guiados ou não pelo docente); 4. Definição de equipes e metodologia de cooperação; 5. Definição de fontes de pesquisa e coleta de dados (documentais, empíricos, curriculares) junto com estratégias de trabalho para apropriação dos conhecimentos em questão; 6. Pesquisa e análise individual dos componentes a respeito do assunto; 7. Apresentação da solução, conclusões de análises e experiência de aprendizado.

4.2. Design thinking para educadores

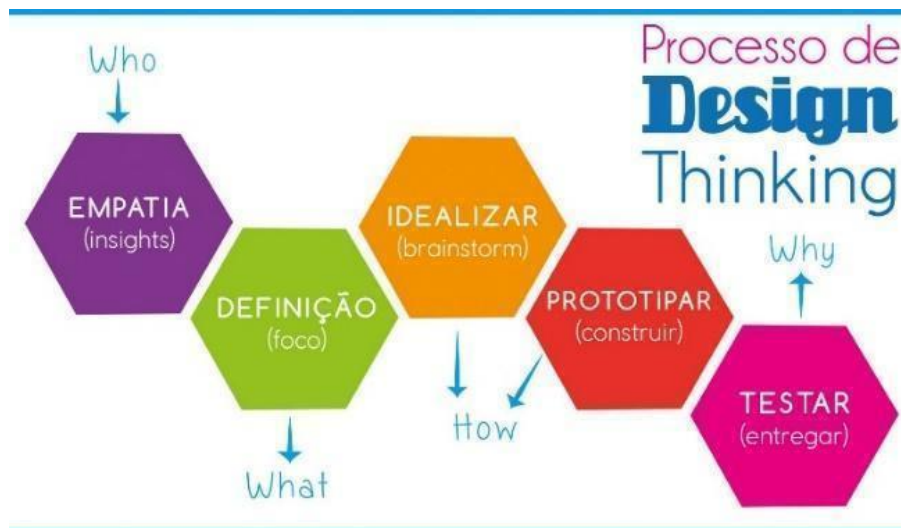
É uma abordagem estruturada para gerar e aprimorar ideias. De acordo com Gonsales (2010), “Design Thinking” deve ser considerado uma “abordagem” e não uma metodologia, uma vez que vê o professor como um *designer*, um criador de soluções criativas para o processo de ensino e

aprendizagem. Conforme é detalhado pela mesma autora,

há um conjunto consistente de desafios que professores e escolas costumam enfrentar, e eles estão ligados ao planejamento e ao desenvolvimento de experiências de aprendizado (currículo), ambientes de aprendizagem (espaços), programas, projetos e experiências escolares (processos e ferramentas) e estratégias, objetivos e políticas (sistemas). (Gonsales, 2010, p. 20)

São cinco as fases que ajudam a organizar e desenhar o desenvolvimento de uma ideia ou de um problema, desde identificar os seus desafios até encontrar e construir a solução: 1. Descoberta – Entender o desafio, preparar a pesquisa e reunir inspirações; 2. Interpretação – Procurar significados e estruturar oportunidades; 3. Ideação – Gerar e refinar ideias; 4. Experimentação – Criar protótipos e obter feedback; 5. Evolução – Acompanhar o aprendizado e aprimorá-lo. Na Figura 04 pode-se perceber que, a cada etapa, há uma pergunta a ser respondida: 1. Quem?; 2. O quê?; 3. Qual?; 4. Como?; e 5. Por quê? Essa abordagem foi apenas comparativa às fases da ABP, uma vez que os seus processos se assemelham, pelo que as suas estratégias se complementam (Figura 04).

Figura 04 – Cinco fases do processo designado por “design thinking”.



Fonte: (Gonsales, 2010).

4.3. Aprendizagem baseada em tarefas

O aprendizado baseado em tarefas (“task-based learning”) é o processo de aprendizagem que é realizado em várias fases ou componentes de uma lição que tem uma tarefa como objetivo principal,

conforme se pode verificar pelo (Quadro 05).

Quadro 05 – Estruturação da aprendizagem baseada em tarefas (“task-based learning”).

| Fase | Exemplos |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A. Pré-tarefa | · Enquadrar a atividade (ex.: estabelecer o resultado da tarefa); Planejamento do tempo; Fazer uma atividade semelhante. |
| B. Durante a tarefa | · Tempo |
| C. Pós-Tarefa | · Número de participantes; Relatório do aprendiz; Conscientização; Repetição da atividade. |

Fonte: (Ellis, 2001).

Neste quadro pode-se perceber que existe um processo de construção deste conhecimento e o professor atua como promotor desse processo, sobretudo focando na aprendizagem centrada no aluno (“student-centered learning”).

4.4. Aula invertida

No método tradicional, os alunos expõem-se a um conteúdo explorado pelo professor e realizam exercícios para fixar o que aprenderam. Na aula invertida, o contrário acontece, pois, o professor encaminha as atividades, com antecedência, para serem estudadas e realizadas antes do dia da aula, no intuito de promover uma melhor assimilação do conteúdo ensinado. Além disso, há a possibilidade de utilizar vários recursos, inclusive as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC’s), para que o aluno exercite a responsabilidade e a autonomia. Este tipo de aula em inglês é chamado de “flipped classroom”. Na visão de (Moran, 2015, p. 23),

podem inverter o modelo tradicional de aula, com os alunos acessando os vídeos e materiais básicos antes, estudando-os, dando feedback para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas, corrigidas automaticamente). Com os resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com todos ou só com alguns; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente.

A abordagem da “aula invertida” é considerada híbrida, uma vez que mescla aulas presenciais e virtuais, geralmente associadas a outras estratégias como a “aprendizagem por pares” e a

“gamificação”, que é o caso deste estudo, ou alguma atividade pertinente ao conteúdo em foco. Em contrapartida, há a necessidade da aderência dos alunos para que seja efetivamente produtiva e traga os resultados esperados.

4.5. Aprendizagem por pares

Aprendizagem ou instrução por pares, denominada de “peer instruction”, é um método que foi implementado pelo professor de física Eric Mazur, em 1990. De acordo com o que é relatado por Mazur (2015), a “instrução por pares” tem um formato diferente da ABP, pois, antes da aula, os alunos precisam estudar individualmente materiais indicados pelo professor, sendo também uma proposta de “aula invertida”, no fito de explorar os conhecimentos adquiridos dos estudos realizado em casa.

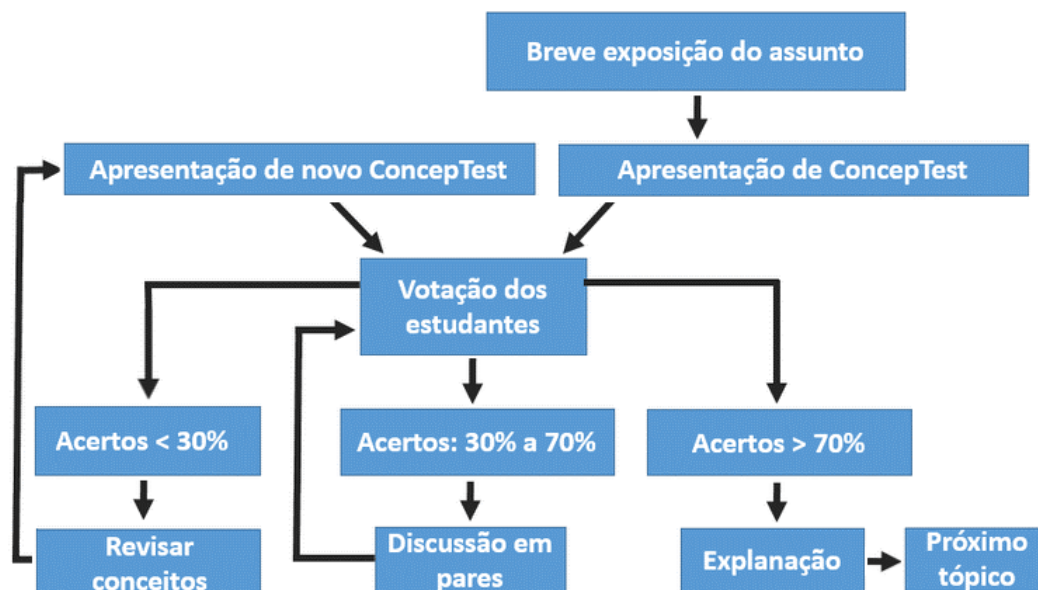
No entanto, o professor inicia a aula seguinte com uma breve explicação, por volta de 10 a 15 minutos, sobre um dos assuntos que solicitou previamente para serem estudados em casa. Em seguida, apresenta uma tarefa de múltipla escolha a qual o aluno dispõe de alguns minutos para respondê-la individualmente. Cada pergunta deve ser, preferencialmente, objetiva podendo ser realizada com cartões, com aplicativos, em papel, ou em outro material semelhante, com letras A, B, C, D, no intuito dos alunos responderem a alternativa que julguem correta. Em relação às alternativas corretas, caso haja menos de 30% de acertos, o professor apresenta uma breve explicação e repete a mesma tarefa ou similar. Caso haja entre 30% a 70% de acertos, há discussão das respostas em pequenos grupos, os quais precisam dialogar e encontrar a resposta correta. Em seguida a essa etapa, o professor faz um levantamento das respostas individuais dos alunos cujo resultado, geralmente, chega a 100%. Para melhor entendimento do processo, Lasry et al. (2008) adaptaram um fluxograma, Figura 05, do processo de perguntas conceituais de múltipla escolha (“Concept Test-Peer Instruction”).

4.6. Gamificação

A “gamificação” (*gamification*) envolve atividades baseadas nas mecânicas de jogo sem necessariamente incluir a mediação de um dispositivo tecnológico (Figueiredo et al., 2015, p. 1156). É relevante destacar que a gamificação utiliza elementos encontrados em jogos e os insere em contextos diferentes, buscando transportar o aspecto lúdico e motivacional dos jogos dos computadores para outros ambientes. Mediante pesquisas realizadas por Borges et al. (2013, p. 240), a respeito da gamificação aplicada à área de educação, foram identificados sete objetivos principais a desenvolver

com a sua exploração nos processos de ensino e aprendizagem: 1. Aprimorar determinadas habilidades; 2. Propor desafios que dão propósito/contexto a aprendizagem; 3. Engajar os alunos em atividades mais participativas, interativas e interessantes; 4. Maximizar o aprendizado de um determinado conteúdo; 5. Promover a mudança de comportamento, premiando ações adequadas e penalizando as inadequadas; 6. Oferecer mecanismos de socialização e aprendizagem em grupo; 7. Discutir os benefícios da gamificação na motivação dos alunos para propor soluções aos diversos problemas de aprendizagem.

Figura 05 – Processo de perguntas da “Instrução por Pares”.



Fonte: adaptado de Lasry et al. (2008).

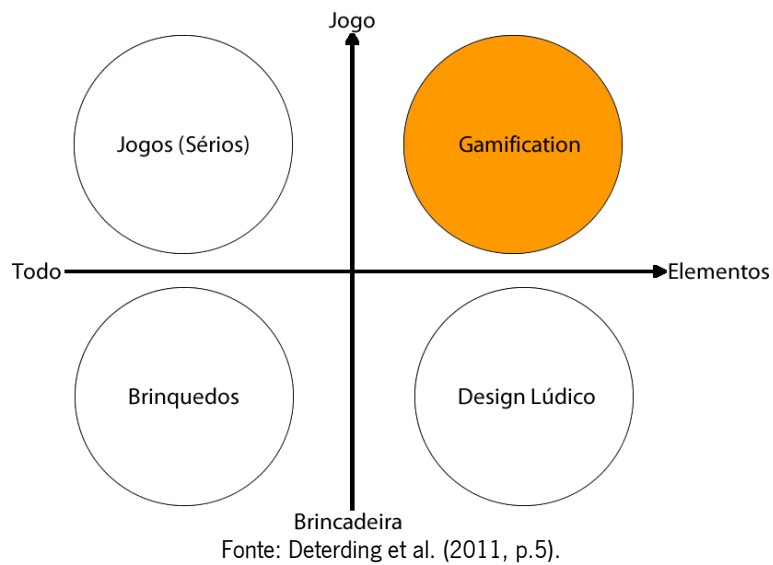
A Figura 06 representa, em cada quadrante, os tipos de jogos. A “gamificação”, em destaque, torna-se numa das ferramentas utilizadas para a promoção de aulas mais interativas. Os jogos sérios e a gamificação não têm como objetivo o entretenimento.

Para o uso deste estudo, trabalhamos com o quadrante “gamification” que corresponde a atividades que tenham elementos de jogos, os quais podem ser utilizados online no computador, no celular ou em cartões como o “Socrative”, “Kahoot” e o “Plickers”.

4.6.1. Socrative

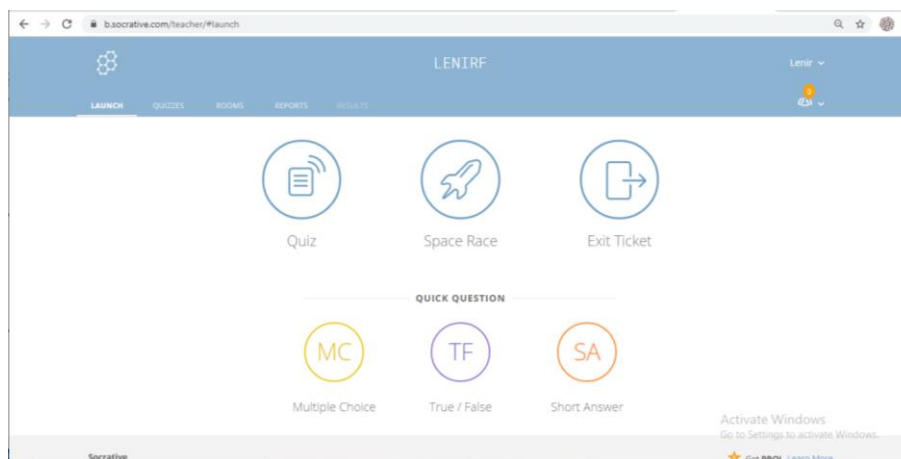
A ferramenta Socrative é um aplicativo com alguns recursos gratuitos para criação de questionários online e outras atividades de múltipla escolha, conforme foi utilizada para revisão dos conteúdos, vistos em sala, e discutidos através da abordagem instrução em pares (Figura 07).

Figura 06 – Gamificação entre o jogo e a brincadeira, o todo e os elementos.



Há a versão do professor, que necessita registrar uma conta, e a do aluno, que não precisa de registro. Porém, há a opção do aluno entrar na sala virtual do professor mediante um código ou nome da sala. Ao finalizar a tarefa, o professor tem a seu dispor um relatório com os resultados em ambas as versões gratuita e paga.

Figura 07 – Interface do aplicativo Socrative com as modalidades de atividades.



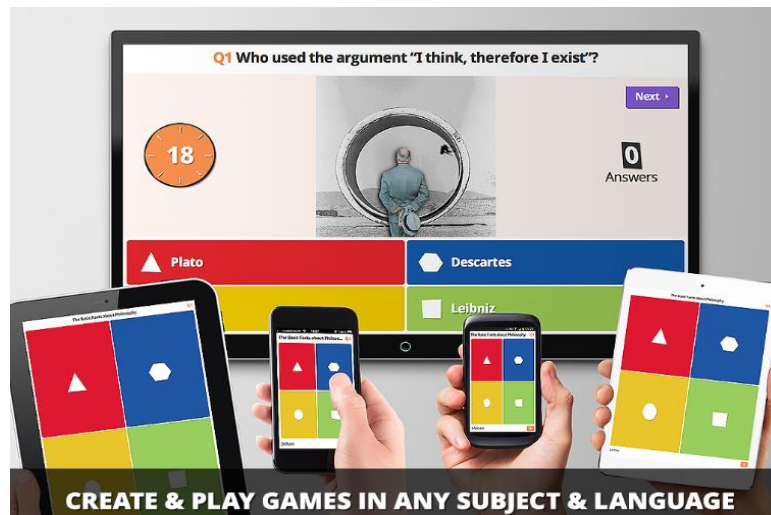
Fonte: <https://b.socrative.com/teacher/#launch>

4.6.2. Kahoot

É uma plataforma gamificada ou aplicativo em que atividades de múltipla escolha são criadas ou baixadas de um banco de dados, pelo professor, no site “kahoot.creator”, que pode ser projetado. Os alunos usam os seus smartphones, acessam o site “kahoo.it” e inserem o PIN que é gerado pelo jogo, em seguida digitam seus nomes ou apelidos. As questões com múltiplas escolhas são

apresentadas apenas na projeção do professor, geralmente pelo data show, para todos com tempo delimitado. Nesse tempo, os alunos escolhem a opção que consideram correta através da cor que é visualizada no celular, conforme Figura 08.

Figura 08 – Tela do Kahoot na projeção e no smartphone.

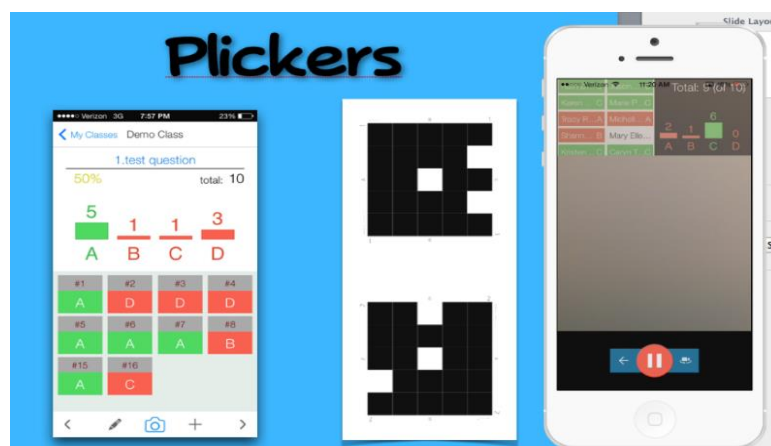


Fonte: <https://b.socrative.com/teacher/#launch>

4.6.3. Plickers

Para este jogo faz-se necessário um computador para a projeção das perguntas e respostas, cartões-código numerados com opções A, B, C ou D em cada lado, os quais devem ser posicionados de acordo com a resposta escolhida e o celular do professor com internet é usado para escanear os cartões dos alunos (Figura 09). Neste jogo apenas o professor precisa ficar online, pois os cartões são fornecidos fisicamente. É um jogo prático e bastante interativo.

Figura 09 – Foto da Interface do slide, cartão código e celular para escanear.



Fonte: <http://bit.ly/3bJVoIX>.

Vale salientar que as abordagens das MA supracitadas foram selecionadas para este estudo. No entanto, há outras que podem ser utilizadas com o mesmo propósito, atingindo resultados semelhantes, assim como podem ser adaptadas de acordo com os objetivos de aprendizagem que se queira atingir.

CAPÍTULO III – Metodologia de Investigação



“Aprendemos o que nos interessa,
o que encontra ressonância íntima,
o que está próximo do estágio de
desenvolvimento em que
nos encontramos”.

Dewey¹⁸

¹⁸ John Dewey (1859-1952) foi filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte americano, que exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea.

APRESENTAÇÃO

A epígrafe do filósofo e pedagogo John Dewey, precursor das metodologias ativas na Escola Nova, do início do Século XX, decifra o momento em que me encontro, uma vez que este estudo aplicado às minhas práticas pedagógicas me estimula, me inspira e, desta forma, encontra ressonância íntima que se manifesta a cada detalhe, a cada leitura minuciosa em que construo, desconstruo, refino e amplio o meu olhar para compreender os conceitos em diferentes graus de profundidade.

Neste Capítulo III apresenta-se todo percurso metodológico utilizado no processo de investigação realizado com os alunos concluintes de uma turma de Ensino Médio Integrado. Desta feita, retomamos os objetivos norteadores da pesquisa, que se focam no uso das metodologias ativas em sala de aula, assim como desenhamos os procedimentos investigativos de natureza qualitativa e consideramos uma abordagem exploratória. Para esse fim, este Capítulo da metodologia de investigação está organizado nas seguintes seções: natureza da investigação, na qual se considera a investigação qualitativa, o estudo exploratório e a metodologia de investigação-ação; contexto do estudo que retoma os objetivos da pesquisa, em conformidade com a definição e caracterização da amostra; em seguida ponderamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados (a observação participante e as notas de campo, assim como a utilização de grupos focais); continuamos com a proposta de ensino e a sequência didática desenvolvida neste estudo; terminamos com considerações sobre a técnica de análise de conteúdo como forma de tratamento e interpretação de dados qualitativos compilados no estudo, e também as considerações sobre questões de ética na investigação.

1. Natureza da Investigação

Neste ponto tratamos de questões da natureza da investigação, que se apresenta como uma investigação de cariz qualitativo, que, por sua vez, se enquadra numa abordagem aplicada e exploratória, com algumas características de investigação-ação, focada, essencialmente, em explorar práticas de ensino baseadas nas metodologias ativas.

1.1. Investigação qualitativa

Esse estudo insere-se numa pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que compreendemos a análise descritiva e interpretativa dos resultados como processo de melhoria e aprimoramento das práticas sociais e educativas em sala de aula, explorando as metodologias ativas, mas, sobretudo,

realizando a averiguação do seu impacto na qualidade dos processos de aprendizagem. No que tange à perspectiva de Godoy (1995), a pesquisa qualitativa:

parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (Godoy, 1995 p. 58)

Nessa perspectiva, vale salientar que a pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda. No entanto, se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles devem ser adaptados ou, então, novos métodos e novas abordagens são desenvolvidos em alternativa. Barbour (2009, p.13) ao responder à questão, por que se faz pesquisa qualitativa, afirma que “os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural”, e “que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados”. De igual modo, com base nos pressupostos de Gil (2002), na pesquisa qualitativa o pesquisador vai ao campo colher dados e interage com o fenômeno estudado. Além disso, ele apresenta várias classificações da pesquisa a qual se organiza quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos técnicos.

Alinhada ao que foi exposto, a pesquisa está delineada com o propósito de explorar algo novo a partir do segmento relacionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes do ensino médio no qual se coaduna aos princípios norteadores do IFRN, no que se refere à função social e à formação humana integral do sujeito. A pesquisa é de natureza qualitativa visto que o processo envolve o uso das metodologias ativas nas atividades em sala de aula, diferente do que estava sendo realizado, assim como os seus resultados são os focos principais deste estudo, uma vez que estamos interessados em proceder a uma análise qualitativa dos dados a partir do material teórico e empírico utilizado, numa lógica em que se pretende compreender esse processo, através dos contributos dessa abordagem para a melhoria das práticas de ensino e desenvolvimento da aprendizagem.

1.2. Estudo exploratório

Esse estudo enquadra-se numa abordagem aplicada e exploratória, com algumas características de investigação-ação, focada, essencialmente, em explorar práticas de ensino baseadas nas metodologias ativas, no âmbito da disciplina de língua inglesa de uma turma de Ensino Médio no IFRN, especificamente, no *Campus* Natal – Central.

De acordo com Lakatos (2003), as pesquisas de campo do tipo exploratórias são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Nesse sentido, a pesquisa é exploratória por buscar compreender o processo de aprendizagem e interação de um grupo no uso de uma metodologia inovadora a qual se pretende que seja ressignificada e avaliada no decorrer de seu desenvolvimento. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtém-se, sobretudo, descrições qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. Uma variedade de técnicas e procedimentos de coleta e tratamento de dados deve ser utilizada, como consulta de documentos, grupos focais, a observação participante, a análise de conteúdo, etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, as quais são designadas como uma sequência didática com propostas de práticas de ensino, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem. Por vezes, neste tipo de estudos, ocorre a manipulação de uma variável independente com a finalidade de descobrir os seus efeitos potenciais, algo que optamos por não fazer, por nos identificarmos com a singularidade e complexidade dos processos envolvidos na educação, remetendo a validade do estudo para eventuais contributos sobre as melhorias das práticas e das aprendizagens com a exploração de MA.

1.3. Investigação-ação

O estudo está em conformidade com a natureza qualitativa da investigação e o seu sentido exploratório da pesquisa. Quanto à abordagem metodológica, consideramos que se enquadra em pressupostos de uma pesquisa aplicada e exploratória, nomeadamente no que se refere à evidência de algumas características da investigação-ação. No sentido de existirem ciclos de atividades que se sequenciam uns nuns outros, advindo daí aprendizagens, alterações nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para utilização prática dirigidos à melhoria

de resolução de problemas específicos que envolvem situações, verdades e interesses locais. No caso da turma em causa, procurou-se solucionar questões relativas ao mundo do trabalho dos estudantes com atividades de cunho prático e colaborativo. Quanto aos objetivos da pesquisa, podemos dizer que é exploratória posto que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Como qualquer outro estudo, este envolve também recolha de dados: entrevistas na forma de grupo focal com os alunos que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. O processo metodológico que queremos desenvolver tem também características de pesquisa-ação, uma vez que concebe a realização do estudo em estreita associação com a realização de um problema coletivo, que diz respeito à tomada de decisões mais autônomas entre os grupos num contexto da prática profissional, por meio de ciclos de investigação, ação, reflexão/avaliação.

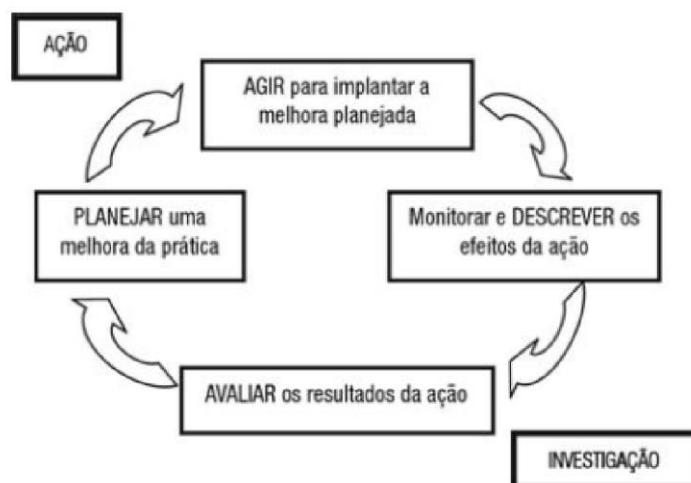
Com base nos procedimentos técnicos utilizados, a abordagem metodológica é bibliográfica, documental e instrumental. Considera-se bibliográfica visto que foi elaborada a partir de material já publicado, selecionado através da relação com o tema da dissertação constituído de livros, artigos de periódicos e revistas nos quais abordam a literatura contida nesse estudo no que se refere a aspectos da trajetória da metodologia ativa e os seus respectivos contextos de disseminação e abrangência, aliado ao material disponibilizado no site do IFRN e na *Internet* a respeito do histórico da instituição de ensino e da constituição dos seus cursos. É documental por ser elaborada a partir dos documentos do IFRN, tais como os projetos políticos e pedagógicos institucionais e dos cursos, com particular ênfase no curso de ensino médio em estudo, o de “Manutenção e Suporte em Informática”, e de outros documentos de carácter normativos. Por fim, é instrumental, pois pretende-se concretizar com base em procedimentos e instrumentos de recolha de dados, no sentido de permitir a sua adequação em termos de suas análises qualitativa.

Na percepção de Tripp (2005), conforme a Figura 10, a pesquisa-ação é um ciclo cuja investigação requer planeamento, implementação, descrição e avaliação de uma ação, no intuito de melhorar a prática e gerar maior aprendizado no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Para solucionar problemas, por exemplo, inicia-se com a sua identificação, investiga-se e planeja-se situações potenciais de proporcionar soluções viáveis, implementa-se, monitora-se e avalia-se os processos e os resultados, com vista à sua aplicabilidade, no que tange à melhoria do ensino e da aprendizagem. Estas situações implicam constantes processos de investigação e reflexão na e sobre a ação.

2. Contexto do estudo

Esse estudo concretiza-se em uma turma do Ensino Médio Técnico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, no campus Natal Central, situado na cidade de Natal do Estado do Rio Grande do Norte, no Brasil, cuja caracterização institucional se encontra na seção II deste ponto relacionado com o contexto do estudo.

Figura 10 – Representação em quatro fases do ciclo básico da Pesquisa-ação.



(Fonte: Tripp, 2005).

Recuperando de forma sintética informação estabelecida no Capítulo I, sobre o contexto e a gênese da investigação, no sentido de contextualizar a problemática do estudo, faz-se mister explicitar, inicialmente, a motivação pela qual originou o interesse por esse estudo. Atendendo a minha inquietação em relação a observação de alunos com falta de interesse e motivação, tendo que disputar a atenção deles com os aparelhos móveis, saí em busca de novas práticas de ensino. Em função disto, vários questionamentos afloram, tais como: Quais as inovações curriculares que podem ser inseridas em um planejamento para as futuras aulas? De que maneira é possível criar engajamento e colaboração entre os alunos? Como torná-los mais autônomos e menos dependentes dos conteúdos selecionados e lecionados pelo professor? Como tornar o ensino e a aprendizagem mais significativo para que os alunos utilizem os conhecimentos trabalhados na sua vida pessoal e profissional? Nessa busca inquietante por respostas e imbuída no propósito de promover aulas motivadoras, prazerosas e interessantes, iniciei alguns cursos de aperfeiçoamento para implementar novas estratégias de ensino e aprendizado, nos quais me deparei com as tecnologias digitais na educação e com o uso das Metodologias Ativas de Aprendizado (MA) em sala de aula. Portanto, surgiu a necessidade de informação, maior aprofundamento teórico-metodológico, assim como a disposição para investigar as

contribuições das MA nas práticas pedagógicas as quais envolvem os saberes e fazeres na integração entre a educação básica e a profissional.

Destes pressupostos do enquadramento do contexto do estudo torna-se agora pertinente considerar as motivações que orientam o estudo, nomeadamente ao nível dos seus objetivos.

2.1. Objetivos da investigação

Retomando os objetivos da investigação, conforme explicitado no Capítulo I, considera-se como objetivo geral para este estudo a possibilidade de analisar as implicações do uso das Metodologias Ativas no ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Inglesa. Nesse sentido, as implicações giram em torno dos encadeamentos, as inferências, as pressuposições consideradas relevantes durante a exploração da sequência didática. Dentro dessa perspectiva, os objetivos específicos para a persecução deste estudo são:

- Explorar estratégias pedagógicas de ensino que favoreçam a aprendizagem baseadas nas diferentes abordagens consideradas como Metodologias Ativas;
- Avaliar as percepções dos alunos sobre as implicações (vantagens e desvantagens) da utilização inovadora das Metodologias Ativas;
- Discutir as experiências dos alunos e os resultados obtidos através das atividades desenvolvidas em sala de aula.

No intuito de investigar os contributos das metodologias ativas na construção de uma maior autonomia no aprendizado da língua inglesa, trabalhamos atividades interativas, baseadas nos constructos teóricos das metodologias ativas (Borges & Alencar, 2014; Mazur, 2015; Moran, 2015; Prensky, 2001), construídas com a participação dos alunos, no intuito de tornar o ensino significativo e efetivo. Essas aplicações práticas em sala de aula tiveram como objetivos específicos averiguar como as abordagens ativas podem trazer benefícios para a aprendizagem e quais os potenciais resultados que podem gerar, no sentido de promover uma intervenção educativa e uma aprendizagem significativas.

2.2. Definição e caracterização da amostra

Conforme o planejamento do estudo, a construção da amostra inicia-se com a escolha da turma participante a qual faz parte de um universo de quatro turmas do Ensino Médio, do Curso Técnico Integrado de Nível Médio, do CNAT/IFRN, designadas à professora pesquisadora. Para definir

essa amostra, utilizou-se, como critério, a avaliação diagnóstica na disciplina língua inglesa, a qual foi realizada com todas as minhas turmas nos seus respectivos horários de aula no primeiro semestre letivo de 2019. Dessa maneira, a escolha da turma de “Manutenção e Suporte em Informática” justifica-se, em primeiro lugar, por apresentar a média mais alta no teste diagnóstico, no qual contemplava 60 questões de múltipla escolha, com grau de dificuldade que abrangia desde o nível elementar até o avançado. Inclusive, vale ressaltar que esta era a única turma constituída por alunos que se encontravam todos em níveis de intermédio e avançado de conhecimento da língua inglesa, não se reportando resultados dos níveis básico e elementar.

No que concerne aos resultados da avaliação diagnóstica da turma selecionada, a divisão dos níveis está categorizada conforme a utilizada nos testes da universidade de Cambridge que se subdividem em: básico, elementar, pré-intermediário, intermediário, intermediário alto e avançado. Nesse sentido, no Quadro 06, podemos observar que não há participantes no nível básico e elementar, no entanto, há cinco alunos no nível pré-intermediário (24%), três no intermediário (14%), quatro no intermediário alto (19%) e nove alunos no nível avançado (43%).

Quadro 06 – Notas na avaliação diagnóstico.

| Acertos entre | Nível | Quantidade de alunos / acertos | % Porcentagem |
|---------------|-------------------------------------------|--------------------------------|---------------|
| 00 - 10 | · Básico (Intro) | 0 | 00% |
| 11 - 20 | · Elementar (Elementary) | 0 | 00% |
| 21 - 30 | · Pré-intermediário (Pre-Intermediate) | 5 | 24% (23,81) |
| 31 - 40 | · Intermediário (Intermediate) | 3 | 14% (14,29) |
| 41 - 50 | · Intermediário Alto (Upper intermediate) | 4 | 19% (19,05) |
| 51 - 60 | · Avançado (Advanced) | 9 | 43% (42,86) |

Fonte: adaptado pela autora dos testes da Cambridge.

Tornou-se relevante fazer um levantamento prévio das competências linguísticas dos alunos em língua inglesa, uma vez que facilitou o planejamento, a escolha do material de ensino, assim como norteou o processo de pesquisa. Além disso, saber que a maior parte da turma já conseguia ler e compreender textos e materiais autênticos na língua inglesa, por estarem no nível intermediário em diante, minimizou a tarefa de ter que adaptá-los com vocabulário e/ou estrutura gramatical mais simples ou reduzi-los para melhor entendimento. Entende-se por material autêntico aqueles materiais que se encontram em jornais, revistas, artigos científicos, em geral, que não são elaborados de forma específica para material didático, ou criados para atender os conhecimentos de aprendizes com pouca experiência na língua.

Assim em função da definição da amostra passamos agora à caracterização da turma que se

constituiu como alvo deste estudo. A turma do turno vespertino, do curso técnico em “Manutenção e Suporte em Informática”, composta por 21 alunos que estavam no 4.º ano, concluindo o Ensino Médio, participou das cinco sessões do estudo da Sequência Didática. Os dados de caracterização individual dos alunos, dos perfis pessoais e do percurso acadêmico, foram retirados da plataforma SUAP¹⁹ (Sistema Único de Administração Pública), na qual constam todas as informações dos alunos. Vale ressaltar que os alunos têm a disciplina língua inglesa nos 3.º (terceiro) e 4.º (quarto) anos do Ensino Médio, chamados de Inglês I e II, respectivamente. Como estavam no 4.º ano, já haviam estudado o Inglês I, o qual corresponde a 90 horas de aula relógio, ou a 120 aulas, de 45 minutos, conforme matriz curricular do Curso Técnico Integrado em “Manutenção e Suporte em Informática”, na modalidade presencial (Anexo I).

Assim, a amostra é composta de 86% de estudantes do sexo masculino e 14% do sexo feminino cujas idades variam entre 18 e 22 anos. De qualquer forma, há a predominância do sexo masculino no curso técnico de “Manutenção e Suporte em Informática”, em geral.

Os 21 alunos participantes são identificados neste estudo através de códigos (Est1, Est2, Est3, ... Est 21) que se refere às três letras iniciais da palavra estudante, e o número dado aleatoriamente aos que participaram da sequência didática, no intuito de assegurar o anonimato das suas falas e dos trabalhos na apresentação dos resultados. Para os grupos focais, os critérios de escolha dos alunos para a amostra foram os seguintes: 1. Os que participaram de todas as aulas e não chegaram atrasados ou saíram mais cedo; 2. Os que são maiores de 18 anos; 3. Aqueles que demonstraram mais comprometimento nas aulas de acordo com as observações no diário de bordo.

3. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Para iniciar esta pesquisa fez-se necessário um estudo bibliográfico do tema em questão para a realização da fundamentação teórica juntamente com a pesquisa documental concernentes à instituição de ensino e à educação básica de ensino médio. Na concepção de Gil (2002), ambas se assemelham em alguns aspectos e se diferenciam na natureza das fontes.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza

¹⁹ O “Sistema Único de Administração Pública” (SUAP) foi criado pela equipe de desenvolvimento da Coordenação de Sistemas de Informação (COSINF) da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIGTI) do IFRN para a gestão dos processos administrativos e acadêmicos e já é utilizada por diversos Institutos Federais do Brasil.

fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre o assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

Dessa forma, os instrumentos para a coleta de dados contemplam a observação participante da proposta de ensino delineada em uma sequência didática e a realização do Grupo Focal com os selecionados para amostra. Em conformidade com a descrição de Erickson (1990, p. 58), citado por Bortoni-Ricardo (2008, p.58),

a coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa. Isso significa desenvolver uma visão dos dois lados de uma cerca, que alguns metodólogos chamam de visão social estereoscópica.

Conforme refere Fernandes (2017, p. 54), “a estruturação da pesquisa em múltiplas frentes de recolha de dados e informações”, como o desenvolvido neste trabalho, “tem a sua importância, por um lado, no sentido de garantir uma quantidade de dados suficientes e necessários para a análise de conteúdo; por outro, para permitir a validação da harmonia e coesão das informações recolhidas por meio de processos de articulação de dados, originários de fontes diversas”.

De acordo com a proposta de ensino desenhada, alinhada aos objetivos da pesquisa, a turma objeto de estudo participa de uma sequência didática, conforme o plano de aula, Apêndice D, com algumas técnicas e dinâmicas próprias das metodologias ativas. Como mecanismo metodológico, a recolha de dados foi realizada através de uma proposta de ensino de cinco aulas, em um bimestre letivo, a qual fez parte do projeto intitulado “Preparando-se para uma entrevista de emprego em língua inglesa em uma multinacional”, focando nas competências orais e escritas, partindo da sugestão dos alunos, que culminou em uma simulação de uma seleção de trabalho. Nessa proposta, alguns temas centrais contribuíram para a formação do aluno como ser social, político e profissional, consolidando os conteúdos estudados e buscando o desenvolvimento de sua cidadania. O uso do discurso indireto

foi tratado como tema gramatical contextualizado, envolvendo os tempos presente, passado e futuro, os quais foram basilares para a construção do conhecimento nas cinco sessões promovidas.

3.1. Observação participante e notas de campo

A sequência didática foi uma experiência dedicada ao aprofundamento de uma prática de ensino considerada inovadora através do uso das MA que não é um conceito novo, mas apresenta técnicas e estratégias adaptadas às novas tecnologias digitais. Nesse sentido, a primeira coleta de dados é mais descritiva sendo focada na experiência docente, autorreflexiva, ou seja, através dos diários de bordos e registros diversos, próprios da sequência de aulas. Segundo Afonso (2005, p. 91), a observação é útil e fiel, “na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”.

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador um instrumento de pesquisa. [...] É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (Correia, 1999, p. 31)

Os dados foram coletados através dos diários de bordo com notas reflexivas das aulas (Apêndice 01), inclusive as anotações eram feitas, sempre que possível, no decorrer das próprias aulas – em tópicos, focando, principalmente, a motivação dos discentes, suas respostas ao questionamento sobre suas dúvidas, sobre o andamento das atividades individuais e colaborativas, a respeito de como estavam se sentindo em relação à aula e o desafio das atividades, entre outras considerações que pareciam pertinentes pontuar no momento. Pouco antes da aula finalizar, abria-se espaço para os feedbacks dos alunos e maior detalhamento das orientações para as aulas seguintes.

3.2. Grupo focal

A sequência didática, aliada as categorias preexistentes, orienta a elaboração do guião para discussão no grupo focal. O guião foi utilizado para estimular a fluidez da discussão e, de acordo com Gatti (2005, p. 17), “o roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos”. Parte da terceira etapa do estudo, os grupos focais, aconteceram

na sala 04, climatizada, do setor de línguas estrangeiras. Assim sendo, como material de apoio, usou-se uma mesa de reunião que comporta os 10 participantes e a pesquisadora, papéis e canetas para anotações e dois celulares: um para gravar em áudio e o outro com um suporte para gravar em vídeo, as sessões.

No entanto, o grupo focal foi realizado com 10 alunos da turma selecionada para a amostra. O grupo focal foi gravado em áudio e em vídeo. O primeiro grupo foi mais explicativo, pois fizemos a leitura do Termo de Consentimento para participação em pesquisa, pelo que após todas as dúvidas serem dirimidas, todos concordaram e assinaram o termo. Relembramos, em seguida, as sessões e as atividades realizadas.

Foram realizados dois momentos com a técnica de grupo focal, de 40 minutos cada, os quais foram gravados em áudio e vídeo, com a participação de uma amostra de 10 alunos da turma citada que juntos discutiram as questões iniciadas pelos tópicos do guião divididas em dois momentos, conforme o Quadro 07.

Quadro 07 – Demonstrativo dos encontros do grupo focal.

| GRUPO FOCAL | OBJETIVOS |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Momento 01 | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar brevemente as sessões da Sequência Didática através das principais atividades abordadas pelas Metodologias Ativas. • Ler, dirimir dúvidas e assinar o termo de consentimento para participação da pesquisa • Discutir as sessões 1 e 2 baseadas no roteiro do guião. • Gravar a sessão em vídeo e áudio. |
| Momento 02 | <ul style="list-style-type: none"> • Discutir as sessões 3, 4 e 5 baseadas no roteiro do guião. • Gravar a sessão em vídeo e áudio. |

Fonte: autoria própria.

O primeiro encontro foi mais explicativo, uma vez que o pesquisador abordou, de forma geral, todo o percurso realizado pela sequência didática, inclusive listou as atividades que envolveram as metodologias ativas. Em seguida, explicou o objetivo do grupo focal e confirmou com os participantes se concordavam em discutir e colaborar com a pesquisa. Após a anuência verbal de todos, sentados em uma mesa retangular na qual todos tiveram a possibilidade de visualizar os participantes, o Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa foi lido, as questões foram dirimidas e, conseqüentemente, todos concordaram e assinaram o documento.

Realizamos a leitura da matriz do grupo focal (Apêndice F) na qual foi sendo reestruturada durante as sessões da sequência didática, de acordo com as abordagens trabalhadas, juntamente com o feedback dos alunos no final de cada sessão. Desta forma, para o grupo focal, o intuito era resgatar os “insights” obtidos nas sessões, assim como, motivar a participação dos dez estudantes

selecionados da turma, que vivenciaram na íntegra a sequência didática planejada. Ao iniciar as discussões do primeiro grupo focal, envolvendo as sessões 1 e 2 do planejamento, os alunos relataram a respeito das vantagens e desvantagens das atividades realizadas na turma. Na semana seguinte foi realizado o segundo grupo focal que envolveu as sessões 3, 4 e 5 com os mesmos alunos do primeiro grupo (Quadro 07). Conforme referem Kitzinger e Barbour (1999, p. 20), citados por Barbour (2009), qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo.

4. Proposta de ensino e sequência didática

A proposta de ensino foi baseada em uma sequência didática (SD), ponto chave desta pesquisa, na qual foi dividida em cinco sessões de atividades diversas em sala de aula, na turma selecionada, com 21 alunos, com o objetivo de averiguar como as Metodologias Ativas podem trazer benefícios para a aprendizagem e quais os seus potenciais resultados. Como suporte para disponibilizar os materiais utilizados nessa proposta, utilizou-se a plataforma “Google Classroom” (Google Sala de Aula) – versão institucional contratada pelo IFRN, de fácil acesso. Essa plataforma foi utilizada como ambiente virtual de apoio aos alunos para troca de mensagens entre o professor e colegas de classe, assim como, serviu para viabilizar o envio e recebimento de propostas de atividades, entre outras formas de interação necessárias ao apoio do grupo.

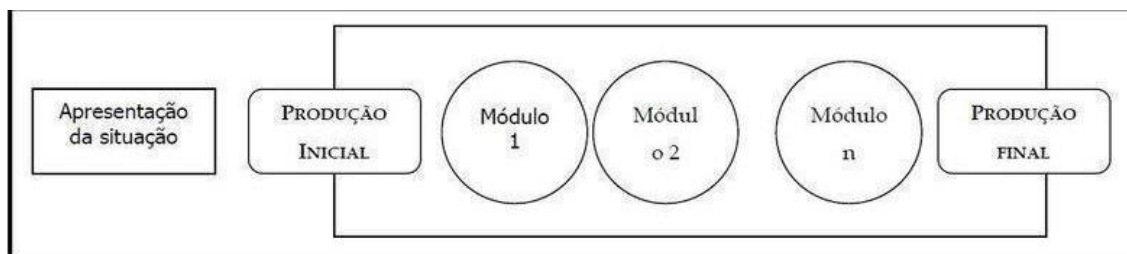
O conteúdo da sequência didática dialogou com a ementa e o Plano Político Pedagógico (IFRN, 2012) da escola aliado ao currículo integrado no sentido de promover a exploração dos conteúdos estabelecidos pela ementa. Porém, as aulas foram construídas na abordagem baseada em problemas articulada às estratégias da “sala de aula invertida”, “instrução em pares” e “gamificação” com o uso dos aplicativos *Kahoot*, o *Socrative* e o *Plickers*, no celular e nas versões WEB no computador.

Assim, convém compreender como é sistematizada uma sequência didática na ótica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) que a definem como sendo “um conjunto de atividades selecionadas e organizadas, relacionado a um gênero textual oral ou escrito” cuja finalidade é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Figura 11).

De acordo com a representação da sequência didática da figura 11, foram delineadas, em primeiro lugar, quais as metodologias ativas e as ferramentas que seriam mais adequadas de acordo com os objetivos definidos, assim como quais os conteúdos acessariam as habilidades requeridas no

processo de aprendizagem. Então, foi esquematizado um planejamento prévio da sequência didática que desencadeou no Quadro 08, que é um resumo de como as sessões seriam concretizadas.

Figura 11 – Sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97).

Quadro 08 – Resumo da sequência didática focada nas metodologias ativas abordadas.

| Sessões | Metodologias ativas | Objetivos |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01. Apresentação e produção inicial | <ul style="list-style-type: none"> · Aprendizagem Baseada em Problema · <i>Design Thinking</i> | <ul style="list-style-type: none"> · Explicitar, de forma sintética, o uso das metodologias ativas em uma sequência de cinco aulas e da pesquisa a ser iniciada. · Assinatura do termo de autorização coletiva · Definir o tema, discutir e criar as etapas e tarefas a serem desenvolvidas. |
| 02. | <ul style="list-style-type: none"> · Aula Invertida · Instrução em Pares · Gamificação – <i>Quiz</i> no Socrative | <ul style="list-style-type: none"> · Revisar tópicos gramaticais contextualizados – tempos verbais. · Elaborar o currículo em inglês e implementá-lo de forma colaborativa. · Ler e Interpretar textos sobre aspectos pessoais, profissionais e emocionais de uma entrevista. |
| 03. | <ul style="list-style-type: none"> · Aula Invertida · Instrução em Pares · Gamificação – <i>Quiz</i> no Kahoot | <ul style="list-style-type: none"> · Integrar e praticar o uso dos discursos direto e indireto nos tempos verbais do presente e do pretérito perfeito. · Interagir através do uso da autobiografia. · Criar colaborativamente no “google docs” possíveis perguntas realizadas em entrevistas em inglês com o auxílio de 10 (dez) categorias. |
| 04. | <ul style="list-style-type: none"> · Aprendizagem baseada em tarefas · Instrução em pares · Gamificação – <i>Quiz</i> no Plickers | <ul style="list-style-type: none"> · Praticar o uso dos discursos direto e indireto nos tempos presente, passado e futuro. · Apresentar sketch preparados pelos grupos simulando uma entrevista de emprego em inglês. |
| 05. Produção Final | <ul style="list-style-type: none"> · Aprendizagem Baseada em Problema · <i>Design Thinking</i> | <ul style="list-style-type: none"> · Responder a um teste vocacional online. · Participar de uma entrevista em grupo com dois convidados. · Concluir e avaliar a Sequência Didática. |

Fonte: autoria própria, 2020.

Nesse sentido, a apresentação da situação e a produção inicial foi programada para a sessão 1, na qual faz-se uso da aprendizagem baseada em problema juntamente com algumas inserções das etapas do “design thinking”, evidenciando as suas semelhanças; o módulo 1, a concretizar na sessão 2, aborda a “aula invertida”, a “instrução em pares” e a “gamificação”; o módulo 2, na sessão 3, dá continuidade às etapas das abordagem iniciadas nos módulos anteriores e seguem-se nos posteriores; o módulo 3, na sessão 4 foi reservado para revisão de conteúdo, implementação, e a produção final do

sketch; na sessão 5 acontece o fechamento da proposta, que culmina em uma simulação dos alunos preparada e desenvolvida durante as aulas presenciais e em encontros dos grupos fora da sala de aula, conforme é resumido no Quadro 04 no qual será detalhado no capítulo IV.

5. Análise de conteúdo

O processo de tratamento e interpretação de dados gerados pela investigação, de índole qualitativo, é baseado na análise de conteúdo, de acordo com pressupostos da teoria de Bardin (2011), a qual teve seus primórdios nos Estados Unidos, no início do século XX, com o intuito de examinar material jornalístico e, ao longo do tempo, foi ampliando o seu universo em diversos campos das ciências humanas. Bardin (2011, p. 48) define Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. A autora divide essa análise em três fases distintas: a primeira, a pré-análise, está relacionada com a seleção dos documentos e a preparação do material da pesquisa; a segunda, a exploração do material, refere-se à escolha das categorias, que podem ser temáticas, das unidades e das enumerações; e a terceira diz respeito ao tratamento dos dados.

Manuela Esteves (2006) traça, de forma sintética, os procedimentos de análise qualitativa de dados, muito inspirada em Bardin. Dessa forma, em consonância com as duas autoras citadas, a análise qualitativa dos dados é realizada, indutivamente, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Nessa medida, faz-se referência aos princípios que constituem as metodologias ativas que envolvem a problematização da realidade, a reflexão, o trabalho colaborativo em equipe, a autonomia, a inovação, o professor como elemento mediador e facilitador e o aluno como centro do ensino e da aprendizagem. Mediante esse repertório foram levantados os temas das categorias e seus respectivos indicadores que foram associados às unidades de registro. Em relação à tipologia, os dados foram tanto invocados como suscitados pelo investigador:

- Dados invocados pelo investigador, isto é, traços de fenómenos que existem independentemente da sua acção, como sejam dados de observação directa registrados em protocolos, notas de campo, documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou partes de livros, biografias, etc.;

– Dados suscitados pelo investigador, como sejam protocolos de entrevistas semidirectivas e não-directivas, respostas abertas solicitadas em questionários, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portefólios, etc. (Esteves, 2006, p. 107).

Em se tratando do estudo aqui apresentado, foram definidas algumas categorias temáticas, ligadas diretamente às MA utilizadas, sobretudo relacionadas aos tópicos trabalhados nas sessões da sequência didática (categorias de A à D), os quais também foram utilizados no guião de perguntas preparado para a discussão no Grupo Focal (Apêndice F), como também indicadores presentes na essência das teorias que envolvem as Metodologias Ativas abordadas. De acordo com Vala (1987 p. 111), “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori* ou ainda através da combinação destes dois processos”. Deduzimos das palavras anteriores que, as categorias selecionadas podem ser previamente estabelecidas, antes mesmo da coleta de dados ou como autogeradoras dos resultados. No entanto, alguns outros temas e indicadores podem emergir através da frequência e relevância em que aparecem nas respostas dos alunos, tal como aconteceu também neste estudo (Quadro 09).

Quadro 09 – Categorias temáticas e indicadores da análise de conteúdo.

| Categorias temáticas | Indicadores |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A. Aprendizado baseado em problemas | <ul style="list-style-type: none"> · A1 - Interação/engajamento · A2 - Progressão das etapas |
| B. Plataforma 'Google Classroom' – AVA | <ul style="list-style-type: none"> · B1 - Usabilidade das ferramentas · B2 - Exploração do conteúdo do material |
| C. Gamificação | <ul style="list-style-type: none"> · C1 - Uso das Ferramentas de jogos: Kahoot, plickers, socrative (usabilidade) · C2 - Competitividade · C3 - Colaboração/ cooperação |
| D. Sala de aula invertida | <ul style="list-style-type: none"> · D1 - autonomia/auto-didatismo · D2 - Disciplina de estudo · D3 - Responsabilidade individual |
| E. O conhecimento e desenvolvimento da língua inglesa | <ul style="list-style-type: none"> · E1 - Habilidades linguísticas · E2 - Criatividade |
| F. Ensino personalizado | <ul style="list-style-type: none"> · F1 - Protagonismo do aluno (iniciativa) · F2 - Desenvolvimento de estratégias e competências |
| G. Papel dos atores | <ul style="list-style-type: none"> · G1 - Atitude do Aluno (aprendente) · G2 - Mediação do Professor |
| H. Formação profissional | <ul style="list-style-type: none"> · H1 - Habilidades interpessoais: liderança, iniciativa e intrapessoais · H2 - Ser social, político e profissional · H3 - Visão de futuro e preparação |

Fonte: autoria própria.

No Quadro 09 identificamos as categorias temáticas *a priori*, as quais foram desenhadas de

acordo com o andamento da pesquisa através da leitura e todo o processo anterior às discussões no grupo focal, cientes das categorias que poderiam ser adicionadas, mencionadas pelo grupo, emergidas durante o grupo focal. Os indicadores B1 e E1 foram modificados mediante o tratamento dos dados, já que na fala dos alunos não houve menção ao “estudo dirigido” propriamente dito, e “habilidades orais e escritas” não contemplou a contento o que foi relatado pelos alunos. Na primeira coluna temos as categorias temáticas que são referentes a tópicos específicos, trabalhados na sequência didática, os quais culminaram nos indicadores que precisaram de ser reformulados após o grupo focal adicionados às unidades de contexto.

6. Questões éticas da investigação

Foram seguidos e cumpridos com sucesso todos os trâmites relacionados com as autorizações da direção da escola e dos alunos, assim como tomados os cuidados para garantir a fidelidade dos dados, conforme as orientações de Lima e Pacheco (2006) que explicitam de forma minuciosa todos os caminhos a percorrer para que uma pesquisa seja ética e digna de validação.

As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados. (...) o modo de acesso ao local de pesquisa, a obtenção do consentimento informado dos participantes, a preservação da confidencialidade da informação obtida e a forma de redacção e de publicação do texto com os resultados da investigação. (Lima & Pacheco, 2006, p. 139)

As informações relacionadas à pesquisa foram explicitadas aos alunos, de maneira geral, sem apresentar pormenores do estudo, no intuito de promover maior autonomia dos alunos, tanto individualmente quanto em grupo. Ademais, foi explicado e lido o termo de autorização de participação. Para isso, os participantes da turma assinaram um termo de autorização coletiva para participação e o uso das imagens (fotos) feitas durante a sequência didática e de vídeo na apresentação final (Apêndice B). As dinâmicas não foram gravadas em vídeo para não tirar a naturalidade do processo, assim como evitar eventuais constrangimentos dos alunos, inclusive dos mais reservados. A última sessão que

culminou na apresentação dos “sketches”, simulando uma entrevista, foi gravada em vídeo cuja parceria e colaboração entre todos foi de total importância, sobretudo para que os dados coletados fossem validados e usados para implementações futuras nas aulas de inglês e, eventualmente, em outras disciplinas e/ou até mesmo ampliadas para a escola como um todo.

Para as sessões do grupo focal foi elaborado um termo de consentimento para participação em pesquisa com detalhamento dos procedimentos e pedido de permissão para fotos, gravação e uso dos dados recolhidos. Como a maioria dos alunos já era maior de 18 anos, eles próprios autorizaram suas participações, com as devidas anuências assinadas. As fotos tiradas nas atividades em sala ficaram como acervo da pesquisa, pelo que os seus rostos não são expostos, tampouco as suas identidades.

Devido à professora ser a pesquisadora, não houve a necessidade de autorização docente, porém, combinou-se com os alunos que as cinco semanas seriam usadas para experimentar novas formas de ensino, no sentido de verificar se as MA são consideradas significativas e motivadoras, conforme já adequadamente redigido na formulação deste estudo.

CAPÍTULO IV – Apresentação dos Dados e Discussão dos Resultados



APRESENTAÇÃO

O estudo empírico desta pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho exploratório. Neste capítulo apresentamos os dados e as discussões dos resultados. Para uma descrição mais didática e linear, traçamos as informações de acordo com os objetivos específicos juntamente com os instrumentos de coleta de dados nos quais elencamos os temas e as categorias. Com esse propósito, um primeiro momento de análise contempla a exploração das práticas e estratégias pedagógicas de ensino mediadas pelas Metodologias Ativas. Um segundo momento de análise corresponde às percepções dos alunos sobre os processos de exploração dessas mesmas metodologias e, na sequência, o terceiro momento de análise diz respeito aos resultados obtidos através das atividades desenvolvidas com as MA na disciplina de língua inglesa.

Neste sentido, a análise está baseada na perspectiva dos estudantes que foram submetidos a práticas pedagógicas que abordam o ensino no panorama das MA. O tratamento e interpretação dos dados foram realizados através da técnica da Análise de Conteúdo, a qual pode ser usada para descrever e descobrir associações e relações de causa e efeito entre fenômenos (Vala, 2003), bem como estudar motivações, atitudes, crenças, tendências, contextos e significados impregnados nas mensagens (Bardin, 1977).

1. Explorando as metodologias ativas

A criação de uma sequência didática nas práticas pedagógicas do Ensino Médio Integrado (EMI) com o uso das metodologias ativas teve o intuito de trazer um movimento inovador para as aulas, proporcionando aos alunos diferentes estratégias para que despertassem o interesse em buscar por si próprios, de forma mais autônoma, informações extras ao que foi solicitado, de acordo com seus interesses pessoais e coletivos. Desta forma, a citação de Araújo (2013) se coaduna com a ideia da versatilidade do uso das MA nas turmas do ensino médio.

Consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer mais ou menos a ampliação da compreensão do mundo, como

propõe o projeto de ensino integrado. (Araújo, 2013, p. 63)

Conforme o Apêndice D, o plano de aula da sequência didática teve 5 sessões, de 2h15 minutos cada, que foi explorado em sala de aula presencial com os 21 alunos que compunham a turma. Na primeira sessão foi trabalhada a metodologia de ABP, Aprendizagem Baseada em Problemas, na qual os alunos tiveram que encontrar soluções práticas de como ser bem-sucedidos em uma entrevista de emprego, em inglês, e o universo relacionado a esse tema. Nesse sentido, com a mediação da professora, os alunos definiram os passos necessários, com várias etapas para atingir esse objetivo de aprendizagem, situação explanada na primeira sessão do ciclo da sequência didática (Quadro 10).

Quadro 10 – Atividades contextualizadas nas etapas da ABP da sessão 1.

| MA | ETAPAS | ATIVIDADES REALIZADAS |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABP | Formulação do Problema | Ao esclarecer aos alunos que iríamos trabalhar com várias ferramentas das Metodologias Ativas, iniciando pela ABP, alguns alunos já conheciam a abordagem Aprendizagem Baseada em Problemas. Houve interesse imediato dos alunos em participar e cooperar com as atividades. Discutimos alguns temas e de forma unânime definiram o mundo do trabalho como principal tópico, culminando no tema Entrevista em uma multinacional. |
| | Contextualização do problema | Alunos divididos em 4 grupos iniciaram a descrição passo a passo (algoritmo) de uma entrevista de emprego: tudo que ocorre antes, durante e depois. Colaborativamente, os alunos discutiam a sequência mais adequada, por vezes divergindo em relação ao que viria primeiro. Cada grupo escreveu a sua sequência. Então, partimos para a discussão no grande grupo. |
| | Identificação das necessidades | Através da discussão definimos o que era necessário realizar para se preparar para a entrevista e entramos no mundo profissional com: <ul style="list-style-type: none"> · Pesquisar as empresas de interesse, conhecer a fundo sua missão, visão, valores, produtos, etc. · Definir metas a curto, médio e longo prazos para atingir os objetivos focando o desenvolvimento das hard-skills and soft-skills. · Elaborar um currículo atrativo com o foco no perfil das empresas pesquisadas. · Verificar o Dress Code da companhia. · Manter o equilíbrio e administrar a ansiedade. · Elaborar uma lista de perguntas mais comuns em entrevista de emprego. · Treinar as perguntas básicas mais frequentes em inglês. Contextualizar a resposta, uma vez que o entrevistador precisa conhecer o ponto de vista, a conduta e a forma de enxergar o trabalho. |
| | Definição das equipes e metodologia de cooperação | As equipes foram montadas para criar um ambiente simulando uma entrevista de emprego dando conta de todos as necessidades listadas na fase anterior que foram agendadas para as sessões subsequentes. |
| SAI* | Atividades para casa (*Sala de Aula Invertida – roteiro no Google Classroom) | <ol style="list-style-type: none"> 1) Entrar na sala de aula virtual da turma. <ul style="list-style-type: none"> · Assistir as vídeo-aulas a) Revisão dos tempos Verbais). b) Entrevistas de Emprego · Responder as atividades propostas (em arquivo pdf e online). 2) Pesquisar no Google, as empresas que gostaria de trabalhar. Selecionar pelo menos três. Analise a missão, visão, valores e produtos e o que faz ela ser uma boa escolha. 3) Pesquisar no Google como criar um currículo e escolher um modelo. <ul style="list-style-type: none"> · Criar o seu próprio currículo em função das empresas escolhidas. 4) Construir um sketch de melhores práticas de uma entrevista de emprego em uma multinacional. |
| Avaliação e Encaminhamentos (sessão de feedback) | | <ul style="list-style-type: none"> · Breve discussão dos pontos positivos da sessão e sugestão de melhoria. · Explicação das atividades para casa no Google classroom |

Fonte: autoria própria.

As fases da ABP foram bem definidas na sessão 1, sendo que os alunos estavam muito empolgados e as discussões fluíram com muitas ideias para cada etapa apresentada da ABP, seguida da explicação de como funcionaria da abordagem “sala de aula invertida”, conscientizando sobre a importância do papel ativo dos alunos na pesquisa individualizada e aprofundamento dos conhecimentos que deveriam ser explorados em casa, culminando na avaliação da pertinência do projeto com escuta dos pontos positivos e sugestões de melhorias.

Na segunda sessão, Quadro 11, os alunos participaram do “Quiz” com os tempos verbais e entraram no jogo de foguete do Socrative. Em seguida, discutimos cada questão em dupla, para definir a resposta correta, trabalhando com a abordagem chamada de “aprendizagem em pares”, cuja expansão do conhecimento e fixação das estruturas eram através do compartilhamento de ideias. Na sequência, dialogamos sobre textos em inglês que davam dicas e sugestões de preparação do currículo, no intuito de levantarmos subsídios em grupo para melhorar e implementar o currículo próprio e dos colegas. Só para destacar, o currículo deveria ter sido feito em casa, juntamente com o estudo das vídeo-aulas revisando os tempos verbais que estavam na sala virtual da plataforma “Google Classroom”, que faz parte da abordagem da “sala de aula invertida”.

Quadro 11 – Atividades realizadas na sessão 2.

| MA | ETAPAS | ATIVIDADES REALIZADAS |
|-----------------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gamificação | Discussão inicial | * Aula no laboratório com 20 computadores. Fiz os questionamentos iniciais para a turma referentes aos trabalhos realizados em casa: Quais os desafios, o aprendizado, se as tarefas foram cumpridas, dúvidas e comentários. |
| | | Após explicação do funcionamento do “Quiz” através dos foguetes, iniciamos o jogo, com 25 questões, individualmente, sem interrupção. Ao término, mediante o resultado de acertos da turma, promovido pelo jogo, de 59,2%, fizemos o questionário de múltipla escolha em duplas, questão por questão. |
| Aprendizagem em Pares | Jogo no Socrative | A cada questão apresentada no projetor, as duplas interagiam, discutiam as possibilidades explicando ao colega o porquê da resposta até chegar a um consenso. Quando eu perguntava a resposta às duplas, na maioria das vezes a resposta estava correta. Quando havia duas opções apresentadas pelas duplas, eu dava explicações mais minuciosas, sem dar a resposta, e pedia para as duplas dialogarem novamente para apresentar a resposta definitiva. Ao fazê-lo 100% das duplas acertavam as respostas. |
| | Atividade colaborativa | Houve a discussão do material sobre o currículo encontrado online, pelos alunos em casa. Em seguida, dividimos os grupos para leitura e resumo dos textos online em inglês sobre currículo, pré-selecionados por mim. Discutimos os textos e iniciamos o refinamento do currículo que foi elaborado em casa. Em revezamento de trios, um dos alunos apresentava o seu currículo e os outros dois colegas ajudavam a melhorar, implementar algum aspecto que considerava significativo. Foi orientado que escrevessem as alterações, mesmo se no momento não concordassem. E, assim, era realizado com todos os componentes do trio. Houve uma nova configuração dos trios, ou seja, cada aluno participou de dois grupos, tendo um total de quatro opiniões diferentes. |

| | | |
|--------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | - Fizemos a leitura do que é um currículo exemplar do arquivo em PDF da universidade de Berkeley - USA. |
| Sala de aula invertida | Atividades para casa | Roteiro no google Classroom: 1) Entrar na sala de aula virtual da turma. - Assistir as vídeo-aulas (Reported Speech). - Responder as atividades propostas (em arquivo pdf e online). 2) Melhorar o currículo e colocar uma foto, postar na sala virtual. 3) Escrever a Timeline da sua autobiografia de acordo com as sugestões de categorias apresentadas. |
| Avaliação e Encaminhamentos (sessão de feedback) | | · Breve discussão dos pontos positivos da sessão e sugestão de melhoria. · Explicação das atividades para casa no Google Classroom. |

Fonte: autoria própria.

A terceira sessão teve como tema de discussão “a linha do tempo” na qual os discentes precisavam de escrever e discutir a respeito da autobiografia, assim como lembrar de detalhes da linha dos seus colegas no intuito de reportá-los utilizando o discurso indireto. Semelhantemente a sessão anterior, as MA utilizadas dentro da ABP foram: Aula invertida, Instrução em Pares e Gamificação com o uso da ferramenta *Kahoot*. A sessão foi intensa, uma vez que teve uma grande dinamicidade envolvendo a participação ativa e produtiva dos alunos em duplas e grupos que trabalharam cooperativamente para atingir os objetivos de aprendizagem (Quadro 12).

Quadro 12 – Atividades realizadas na sessão 3.

| MA | ETAPAS | ATIVIDADES REALIZADAS |
|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gamificação | Discussão inicial | * Aula no laboratório de informática. Fiz os questionamentos iniciais para a turma referentes aos trabalhos realizados em casa: Quais os desafios, o aprendizado, se as tarefas foram cumpridas, dúvidas e comentários. |
| Aprendizagem em Pares | Jogo no Kahoot | Após explicação do funcionamento do “Quiz”, alunos utilizam os celulares ou o computador para responder às questões de múltipla escolha, contextualizadas ao discurso (in)direto. Iniciamos o jogo com 22 questões. A cada questão apresentada no projetor, a tela era congelada para os alunos responderem individualmente. Antes de apresentar as respostas, os alunos em duplas interagiam, discutiam as possibilidades explicando ao colega o porquê da resposta até chegar a um consenso. Da mesma forma que aconteceu com o quiz da aula anterior, após a discussão em dupla da opção correta, o número de acerto era praticamente unânime. Quando eu perguntava a resposta às duplas, na maioria das vezes a resposta estava correta. Quando havia duas opções apresentadas pelas duplas, eu dava explicações mais minuciosas, sem dar a resposta, e pedia para as duplas dialogarem novamente para apresentar a resposta definitiva. Esse ciclo se repetia quantas vezes fosse necessário. Ao fazê-lo 100% das duplas acertavam as respostas. |
| | Atividade colaborativa | Cartazes com as categorias coladas nas paredes para a discussão em grupo das autobiografias (education, hobbies, qualities, abilities, languages, courses, trips, volunteering work ,professional experience and plans for the future). - Após a discussão, em grupos diferentes, contar o que lembrar da biografia dos colegas. Usando as construções - He/ she said (that)... - para internalizar a estrutura estudada. |
| Sala de aula invertida | Atividades para casa | Roteiro no google Classroom: 1) entrar na sala de aula virtual da turma. · Assistir as vídeo-aulas (Reported Speech – future modals). |

| | | |
|---------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> · Responder às atividades propostas (em arquivo pdf e online). 2) melhorar a redação da autobiografia de acordo com as discussões em grupo e postar na sala virtual. 3) Cada dupla responsável pela elaboração das perguntas de uma categoria deverá postá-las no documento colaborativo do google docs, 3.1) ler todas as perguntas elaboradas pelos outros grupos, corrigi-las, caso necessário – se houver erros de grafia, erros semânticos ou sintáticos. E acrescentar mais uma pergunta em todas as outras categorias. 4) preparar o esboço do Sketch – simulando uma entrevista. |
| Avaliação e Encaminhamentos (sessão de feedback) | | <ul style="list-style-type: none"> · Breve discussão dos pontos positivos da sessão e sugestão de melhoria. · Explicação das atividades para casa no Google classroom. |

Fonte: autoria própria.

Na quarta sessão (Quadro 13), refinamos os trabalhos que estavam em construção desde o início da sequência didática, revendo as etapas da *ABP* e confrontando com as fases do *design thinking*. Abordamos todas as nuances do “discurso (in)direto” com o uso do aplicativo PLICKERS – ferramenta da web na qual se levantam os cartões codificados para responder à opção correta. Fizemos o teste vocacional online e concluímos a escrita dos sketches.

Quadro 13 – Atividades realizadas na sessão 4.

| MA | ETAPAS | ATIVIDADES REALIZADAS |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABP | Discussão inicial | Aula no laboratório de informática. <ul style="list-style-type: none"> · Fiz os questionamentos iniciais para a turma referentes aos trabalhos realizados em casa: Quais os desafios, o aprendizado, se as tarefas foram cumpridas, dúvidas e comentários. |
| | Estratégias de trabalho para apropriação do conhecimento | Finalização e arremate da construção das atividades: <ul style="list-style-type: none"> · Aprimorar, corrigir e concluir as perguntas para a entrevista colaborativamente. · Revisão, implementação e conclusão do sketch por escrito. Tendo em vista: designar o entrevistador e o candidato; identificar a empresa, que pode ser fictícia; o(s) cargo(s) a ser(em) preenchido(s); Utilizar no mínimo dez perguntas do questionário, Uso da criatividade. · O tempo é de no mínimo 10 minutos e todos devem participar do diálogo. Por fim, esquematizar a apresentação e ensaiar. · Responder teste vocacional online. |
| Aprendizagem em Pares e Gamificação | Jogo no Plickers | <ul style="list-style-type: none"> · Após explicação do funcionamento do “Quiz”, alunos utilizam cartões de códigos numerados contendo letras ABCDE. Cada lado do cartão corresponde a uma letra. os celulares ou o computador para responder às questões de múltipla escolha, contextualizadas ao discurso (in)direto. · Iniciamos o jogo com 20 questões. A cada questão apresentada no projetor, a tela era congelada para os alunos responderem individualmente. Antes de apresentar as respostas, os alunos em duplas interagiam, discutiam as possibilidades explicando ao colega o porquê da resposta até chegar a um consenso. · Da mesma forma que aconteceu com o quiz da aula anterior, após a discussão em dupla da opção correta, o número de acerto era praticamente unânime. Quando eu perguntava a resposta às duplas, na maioria das vezes a resposta estava correta. Quando havia duas opções apresentadas pelas duplas, eu dava explicações mais minuciosas, sem dar a resposta, e pedia para as duplas dialogarem novamente para apresentar a resposta definitiva. Esse ciclo se repetia quantas vezes fosse necessário. Ao fazê-lo 100% das duplas acertavam as respostas. |
| SAI | Atividades para casa | Roteiro no Google Classroom: <ul style="list-style-type: none"> · 1) Refinar o sketch e postar na sala virtual. |

| | | |
|---------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | · 2) Ensaia para apresentar a próxima aula |
| Avaliação e Encaminhamentos (sessão de feedback) | Sessão de Feedback: | <ul style="list-style-type: none"> · Breve discussão dos pontos positivos da sessão e sugestão de melhoria. · Explicação das atividades para casa no Google classroom |

Fonte: autoria própria.

Na quinta sessão, fechamos a sequência didática. Procederam à representação dos “sketches” como treino e participaram de uma entrevista com professores convidados. Utilizamos o material criado pelos alunos, entregue em mãos aos três professores que atuaram como entrevistadores de uma multinacional. Em todas as sessões a língua inglesa foi trabalhada com intuito de integrar, em um ambiente colaborativo, as habilidades linguísticas associadas ao mundo pessoal e do trabalho. Ao refletir sobre soluções de problemas do mundo real, o aluno reflete criticamente no sentido de criar estratégias que podem ser utilizadas em várias situações semelhantes (Quadro 14).

Quadro 14 – Atividades realizadas na sessão 5.

| MA | ETAPAS | ATIVIDADES REALIZADAS |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABP | Discussão inicial | <ul style="list-style-type: none"> * Aula no laboratório 05 · Fiz os questionamentos iniciais para a turma referentes aos trabalhos realizados em casa: Quais os desafios, o aprendizado, se as tarefas foram cumpridas, dúvidas e comentários. |
| | Apresentação, conclusões e experiência de aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> · Apresentação dos sketches em grupo. · Simulação da entrevista com professores convidados utilizando as perguntas feitas pelos alunos e os seus respectivos currículos. |
| Avaliação e Encaminhamentos (Sessão de Feedback) | | <ul style="list-style-type: none"> · Discussão dos pontos positivos da sessão e da SD como um todo. Exposição da experiência individual e colectiva. Sugestões de melhoria. Conclusão da SD. |

Fonte: autoria própria.

O campo relacionado às Metodologias ativas é vasto. Por este motivo faz-se necessário estabelecer quais estratégias e ferramentas são aplicadas, uma vez que não é possível ou viável contemplar todas as abordagens em uma sequência didática única. No entanto, há a possibilidade de promover a interação, colaboração, senso crítico, autonomia e criatividade nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e fora dela. Por isso, para este estudo as abordagens foram delimitadas de acordo com o propósito e especificidade da turma, seguindo a experimentação das abordagens ABP, Aprendizado Baseado em Problemas fazendo uso complementar das metodologias – “sala de aula invertida” – “instrução em pares” – “gamificação (Socrative, Kahoot e Plickers)”. Para corroborar e detalhar o desenvolvimento da língua inglesa no uso dos padrões linguísticos relacionados ao conhecimento gramatical, lexical e semântico foram utilizados os questionários dentro das ferramentas gamificadas cujos dados eram apresentados ao término de cada turno, nos quais avaliavam os alunos individualmente ou em grupo.

2. Percepção dos aprendentes sobre as “MA”

Neste segundo momento avaliamos as percepções dos alunos sobre as implicações da utilização das MA, assim como os pontos (des)favoráveis das atividades trabalhadas na SD. Conforme o desenvolvimento do processo de exploração das MA pela investigadora participante na SD, foram elencadas as categorias temáticas discutidas nos grupos focais, as quais se desdobraram em indicadores (Quadro 15). Desta forma, destacamos os indicadores para agrupar as falas dos alunos, nas unidades de registro com seus respectivos códigos nas Unidades de Conteúdo (UC). Por fim, torna-se possível autonomizar alguns temas preponderantes e analisarmos como foram percebidas as estratégias exploradas.

Quadro 15 – Categorias temáticas e indicadores da análise de conteúdo.

| Categorias temáticas | Indicadores | Unidades de registro | Unidades de Conteúdo |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------|
| A. ABP | <ul style="list-style-type: none"> • A1 - Interação/engajamento • A2 - Progressão das etapas | | |
| B. Plataforma Google classroom – AVA | <ul style="list-style-type: none"> • B1 - Usabilidade das ferramentas • B2 - Exploração do conteúdo do material | | |
| C. Gamificação | <ul style="list-style-type: none"> • C1 - Uso das Ferramentas de jogos: Kahoot, plickers, socrative (usabilidade) • C2 - Competitividade e • C3 - Colaboração/ cooperação | | |
| D. Sala de aula invertida | <ul style="list-style-type: none"> • D1 - autonomia/auto-didatismo • D2 - Disciplina de estudo • D3 - Responsabilidade individual | | |
| E. O conhecimento e desenvolvimento da língua inglesa | <ul style="list-style-type: none"> • E1 - habilidades linguísticas • E2 - Criatividade | | |
| F. Ensino Personalizado | <ul style="list-style-type: none"> • F1 - Protagonismo do aluno (iniciativa) • F2 - Desenvolvimento de estratégias e competências | | |
| G. Papel dos Atores | <ul style="list-style-type: none"> • G1 - Atitude do Aluno (aprendente) • G2 - Mediação do Professor | | |
| H. Formação Profissional | <ul style="list-style-type: none"> • H1 - Habilidades interpessoais: liderança, iniciativa e intrapessoais • H2 - Ser social, político e profissional • H3 - Visão de futuro e preparação | | |

Fonte: autoria própria.

Os alunos que se adequaram aos pré-requisitos estabelecidos pela professora-pesquisadora participaram dos grupos focais ao final da SD. Em outras palavras, após as aulas da SD, foram realizadas duas sessões com a técnica de grupo focal orientadas de acordo com um guião (Apêndice F), previamente preparado para promover a interação. A princípio, teve-se a ideia de constituir dois grupos de 10 alunos para discutirem as dinâmicas realizadas, os processos desenvolvidos, os aspectos positivos e eventuais aspetos negativos das aulas com o uso das diversas ferramentas envolvendo as

MA. No entanto, apenas dez alunos cumpriram rigorosamente com os critérios pré-estabelecidos, ou seja, 50% da turma.

Segundo Gil (2002, p. 145), é recomendável a seleção de uma amostra através de um critério de intencionalidade, ou seja, uma amostra em que os indivíduos sejam selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, para a obtenção de dados de natureza qualitativa (que é o caso da pesquisa-ação). Portanto, os critérios de escolha da amostra referentes aos alunos da turma para os grupos focais foram os seguintes: 1. Participaram de todas as aulas e não chegaram atrasados ou saíram mais cedo. 2. São maiores de 18 anos. 3. Demonstraram mais comprometimento nas aulas de acordo com as observações no diário de bordo.

De acordo com as conversas informais durante as aulas, as discussões sobre as percepções dos alunos acerca da utilização das MA, dos aspectos referenciados a partir daí como discussão das implicações, ou seja, dos pontos favoráveis e desfavoráveis da sessão, aliados às sugestões de melhoria e aos grupos focais, a maioria dos alunos afirmou que a SD foi relevante para o aprendizado da língua inglesa, assim como para as suas vidas profissionais, uma vez estarem-se a preparar também para o mundo do trabalho. Ao analisar a discussão dos alunos, a respeito dessa experiência, vale ressaltar que os alunos evidenciaram pontos positivos e negativos do projeto e estratégias trabalhadas, inclusive pontuando algumas atividades como preponderantes para a vida profissional, conforme os relatos na sequência. Embora houvesse perguntas específicas abertas, alguns respondentes desviavam do assunto, levando a conversa para o âmbito escolar como um todo, pelo que houve necessidade, em algumas ocasiões, de trazer de volta o assunto para a percepção das aulas ministradas.

No grupo focal realizado com os alunos, após a sequência didática de atividades focadas nas metodologias ativas, foi possível obter um panorama da pertinência do estudo e, sobretudo, a visão das experiências dos alunos. Mediante o exposto, Gatti (2005) reforça que para codificar dados oriundos de grupos focais, a primeira questão é a escolha de qual será a unidade de análise. Por isso, “cabe aos pesquisadores fazerem a escolha que lhes pareça mais favorável à análise do tema em função de seus objetivos, sabendo dos limites em que incorrem” (Gatti (2005, p. 51).

Desta forma, o objetivo global do estudo propõe analisar as implicações (envolvimento / consequência) do uso das MA no ensino-aprendizagem, concomitante aos objetivos específicos, nos quais abrange a exploração e uso dessas estratégias pedagógicas, em sala de aula, assim como levar em consideração as impressões dos discentes em todo o processo, tendo em vista determinados

fatores que possam ser considerados relevantes, no sentido de fazerem a diferença ao se ponderar com o desenvolvimento de aulas ditas tradicionais. E como finalização do estudo, analisar os resultados das avaliações diagnósticas antes e após a experimentação.

Como mencionado, as categorias de análise referem-se à MA abordada na SD relativas ao aprendizado de inglês, e nas discussões dos grupos focais, conforme a matriz e as proposições do guião (Apêndice F), juntamente com as categorias que emergiram nos depoimentos dos alunos no grupo focal. As transcrições do grupo focal foram feitas na íntegra, por conseguinte, algumas amostras das falas dos estudantes são exploradas, assim como alguns assuntos recorrentes às discussões na SD também são analisados.

2.1. Aprendizado Baseado em Projetos

As etapas do projeto foram realizadas em conformidade com alguns critérios mencionados por Berbel (1998) da ABP, no Quadro 04, do Capítulo II. Tais critérios foram adaptados à vivência da turma, partindo da observação da realidade social, do conhecimento de mundo dos jovens alunos em relação a participação de entrevistas de emprego, da reflexão dos pontos-chave do problema em estudo, assim como da importância de cada etapa, no que deve ser feito, organizado, melhorado e refinado. Nesse sentido, como o aluno tem maior autonomia para determinar as etapas da pesquisa, precisa ir em busca de informações mais detalhadas inerentes ao tema, e criar hipóteses a respeito da solução de questionamentos que se aplicam ao seu contexto. Algumas reflexões dos alunos giram em torno da dificuldade em construir e dar corpo ao projeto.

Para o **Indicador A1**, sobre a interação/engajamento, segundo Mattar (2014), a interação abrange vários agentes, e o que é focado nesta categoria diz respeito à relação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-material. O envolvimento dos alunos no projeto foi muito importante para o sucesso durante o processo de construção do conhecimento. Toda a mudança exige um certo esforço e conscientização para que alguns paradigmas sejam quebrados. A ideia de formar grupos, trabalhar em equipes, dedicar algum tempo para buscar outras fontes de conhecimento era ressaltado a todo momento para que os alunos entendessem que haveria uma mudança de papéis do aluno passivo, que esperava o conteúdo sentado ouvindo o professor discorrer o assunto para um papel, para o aluno mais ativo, de buscar ampliar o seu conhecimento. Ao demandar discussões em grupos, decisões e opiniões, alguns alunos não se sentiram confortáveis com esse direcionamento. Podemos atribuir a isso a pouca prática nas interlocuções ou aspectos subjetivos inerentes à personalidade de cada aluno. Algumas falas a seguir refletem as percepções favoráveis dos alunos que se sentem mais livres para

interagir, opinar, refletir como as coisas são realizadas e podem ser melhoradas a partir de um olhar mais cuidadoso, mais abrangente.

| Unidades de registro | UC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Acredito que o projeto sim é muito bacana e eu acredito que serve para a gente se soltar mais em questão de falar, em questão de pensar, sobre como as coisas são feitas, mesmo que sejam coisas básicas. | Est3_p.03 |
| Então, o projeto ajuda a pegar o inglês e dar um direcionamento...deveria ser sempre baseado em projetos. | Est10_p.05 |
| É, para mim, acho que a interessoalidade das atividades, porque a gente acaba vendo que vivemos num (mundo) que temos que ser dinâmicos lá na turma, e a gente consegue desenvolver melhor as relações e, como eu falei antes, ver potencialidades se descobrir, que nem todo mundo é igual a você em aspectos. Mesmo que todo mundo aprenda no mesmo lugar, vai ter gente diferente. Você tem que aprender com diversos tipos de pessoas; melhor que você, pior que você, mas juntar o grupo e fazer o que tem que ser feito. | Est10_p.30 |
| A interação, né professora. A interação sempre é bem legal. Até meio assim, as brincadeiras às vezes em inglês e tal do tubarão. Ai, tipo assim, a pessoa querendo ou não brincando, isso força a ter o contato com o inglês e a pessoa muitas vezes só tem o contato aqui. Chega ali na rua e não tem o contato com ninguém (inaudível). Ai tipo, aqui até se esforça. Fazendo os trabalhos, brincando, estudando e assim vai. (...) motiva. | Est5_p.30 |
| Em relação a metodologia... talvez não seja tão eficaz para alguns alunos mais tímidos e tal. | Est2_p.31 |

No entanto, há algumas falas desfavoráveis, como a do Est2, que evidencia que algumas características, a exemplo de traços de personalidade, em relação a “alunos mais tímidos”, pode ser um empecilho para o aluno não interagir como o esperado. Porém, cabe ao professor mediador estar atento aos alunos individualmente para detectar certos comportamentos que necessitam de uma maior atenção e orientação personalizada. Desta forma, o professor pode estimular e direcionar, efetivamente, a criar um ambiente para que haja interações produtivas entre os alunos. Há diversas maneiras de participação e interação, seja na pesquisa, na organização, seja em contributos que devem ser valorizados no âmbito geral da tarefa como forma de cativar esses alunos; enfim, sempre há formas de engajar alguém no grupo de acordo com as atividades a desempenhar e as atitudes e a personalidade de cada um.

O **Indicador A2**, sobre a progressão das etapas da ABP, que abrangeu as sessões da sequência didática de forma dinâmica e intensa, promoveu diversas reflexões e questionamentos sobre aspectos multidimensionais e, na medida em que as atividades progrediram, pequenos ajustes foram sendo realizados para atender aos anseios e adequações dos alunos, do projeto e dos objetivos de aprendizagem dos grupos. A respeito, foi declarado:

| Unidades de registro | UC |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Então, eu tive essa dificuldade de fazer tanto a autobiografia e tive também essa mesma dificuldade de falar aqui na sala, porque eu mesmo com tudo escrito, eu não sabia as pronúncias das palavras. Então, eu até brinco que... tipo... durante esse resto de ano nos projetos, a única coisa que eu mais aprendi a falar foi o TH, que é o “the”, que fala “dê”. Tipo... mais por causa desses projetos, porque se não tivesse a prática dos projetos com tantas palavras com TH, eu não teria aprendido a falar nem esse TH. | Est2_p.09 |
| Eu acho que esse projeto, por exemplo, poderia começar de uma forma mais sutil, é claro, no terceiro ano. Foi falado aqui, mas tipo, realmente de uma forma mais sutil, algo que não mudasse tanto assim, mas que preparasse... como muita gente aqui, que no terceiro ano foi de um jeito, o quarto ano foi totalmente diferente. | Est4_p.32 |

Alguns pontos desfavoráveis a respeito do processo foram evidenciados pelos alunos Est2 e Est4 no sentido de não terem o conhecimento da língua inglesa ao ponto de aplicar o uso de suas regras, de vocabulário e gramática, à realidade do projeto, assim como um maior aprofundamento nas explicações teóricas, melhor detalhamento do processo pelo professor, o que não era o objetivo, algo que pelas metodologias ativas aplicadas deveria ser pesquisado ou implementado pelos alunos individualmente ou em grupos, uma vez que o aluno deve exercer o papel de protagonista do seu aprendizado, ser ativo, sem esperar que o professor apresente tudo esmiuçado, sobretudo que o professor oriente e estimule o aluno a buscar e implementar o conhecimento. Nesse sentido, é uma cultura que deve ser aos poucos construída com os estudantes que, na maioria das vezes, não têm o hábito de refletir sobre seu próprio aprendizado como é demandado em aulas nomeadamente baseadas em MA nas quais eles estão no centro, não o professor. Nos métodos considerados tradicionais, é mais confortável para o estudante apresentar atitude mais passiva. A esse respeito, Moran (2018) afirma que se o professor tem o intuito de que os alunos sejam proativos, faz-se mister adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e ir além de onde conseguiriam fazê-lo sozinhos. Contudo, é de ressaltar que o professor deve estar atento a momentos em que alguma diretividade e individualização do ato pedagógico pode ser benéfica para a sistematização de algum conteúdo, para o esclarecimento de dúvidas, ponderando um equilíbrio entre momentos de sistematização e momentos de transferência e aplicação desses conhecimentos, sempre mediados e intencionados pelo educador.

2.2. ‘Google Classroom’ como ferramenta de apoio

O “Google Classroom” foi utilizado como ferramenta de mensagens, fóruns, reuniões virtuais (Google Meet), armazenamento para descrições e arquivo de atividades que deveriam ser lidas, exercitadas enviadas ou realizadas individualmente, em duplas ou em grupos. Um exemplo é a atividade de criação de perguntas para as entrevistas que foi disponibilizada na plataforma online

“Google Classroom” através do documento colaborativo do “Google Docs” (ferramenta de partilha de escrita de texto colaborativo) em que os alunos criaram as perguntas em grupos.

Como **indicador B1**, usabilidade da ferramenta, foi relatado que:

| Unidades de registro | UC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| É uma ferramenta. Tem que saber usar a ferramenta. Meio complicado..., mas eu achei válido. | Est3_p.11 |
| Eu não sei se facilita a aprendizagem, mas facilita que o conteúdo esteja todo junto. | Est2_p.12 |
| Mas, assim, efetivamente que a gente usou de verdade, foi só a professora Lenir. Com outros professores a gente não teve contato... Até com o próprio professor de Gestão, a gente jogou lá o que ele pediu e pronto, aí acabou. (...) O único professor que eu vi aqui, no tempo que estou aqui no IFRN, que me incentivou a utilizar foi a professora Lenir. | Est1_p.12 |
| Quanto ao Google Classroom, eu acho que ele tinha que ser até uma ferramenta mais usada pelos professores... porque, assim, facilita essas ferramentas de uma junção rápida de arquivos, para facilitar esses projetos mesmos, essas coisas assim. Porque é algo que muitos alunos nunca tinham usado [inaudível], eu nunca tinha usado... Isso poderia vir a ser algo mais utilizado na sala de aula. | Est4_p.12 |
| Agora a plataforma que a gente tem aqui – o SUAP – ele também está implementando uma espécie de fórum. Então, os alunos podem ir lá na turma e colocar mensagem para o professor e para os alunos responderem. Então, às vezes a ferramenta está lá e ela pode ser muito útil, só que ela é subutilizada. | Est10_p.13 |

Em âmbito geral, a praticidade da plataforma permitiu aos alunos uma melhor visualização dos conteúdos, uma vez que o material, de forma não exaustiva, se encontrava em fácil acesso, com as instruções e indicações de recursos para aprofundar as pesquisas e ampliar o conhecimento do tema, sem interferir na autonomia do aluno, de expandir as suas leituras e ir além do que era solicitado. Conforme refere Est10, o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) tem alguns recursos que auxiliam o docente a armazenar materiais de ensino para o aluno na plataforma, porém não tem a diversidade de instrumentos que um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, como o Google Sala de aula oferece, sobretudo porque a função principal do SUAP é a de armazenar dados acadêmicos e administrativos.

Não obstante aos elogios referentes ao uso das metodologias ativas, alguns alunos apresentaram pontos menos positivos que culminaram na relutância em sair da zona de conforto, uma vez que estavam saindo do padrão de aula vivenciado desde o início do curso. A exemplo disso transcrevemos as seguintes unidades de contexto:

| Unidades de registro | UC |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Estamos no quarto ano, mas podemos aprender coisas novas, mesmo não tendo muito tempo para nos dedicar aos trabalhos. (...) Mas a gente não foi instruído a utilizá-la. Não foi ensinado como utilizar todas as funções. | Est3_p.12 |
| Você pegou pessoas que estão acostumados a trabalhar de um certo jeito e você as põe no final do processo para trabalhar de uma forma diferente. Sair da zona de conforto. Tudo muito trabalhoso... E aí você não está acostumado com isso, né. Três anos fazendo desse jeito, por que vai ser diferente agora? | Est7_p.12 |

De fato, há muitos recursos na plataforma que podem ser mais explorados na medida em que o conhecimento de seus instrumentos é ampliado, assim como a depender do objetivo do usuário. No entanto, há pessoas que são resistentes a experimentar e a desenvolver novas habilidades, seja por dificuldade inicial, por falta de interesse, ou por outras prioridades no momento. Os alunos Est3 e Est7, referindo-se à plataforma Google Sala de Aula que apresenta recursos que são acionados de forma intuitiva, inclusive por meio de links e hiperlinks, não estavam satisfeitos com a diversidade de alternativa apresentadas em detrimento ao que já vinham fazendo nos três anos anteriores. Em contrapartida, outros alunos ansiavam por mudanças no *status quo* das aulas, porém, sempre na dependência e mentalidade que o professor deveria prover tudo, ensinar todos os passos para que, de fato, houvesse aprendizado. A expressão mão na massa cabe bem na proposta das aulas com as MA.

O **Indicador B2**, sobre a exploração e relevância do material postado, possibilita ao aluno se apropriar dos temas do projeto em questão, e outros subjacentes a eles, e se aprofundar naqueles que tenha mais interesse, sobretudo, com níveis de aprofundamento diferentes dos colegas do mesmo grupo proporcionando uma experiência significativa ou não.

| Unidades de registro | UC |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| É, para mim, acho que a interpessoalidade das atividades, porque a gente acaba vendo que vivemos num mundo que temos que ser dinâmicos lá na turma, e a gente consegue desenvolver melhor a relações e, como eu falei antes, ver potencialidades se descobrir, que nem todo mundo é igual a você em aspectos. Mesmo que todo mundo aprenda no mesmo lugar, vai ter gente diferente. Você tem que aprender com diversos tipos de pessoas; melhor que você, pior que você, mas juntar o grupo e fazer o que tem que ser feito. | Est.7_p.30 |
| Diversifica, né?, a forma como a gente aprende as coisas e eu acho importante a gente aprender as coisas de uma forma diferente e, positivos e negativos, é uma experiência que uma hora ou outra vai ter. Acho importante. | Est3_29 |
| Eu aprendi bastante esse ano, assim. Não foi tanto uma questão de aprender o básico, mas de colocar em prática o que já sabia. Foi bem legal. | Est9_30 |
| Acho que foi interessante, apesar dos pontos positivos e negativos, eu acho que deu para desenvolver algumas coisas. Foi bem legal botar em prática. | Est8_30 |
| Acho que, para mim, se fosse resumir em uma palavra, acho que seria utilidade. Porque, acho que agora como a gente está saindo, está indo para o mercado de trabalho, a gente quer coisas que a gente vá usar. Então, se a gente tem mais contato com coisas que estão relacionadas a área que a gente quer, a gente vai ver que é algo útil e vai querer aprender. | Est7_30 |
| Eu acho que isso é uma coisa também individual. Algumas pessoas vão aprender melhor da forma que ela falou e outros vão aprender melhor do jeito que você está falando. Então eu acho que é meio que uma coisa individual. | Est 2_24 |
| Como se fosse uma imersão local. | Est1_32 |

Ao explorar o material, os alunos são incentivados a questionar, identificar as lacunas em seus conhecimentos, pesquisar outras fontes para aprofundar sua compreensão sobre o tema. Desta forma, são capazes de desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões, que são fundamentais para o sucesso na vida pessoal, acadêmica e profissional.

2.3. Gamificação (SOCRATIVE, KAHOOT E PLICKERS)

De acordo com o que foi explicitado anteriormente, as plataformas de questionários que abrangem jogos individuais ou em grupo chamam muita atenção dos discentes, uma vez que proporcionam um ambiente descontraído e mais informal, mesmo que alguns alunos se motivem devido ao espírito competitivo, por ser um momento lúdico ou simplesmente porque quebram a rotina de aulas mais tradicionais. A variedade de recursos dos aplicativos, inclusive, facilita a internalização de conceitos e construção de conhecimentos pontuais de assuntos diversos que sejam pertinentes aos conteúdos abordados em sala de aula.

No **Indicador C1**, sobre o uso das ferramentas de jogo, focamos nas discussões relacionadas à aplicabilidade e suas contribuições ao aprendizado. Ao utilizar os aplicativos, SOCRATIVE, KAHOOT e PLICKERS, realizamos uma breve explicação, antes de começarmos as atividades, para informar o funcionamento de como os recursos são utilizados. Dos aplicativos apresentados, o único conhecido

pelos alunos era o “kahoot” que já havia sido utilizado por um professor da turma em outra disciplina.

Os comentários selecionados para a discussão desta categoria foram os seguintes:

| Unidades de registro | UC |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Aquela corrida de foguetes foi a mais interessante, ver cada um avançando pelos acertos. As aulas foram mais dinâmicas... então motiva. | Est1_p.13 |
| Imagina aí você não sabe muito e você está pressionado a responder uma pergunta num determinado tempo". (...) Como uma ferramenta interativa, uma ferramenta para descontração é uma coisa. Porque você está ali, você está brincando, é saudável isso. Mas aí, você já começa a sentir uma pressão maior quando o professor chega e fala para você discutir e encontrar a resposta certa... | Est1_p.14 |
| Se não vale ponto, tudo bem. É válido ..., mas tipo, quando vale ponto, se você sair melhor, aí eu não acho útil não. Porque é uma coisa que você pode simplesmente chutar o mais rápido possível e você pode olhar um colega e você vai tirar a maior nota. Então eu acho que o Kahoot para pontuação não é muito válido não. | Est2_p.14 |
| Só um adendo que eu queria fazer. Exatamente o que ele está falando, ela não pontuou e a pontuação não mudava se você era mais rápido ou mais lento. Era pelo total de questões. Falando em relação ao projeto, não tinha essa questão do tempo da resposta você ganhar mais pontos e nem a professora falou que ia pontuar a atividade. | Est3_p.16 |

Como em todo jogo, há algumas regras a serem seguidas e uma sequência lógica que leva o jogador à fase final. Nas plataformas trabalhadas em sala, há a opção de definir o tempo de cada pergunta e geralmente são muito curtos, até mesmo para estimular o raciocínio e o pensamento crítico. Analisando alguns pontos sobre os jogos, verificamos que eles trazem algumas frustrações quando analisado pelo prisma da mecanicidade, ou seja, conforme relatam o Est2 e o Est3 pode ser que o discente não consiga atingir os objetivos de aprendizagem devido a celeridade proposta pelo jogo e seja ineficaz porque o aluno não consegue se adaptar a dinâmica do quiz, porém estes aspectos têm como ser adaptados, uma vez que são delimitados pelo professor antes de iniciar o quiz. De certa forma, o tempo e a velocidade de resposta podem até ser acordados com os alunos.

O **Indicador C2**, sobre competitividade, realmente divide opiniões, uma vez que alguns alunos esquecem o objetivo educacional e foca apenas na pontuação que vai receber, muitas vezes demonstrando insatisfação por não pontuar ou até mesmo em demorar a responder. A exposição e a "adrenalina" da competitividade foram experimentadas como situações intimidadoras, contraproducentes para a aprendizagem e o desempenho de alguns alunos. Talvez porque estejam diretamente ligadas à possibilidade de falhar, ao medo do erro. Apenas o aluno Est2 se expressou como alguém que ficou inteiramente à vontade. Ter uma nota atribuída ao desempenho nessas circunstâncias também parece ser um fator negativo, como observamos nas seguintes falas:

| Unidades de registro | UC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Esse foi o que eu tive mais dificuldade. Por ser exatamente o que eu falei da questão gramatical. Porque eu nunca fiz cursinho, nem coisa do tipo e, novamente, a base do IF não está ensinando para a gente como estruturar essas coisas, como lidar com essas frases. Então, você sabe o sentido da frase, o que é que quer dizer, o que a pergunta quer dizer, mas você não tem certeza do que se encaixa ali. Eu acho bem legal a questão das perguntas e respostas, do tempo que você precisa para realizar, e também, na nossa sala, principalmente, a galera tem muito a questão da competitividade. O que às vezes é uma coisa saudável. | Est3_p.13 |
| E eu acho que competitividade e aprendizado não é uma coisa que ande muito junta não. Competitividade tem no mercado de trabalho, onde você precisa realmente correr atrás. Mas aqui que você está aprendendo, você está tipo... você tem a liberdade para errar, é como se você tirasse isso botando a competitividade. E é uma coisa também que lhe expõe, né. Porque você está ali, cada um com seu “foguetete”, cada um com seus formulários. E aí se você está num dia ruim ou então você é uma pessoa que não sabe muito e aí você sabe que tem aquele grau de exposição mais elevado. Você acaba não gostando. | Est7_p.14 |
| Mas a ferramenta... eu entendo mais ou menos o que vocês estão falando, mas eu estou falando que a ferramenta do Kahoot é tipo assim: você tem que clicar mais rápido, então não auxilia muito. Se for, tipo: ah, uma prova que a gente está fazendo aqui que quem acertar mais questões, tudo bem que você vai ter um tempo para fazer aquela prova e tal, mas é uma questão que você tem tipo, 15 segundos para responder – para pensar e responder. | Est2_p.15 |
| Imagino que eu, costumo dizer, tipo, vai ser injusto com as pessoas que não sabem tanto pontuar pela classificação ali. Porque, por exemplo, eu sou bom em gramática, aí só de bater o olho eu já sei a resposta, então eu vou colocar mais rápido e minha classificação vai subir, obviamente. Então, a pessoa que não sabe, ou vai marcar qualquer coisa aleatoriamente ou ela vai olhar assim e chutar qualquer coisa. Acerta ou não acerta, então meio que vai aumentar a heterogeneidade por causa da competição que você quer ganhar a nota. Então o prêmio acaba não sendo a premiação, e sim, meio que uma obrigação que você tem que correr atrás para cumprir. | Est10_p.15 |

O **Indicador C3**, sobre a colaboração/cooperação, trata da habilidade de trabalhar em conjunto com outras pessoas, compartilhar ideias, responsabilidades e conhecimento no intuito de contribuir para alcançar determinados objetivos. A aprendizagem colaborativa é um modelo que promove a inclusão, pois permite que os estudantes compartilhem conhecimentos e habilidades e aprendam uns com os outros. Para Vygotsky (1984) é uma abordagem histórico-cultural na qual contribui para o intercâmbio de conhecimento e experiências entre os indivíduos que se beneficiam mutuamente, o que torna a aprendizagem mais significativa.

| Unidades de registro | UC |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Você pega a pessoa que sabe mais para fazer, digamos, a parte dura do trabalho e aquelas outras pessoas que não sabem tanto, a pessoa que sabe mais das aulas, você pega essa parte e você faz isso e isso. Então há uma troca entre os alunos maior nesse tipo de atividade. | Est10_p.18 |
| Se as pessoas não correm atrás do que lhes faltam, o que mais podemos fazer? É melhor do que você colocar uma pessoa numa posição desfavorável que ela está se sentindo desconfortável. Tipo, por exemplo, apresentar lá na frente. Ela vai falar, ela morre de medo de falar. Se ela precisa desenvolver isso e você tem a liberdade, você não está fazendo porque você não quer. Se você está deixando o trabalho duro para outra pessoa, foi uma decisão sua. Até porque ela não definiu todos os grupos, por exemplo. | Est3_p.19 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <p>Justo, mas o que a gente está dizendo aqui, é que a pessoa está livre para escolher a posição dela. O que eu quis dizer é que, só assim, o grupo normalmente se organizava com base no que a pessoa sabia fazer. Então assim, a pessoa ia para aquela posição que ela queria estar naquela posição. A professora não fala: “você vai fazer isso”. Ela só está indo para aquela posição porque ela se sente confortável. Então assim, como alguém falou, você tem que procurar sair da sua zona. Tipo, eu tenho medo de falar, mas eu quero aprender a desenvolver a fala ou não. Posso ficar com essa parte do trabalho. Então, dessa forma, não tem o que falar.</p> | <p>Est10_19</p> |
| <p>Só uma coisa, tipo, realmente essa questão da coletividade, você valorizar isso, é algo muito... eu creio, que produtivo; tanto para o professor, quanto para o aluno. Porque o nosso modelo de educação veio com base no modelo da revolução industrial, que é todo mundo tratado de forma igual. São todos tratados de uma maneira igual. Se fossem explorados mais essa questão da individualidade, o professor saberia até melhor pontuar os alunos porque ele iria saber com exatidão aquilo que o aluno é bom e ruim. Se você faz essa espécie de separação, digamos assim, dos alunos, fica mais fácil até do professor saber onde é que o aluno realmente evoluiu e não comparar ele como se fosse parte de uma massa homogênea.</p> | <p>Est7_p.23</p> |

Na fala de **Est10** há alguns fatos a ser considerados em relação a que tipo de colaboração é oferecida quando há trabalho em duplas ou grupo, uma vez que alguns alunos podem se sentir sobrecarregados quando têm maior disposição para realizar as atividades, ou quando tem conhecimento mais aprofundado do assunto, em detrimento dos outros colegas que se respaldam nestas características dos colegas e não se empenham para a realização dos trabalhos. Nesse sentido é importante o trabalho de conscientização dos discentes no que concerne a importância da colaboração e discernimento nestes tipos de atividades, principalmente no uso das estratégias que são reforçadas pelas MA. O mesmo ocorre, entretanto, com o nível de experiência com a língua inglesa nos trabalhos, pois o aluno menos experiente pode ficar dependente da execução do mais experiente.

No exemplo do **Est3** podemos identificar que há alguns conflitos na colaboração, uma vez que não se pode controlar a vontade e livre arbítrio do colega. Somos diferentes e cada um reage conforme a sua visão de importância das atividades. A tendência docente, muitas vezes, é padronizar esta visão, no entanto, faz-se necessário incentivar os discentes a protagonizar novos papéis, colaborando, muitas vezes, em competências que precisam desenvolver, não somente se valer das que já possuem, ou que sabem fazer melhor. A separação e delegação das tarefas individuais por nível para que um só trabalho seja levado a termo pode aprisionar os alunos numa zona de conforto, em lugar de provocá-los a aprender mais.

2.4. Sala de aula invertida

No que diz respeito a sala de aula invertida, foi uma experiência nova para os alunos, uma vez que não faz parte de suas rotinas, pelo menos da maioria, pois estudar e preparar os conteúdos com antecedência, sobretudo alguns deles inclusive verbalizaram que havia uma sensação de estarem

fazendo tudo sozinho e que o professor está jogando a responsabilidade do ensino para eles que têm que se desdobrar para concretizar o que foi requisitado.

| Unidades de registro | UC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Mas, de certa forma, eu acredito que combina bastante com a proposta da instituição. A proposta da instituição é preparar a gente para a vida, para o mercado de trabalho também e ela já dá uma base de como será, tipo, na universidade. Então, é como se a gente tivesse que correr atrás do que a gente precisa fazer. Claro que você fica meio perdido, isso é um problema, mas eu acho válido. | Est3_p.17 |
| É justamente isso que eu queria falar também... que tipo, esse tipo de atividade ele ajuda a você ver a potencialidade do outro e você se organizar para que todo mundo faça... organizar para que aquele trabalho seja feito. Você sabe que essa pessoa é boa. Escreve bem, então vai escrever e você vai aprender com ela nessa atividade. Então você aprende a dividir tarefas... É, justamente. E isso ajuda bastante até no aspecto que a gente tocou antes, das pessoas ficarem meio abandonadas (as que sabem menos e as que sabem mais). Você junta essas pessoas num grupo tipo, aleatoriamente a gente fez um grupo ali... | Est10_p.18 |
| ...O interessante é distribuir as atividades de acordo com as potencialidades de cada pessoa. | Est1_p.18 |

Um traço interessante na fala do aluno Est10 é a experiência que ele tem com o senso de coletividade e apreciação das qualidades individuais como contributos para o coletivo. Esse sentimento/visão contrasta com o incômodo que outros alunos experimentaram durante atividades gamificadas (Est1, Est2, Est3, Est7).

Quanto ao **Indicador D1**, sobre a autonomia, destacamos, antes de mais, que o conceito de autonomia foi muito explorado por Paulo Freire e rendeu um livro inteiro sistematizando a importância da pedagogia da autonomia tanto para o educador quanto para o educando. O respeito, a liberdade de expressão, entre outros fatores, proporcionam ao aluno a construção da autonomia que é preponderante não somente em sala de aula como também no cotidiano das nossas vidas em todas as áreas. O renomado autor diz que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do

educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (Freire, 1996, p.59)

No intuito de promover novas possibilidades de aprendizagem, as atividades sugeridas para pesquisa não eram engessadas, criando assim uma flexibilidade para o aluno escolher entre as várias opções apresentadas, utilizando seu senso crítico e seu conhecimento de mundo para analisar as melhores estratégias e ter a autonomia para preparar o seu trabalho.

| Unidades de registro | UC |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Meio assustador. Cada um faz sua parte. Se era para você ser o protagonista... Acho que isso é algo mais individual mesmo. | Est3_p.17 |
| Você está dizendo então que liberdade não estimula as potencialidades de uma pessoa. Não é bem assim. | Est3_p.20 |
| [...] Porque às vezes você não quer sair da sua zona de conforto. E aí, a escola quer que você aprenda, não que faça o que você quer; quer que você aprenda. Você aprende se você quiser. Se você for estimulado a fazer um texto, você que vai decidir. Agora, você pode chegar lá depois lá na frente e dizer: “não, mas eu não sou bom nisso porque na escola nunca cheguei a fazer algo. O professor nunca me chegou a estimular a fazer tal coisa. | Est7_p.20 |
| Você trabalha muito a sua autonomia, né. O que que você pode fazer, quais são os recursos que você tem e não ficar dependendo do professor. “Ah, o professor tem que dar uma folha para a gente ter um roteiro, para a gente fazer isso, fazer aquilo outro e dizer como a gente vai fazer”. Não, a gente cria, a gente decide o que a gente faz e o professor diz: “Tá certo! Vocês que escolhem”. Então assim, a gente trabalha muito a nossa autonomia. Se você tem uma ideia de, por exemplo, fazer um vídeo engraçado, um vídeo para cumprir o que foi estipulado para você, você vai e faz. Se você quiser apresentar lá na frente, você quer conversar assim com alguém na hora, você quer fazer apresentação na hora, você faz. Essa autonomia é trabalhada e assim, eu acho que é bom e é válido como disse E2 que, assim, a gente está trabalhando muita coisa, muita coisa de nós mesmos, muito da nossa personalidade para aplicar em cima desse trabalho que a gente está fazendo. | Est1_p.27 |

No trecho, a seguir transcrito, o aluno parece ver a autonomia na aprendizagem num cenário de parcerias: “a escola quer que você aprenda, não que faça o que você quer” / “se você for estimulado a fazer um texto, você que vai decidir”. A autonomia, também pode ser aglutinada na colaboração, uma vez que no trabalho em equipe quando se estabelece objetivos a serem atingidos, cada indivíduo tem a sua responsabilidade individual para que o todo se concretize. Nesse sentido, é mais fácil tomar decisões autônomas e ainda assim contribuir, por isso a importância da definição clara de papéis. Para isso contamos também com uma boa comunicação entre os pares para uma justa distribuição das responsabilidades.

Os **indicadores D2 e D3**, sobre a disciplina de estudos/responsabilidade, foram aglutinados pelas suas semelhanças, além de estar, de algum modo, contemplados em falas em indicadores anteriores. De fato, ambos não são exclusivos das MA, uma vez que sabemos que para sermos bem-sucedidos em todos os âmbitos das nossas vidas necessitamos ter responsabilidades, e tanto no

mundo acadêmico quanto no mundo do trabalho, disciplina de estudos para podermos nos desenvolver como cidadãos. Na fala de Est1, percebemos que nem todos participam da execução das atividades simplesmente por não terem interesse e por saberem o que os outros colegas realizarão o trabalho.

| Unidades de registro | UC |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| E a gente conhece uns aos outros, né. A gente sabe quem é que vai fazer, quem é que não faz, quem é que joga as coisas nas costas dos outros. | Est1_p.18 |

No caso da categoria sala de aula invertida, esses indicadores têm um peso muito relevante para que essa abordagem traga resultados expressivos no aprendizado dos alunos. Por ser um modelo que envolve a inversão do que ocorre em sala de aula, o conteúdo é disponibilizado previamente para o estudo dos alunos em casa, sem explicação do professor, para ser trabalhado de forma mais prática e colaborativa em sala de aula. Se não há disciplina de estudos dos alunos em realizar as atividades em casa, assim como, se os alunos não possuírem uma rede com internet em casa para acessar os conteúdos, os resultados ficam comprometidos.

É notório que é fundamental diversificar as práticas pedagógicas em sala de aula para atender os diferentes estilos de aprendizagem e diferentes necessidades dos alunos, no intuito de ajudá-los a se desafiar e desenvolver habilidades diversas como o pensamento crítico e resolução de problemas.

3. Resultados das atividades com as Metodologias Ativas

Na sequência didática apresentamos as ferramentas de gamificação Socrative, Kahoot e Plickers, as quais foram exclusivamente utilizadas em sala de aula para trabalhar o assunto gramatical, de estrutura linguística, que envolve a revisão dos tempos verbais e a aquisição de vocabulário em língua inglesa, conhecimentos base necessários para fundamentar o assunto trabalhado na sequência, que foi o uso dos diferentes tempos do discurso direto e indireto (Reported Speech). Nesse sentido, os vídeos, explicações gramaticais e atividades de fixação eram para serem explorados em casa, como autoestudo, de acordo com a abordagem da sala de aula invertida, sendo trabalhados na aula seguinte em forma de questionário, um quiz, utilizando a abordagem “gamificação” e “aprendizagem em pares”, em que os alunos se ajudam mutuamente a encontrar as respostas corretas, na figura 05, do capítulo II, é a fase da “votação”. Em se tratando das atividades gamificadas trabalhados em sala, a maioria dos alunos identificou a sua utilização como positiva, no sentido de serem ferramentas de aprendizado atrativas, divertidas e importantes para quebrar a rotina de tarefas respondidas no papel, que geralmente são estruturadas de forma tradicional com o objetivo de memorizar o conteúdo.

No questionário do aplicativo Socrative foi realizada a revisão dos tempos verbais, contextualizada em textos, que era pré-requisito para o estudo da aula seguinte. Utilizamos a abordagem “instrução em pares” para discussão das alternativas corretas, já que a atividade era realizada individualmente primeiro, seguida de discussões em pares ou trios para a confirmação da resposta, conforme plano de aula (Apêndice D). A média de acerto da turma na primeira atividade, sem a estratégia da MA, “instrução em pares”, foi de 59,2%. Nas subseqüentes com o auxílio da revisão e diálogo em pares e em grupos, os acertos foram progressivos, aumentando a colaboração mútua. (Figura 12).

Figura 12 – Resultado Final do SOCRATIVE.

| Team | Student Names | Total Score (0 - 100) | Number of correct answers | an office. | Lola looked down to discover a snake at her feet. When she saw it she | I borrowed four books on gardening the last time I to the library. |
|----------------------|---------------|-----------------------|---------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Blue | S1 | 60 | 15 | finishes | screamed | went |
| Magenta | S2 | 56 | 14 | finishes | screamed | went |
| Violet | S3 | 80 | 20 | finishes | screamed | went |
| Sienna | S4 | 92 | 23 | finishes | screamed | went |
| Green | S5 | 24 | 6 | finishes | screamed | went |
| Rose | S6 | 88 | 22 | finishes | screamed | went |
| Blue | S7 | 52 | 13 | will finish | screamed | went |
| Teal | S8 | 64 | 16 | finished | screamed | went |
| Peach | S9 | 28 | 7 | finishes | screamed | had gone |
| Red | S10 | 76 | 19 | finishes | screamed | went |
| Yellow | S11 | 64 | 16 | finishes | screamed | went |
| Dimgray | S12 | 76 | 19 | finishes | screamed | went |
| Hot Pink | S13 | 72 | 18 | finishes | screamed | have gone |
| Maroon | S14 | 28 | 7 | finished | screams | been |
| Lime | S15 | 76 | 19 | finishes | screamed | went |
| Orange | S16 | 28 | 7 | finishes | screamed | went |
| Silver | S17 | 80 | 20 | finishes | screamed | have gone |
| Tan | S18 | 32 | 8 | finished | screams | went |
| Gold | S19 | 28 | 7 | finishes | was screaming | go |
| Indigo | S20 | 80 | 20 | finishes | screamed | went |
| Class Scoring | | 59.2% | 14.80 | 80.0% | 85.0% | 75.0% |

Fonte: Jogo <https://www.socrative.com/> .

Um ponto relevante a se destacar, durante as atividades com o uso dos aplicativos, foi a conexão da internet que, algumas vezes, oscilava ou diminuía a velocidade, não permitindo que os alunos respondessem as questões no tempo limite estipulado no aplicativo. Em relação ao extrato fornecido pelo *Kahoot*, na Figura 13, é possível verificar os detalhes do turno do jogo. Na primeira linha verifica-se o título do questionário: “Reported speech and reported questions”. Na sequência, a data em que foi jogado (*played on*), no dia 21 de agosto de 2019; realizado por (*hosted by*) Lenir Fernandes; O número de jogadores (*played with*) 15 (quinze); Número de questões 22 (vinte duas), sendo as duas últimas de desafio. No quesito desempenho geral (*overall performance*), nota-se que os alunos obtiveram 68,4% de acertos e conseqüentemente 31,40% de erros.

Figura 13 – Resultado do Placar Final do Kahoot – apresentado pelo jogo.

| Reported Speech and Reported Questions | | | |
|--------------------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|
| Played on | 21 Aug 2019 | | |
| Hosted by | lenirfernandes | | |
| Played with | 15 players | | |
| Played | 22 of 22 questions | | |
| Overall Performance | | | |
| Total correct answers (%) | 68.40% | | |
| Total incorrect answers (%) | 31.60% | | |
| Average score (points) | 15106.00 points | | |
| Feedback | | | |
| How fun was it? (out of 5) | 4.75 out of 5 | | |
| Did you learn something? | 100.00% Yes | 0.00% No | |
| Do you recommend it? | 75.00% Yes | 25.00% No | |
| How do you feel? | 50.00% Positive | 33.33% Neutral | 16.67% Negative |
| Switch tabs/pages to view other result breakdown | | | |

Fonte: Jogo <https://kahoot.it/>.

Em relação à variável avaliação dos alunos (feedback) que é dado no final do jogo, o item diversão recebeu a pontuação 4.75 de 5; o item aprendido recebeu 100%; quanto à recomendação do jogo, 75% recomendariam e 25% não; no item como se sentem, 50% positivo, 33,3% neutro e 16,7% negativo, dos alunos no final do jogo de 15 jogadores.

Destacamos a fotografia, na Figura 14, para representar o momento em que os alunos estavam respondendo as questões das atividades no Kahoot, assim como o ambiente no qual trabalhamos a maior parte dos jogos que foi no laboratório 01, do centro de línguas do IFRN, que dispõe de 20 de computadores.

Para preservar a imagem dos alunos, solicitamos que eles ficassem de costas para que os seus rostos não fossem identificados, já que seria um registro para compor o estudo. Na ferramenta PLICKERS cada aluno recebe um código utilizado para responder às questões de múltipla escolha, tendo sido focada sempre na aquisição de vocabulário, sobretudo na ampliação do campo lexical envolvendo o tema entrevista de emprego (Figura 15).

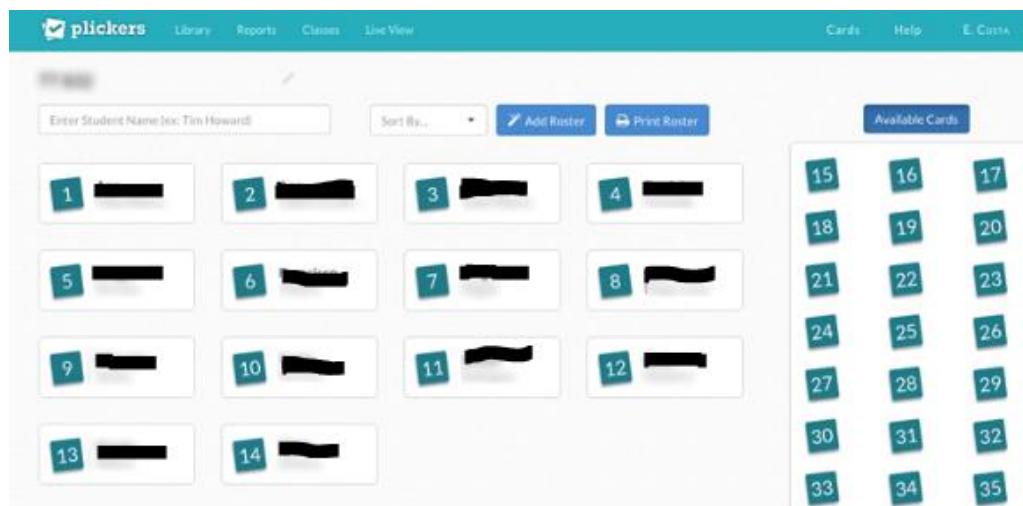
Não obstante as atividades trabalhadas durante a sequência didática abrangerem apenas o quarto bimestre, houve um melhor rendimento na execução das atividades dos discentes e, por conseguinte, uma melhoria considerável nas classificações dos participantes mais assíduos, com exceção de dois alunos que se encontravam com problemas de saúde – um que não concluiu o curso e, infelizmente, foi reprovado e o outro que realizou as atividades de reposição após a pesquisa, pelo que não são considerados na valorização do estudo realizado. O uso dos aplicativos de jogos sempre é muito esperado, inclusive, na maior parte do tempo os alunos perguntam se haverá jogos no dia da aula, porque buscam a quebra do estado de formalidade da aula, mesmo que trabalhe questionários

gamificados ou atividades que poderiam ser feitas de forma monótona, caso fosse no formato tradicional. O que podemos inferir pelo quadro das classificações bimestrais, Anexo 02, é que as atividades desenvolvidas por meio das metodologias ativas estimularam a grande maioria dos alunos ao estudo aprofundado refletindo-se, em geral, em melhor rendimento nas avaliações.

Figura 14 – Foto durante a sessão com o uso do Kahoot.



Figura 15 – Demonstrativo de um QUIZ no aplicativo Picklers.



Ao analisar as Notas dos alunos, dos 1.º e 2.º bimestres (N1 e N2), que foram planejadas sem o uso das metodologias ativas, com as notas dos 3.º e 4.º bimestres (N3 e N4), período em que foram utilizadas as MA, podemos perceber que houve uma elevação de até 30% das notas da grande maioria da turma, geralmente nos últimos bimestres, a tendência das notas dos alunos é sofrer uma diminuição devido a diversos fatores, inclusive pelas demandas de final de semestre. Vale salientar

que, os nomes, as matrículas e dados dos alunos que poderiam identificá-los foram ocultados para preservar suas identidades, deixando apenas a exposição das notas para comparação.

3.1. Conhecimento e Desenvolvimento da língua inglesa

Na utilização das metodologias Ativas foi levado em consideração o conhecimento prévio dos alunos na língua inglesa. De fato, a experiência de cada um com a língua era de extrema importância para dar continuidade ao projeto na sequência didática. Na prática, percebemos que a turma se encontra em estágios diferentes de desenvolvimento da língua, podemos considerar aqui uma gradação entre alunos menos e ou mais experientes na LI, portanto a turma é heterogênea e cada aluno tem nível diferente no que tange às habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral. Em sua maioria, os alunos têm mais facilidade de compreensão da língua na leitura e interpretação de textos, seguida da de produção escrita, com limitações. As MA se coadunam com a Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio - PTDEM de língua inglesa, no sentido de que essa proposta metodológica:

visa à tentativa do desenvolvimento: 1) de um ensino que coloque o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem (learner-centered instruction); 2) de uma aprendizagem cooperativa e colaborativa (cooperative and collaborative learning); 3) de uma aprendizagem interativa (interactive learning); 4) de uma visão de educação de língua como um todo (whole-language education); 5) de um ensino baseado em conteúdos (content-based instruction); 6) e de um ensino baseado em tarefas (task-based instruction). (IFRN-PTDEM, 2012, p.63)

O uso das quatro habilidades linguísticas em língua inglesa foi estimulado. A leitura e escrita fez parte das atividades entregues na sala de aula ou designada para pesquisa prévia, como na “sala de aula invertida”, na qual foi detalhada na sala virtual, “Google Classroom”. Os alunos foram divididos em grupo conforme os níveis de inglês, porém, eles não seguiram a divisão pré-estabelecida, se subdividindo por afinidades. Assim, aconteceram em diversos momentos no decorrer da pesquisa situações de oralidade, trabalho colaborativo de leitura e escrita atrelados às soluções de problemas da vida real.

No indicador E1, sobre as habilidades linguísticas da língua inglesa, de acordo com a avaliação

inicial, não havia alunos no nível básico na turma, porém, as habilidades de produção oral e escrita e compreensão auditiva eram heterogêneas entre os alunos. A compreensão de leitura é uma habilidade mais acessível para os alunos. A disciplina língua inglesa não tem como objetivo formar falantes na língua e, sim, trabalhar as estratégias de leitura para dar os subsídios ao aluno para ser um leitor competente. Porém, buscamos inserir as quatro habilidades linguísticas para promover maior interação e habituar os alunos a cada aula ampliar seu conhecimento e buscar aprender de maneira mais autônoma. Vejamos algumas falas que se coadunam com esse indicador.

| Unidades de registro | UC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ... eu sou prova disso, porque assim, eu não tenho muito conhecimento de inglês, eu cheguei, eu já vim com dificuldades. Então, inúmeras vezes eu perguntei a Est6 e também a Est10, sobre alguma palavra que eu não sabia falar ou alguma coisa que eu não sabia ou não entendia, aí eles que me ajudaram. Então assim, por um lado é bom isso aí, você une a pessoa que sabe com uma pessoa que não sabe, porque assim você já tira a dúvida ali com seu amigo. Você não precisa: “professor, e não sei o quê...” e ali atrapalhar a aula todinha. | Est1_p.3 |
| Eu acho que o que ele está falando, eu concordo com o que vocês estão falando, mas acho que o que ele quer dizer é que assim, a escola deveria estimular todos os seus potenciais, não só os que você já tem facilidade. E esse trabalho estimula mais o que você já tem potencial para fazer bem. Acho que ele está tentando falar é que você pode... a escola deveria pelo menos estimular todos os seus aspectos ou pelo menos estimular basicamente alguns aspectos, tipo, a sua fala, a sua escrita, a leitura. | Est2_p.20 |
| Porque uma língua não é só um aspecto. A língua tem a parte falada, a parte gramatical, a parte da cultura, a parte da interpretação.... Então se você é só bom na parte de escrever, você tem que ir para a parte do falar. Se você é bom no falar, você tem que ir para a parte de escrever. Então, se fosse realmente direcionado para isso, tipo: “amigo, você quer aprender a escrever? Então vamos aqui. A gente quer fazer uma turma para quem quer aprender a escrever”. Quer aprender a falar, vamos juntar uma turma para quem quer aprender a falar e dar realmente um enfoque nisso. | Est7_p.22 |
| Eu discordo de você porque se você separa as áreas da língua, você vai desmontar a língua por assim dizer. Na minha opinião, o aluno vai aprender mais sendo imergido no grupo. Porque você vai ter a heterogeneidade das pessoas meio que ajudando. Assim, que você sabe na teoria, mas eu sei que é fato que quando você é imergido num lugar de língua estrangeira, você aprende meio que por necessidade. Então, opiniões diferentes. Na minha opinião, a pessoa imersa num grupo vai aprender muito melhor do que uma pessoa num grupo separado. Porque você pega essa pessoa. Ah, essa pessoa sabe ler, mas não sabe ouvir aí fica lá a aula todinha: “vamos fazer a atividade de ouvir hoje”. Aí fica lá: good morning. O que foi que a professora falou?”. Aí anota. Então vai pegar uma forma nova de ensinar, por assim dizer, uma gamificação para você só segregar os alunos, separar em grupos diferentes. Aí você pega esse pessoal que fez esse modo novo de ensinar aí bota eles para o modo antigo para aprender as outras coisas. Então assim, na minha opinião, o grupo heterogêneo é melhor... | Est10_p.23 |
| Um ajudando o outro no seu processo de aprendizagem, apesar de que um está num nível mais avançado que o outro, vamos dizer, num nível intermediário de aprendizagem, outro, vamos dizer, um pouco mais de dificuldade e um ajudando ao outro, dialogando neste grupo... Interagindo. | Est6_p.23 |

Os alunos utilizaram algumas estratégias e improvisaram outras para dar suporte a comunicação em inglês entre os colegas e professores convidados. O uso do tradutor foi mencionado como uma técnica eficiente entre os alunos com dificuldades de compreensão, porém desde o início das aulas incentivamos os alunos a trabalhar com o método comunicativo que estimula o aprendizado da língua por meio de situações da vida real, fazendo uso de material autêntico usando o

conhecimento prévio para alavancar vãos mais altos.

| Unidades de registro | UC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Assim, quando chegou lá o rapaz para falar com a gente, eu não sabia que ele não sabia falar português. Ele não sabia. Ele só sabia falar inglês. Aí eu tive que dar um jeito, pedir ajuda assim aos amiguinhos para desenrolar para falar alguma coisa. Mas, assim, foi uma surpresa para mim ele não saber falar português. Foi uma surpresa e foi legal essa interação porque eu conheci uma pessoa que era de outro país, que não tinha os mesmos costumes, a mesma cultura. Então eu aprendi com aquela pessoa. Vi que, assim, até ele mesmo me ajudou a falar umas palavras que eu não estava conseguindo falar, então, para mim foi legal. Eu gostei. | Est1_p.24 |
| Eu achei muito bom porque, tipo, acho que também muitas vezes a gente está na sala de aula e passa muito tempo com as mesmas pessoas e a gente sabe como cada um fala e aí quando chega uma pessoa que tem um sotaque diferente, você tem que se esforçar ali para poder entender ali o que a pessoa está falando. E, também a questão da própria experiência de você está participando de uma entrevista em inglês. Eu achei isso muito legal. É meio que uma forma de se preparar. Essa parte foi a que achei mais útil assim de se usar na prática, assim, na vida mesmo. | Est7_p.25 |
| Ele disse: "eu não falo português". Ele falou em inglês que não falava português. Aí eu: "tenso. | Est1_p.26 |
| Eu perguntava ao Est9 o que ele estava falando, aí botava no Google Tradutor em português, e tentava falar o que estava no Google. Só que...tipo, ele ficou meio que me forçando, não gostei muito. Eu até saí com dor de cabeça. | Est6_p.27 |
| Eu realmente vi muitas vezes as pessoas recorrendo a esses meios, né. Muitas vezes as pessoas travavam e não falavam nada. E aí que está, tem parte positiva e parte negativa. Realmente ali aquela pressão, para quem já sabe, para quem sabe um pouco, é realmente bom porque você vai se esforçar tipo, até para quem sabe porque às vezes a palavra foge a cabeça e você tem que pensar em outra maneira de falar a mesma coisa. E, para mim, foi muito bom, foi muito bom. Eu achei muito útil. | Est7_p.27 |
| Eu vi nessa unidade que o grupo era heterogêneo, então, acho que era eu, Est9, você. Então assim, Est9 fala bem, eu mais ou menos, aí Est1 sabe alguma coisa aí... | Est10_p.27 |
| Aí ficava o pessoal que era mais avançado, "não ele perguntou isso para você", aí: "ah, não sei o quê, não sei o quê". Aí a pessoa respondeu em português, fale em inglês. A pessoa: "eu não sei a palavra tal, tal e tal. | Est10_p.28 |

O aluno Est2 levanta novamente o constrangimento pela exposição pública do erro durante o processo de aprendizagem. O que, na verdade, o intuito era trabalhar os erros para dirimir as dúvidas de outros colegas que, porventura, não tenham compreendido algum ponto específico da atividade. Na discussão houve contrapontos relevantes que dizem respeito a experiências individuais e como cada aluno entende sobre a importância de ampliar o seu conhecimento e não se conformar somente com o que já sabe.

| Unidades de registro | UC |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Eu não acho que colocá-los no mesmo grupo vai ajudar, porque vai acabar... vai cair na mesma coisa: o que sabe menos, ele vai simplesmente no Google Tradutor, vai colocar a frase que ele tem que falar e vai falar aquilo na hora, talvez não fale tão bem, que ele poderia falar; vai cair na mesma coisa. Até porque há vergonha, há todos esses sentimentos que são despertados quando você se sente inferior às pessoas por saber menos. | Est2_p.06 |
| Então se você é só bom na parte de escrever, você tem que ir para a parte do falar. Se você é bom no falar, você tem que ir para a parte de escrever. Então, se fosse realmente direcionado para isso, tipo: "amigo, você quer aprender a escrever? Então vamos aqui. A gente quer fazer uma turma para quem quer aprender a escrever". Quer aprender a falar, vamos juntar uma turma para quem quer aprender a falar e dar realmente um enfoque nisso. | Est7_22 |

No indicador E2, sobre a criatividade, que é um elemento importante nas MA, uma vez que é gerada quando temos liberdade de escolhas, quando podemos ousar, indo além do que é solicitado. Ao implementar as MA em sala de aula, estamos imbuídos em criar ambientes de aprendizagem que estimulem a criatividade dos alunos. O próprio uso de diferentes abordagens propicia ao professor e ao aluno a pensar de forma criativa e a desenvolver novas ideias. Pelo fato da sequência didática ter como abordagem principal a ABP, os alunos foram levados a criar, ou seja, a usar a criatividade em prol de ideias que eram discutidas em conjunto.

| Unidades de registro | UC |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| É, nas perguntas. Isso. Isso, obviamente, estimula a criatividade. Seria algo mais fácil também, mas a professora nos deixou livres para escolher isso: quem seria o entrevistador e quem seria o entrevistado. Então assim, é um projeto meio complicado, para uma turma tão grande, com diferença tão grande de aprendizado, sim. Mas eu acredito que se as pessoas fossem realmente interessadas, mesmo aquelas que não sabem, elas encontrariam sim o seu lugar na prática. | Est3_p.6 |
| O interessante também é que mesmo os alunos construindo as perguntas, teve que criar as respostas na hora; não tem nenhuma resposta pronta. Por mais que a gente respondesse as mesmas coisas... | Est10_p.25 |
| Então a gente via que quem tinha mais facilidade de falar, com exceção de Est5 que sabe falar e não quer falar, mas quem tinha mais facilidade de falar...tinha mais interação com o entrevistador e quem falava menos ficava observando. E o entrevistador falava: “e você?” | Est10_p.27 |

3.2. Aprendizagem Personalizada

Moran (2018 p. 42) apresenta a aprendizagem personalizada por meio de diferentes pontos de vista: a dos alunos sendo “o movimento de construção de trilhas²⁰ que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos”; e a do educador e da escola como “movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes” no intuito “de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas.”

O movimento para a personalização tem muito mérito, mas, para um único professor, personalizar o ensino de 150 estudantes é tarefa difícil e que não funciona no contexto tradicional. O atual modelo de educação reflete a era em que foi concebido: a revolução industrial. Os alunos são educados como em linha de montagem, para tornar eficiente a educação padronizada. Sentam-se em fileiras de carteiras bem arrumadas, devem ouvir um “especialista” na exposição de um tema e ainda

²⁰ De acordo com Moran (2018, p.45), estimulasse a busca de trilhas de vida com significado útil pessoal e socialmente e, como consequência, pretende-se ampliar a motivação profunda para aprender e evoluir em todas as dimensões. São trilhas pessoais de vida porque elas se refazem, redefinem, modificam com o tempo. Não são roteiros fechados, mas abertos, adaptados às necessidades de cada um.

precisam se lembrar das informações recebidas em um teste avaliativo. De alguma maneira, nesse ambiente, todos os alunos devem receber uma mesma educação. A fragilidade do método tradicional é a de que nem todos os alunos chegam à sala de aula preparados para aprender. Alguns carecem de formação adequada quanto ao material, não têm interesse pelo assunto ou simplesmente não se sentem motivados pelo atual modelo educacional. (Bergman & Sams, 2020, p. 6)

| Unidades de registro | UC |
|--------------------------------------------------------|----------|
| Separando, você vai unir pessoas com o mesmo problema. | Est10_24 |

O **indicador F1**, sobre o protagonismo do aluno/iniciativa, está relacionado também ao desenvolvimento de estratégias que está alocado como indicador **F2**. No protagonismo, encontramos um dos principais princípios das MA, pois o aluno é estimulado a assumir o controle do seu próprio aprendizado, sendo responsável pela busca de informações e estratégias para ampliar o seu conhecimento, explorando novos recursos através de uma participação ativa que envolve os interesses individuais e coletivos. Como refletem os alunos:

| Unidades de registro | UC |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Aí entra o que Est9 falou, quando você é imerso no lugar, você aprende por necessidade. A gente sentiu a necessidade de falar com ele, então a gente teve que desenrolar de alguma maneira para se comunicar, entendeu. | Est1_p.25 |
| Aí você pensa que deveria ter feito uma pergunta melhor. | Est4_p.25 |

Desta forma, o aluno pode se aprofundar nos assuntos que tenha mais interesse, buscando potencializar a sua autonomia e protagonismo ao mesmo tempo que constrói conhecimento. O Est4 ao refletir sobre a elaboração de uma pergunta melhor, demonstra que tem senso crítico, e se preocupa em melhorar o processo.

3.3. Papel dos Atores

Considerando o papel do aluno como protagonista e do professor como mediador no uso das MA, ambos precisam perceber que nesse processo não existe coadjuvantes. Por essa razão, o aluno tem papel ativo e autonomia para fazer escolhas e contribuir de forma dinâmica com o seu próprio aprendizado, e o professor é um orientador e facilitador do processo. Percebemos durante o desenvolvimento da SD que para os alunos mudarem a cultura de ouvintes e passivos para produtores de conhecimento e participantes ativos, precisamos de um trabalho amplo em conjunto com todos os atores que envolvem a escola incluindo a gestão, os docentes, discentes, pais e toda a comunidade,

sem esquecer, também, da atualização dos documentos institucionais e do apoio governamental com a viabilização das políticas públicas. É claro que é um processo a longo prazo, porém, podemos começar a abrir caminhos individualmente e em colaboração com os pares para que ações semelhantes se tornem mais comuns.

Em relação ao estudo aqui apresentado, há a necessidade de criar e utilizar novas estratégias para uma maior conscientização das MA, com participações ativas dos alunos e o uso de atividades desafiadoras com maior regularidade, estimulando o protagonismo discente por meio do ensino e da aprendizagem com cunho mais crítico reflexivo.

No **indicador G1**, sobre a atitude do aluno aprendiz, percebemos que há alunos conscientes do seu trabalho e do seu papel assim como de sua responsabilidade. Nas falas seguintes podemos notar como os alunos se posicionam mediante a atitudes dos colegas em grupo:

| Unidades de registro | UC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| E a gente conhece uns aos outros, né. A gente sabe quem é que vai fazer, quem é que não faz, quem é que joga as coisas nas costas dos outros. | Es1_p.18 |
| Eu acredito que seja uma decisão individual. Não é para você... eu ter que estipular que você está no meu grupo, eu tenho que estipular você e você vai falar lá na frente se você não gosta. Eu não vou fazer isso para lhe prejudicar ou para obrigar você a aprender uma coisa; você vai aprender se você quiser aprender, entendeu. Também a gente tem que se esforçar para aprender alguma coisa. | Est1_p.19 |

No **indicador G2**, sobre a mediação do professor, é imprescindível que o professor seja inicialmente um gerenciador de pessoas para orientar e estimular o desenvolvimento dos alunos. Afinal de contas,

A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa. A mediação do professor é fundamental em todo esse percurso de aprendizagem, que abrange ainda o desenvolvimento e aprimoramento de atitudes. Coloca-se a necessidade de intervenção do professor em relação às orientações sobre como organizar e lidar com o material de estudo, como desenvolver atitudes de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas, para promover a autonomia do aluno, sem a qual torna-se mais difícil garantir avanços (Brasil - PCNs, 1998, p. 55).

| Unidades de registro | UC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Mas, por exemplo, tem certas pessoas que, beleza, tem certas habilidades para se falar e não muito para escrever. A gente teve realmente essa liberdade. Mas aí, se a escola desse aquele empurrãozinho assim, talvez a pessoa conseguisse se desenvolver nessa questão, nesse aspecto que ela não consegue e de outro que ela já tem bom, entendeu. Tipo, a pessoa, de certa forma é como eu falei, dar aquele empurrãozinho. | Est7_p.20 |

É de suma importância que os atores compreendam, de fato, quais os seus papéis nas abordagens das MA para não haver interpretações tendenciosa de certas ações, como, por exemplo, confundir a mediação do professor com desobrigação ou isenção de trabalho, jogando toda a responsabilidade nos alunos. Ou o aluno achar que tem que ser passivo, sim, porque está na sala de aula para aprender o que o professor tem que ensinar, uma vez que é obrigação do professor dar aulas conteudistas o tempo todo. Outro fator é o aluno em grupo achar que não precisa se comprometer com as atividades porque tem colegas mais comprometidos para explorar as tarefas.

3.4. Formação Profissional

No tema Formação profissional temos vários conceitos inseridos. Os cursos do IFRN são permeados por disciplinas de área técnica e área propedêutica. Assim sendo, fica nítido que o foco principal é a formação completa, ou seja, integral do aluno. A formação profissional envolve múltiplos elementos em consonância com a BNCC, (Brasil,2018, p.12) que também foca nessa formação integral,

a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

No **indicador H1**, sobre as habilidades intrapessoais, que envolvem a capacidade de lidar com as nossas emoções, pensamentos e comportamentos, evidenciamos algumas falas que demonstraram diferentes tipos de sentimentos que devem ser levados em consideração para que haja construção de conhecimento.

| Unidades de registro | UC |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Eu acho assim, que quando a turma não tinha um nível muito bom, pelo menos uma parte não sabia muita coisa, eu acho que é muito mais eficiente você gastar o tempo que a gente tem aqui na escola fazendo com que eles aprendam o básico, treinem o básico, para fazer com que eles possam fazer projetos básicos, do que fazer projetos. É tipo, façam o curriculum, que é uma coisa bem específica. Eu acho assim, que muita gente que tem um nível muito alto, já fez cursinho, já passou por esse tipo de experiência, então eu acho que é muito válido para eles. Porque, tipo, se você já fez cursinho durante seis períodos, no IF você já teve aquela vivência, você será obrigado a pagar a matéria aqui no IF, porque você é obrigado. Você não pode nem fazer uma prova e se livrar, você tem que pagar. Isso não vai ser muito proveitoso. O IF vai estar gastando dinheiro, pagando uma infraestrutura para um aluno, sendo que ele nem vai aproveitar aquilo porque ele já passou por aquilo. | Est2_p.4 |
| Eu não acho que colocá-los no mesmo grupo vai ajudar, porque vai acabar... vai cair na mesma coisa: que o sabe menos, ele vai simplesmente no Google Tradutor, vai colocar a frase que ele tem que falar e vai falar aquilo na hora, talvez não fale tão bem, que ele poderia falar; vai cair na mesma coisa. Até porque há vergonha, há todos esses sentimentos que são despertados quando você se sente inferior às pessoas por saber menos. | Est2_p.6 |
| Você também pode ver que algum dia você pode estar na situação contrária, que você vai estar num lugar que você não fala o idioma, que você é o único que fala o idioma do local, então é bom para mesclar essa sensação. | Est3-p.25 |

A vergonha e o sentimento de inferioridade relatado por Est2 é um fator muitas vezes despercebido pelo professor, e que deve ser um ponto de observação para não acarretar prejuízos de diversas ordens, as atividades podem estar em um patamar muito elevado para os alunos e, com certeza interferirá no aprendizado.

No **indicador H2**, sobre o ser Social, Político e Profissional faz parte do objetivo da formação integral do IFRN. A educação tecnológica foca nas habilidades e competências de um ser com formação completa que pode vislumbrar sua ascensão social em detrimento a educação meramente tecnicista que prepara o aluno somente para executar tarefas rotineiras, com a mão na massa, sem a necessidade de usar o pensamento crítico. Pensando nas práticas pedagógicas que envolvem as metodologias ativas, podemos oferecer propostas mais personalizadas, para cada estilo predominante de aprendizagem, monitorando-as e avaliando-as em tempo real, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. O aprendizado ocorre a partir da antecipação de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional.

Os alunos mais pragmáticos preferem atividades diferentes daquelas escolhidas por

estudantes mais teóricos ou conceituais, e a ênfase nas atividades também será distinta.

Bacich et al (2015, p.32)

| Unidades de registro | UC |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Interessante é uma coisa que eu nunca tinha vivenciado, nunca tinha passado assim. Certa vez, estava eu e essa moça aqui, ali na parada, e chegou um casal de argentinos para falar com a gente. A gente conseguiu se comunicar com eles porque a gente tinha um conhecimento, um certo conhecimento de espanhol, mas não foi como o rapaz que chegou para conversar com a gente porque foi mais complicado porque surgiu aquela pressão de ele fazer uma pergunta para você: “e você?”. Ai eu ficava assim: e agora, o que que eu falo?”. Eu não sei nem ao certo, certo assim, com certeza o que é que ele perguntou. | Est1_p.25 |

No **indicador H3**, sobre a visão de futuro e preparação, os alunos que estavam concluindo o ensino médio integrado, tinham muitas inquietudes e questionamentos a respeito dos seus futuros profissionais e acadêmicos. Inclusive a maioria deles não desejava dar continuidade aos conhecimentos técnicos adquiridos na escola, e verbalizaram estar se preparando para cursos completamente diferentes na faculdade. O tema da sequência tinha o intuito de promover essa discussão apoiada na conscientização de uma preparação para o mercado de trabalho, enfatizando a importância da verticalização do estudo, conhecimento necessário para ascensão de um degrau a mais: o ensino superior, ou seja, a entrada em uma universidade.

| Unidades de registro | UC |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Ah, professora, na formação profissional foi o que falaram ao um tempo atrás aí... tipo... muitas pessoas pensam em se formar aqui e em busca de emprego lá fora que possuem a língua estrangeira como o inglês, né, e tipo assim, ajudou muito a ter uma “experiência”, uma certa experiência e chegar lá e saber mais ou menos como reagir. Conhecimento prévio. | Est5_28 |
| Para mim é exatamente isso, até na minha visão assim de que eu já tinha estudado outras coisas que estou vivenciando, mas é muito bom você poder ver se aquilo mesmo está valendo a pena. | Est4_28 |
| Deu para trocar uma experiência. | Est10_28 |
| Ah, então... foi bem colaborativa a atividade porque uns ficaram ajudando os outros. | Est6_28 |
| “É se eu consegui chegar numa pessoa assim e dizer para mim que fala outra língua e tal, será que eu vou conseguir me comunicar com ele assim certinho e tal?” | Est4_p.29 |
| “Justo. Por exemplo, tem o (inaudível) tem aulas a distâncias, por assim dizer, então o curso é feito por professores, não todos, mas a língua utilizada é o inglês, então é muito importante que você saiba para sua formação... Ainda mais na área de informática.” | Est10_p.29 |
| Esse projeto eu acho muito importante para nossa vida profissional porque, às vezes, você vai fazer algum treinamento ou um curso também a entrevista em si, que o material está em inglês. Então eu acho até mais fácil hoje você pesquisar assuntos em inglês do que você pesquisar em português. Se você procura uma coisa em português e não tem, você procura em inglês e está lá o primeiro resultado, é o curso que você quer,,, | Est10_p.29 |

O Est5_28 relata quão importante foram as atividades, principalmente para os alunos que têm

o objetivo de trabalhar ou estudar em outro país. A experiência vivida ajuda a visualizar quais os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para enfrentar o mundo do trabalho. É claro que é em dimensão micro com o intuito de despertar o interesse para potencializar novas ações que serão benéficas em breve. É óbvio que o nosso futuro é incerto e, de certa forma, nos traz preocupações. Como Est10 relatou, ele já vive, ou seja, se apropriou do inglês como veículo de conhecimento e experiência, e não mais como um fim em si próprio, desconectado de outros conhecimentos. Isso merece menção, pois, infelizmente, uma tendência da experiência escolar tem sido a solidificação dos conteúdos como fins em si, distanciadas de seu papel na vida social, tanto no eixo da sua evolução diacrônica/temporal/cronológica, quanto nas interações diacrônicas com as várias instâncias de atuação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A pergunta norteadora da investigação versa sobre quais são os contributos das MA nas práticas pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa no EMI, e juntamente com os objetivos da pesquisa foi possível compreender empiricamente a importância de diversificar os métodos e as metodologias de ensino visando o aprendizado ativo dos alunos. A pesquisa atingiu os objetivos desenhados no que concerne ao alinhamento do currículo, a inovação curricular mediada pela metodologia ativa que tem como aliada as tecnologias digitais de comunicação. As estratégias aplicadas na disciplina de Língua inglesa, sobretudo por meio de uma sequência didática com um plano de aula elaborado em conjunto com os alunos, permitem o uso das abordagens “Aprendizado Baseado em Problemas”, “sala de aula invertida”, “instrução em pares” e a “gamificação”.

Vale ressaltar que a dissertação foi realizada em meio a pandemia e nesse ínterim pudemos perceber quantas mudanças ocorreram na educação devido ao uso das tecnologias digitais, uma vez que fomos obrigados a nos adaptar com celeridade ao ensino online e vários processos educacionais em função do distanciamento social e a utilização do ensino remoto emergencial. Desta feita, pudemos evidenciar as inúmeras possibilidades do uso das MA que vieram somar, sendo uma alternativa aliada a outras metodologias de ensino, inclusive a tradicional. Nas abordagens das MA, o processo da aprendizagem não se restringe à memorização mecânica ou à padronização de técnicas e estratégias para retenção de conhecimento. De fato, foram muitas variáveis para focar, sobretudo em relação à experimentação das abordagens das MA, uma vez que para cada uma delas comportam vários estudos com muitos conteúdos para abordar. E, no caso desta dissertação de mestrado, o foco foi experimentar essas abordagens para se ter uma percepção de como o ensino/aprendizagem é favorecido ou não pelas MA.

Cada metodologia trouxe uma gama de possibilidades de aprendizados para os alunos desenvolverem, não só as suas habilidades linguísticas, mas também, as cognitivas (como a memória, raciocínio, resolução de problemas, compreensão e interpretação), as emocionais (como a regulação emocional, empatia, inteligência emocional, e habilidades interpessoais), as motivacionais (como a persistência, determinação, iniciativa, e auto-eficácia), as sociais (como a colaboração, trabalho em equipe, comunicação e respeito mútuo), culturais (como a compreensão e respeito pela diversidade e a capacidade de participar e interagir em contextos culturais diferentes). Nesse sentido, percebemos que o trabalho a longo prazo, com as metodologias ativas nas salas de aulas, pode gerar infinitas oportunidades de aprendizado e, com isso despertar gradativamente o senso de responsabilidade, senso crítico, liderança e protagonismo, colaboração e outros elementos que proporcionem ao aluno exercer um papel ativo no seu aprendizado.

Constatamos que a utilização de várias estratégias didáticas intercaladas envolvendo as MA foi de crucial importância para manter o dinamismo das atividades, o efeito novidade e estimular o pensamento crítico reflexivo, fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, não só com a aprendizagem de conteúdo, mas também com o desenvolvimento das habilidades sócio-emocionais, tão importantes nas interações sociais, principalmente dos jovens que ainda estão no EMI e precisam exercer seus papéis de protagonistas no processo de construção do conhecimento.

Os resultados encontrados nesta pesquisa superaram as expectativas no que concerne à experiência *in loco* de práticas pedagógicas desbravadoras, assim como do processo de reflexão mediante a minha profissão e o alicerce na construção de uma professora pesquisadora no campo científico. Ser um professor-pesquisador exige uma destreza de se desmembrar em diversas funções convergentes com as exigências do mundo atual, permitindo refletir sobre a própria atuação, ou seja, a prática pedagógica, e investigar o seu próprio ensino. Enfim, não é tarefa fácil. Garcia (2009) diferencia a pesquisa acadêmica da pesquisa do professor, reverberando alguns elementos relevantes a serem considerados.

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. (p. 177)

Entrar nesta seara da pesquisa ampliou a minha visão de ensino, de precisão do que está sendo feito e planejado. Então vejo a importância de impulsionar a formação continuada, uma vez que isso traz mudanças significativas para as nossas salas de aulas. Para Paulo Freire a educação se concretiza na práxis, ou seja, na indissociabilidade da teoria e da prática. O ato de problematizar é uma proposta no processo de ensino e aprendizagem que diz respeito à vida, à dignidade, à cidadania e à humanização e está pautado no pensamento de Freire, o qual se insere em uma concepção crítica e dialética que permite, por meio da práxis, desvendar a realidade para transformá-la (Berbel, 1999).

Em relação a análise dos dados, contemplamos aspectos gerais observados nos alunos, os quais chamaram atenção durante o processo como: postura positiva, iniciativa e motivação na execução das tarefas. Em geral, a experiência foi exitosa, uma vez que foi detectada uma série de avanços atitudinais dos participantes na execução e liderança nas diferentes etapas da proposta. Tendo uma percepção sobre a estrutura das aulas sem o uso das MA, foi notória a participação ativa dos alunos no que diz respeito à autonomia, espírito de colaboração e interesse em ampliar seus conhecimentos com genuína intenção de obtenção da formação integral em detrimento apenas da formação tecnicista.

Um aspecto que pode ser considerado fator limitador dos dados no grupo focal foi a não utilização do pré-teste. *A priori* não julgamos necessário, uma vez que a cada sessão da sequência didática, problematizamos os temas inerentes ao mundo do trabalho, discutimos os pontos positivos e desfavoráveis e por meio das falas, discussões e sugestões a matriz de perguntas para o guião foi sendo reestruturada. Pensamos que se as sessões da SD fossem gravadas e tivéssemos utilizado questionários no final de cada sessão com os alunos teríamos um material mais abrangente do feedback dos alunos para ilustrar de maneira mais espontânea as suas opiniões, sendo esta uma eventual alteração ao desenho da investigação que pode ficar com uma contribuição para futuros estudos a realizar neste tipo de situação.

Uma das contribuições imediatas desta pesquisa foi um projeto de intervenção que implantamos na disciplina língua inglesa no IFRN CNAT, chamado de “Projeto 4 skills” em concomitância à redação desta dissertação. A fala de Est2_p.6 no grupo focal se somou a outras vozes de alunos com percepções semelhantes:

Professora, eu acho que assim, eu não concordo muito com o método de ensino que o IF utiliza: juntar alunos que tem... que são muito desiguais em relação ao ensino de inglês, por exemplo, numa mesma turma. Eu acho que não é uma coisa muito legal porque você não incentiva aos que sabem menos que eles aprendam de verdade, porque eles ficam com vergonha de aprender e esses projetos acabam não ajudando muito, porque eles vão pesquisar uma coisa básica que todos conseguiriam – uma coisa mais básica – e na hora não vão aprender mesmo de verdade. Então não acho que esse tipo de projeto numa turma com um nível de inglês muito desigual vá ajudar.

Mediante a depoimentos como esse, o projeto 4 skills foi idealizado e pilotado com a colaboração de mais dois professores, para que as turmas de língua inglesa do Ensino Médio Integrado no IFRN - CNAT sejam divididas por nível de conhecimentos, selecionadas em função de seus horários convergentes, nos turnos matutino e vespertino. Essa iniciativa teve, também, como fio condutor, o conjunto de princípios norteadores explicitado no Projeto Político-Pedagógico do IFRN/2012 (IFRN, 2012), em vigor, que assume: a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, o respeito às diversidades, em um processo em que a interdisciplinaridade e a contextualização refletem a concepção de língua como vetor de processos investigativos de aprendizagens. Atualmente, estamos escrevendo a redação do projeto 4 skills para proceder ao enquadramento institucional do que iniciamos em 2020 e está sendo implementado desde então, com a anuência dos dirigentes do campus Natal Central.

Quanto ao efeito das MA no aprendizado dos alunos, percebe-se que uma parcela expressiva vê as abordagens trabalhadas como significativas e relevantes. No entanto, como os dados demonstram, parte dos alunos não tem o costume de tomar decisões e serem protagonistas de seus próprios aprendizados. Desta forma, os professores devem estar abertos a ouvir as ideias e sugestões dos alunos, e permitir que eles participem ativamente das decisões que afetam sua própria aprendizagem. Os alunos podem se sentir mais empoderados e motivados a assumir o seu papel autônomo de protagonistas de sua própria aprendizagem.

Por isso, em termos globais, atendendo à professora, aos alunos e a instituição, queremos tratar aqui um quadro positivo que resulta desta investigação. É algo que não está fechado. Trata-se de um percurso já iniciado antes desta dissertação. Esta me permitiu atualizar o quadro teórico de algumas situações que vinha procurando sustentar, envolvendo currículo, inovação, aprendizagem ativa, o uso das MA em sala de aula, assim como a avaliação que não foi o tema central, mas que permeou toda a pesquisa. Foi um processo longo de entrosamento com as teorias. De fato, uma jornada repleta de insights que pavimentou a construção do meu conhecimento pedagógico e científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Asa Editores.
- Almeida Filho, J. C. P. (2005). *Linguística Aplicada: Ensino de línguas e comunicação*. Pontes Editores e Arte Língua.
- Almeida, M. E. B., & Valente, J. A. (2012). Integração Currículo e Tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, 57-82 . Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm> (consultado em 20/01/20)
- Araújo, R. M. de L. (2013). Práticas pedagógicas e ensino integrado – UFPA. *36.ª Reunião Nacional da ANPEd* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- Azevedo, M. A. R. et al. (2020). Pensar inovação curricular e pedagógica no contexto universitário: Relações entre PPP e desenvolvimento profissional docente. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 8, 61312-61322.
- Bacich, L. et al. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Barbour, R. (2009). Grupos Focais. In coleção pesquisa Qualitativa. FLICK, Uwe. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Artmed.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Bastos, C.C. (2006). *Educação e Medicina*. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, 25-40.
- Berbel, N. N. (1998) “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 2, n. 2, 139-154.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2020). *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. 1. ed. LTC.
- Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias Ativas (MA) na promoção da formação crítica do estudante: o uso das Metodologias Ativas (MA) como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 119-143.

- Borges, S. S. et al. (2013). Gamificação aplicada à educação: um mapeamento sistemático. In Anais. SBC. doi:10.5753/CBIE.SBIE.2013.234
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa. Parábola Editorial.
- Chaer, G. et al (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, v. 7, n. 7, 251-266.
- Deterding, S. et al. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. ACM. p. 9-15.
- Diesel, A., et al. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Volume 14, Nº 1, 268-288. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. Schneuwly & B; J. Dolz (Orgs.). Gêneros Oraís e escritos na escola (pp. 95-128). Mercado das Letras, p. 95-128.
- Ellis, R., H. Basturkmen and S. Loewen. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51: 281–318.
- Fernandes, F. C. M. (2017). *Referências metodológicas para iniciantes em investigação qualitativa: um estudo de caso*. FCMF Editor.
- Figueiredo, A. D. (2020, 26 de junho). E Depois do Ensino Remoto de Emergência? Ponto da Situação e Próximos Desafios. <https://adfig.com/pt/?p=585> (consultado em dezembro de 2022).
- Figueiredo, M., et al. (2015). Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. CBIE-LACLO.
- Flores, M. A., & Flores, M. (1998). O professor: agente de inovação curricular IN: Pacheco, J. A., et al. (1998). "Reflexão e Inovação Curricular: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares, 3, Braga, 1998". Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. ISBN 972-8098-33-2. p. 79-100.

- Fonseca, S. M. (2017). O Estado da arte sobre as Metodologias Ativas aplicadas na Educação a Distância. Vitória/ES. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/185.pdf> acesso em: 20 de set 2019.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Esperança*. 16. ed. Paz e Terra.
- Garcia, V. C. G. (2009). Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: *Revista Educação*. Vol. 32. nº 2.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Líber Livro Editora.
- GIL, A. C. (2002). *Como elaborar Projetos de Pesquisa* (4 ed.). Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63.
- Gonsales, P. (2010). *Design Thinking para Educadores*. Instituto EDUCADIGITAL. Disponível em:
<http://www.dtparaeducadores.org.br/> (consultado em 20/03/19)
- Greene, J. (1980). *Psicolinguística: Chomsky e a Psicologia*. Traduzido por Zahar Editores S.A. 2 ed, 5ª impressão. Penguin Books LTDA, Middlesex, Inglaterra.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. Excess: Logman.
- Kumaravadivelu, B. (2006). A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola, 2006, p.129-148.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 4th ed. Print.
- Lasry, N., et al. (2008). Peer instruction: From Harvard to the two-year college. *American Journal of Physics*. 76, 1066.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. ALTERNATIVA.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* 1. - 5. ed. Atlas.
- Matui, J. (1998). *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. Editora Moderna.

- Mazur, E. (2015). *Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa*. Tradução: Anatólio Laschuk – Penso. E- Pub.
- Meyers, & Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. Jossey-Bass Inc.
- Moran, J. M., et al. (2013). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 21 ed. rev. e atual. Papirus.
- Moran, J. M. (2018). *Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda*, In Bacich & Moran (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso.
- Moran, J. M. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas- Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. inicial-final.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). *Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa*. In I. C. Viana et al. (Eds.). *Ensino transversal: flexibilidade curricular e Inovação. Crosscurricular teaching: curriculum flexibility and innovation* (pp. 39-51). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Research Centre on Child Studies (CIEC) / Universidade do Minho – University of Minho. ISBN 978-972-8952-56-3.
- Morgado, J. C. (2018). *Políticas, contextos e currículos: desafios para o século XXI*. In: Morgado, José Carlos et al. (Orgs.). *Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos*. CIEd, Universidade do Minho, p. 72-83.
- Moura, D. H. (2013). *Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?* *Educação e Pesquisa*, vol. 39, núm. 3, julio-septiembre, pp. 705-720 Universidade de São Paulo.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Artmed.
- Ribeiro, L. R. C. (2010). *Aprendizagem Baseada em Problemas PBL Uma experiência no ensino superior*. Ed. UFSCar, 2010, 141 p.
- Roldão, M.do C. (2000) *Currículo e gestão das Aprendizagens: As palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro.
- Souza, S., & Dourado, L. (2015). *Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo*. *Holos*, 31(5) 182-200.

- Tardif, M., et al. (1991). Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4.
- Thiollent, M. J. M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. Cortez/Autores Associados.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p. 443-466, set/dez.
- Veiga-Neto (2015). Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e contextos locais. In MORGADO, J.C et al. *Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo*. Volume 1. De Facto Editores.
- Vigotsky, L. S. (1984). *A formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto et al. Martins Fontes.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas. *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> (consultado em 20/02/19)
- Zabala, A. (2002). Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. *Artmed*.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, (2018), p.416. Disponível em: <http://bit.ly/2Odp0pK> (consultado em 25/02/2019).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL (2013). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

IFRN (2012). Projeto Político Pedagógico, Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em <http://bit.ly/2GsJzse> (consultado em 20/02/2019).

LDB (2017). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em <http://bit.ly/2JXrpzF> (consultado em 20/02/19).

Resolução nº 38/2011-CONSUP, de 9 de setembro de 2011. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Aprova o projeto pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e autoriza seu funcionamento no Campus Natal-Central do IFRN.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf (consultado em 06/02/20).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, (2018), p.416. Disponível em: <http://bit.ly/2Odp0pK> (consultado em 25/02/2019).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL (2013). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

IFRN (2012). Projeto Político Pedagógico, Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em <http://bit.ly/2GsJzse> (consultado em 20/02/2019).

LDB (2017). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em <http://bit.ly/2JXrpzF> (consultado em 20/02/19).

Resolução nº 38/2011-CONSUP, de 9 de setembro de 2011. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Aprova o projeto pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e autoriza seu funcionamento no Campus Natal-Central do IFRN.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf (consultado em 06/02/20).

APÊNDICES E ANEXOS



LISTA DE APÊNDICES:

- APÊNDICE A - REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PROJETO DE INVESTIGAÇÃO
- APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO COLETIVO PARA PARTICIPAÇÃO E USO DE IMAGENS
- APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS
- APÊNDICE D - GUIÕES DOS PLANOS DE AULAS DAS 5 SESSÕES
- APÊNDICE E - DIÁRIOS DE BORDO
- APÊNDICE F - MATRIZ E GUIÕES DOS GRUPOS FOCAIS

LISTA DE ANEXOS:

- ANEXO I - Matriz curricular do Curso Técnico Integrado em MSI.
- ANEXO II – Notas dos alunos bimestrais

APÊNDICE A – Requerimento para realização do projeto de investigação

REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo. Senhor

José Amóbio de Araújo Filho

Diretor-Geral do Campus Natal Central

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Eu, Lenir da Silva Fernandes, Matrícula SIAPE nº 1576752, ocupante do cargo de Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, pertencente ao Quadro Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, lotada no Campus Natal Central, aluna do Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, na Universidade do Minho, em Braga/Portugal, estou desenvolvendo um trabalho de investigação intitulado “**Currículo, Inovação curricular e metodologias ativas: contributos para as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico**”, sob orientação do Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva.

Esta pesquisa objetiva **analisar as implicações do uso das Metodologias Ativas no ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Inglesa**. Para isso, pretendo realizar um grupo Focal com os alunos do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, do Campus Natal Central do IFRN da Turma 20191.4.01112.1V, durante o ano letivo de 2019.

A minha participação enquanto pesquisadora nos diferentes contextos da investigação pautar-se-á pelos princípios da confidencialidade das informações recolhidas, bem como preservar o anonimato dos sujeitos da investigação. Os dados recolhidos e os resultados da pesquisa estarão à disposição dos participantes, sempre que estes os solicitarem. Do mesmo modo, pretendo oferecer à instituição um feedback dos resultados obtidos ao término da investigação.

Para isto, solicito autorização para desenvolver a investigação supracitada nas dependências do Campus Natal-Central do IFRN. Agradeço desde já a atenção dispensada.

Respeitosamente,

Natal (RN), 17 de julho de 2019.

LENIR DA SILVA FERNANDES

Investigadora

AUTORIZO:

JOSE ARNOBIO DE ARAUJO FILHO

Diretor-Geral do Campus Natal-Central

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

APÊNDICE B – Termo de autorização coletivo para participação e uso de imagens



TERMO DE AUTORIZAÇÃO COLETIVO PARA PARTICIPAÇÃO E USO DE IMAGENS

Autorizamos, para uso exclusivo do projeto de pesquisa intitulado “**Currículo, Inovação Curricular e Metodologias Ativas: contributos para as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico**”, que está sendo desenvolvido pela aluna de Mestrado da Universidade do Minho, Lenir da Silva Fernandes, a divulgação para fins científicos da participação e imagens dos alunos feitas durante as cinco (05) aulas da Sequência Didática, realizadas no período de 31/07/2019 a 28/08/2019, sob responsabilidade da pesquisadora junto à turma do 4º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, campus Natal Central.

Natal (RN), 31 de julho de 2019.

| Nº | NOME | MATRÍCULA |
|-----|------|-----------|
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| 11. | | |
| 12. | | |
| 13. | | |
| 14. | | |
| 15. | | |
| 16. | | |
| 17. | | |
| 18. | | |
| 19. | | |
| 20. | | |
| 21. | | |

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para os alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA – ALUNO

Prezado aluno(a)

Este é um convite para a participação do Grupo Focal para a realização da pesquisa: “**Currículo, Inovação curricular e metodologias ativas:** contributos para as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico”.

O estudo visa investigar os contributos das metodologias ativas na construção de uma maior autonomia no aprendizado de línguas. Para isso, após testar algumas aplicações práticas em sala de aula, com o objetivo de averiguar como elas podem trazer benefícios para a aprendizagem e quais os potenciais resultados atingidos, faz-se necessário escutar a sua opinião em relação a todas as abordagens utilizadas. A pesquisadora e docente Lenir da Silva Fernandes, Matrícula SIAPE nº 1576752, pertencente ao Quadro Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, lotada no *Campus* Natal-Central, aluna do Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, na Universidade do Minho, em Braga/Portugal está à disposição para dirimir a dúvidas relacionadas a este projeto.

A sua participação será através da realização da técnica de grupos focais realizados no *Campus* Natal-Central do IFRN e os quais serão gravados em som e imagem para posterior transcrição e análise dos dados. Os dados coletados serão usados apenas para fins acadêmicos e científicos e os nomes dos participantes não serão divulgados. Conto com a sua colaboração pelo que peço autorização para a sua participação no estudo. Em qualquer momento poderá desistir da sua participação, caso seja essa a sua vontade.

Eu _____, aluno(a) da Turma 20191.4.01112.1V, do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, do *Campus* Natal-Central do IFRN, ACEITO participar da pesquisa através de grupos focais realizados sob a moderação da investigadora Lenir da Silva Fernandes, aluna do Mestrado em Ciências da Educação, especialidade Desenvolvimento Curricular e Avaliação, da Universidade do Minho/Portugal, bem como a AUTORIZO a utilização dos dados coletados para uso exclusivo da própria pesquisa e da sua divulgação.

Natal (RN), ____ de _____ de 2019.

ENTREVISTADO / CPF

LENIR DA SILVA FERNANDES – PESQUISADORA

APÊNDICE D – Planos de aulas das 5 sessões da SD

Plano de aula – Sessão 1

| PLANO DE AULA - SESSÃO 1 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Nome da escola: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte</p> <p>Identificação do professor: Lenir Fernandes</p> <p>Ensino: Técnico de Nível Médio Ano: 4º ano Duração: 2h 15min</p> <p>Turma: Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada Curso: presencial</p> <p>Disciplina: Língua Inglesa II Data: ___/___/___.</p> <p>Total de alunos: _____. Presentes: _____ Ausentes: _____</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Discutir e criar em conjunto as etapas da entrevista em inglês por intermédio da abordagem Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) associada ao procedimento design thinking.- Refletir a respeito dos aspectos pessoais, comportamentais e psicológicos no processo de uma entrevista de emprego (antes, durante e após).- Desenvolver a capacidade do aluno de inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas.- Assinar o termo de autorização coletivo para participação e uso de imagens (Alunos). |
| <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentação do Projeto através da sequência didática- Teste vocacional online- Compreensão Textual- Estratégias para elaboração de um currículo |
| <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentar o tema: "Preparando-se para uma entrevista de emprego em língua inglesa".- Dividir a turma em quatro grupos.- Discutir e escrever as etapas de uma entrevista e sua preparação, em grupos. Em seguida, apresentação das conclusões para a turma. Complementar e implementar o que for relevante.- Ler e discutir o texto "How to impress at an English Job interview".- Buscar modelos para construção de um Currículo. |
| <p>Metodologias Ativas utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Aprendizagem Baseada em Problemas- Instrução em Pares (Trabalho colaborativo e interatividade).- Sala de aula invertida - Pesquisar e preparar o seu currículo em casa e sua autobiografia através de pesquisa online. |
| <p>Recursos: Folhas de papel em branco; Dispositivo móvel; Hangouts; Ferramentas de escrita colaborativa no google docs.</p> |
| <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Análise do trabalho escrito a respeito das etapas da entrevista, realizado em grupo.- Desempenho na discussão do texto "How to impress at an English Job interview". |
| <p>Referências utilizadas:</p> <p>Encurtador de links: http://bit.do</p> <p>Listening: Podcast - job interview: https://learnenglish.britishcouncil.org/advanced-c1-listening/job-interview</p> <p>Pesquisa vocacional online: https://uhcc.hawaii.edu/jobcenter/riasec_multiLang.php</p> <p>Reading: How to Impress at an English Job Interview: https://www.britishcouncilfoundation.id/en/english/articles/job-interview</p> |

Plano de aula – Sessão 2

| PLANO DE AULA - SESSÃO 2 | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Nome da escola: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Identificação do professor: Lenir Fernandes Ensino: Técnico de Nível Médio Ano: 4º ano Duração: 2h 15min Turma: Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada Curso: presencial Disciplina: Língua Inglesa II Data: ___/___/___. Total de alunos: _____. Presentes: _____ Ausentes: _____ | |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Revisar os tempos verbais em inglês de forma contextualizada.- Aprimorar o currículo feito em casa- Analisar alguns textos sobre dicas para entrevista de emprego- Desenvolver a capacidade do aluno de inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas.- Criar um banco de perguntas feitas em entrevistas | |
| Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">- Leitura e discussão de textos em inglês sobre como preparar um currículo- Identificar os tempos verbais nos textos e pesquisar o vocabulário desconhecido- Discussão das vestimentas adequadas para as entrevistas, femininas e masculinas. Escolha da vestimenta para diferentes Dress codes de empresas.- Discurso direto/indireto nos tempos verbais presente. | |
| Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">- Fazer um warm up: Quiz Game com a revisão dos tempos verbais - Ferramenta Socrative (corrida de foguetes)- Ler os textos online, em grupos de três alunos, com o objetivo de compreender o conteúdo do material autêntico. Decodificar as palavras desconhecidas pelo contexto. Textos: <i>G1- How to Write a Resume: The Complete Guide; G2- How to Write a Perfect Resume; G3- The Golden Triangle Resume; G4- Writing a Résumé or Curriculum Vitae; G5- How to Write a CV; G6-How to create a professional resume; G7- Berkeley resume Samples.</i>- Implementar e melhorar detalhes sobre o currículo e os trâmites da entrevista.- Postar no documento colaborativo google docs, com os respectivos nomes dos grupos: frases de diferentes tempos verbais retiradas dos textos, designados por grupo, Escrever o Resumo das partes mais relevantes do texto para apresentar à turma.- Discutir sobre as vestimentas adequadas para as entrevistas, femininas e masculinas. Escolher roupas para diferentes tipos de empresas: <i>Empresa 1- Esporte fino; Empresa 2 - Esporte; Empresa 3 - Social; Empresa 4 - Alternativo (Livre)</i>- Apresentar e discutir os textos em grupos.- Ler e discutir em pares o currículo do colega e dar sugestões de melhorias (trabalho colaborativo) | |
| Metodologia Ativa utilizada: <ul style="list-style-type: none">- Aprendizagem Baseada em Problemas- Instrução em Pares (Trabalho colaborativo e interatividade)- Sala de aula invertida - Pesquisar e preparar o seu currículo em casa e sua autobiografia através de pesquisa online.- Gamificação: Jogo de foguetes no Socrative | |
| Recursos: Laboratório de Computação - Uso do google classroom e Google docs. Computador ou dispositivo móvel | |
| Avaliação: Realizada por meio das discussões escritas e orais e o desempenho no jogo SOCRATIVE. | |

Referências utilizadas das leituras online: Acesso em: 14 ago. 2010.

- 1) Berkeley Resume Samples:
<https://career.berkeley.edu/sites/default/files/pdf/Guide/ResumesCovLet.pdf>
- 2) How to Create a professional Resume:
<https://www.thebalancecareers.com/how-to-create-a-professional-resume-2063237>
- 3) How to Impress at an English Job Interview:
<https://www.britishcouncilfoundation.id/en/english/articles/job-interview>
- 4) How to Make a great impression in an English-speaking job interview:
<https://englishlive.ef.com/blog/career-english/make-great-impression-english-speaking-job-interview/>
- 5) How to Write a CV: <https://www.reed.co.uk/career-advice/how-to-write-a-cv/>
- 6) How to Write a Perfect Resume:
<https://www.mypperfectresume.com/how-to-write-a-resume>
- 7) How to Write a Resume: The Complete Guide:
https://resumegenius.com/how-to-write-a-resume-2?utm_expId=.bTcBF87eRvOcRqZNw2Q5Gg.1&utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- 8) The Golden Triangle Resume:
<https://www.applicantpro.com/articles/6-resume-tips-straight-hr/>
- 9) Writing a Résumé or Curriculum Vitae:
<https://www.ldsjobs.org/ers/ct/articles/writing-a-resume-or-curriculum-vitae?lang=eng>

Atividades de fixação online:

- Reported speech - simple present:
<https://www.perfect-english-grammar.com/reported-speech-exercise-12.html>
- Reported speech - present:continuous
<https://www.perfect-english-grammar.com/reported-speech-exercise-10.html>
- Reported speech - present:perfect
<https://www.perfect-english-grammar.com/reported-speech-exercise-11.html>

Plano de aula – Sessão 3

| PLANO DE AULA - SESSÃO 3 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Nome da escola: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte</p> <p>Identificação do professor: Lenir Fernandes</p> <p>Ensino: Técnico de Nível Médio Ano: 4º ano Duração: 2h 15min</p> <p>Turma: Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada Curso: presencial</p> <p>Disciplina: Língua Inglesa II Data: ___/___/___.</p> <p>Total de alunos: _____. Presentes: _____ Ausentes: _____</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Fixar a estrutura gramatical do discurso direto.- Promover oportunidades de desenvolvimento do vocabulário na língua inglesa.- Preparar os alunos para responder as perguntas pessoais (autobiography) e profissionais (currículo) em entrevistas. |
| <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none">- O uso do discurso (in)direto nos tempos verbais passado.- Estruturas frasais para a produção oral - perguntas e respostas sobre a vida pessoal e profissional. |
| <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Jogar no aplicativo Kahoot sobre o “Reported Speech” (Trabalho colaborativo de entendimento das nuances do discurso direto/indireto).- Dialogar em duplas sobre os temas colocados em cartões nas paredes da sala de aula, indicando fases da vida. Desvendar aspectos da vida particular do colega por meio de perguntas. Em seguida, relatar resumidamente o que seu colega relatou.- Anotar estratégias relevantes para o sucesso em uma entrevista (VÍDEO activities): . Caso não haja tempo hábil de assistir todos os vídeos e discutir. Fazê-lo em casa. Todos os links estão na plataforma Google Classroom. 1) <i>How to answer: tell me about yourself;</i> 2) <i>How to succeed in your Job Interview: Behavioral Questions;</i> 3) <i>What are your weaknesses?</i> |
| <p>Metodologia Ativa utilizada:</p> <ul style="list-style-type: none">- Aprendizagem Baseada em Problemas- Instrução em Pares (Trabalho colaborativo e interatividade)- Sala de aula invertida - Estudo do discurso indireto em casa e discussão na sala com atividade diagnóstica..- Gamificação: Quiz no Kahoot- Plataforma Google Classroom |
| <p>Recursos: Computador; Celular; Tarjetas com os tópicos (colocar nas paredes); Fita adesiva; Canetas e papel</p> |
| <p>Avaliação:</p> <p>Interações orais, Relatório da discussão e participação no jogo Kahoot.</p> |
| <p>Referências:</p> <p>How to answer: tell me about yourself: https://www.youtube.com/watch?v=MmFuWmzeiDs</p> <p>How to succeed in your Job Interview: Behavioral Questions: https://www.youtube.com/watch?v=6aO6cGTcnUg</p> <p>What are your weaknesses?: https://www.youtube.com/watch?v=d1xb0_tT5SQ</p> <p>Atividades de fixação online:</p> <p>Reported speech - simple past: https://www.perfect-english-grammar.com/reported-speech-exercise-9.html</p> |

Plano de aula – Sessão 4

| PLANO DE AULA - SESSÃO 4 | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Nome da escola: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte | |
| Identificação do professor: Lenir Fernandes | |
| Ensino: Técnico de Nível Médio Ano: 4º ano Duração: 2h 15min | |
| Turma: Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada Curso: presencial | |
| Disciplina: Língua Inglesa II Data: ___/___/___. | |
| Total de alunos: _____. Presentes: _____ Ausentes: _____ | |
| Objetivos: | |
| - Desenvolver a autonomia dos alunos nas quatro habilidades linguísticas. | |
| - Finalizar a sequência didática com a organização do sketch dos grupos para apresentação na sala. | |
| - Fazer a conexão de todas as atividades e seus objetivos. | |
| Conteúdo: | |
| - Estruturar de perguntas em grupo e correção de prováveis desvios. | |
| - O uso do discurso (in)direto nos tempos verbais no futuro. (Quiz no Socrative). | |
| Procedimentos: | |
| - Iniciar com o quiz no Socrative (Verbos e vocabulário). | |
| - Exibir e discutir o vídeo 1 “A entrevista de Emprego ao Contrário”. | |
| - Exibir e discutir o vídeo 2 “ Body Language in an interview”. | |
| - Criar perguntas, em grupos, relacionadas às dez (10) categorias no documento colaborativo, google docs: 1) Education; 2.Hobbies; 3) Qualities; 4) Abilities; 5) Languages; 6) Courses; 7) Trips; 8) Volunteering work; 9) Professional Experience; 10) Future (Plans). | |
| - Mediar a elaboração de um “sketch”, em inglês, envolvendo uma entrevista de emprego em uma multinacional. Para isso o grupo deve: | |
| 1) Subdividir os grupos em 3, ou no máximo 4. | |
| 2) Designar o entrevistador e o candidato. | |
| 3) Identificar: a empresa, que pode ser fictícia; o(s) cargo(s) a ser(em) preenchido(s); aspectos que seja relevante para o grupo; usar a criatividade. | |
| Metodologia Ativa utilizada: | |
| - Aprendizagem Baseada em Problemas | |
| - Instrução em Pares (Trabalho colaborativo e interatividade) | |
| - Sala de aula invertida - Pesquisar e preparar o seu currículo em casa e sua autobiografia através de pesquisa online. | |
| - Gamificação: Jogo de foguetes no Socrative | |
| Recursos: Computador; Celular,;internet | |
| Avaliação: Participação nas discussões e no processo de elaboração do “sketch”, em inglês. | |
| Referências | |
| - Body Language in an Interview - 3 Tips: https://youtu.be/P_SNAODLTxM | |
| - Entrevista de Emprego ao Contrário - Com Murilo Gun e Fernando: https://www.youtube.com/watch?v=Ne3UbFo_64s | |
| - Questionário de perguntas colaborativo: https://docs.google.com/document/d/19o8fNDs1JUJiAceu1SgR4dKbtTSjUpJK2m0M05L8b2I/edit?usp=sharing | |
| Atividades de fixação online: | |
| Reported speech - future simple: https://www.perfect-english-grammar.com/reported-speech-exercise-8.html | |

Plano de aula – Sessão 5

| PLANO DE AULA - SESSÃO 5 | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Nome da escola: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Identificação do professor: Lenir Fernandes Ensino: Técnico de Nível Médio Ano: 4º ano Duração: 2h 15min Turma: Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada Curso: presencial Disciplina: Língua Inglesa II Data: ___/___/___. Total de alunos: _____. Presentes: _____ Ausentes: _____ | |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Revisar os tempos verbais utilizando o aplicativo plickers.- Avaliar os sketches- Preparar os estudantes para o Grupo Focal. (Conversar sobre as perguntas e o Termo de Consentimento). | |
| Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">- O uso do discurso (in)direto nos verbos Modais (Quiz no Plickers).- Detalhes organizacionais da apresentação do Sketch simulando entrevista de emprego - | |
| Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">- Iniciar com o quiz no Plickers (Verbos, e vocabulário).- Analisar e avaliar as apresentações dos alunos.- Concluir a sequência didática. | |
| Metodologia Ativa utilizada: <ul style="list-style-type: none">- Aprendizagem Baseada em Problemas- Gamificação: Jogo Plickers | |
| Recursos: Computador; Celular (APARELHO MÓVEL); Google docs | |
| Avaliação: Através das discussões e do desempenho no jogo Plickers. | |
| Referências Como usar verbos modais em inglês: https://youtu.be/skqj4jOSQU4 | |
| Atividades de fixação online: Reported speech - Mixed tense: https://www.perfect-english-grammar.com/reported-speech-exercise-1.html | |

APÊNDICE E – Diário de bordo resumido da Sequência Didática



Título da pesquisa: “Currículo, Inovação Curricular e Metodologias Ativas: contributos para as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico”

Tema da SD: Preparando-se para uma entrevista de emprego em língua inglesa em uma multinacional.

Objetivo global: Analisar as implicações do uso das Metodologias Ativas no ensino e na aprendizagem da disciplina de língua inglesa.

Observação participante: realizada de 31 de julho de 2019 a 28 de agosto de 2019, com a Turma 20191.4.01112.1V.

Cronograma das aulas:

| Planejamento da SD | Aulas das 13h às 15h15 | Data |
|--------------------|------------------------|-------|
| SESSÃO 1 | 03 | 31/07 |
| SESSÃO 2 | 03 | 07/08 |
| SESSÃO 3 | 03 | 14/08 |
| SESSÃO 4 | 03 | 21/08 |
| SESSÃO 5 | 03 | 28/08 |

Diário de bordo – Sessão 1

Na primeira sessão, foi criado o cronograma com a participação ativa dos alunos seguindo as Etapas da ABP, conforme definido por Ribeiro (2010), adaptadas ao contexto idealizado colaborativamente pelo grupo. Tudo começou por meio da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, os quais percebemos que havia muita maturidade em suas colocações, principalmente daqueles que já haviam participado, ou ainda estavam em estágio de trabalho. Através de uma “brainstorm”, tempestade de ideias, os estudantes apresentaram propósitos claros no sentido de que deveriam se apropriar de como responder questionários, entrevistas, fazer pesquisas sobre a visão, missão e valores das empresas e instituições possíveis de se trabalhar, traçar metas para as várias áreas da vida, aprender a gerenciar o tempo, compartilhar conhecimentos, ao mesmo tempo que fossem mais cooperativos, organizados, criativos e engajados, conforme descrição no quadro 11.

Diário de bordo – Sessão 2

Na segunda sessão, quadro 12, a experiência foi riquíssima, ver os alunos interagindo com entusiasmo, cooperando uns com os outros com seriedade e assertividade, imbuídos no esforço para

manter as discussões em língua inglesa, pesquisando palavras e expressões nos dicionários online, ou pedindo apoio aos colegas, criando mapas mentais do processo. De fato, foi um processo intenso, com várias dimensões de conhecimento, assegurando que as estratégias de aprendizado estavam funcionando. A minha atribuição era observar, facilitar e mediar todo o andamento. É claro que outras ideias de atividades foram surgindo, na medida em que as atividades foram sendo executadas. Como era de se esperar, nem todos realizaram as tarefas em casa, portanto, alguns alunos tentaram fazer em sala, e ficaram um pouco confusos porque não houve tempo hábil para executar as atividades em aula. No final da aula, conversamos em grupo para podermos usar o tempo a nosso favor e procurar trabalhar a excelência nas atividades. Afinal, todos estão se preparando para o mundo profissional e isso exige comprometimento.

Diário de bordo – Sessão 3

Na terceira sessão, quadro 13, a atividade Timeline (AUTOBIOGRAPHY) foi muito exitosa. Eles se dividiram em duplas e fizeram um passeio em vários aspectos de suas vidas conversando em inglês, quando não sabiam algum vocabulário ou expressão pesquisavam ou me chamavam. Fizeram um grande alarde quando foram falar das categorias Love story e My future. Cada aluno portava caneta e papel, ou o celular para anotar fases ou fatos importantes dos colegas para reportar depois para a turma. A atividade foi tão prazerosa que os alunos não quiseram parar. Mais uma vez alguns alunos não realizaram as tarefas, portanto, o resultado afetava o grupo em geral. Nesse sentido, um dos desafios diários era conscientizar os alunos que para que a aula fosse mais produtiva e significativa, era necessário que as tarefas fossem realizadas em casa, uma vez que a aula presencial tinha o fito de apropriação do conteúdo, construção de conhecimentos e refinamento de competências diversas.

Diário de bordo – Sessão 4

A quarta sessão, quadro 14, foi muito trabalhosa por se tratar do fechamento e arremate das etapas e ajustes finais, ou seja, sintetizar as informações adquiridas. Apesar de dois grupos estarem um pouco atrasados com a organização dos trabalhos, os outros já estavam praticamente com tudo pronto.

Diário de bordo – Sessão 5

Na sessão 5, quadro 15, foi a conclusão da sequência didática com muitas surpresas pela criatividade dos grupos que se apropriaram do tema e, com muito empenho e seriedade, apresentaram seus sketches, alguns grupos se caracterizaram, usaram roupas sociais, ou seja, o dress code mais apropriado para a ocasião. Professores convidados fizeram a entrevista com duplas de alunos utilizando os mesmos questionários criados pela turma.

APÊNDICE F – Matriz e o Guião das sessões do Grupo Focal

1. MATRIZ DO GUIÃO DOS GRUPOS FOCAIS

Destinatários: Alunos do Ensino Médio Integrado

Título da pesquisa: “Currículo, Inovação Curricular e Metodologias Ativas: contributos para as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico”

Objetivo global: Analisar as implicações do uso das Metodologias Ativas no ensino e na aprendizagem da disciplina de língua inglesa.

| DIMENSÕES | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES A FORMULAR |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A. Aprendizado Baseado em Problemas | Conhecer as impressões sobre a participação e progressão da ABP levando em consideração a interação, engajamento, assim como os desafios. | <p style="text-align: center;">Sessão 1</p> 1.1. Qual a importância para vocês em trabalhar com o Aprendizado Baseado em Problemas? 1.2. Como vocês se sentiram em criar um cronograma do projeto colaborativamente, ou seja, um projeto que vocês ajudaram a construir? 1.3. Quais os desafios encontrados? 1.4. Vocês conseguiram o engajamento esperado? Foram participativos? 1.5. Na Abordagem baseada em problemas há o revezamento de um líder e um secretário. Quais as atividades que vocês lideraram? |
| B. A plataforma AVA Google Sala de Aula | Conhecer a usabilidade da ferramenta | <p style="text-align: center;">Sessão 2</p> 2.1. Como foi a experiência com o Socrative na corrida de foguetes, na qual vocês puderam visualizar seus progressos em imediato? 2.2. Falem um pouco da interação, da troca de conhecimentos realizadas na aprendizagem por pares. 2.3. Como foi o desafio de preparar o currículo em inglês em casa, utilizando o conhecimento de mundo, a criatividade e o auxílio da Internet? 2.4. Como vocês avaliam a implementação colaborativa das tarefas, ou seja, a troca de experiências com os colegas para melhorar os trabalhos? Detalhe. 2.5. Como você avalia o uso do “google classroom” como plataforma de apoio e depósito de suas atividades? |
| C. Gamificação | Compartilhar as experiências com o uso das ferramentas de jogos, a competitividade entre os grupos e a colaboração no aprendizado. | |
| D. Sala de aula invertida | Identificar a continuidade de propósitos, a disciplina de estudo e a autonomia | <p style="text-align: center;">Sessão 3</p> 3.1. Como você se sente sendo protagonista do seu aprendizado, sendo o líder que toma as decisões de como será organizado o trabalho? 3.2. Como você vê o professor como mediador sem estar à frente de aulas teóricas? 3.3. Relate a experiência do uso da ferramenta “kahoot”. 3.4. Quais as competências que você desenvolveu nestas aulas? 3.5. Quais os desafios encontrados para a elaboração da sua autobiografia em inglês? |
| E. O conhecimento e desenvolvimento da língua inglesa | Identificar o desenvolvimento das habilidades linguísticas | |
| F. Ensino Personalizado | | |
| G. Papel dos Atores | -Identificar o papel que cada um desempenhou na SD. -Aprimorar as atividades em construção, mantendo a visão crítica dirigida a | <p style="text-align: center;">Sessão 4</p> 4.1. Como vocês se sentiram tendo que propor melhorias e aprimorar as atividades individuais e coletivas? 4.2. Relate a experiência do uso da ferramenta “Plickers”. 4.3. Como vocês avaliam a união da gamificação do plickers e a |

| | | |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | detalhes. | aprendizagem em pares, em que vocês respondiam individualmente e depois discutiam com os colegas para confirmar a resposta correta? . 4.4. Como foi a experiência em colocar todas as ideias e estratégias utilizadas durante a sequência didática na elaboração do sketch? 4.5. Fale um pouco sobre o teste vocacional online? Foi prático? |
| H. Formação Profissional | Entender como foi o processo em sua totalidade, com seus pontos favoráveis, desfavoráveis e sugestões. | Sessão 5 5.1. Como você se sentiu sendo entrevistado por três profissionais que utilizaram as perguntas criadas por vocês e as informações contidas nos seus currículos? 5.2. De que maneira o tema do projeto lhe ajudou na fixação do conteúdo? E na formação profissional? 5.3. Como foi criar o sketch simulando uma situação real? 5.4 Qual foi a sua maior motivação? Quais são as suas ideias e sugestões para melhorar ou dinamizar as atividades? |

2. GUIÕES PARA O GRUPO FOCAL DOS ALUNOS

Data: ____/____/2019. **Presentes:** **Ausentes:**

Nas últimas cinco aulas, experimentamos várias ferramentas da abordagem Metodologia Ativa que coloca o aluno como o centro da aula e da aprendizagem e o professor como um organizador e facilitador das atividades, ou seja, um mediador do aprendizado.

O objetivo deste grupo focal é saber a opinião de vocês em relação ao aproveitamento desta sequência de aulas. Para isso, farei as perguntas ao grupo e peço que vocês fiquem bem à vontade para respondê-las de forma sincera. Ressalto que não existe o certo ou o errado. Todas as opiniões serão ouvidas e respeitadas. A intenção é usar esta experiência como pesquisa para eventuais mudanças nas práticas educativas não só na disciplina de inglês, como também, na medida do possível, em outras disciplinas e, até mesmo, no intuito de abranger toda a escola.

Peço a licença de vocês para fazer uma gravação em vídeo e em áudio dos diálogos para certificar que todos sejam, de fato, computados, assim como, para facilitar na hora da transcrição. Saibam que este material só será usado com a finalidade de coletar dados para a pesquisa. Em hipótese alguma se pretende divulgar o vídeo, o áudio e as imagens para outras pessoas ou outros meios. Todos os dados são resguardados única e exclusivamente como instrumento de coleta de dados. Os nomes de vocês são codificados pela sigla Est de **Estudante** com o respectivo número de 1 a 10, conforme o número de presentes, ou seja, o aluno x pode ser identificado por Est1, o aluno y por Est2 e assim sucessivamente. Caso haja algum questionamento, estou à disposição para dirimi-lo.

Neste momento, entrego duas folhas iguais com o Termo de Consentimento para vocês assinarem com a data de hoje. Uma folha eu receberei e a outra ficará com vocês.

Grupo focal – Sessão 1

Para recapitular rapidamente esta sessão, volto à abordagem que trabalhamos, que foi a ABP, Aprendizagem Baseada em Problemas em que vocês tiveram que encontrar soluções práticas de como ser bem-sucedidos em uma entrevista de emprego, em inglês, e o universo relacionado a isso. No entanto, vocês definiram os passos necessários, com várias etapas para atingir esse objetivo. Então, iniciamos a primeira sessão do ciclo da sequência didática.

1. Qual a importância para vocês em trabalhar com o Aprendizado Baseado em Problemas?
2. Como vocês se sentiram em criar um cronograma do projeto colaborativamente, ou seja, um projeto que vocês ajudaram a construir?
3. Quais os desafios encontrados?
4. Vocês conseguiram o engajamento esperado? Foram participativos?
5. Na Abordagem baseada em problemas há o revezamento de um líder e um secretário. Quais as atividades que vocês lideraram?

Grupo focal – Sessão 2

Na sessão 2, vocês participaram do “Quiz” com os tempos verbais, entraram no jogo de foguete do Socrative. Depois discutimos cada questão em dupla, para definir a resposta correta, trabalhando com a abordagem chamada aprendizagem em pares, cuja expansão do conhecimento e fixação das estruturas eram através do compartilhamento de ideias. Em seguida, dialogamos sobre textos em inglês que davam dicas e sugestões de preparação do currículo, no intuito de levantarmos subsídios em grupo para melhorar e implementar o currículo próprio e dos colegas. Só para destacar, o currículo deveria ter sido feito em casa, juntamente com o estudo das vídeo-aulas revisando os tempos verbais. que estavam na sala virtual da plataforma “google classroom”, que faz parte da abordagem sala de aula invertida.

1. Como foi a experiência com o Socrative na corrida de foguetes, na qual vocês puderam visualizar seus progressos em imediato?
2. Falem um pouco da interação, da troca de conhecimentos realizadas na aprendizagem por pares.
3. Como foi o desafio de preparar o currículo em inglês em casa, utilizando o conhecimento de mundo, a criatividade e o auxílio da Internet?
4. Como vocês avalia a implementação colaborativa das tarefas, ou seja, a troca de experiências com os colegas para melhorar os trabalhos? Detalhe.
5. Como você avalia o uso do “google classroom” como plataforma de apoio e depósito de suas atividades?

Grupo focal – Sessão 3

Tendo como tema da discussão a sua linha do tempo na qual vocês precisavam escrever e discutir a respeito da autobiografia, e lembrar de detalhes da linha dos seus colegas no intuito de reportar utilizando o discurso indireto, iniciamos essa sessão.

1. Como você se sente sendo protagonista do seu aprendizado, sendo o líder que toma as decisões

de como será organizado o trabalho?

2. Como você vê o professor como mediador sem estar à frente de aulas teóricas?
3. Relate a experiência do uso da ferramenta “kahoot”.
4. Quais as competências que você desenvolveu nestas aulas?
5. Quais os desafios encontrados para a elaboração da sua autobiografia em inglês?

Grupo focal – Sessão 4

Nesta sessão, refinamos os trabalhos que estavam em construção desde o início da sequência didática. Abordamos todas as nuances do “discurso (in)direto” com o uso do aplicativo PLICKERS - ferramenta usada na web na qual vocês levantam os cartões codificados para responder a opção correta. Fizemos o teste vocacional online e concluímos a escrita dos sketches.

1. Como vocês se sentiram tendo que propor melhorias e aprimorar as atividades individuais e coletivas?
2. Relate a experiência do uso da ferramenta “Plickers”.
3. Como vocês avaliam a união da gamificação do plickers e a aprendizagem em pares, em que vocês respondiam individualmente e depois discutiam com os colegas para confirmar a resposta correta?
4. Como foi a experiência em colocar todas as ideias e estratégias utilizadas durante a sequência didática na elaboração do sketch?
5. Fale um pouco sobre o teste vocacional online? Foi prático?

Grupo focal – Sessão 5

Nesta sessão, fizemos o fechamento da sequência didática. Vocês apresentaram o sketch como treino e participaram de uma entrevista com professores convidados. Utilizamos o material criado por vocês e entregamos nas mãos dos três professores que simularam ser os entrevistadores de uma multinacional.

1. Como você se sentiu sendo entrevistado por três profissionais que utilizaram as perguntas criadas por vocês e as informações contidas nos seus currículos?
2. De que maneira o tema do projeto lhe ajudou na fixação do conteúdo? E na formação profissional?
3. Como foi criar o sketch simulando uma situação real?

4. Qual foi a sua maior motivação?
5. Quais são as suas ideias e sugestões para melhorar ou dinamizar as atividades?

Contexto geral do projeto

1. Você se sentiu mais ativo, atuante ou colaborativo? Você assumiu uma postura ativa durante o processo de aprendizagem das aulas do projeto?
2. Quais as estratégias que foram mais efetivas em sua opinião? As atividades foram relevantes?
3. Como você se sentiu em relação às aulas e etapas em que o projeto foi envolvido?
4. Quais as competências ou habilidades adquiridas?
5. Qual das ferramentas de gamificação (Socrative, Kahoot e Plickers) você se identificou mais?
6. Quais foram os pontos positivos e negativos?

ANEXO 01 – Matriz curricular

Matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade presencial.

| DISCIPLINAS | Número de aulas semanal por Série / Ano | | | | | | | | Carga-horária total | |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|--------------|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | Hora/aula | Hora |
| Núcleo Estruturante | | | | | | | | | | |
| Língua Portuguesa e Literatura | 3 | 3 | 3 | 2 | | | | | 440 | 330 |
| Inglês | | | 3 | 3 | | | | | 240 | 180 |
| Espanhol | | | | 3 | | | | | 120 | 90 |
| Arte | | 2 | 2 | 2 | | | | | 120 | 90 |
| Educação Física | 2 | 2 | | | | | | | 160 | 120 |
| Geografia | 4 | 2 | | | | | | | 240 | 180 |
| História | | | 2 | 4 | | | | | 240 | 180 |
| Filosofia | 2 | | 2 | 2 | | | | | 120 | 90 |
| Sociologia | | 2 | 2 | | 2 | | | | 120 | 90 |
| Matemática | 4 | 3 | 3 | | | | | | 400 | 300 |
| Física | 4 | 4 | | | | | | | 320 | 240 |
| Química | 4 | 4 | | | | | | | 320 | 240 |
| Biologia | | | 3 | 4 | | | | | 280 | 210 |
| Subtotal de carga-horária do núcleo estruturante | 23 | 25 | 22 | 22 | 16 | 16 | 16 | 16 | 3.120 | 2.340 |
| Núcleo Articulador | | | | | | | | | | |
| Informática | 3 | | | | | | | | 60 | 45 |
| Filosofia, Ciência e Tecnologia | | | | | | 2 | | | 40 | 30 |
| Sociologia do Trabalho | | | | | | 2 | | | 40 | 30 |
| Qualidade de Vida e Trabalho | | | | | | 2 | | | 40 | 30 |
| Gestão e Empreendedorismo* | | | | | | 3 | | | 60 | 45 |
| Subtotal de carga-horária do núcleo articulador | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | | 240 | 180 |
| * 1h/semanal a ser trabalhada por meio de metodologias diferenciadas. | | | | | | | | | | |
| Núcleo Tecnológico | | | | | | | | | | |
| Instalação e Montagem de Computadores | 4 | | | | | | | | 80 | 60 |
| Práticas de Eletricidade | | 5 | | | | | | | 100 | 75 |
| Operação e Organização de Computadores | | | 3 | | | | | | 120 | 90 |
| Eletrônica Analógica | | | 5 | | | | | | 100 | 75 |
| Eletrônica Digital | | | 5 | | | | | | 100 | 75 |
| Eletrônica de Potência | | | | 2 | | | | | 80 | 60 |
| Manutenção Básica de Computadores | | | | 4 | | | | | 160 | 120 |
| Manutenção de Fontes de Alimentação | | | | 3 | | | | | 120 | 90 |
| Manutenção de Periféricos | | | | | | 3 | | | 120 | 90 |
| Manutenção Avançada de Computadores | | | | | | 4 | | | 160 | 120 |
| Infraestrutura de Redes de Computadores | | | | 3 | | | | | 120 | 90 |
| Sistemas Operacionais de Redes de Computadores | | | | | | 3 | | | 120 | 90 |
| Gestão de Serviços em Informática* | | | | | 3 | | | | 60 | 45 |
| Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico | 4 | 5 | 8 | 8 | 14 | 15 | 10 | 10 | 1.460 | 1.110 |
| Total de carga-horária de disciplinas | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 31 | 31 | 30 | 4.840 | 3.630 |
| PRÁTICA PROFISSIONAL | | | | | | | | | | |
| Desenvolvimento de Projeto Integrador | | | | | 60 | | | | 80 | 60 |
| Estágio Curricular Supervisionado: Relatório | | | | | | | 340 | | 453 | 340 |
| Total de carga-horária de prática profissional | | | | | | | | | 533 | 400 |
| SEMINÁRIOS CURRICULARES (obrigatórios) | | | | | | | | | | |
| Seminário de Integração Acadêmica | 10 | | | | | | | | 13 | 10 |
| Seminário de Iniciação à Pesquisa | | | 30 | | | | | | 40 | 30 |
| Seminário de Orientação para a Prática Profissional | | | | 30 | | | | | 40 | 30 |
| Total de carga-horária dos Seminários Curriculares | 10 | | 30 | 30 | | | | | 93 | 70 |
| TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO | | | | | | | | | 5.466 | 4.100 |

Observação: A hora-aula considerada possui 45 minutos.

ANEXO 02 – Notas dos alunos bimestrais



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
 Campus Natal - Central - Código INEP: 24059110
 Avenida Senador Salgado Filho, 1559, Tirol, CEP 59015-000, Natal (RN)
 CNPJ: 10.877.412/0010-59 - Telefone: (84) 4005-9843

BOLETIM DE NOTAS DO DIÁRIO

Curso: 01112 - Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na Forma Integrado (2012) - Campus Natal -Central (CAMPUS NATAL - CENTRAL)

Diário: TIN.0158 - Inglês II(90H) - Médio [90 h/120 Aulas]

Ano/Período Letivo: 2019/1 Aulas Ministradas: 120 de 120 Aulas

| # | Matrícula | Nome | T. Faltas | % Freq. | Situação | N1 | | N2 | | N3 | | N4 | | MD | NAF | | MFD/ Conceito |
|----|-----------|------|-----------|---------|----------|----|---|----|---|-----|----|-----|---|----|-----|---|------------------|
| | | | | | | N | F | N | F | N | F | N | F | | N | F | |
| 1 | | | 6 | 95,0% | Aprovado | 91 | 0 | 97 | 3 | 100 | 0 | 100 | 3 | 98 | - | 0 | 98 |
| 2 | | | 6 | 95,0% | Aprovado | 84 | 6 | 84 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 94 | - | 0 | 94 |
| 3 | | | 11 | 90,83% | Aprovado | 92 | 3 | 84 | 3 | 92 | 2 | 90 | 3 | 90 | - | 0 | 90 |
| 4 | | | 15 | 87,5% | Aprovado | 98 | 6 | 95 | 3 | 95 | 3 | 100 | 3 | 97 | - | 0 | 97 |
| 5 | | | 16 | 86,66% | Aprovado | 96 | 0 | 90 | 1 | 95 | 6 | 100 | 9 | 96 | - | 0 | 96 |
| 6 | | | 30 | 75,0% | Aprovado | 88 | 9 | 75 | 3 | 70 | 12 | 50 | 6 | 69 | - | 0 | 69 |
| 7 | | | 30 | 75,0% | Aprovado | 55 | 3 | 60 | 6 | 70 | 12 | 85 | 9 | 70 | - | 0 | 70 |
| 8 | | | 4 | 96,66% | Aprovado | 72 | 0 | 82 | 0 | 92 | 4 | 100 | 0 | 88 | - | 0 | 88 |
| 9 | | | 9 | 92,5% | Aprovado | 75 | 0 | 72 | 3 | 87 | 0 | 90 | 6 | 82 | - | 0 | 82 |
| 10 | | | 9 | 92,5% | Aprovado | 67 | 0 | 70 | 0 | 70 | 9 | 80 | 0 | 72 | - | 0 | 72 |
| 11 | | | 20 | 83,33% | Aprovado | 80 | 9 | 78 | 3 | 92 | 5 | 100 | 3 | 89 | - | 0 | 89 |
| 12 | | | 9 | 92,5% | Aprovado | 85 | 0 | 86 | 0 | 90 | 3 | 94 | 6 | 89 | - | 0 | 89 |
| 13 | | | 3 | 97,5% | Aprovado | 93 | 0 | 95 | 0 | 100 | 0 | 100 | 3 | 98 | - | 0 | 98 |
| 14 | | | 20 | 83,33% | Aprovado | 85 | 9 | 90 | 3 | 95 | 5 | 100 | 3 | 94 | - | 0 | 94 |
| 15 | | | 13 | 89,16% | Aprovado | 81 | 3 | 97 | 0 | 100 | 4 | 100 | 6 | 96 | - | 0 | 96 |
| 16 | | | 12 | 90,0% | Aprovado | 85 | 3 | 83 | 3 | 96 | 3 | 100 | 3 | 92 | - | 0 | 92 |
| 17 | | | 6 | 95,0% | Aprovado | 98 | 0 | 94 | 3 | 100 | 3 | 100 | 0 | 98 | - | 0 | 98 |

Página 1 de 2



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
 Campus Natal - Central - Código INEP: 24059110
 Avenida Senador Salgado Filho, 1559, Tirol, CEP 59015-000, Natal (RN)
 CNPJ: 10.877.412/0010-59 - Telefone: (84) 4005-9843

| # | Matrícula | Nome | T. Faltas | % Freq. | Situação | N1 | | N2 | | N3 | | N4 | | MD | NAF | | MFD/ Conceito |
|----|-----------|------|-----------|---------|-----------|----|----|----|---|-----|----|-----|---|----|-----|---|------------------|
| | | | | | | N | F | N | F | N | F | N | F | | N | F | |
| 18 | | | 8 | 93,33% | Aprovado | 62 | 1 | 64 | 0 | 90 | 1 | 90 | 6 | 79 | - | 0 | 79 |
| 19 | | | 15 | 87,5% | Aprovado | 98 | 3 | 98 | 3 | 100 | 0 | 100 | 9 | 99 | - | 0 | 99 |
| 20 | | | 48 | 60,0% | Reprovado | 54 | 12 | 54 | 6 | 0 | 27 | 0 | 0 | 22 | 0 | 0 | 22 |
| 21 | | | 16 | 86,66% | Aprovado | 87 | 3 | 70 | 6 | 90 | 1 | 90 | 6 | 85 | - | 0 | 85 |

N1, N2, N3 e N4: Notas das etapas 1, 2, 3 e 4
 F1, F2, F3 e F4: Faltas nas etapas 1, 2, 3 e 4
 MD: Média da Disciplina
 NAF: Nota da Avaliação Final
 MFD: Média Final da Disciplina

Lenir da Silva Fernandes
 (Professor Principal)