

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA — *CAMPUS* RIACHO FUNDO I

JENIFFER KATHLEEN SILVA DOS SANTOS

INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM: ABORDAGENS COMUNICATIVAS NO ENSINO  
DA LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

BRASÍLIA

2025

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - *CAMPUS* RIACHO FUNDO I

JENIFFER KATHLEEN SILVA DOS SANTOS

INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM: ABORDAGENS COMUNICATIVAS NO ENSINO  
DA LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Letras – Língua  
Inglesa do Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo I,  
como parte das exigências para a aprovação na disciplina.  
Orientadora: Prof. Ma. Sílvia Marcela de Oliveira Magalhães

BRASÍLIA

2025

Santos, Jeniffer Kathleen Silva .

Interação e aprendizagem: abordagens comunicativas no ensino da língua inglesa em uma escola pública do distrito federal / Jeniffer Kathleen Silva Santos ; orientação Silvia Marcela Oliveira Magalhães . — Riacho Fundo, DF: 2025.

38 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025. Orientador(a): Silvia Marcela Oliveira Magalhães .

1. Sociointeracionismo . 2. Métodos e Abordagens do ensino de inglês . 3. Língua Inglesa . I. Magalhães , Silvia Marcela Oliveira , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

## **Resumo**

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e teve como objetivo geral analisar como as abordagens comunicativas no ensino da língua inglesa contribuem para o processo de aprendizado e promoção da interação. Para tal, a monografia revisita o conceito de interação descrito na teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky e compreende a sua aplicação nos métodos de ensino clássicos e das abordagens. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e os instrumentos de pesquisa aplicados foram questionários aplicados aos estudantes e entrevistas com os docentes. Os dados apresentaram dois panoramas opostos: por um lado os desafios estruturais de ensinar inglês na escola pública, e do outro, as condições emocionais dos estudantes ao se depararem com a disciplina e os agentes do ambiente escolar. Conclui-se que, diante da complexidade da sala de aula, é necessário uma visão eclética do docente ao tratar sobre métodos de ensino e que este tenha a sabedoria crítica e reflexiva para escolher e adaptar os fundamentos e técnicas, de modo a ressignificar práticas e acolher a dimensão humanista do ensino.

**Palavras chave:** Sociointeracionismo. Métodos e Abordagens do ensino de inglês. Língua Inglesa.

## **Abstract**

This work was developed within the context of the “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (PIBID) and aimed to analyze how communicative approaches in English language teaching contribute to the learning process and the promotion of interaction. To this end, the monograph revisits the concept of interaction described in Lev Vygotsky's socio-interactionist theory and understands its application in classic teaching methods and approaches. The methodology adopted is qualitative in nature, and the research instruments consisted of questionnaires applied to students and interviews with teachers. The data presented two opposing panoramas: on one hand, the structural challenges of teaching English in public schools; on the other, the emotional conditions of students when facing the subject and the agents within the school environment. It is concluded that, given the complexity of the classroom, an eclectic view is necessary for the teacher regarding teaching methods. Furthermore, the teacher must possess critical and reflective wisdom to choose and adapt foundations and techniques, in order to give new meaning to practices and embrace the humanistic dimension of teaching.

**Keywords:** Socio-interactionism. Methods and Approaches in English Teaching. English Language.

## Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CIL - Centro Interescolar de Línguas

CL - Cooperative Learning

CLT - Communicative Language Teaching

IPA - International Phonetic Alphabet

LCI - Learner-Centred Instruction

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

TBLT - Task-Based Language Teaching

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>9</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>10</b>
3.1 O sociointeracionismo.....	10
<b>3.2 Metodologias e Abordagens do ensino de línguas.....</b>	<b>12</b>
3.2.1 Método de Gramática e Tradução (MGT).....	14
3.2.2 Método Direto (MD).....	16
3.2.3 Communicative Language Teaching (CLT).....	17
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>22</b>
<b>5. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>23</b>
5.1 Perfil dos estudantes.....	23
<b>5.2. As metodologias e abordagens mais utilizadas pelos professores.....</b>	<b>29</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>38</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino- aprendizagem de língua inglesa, nas escolas públicas do Distrito Federal, caracteriza-se pela fragilidade de estabelecer um propósito significativo da aprendizagem da língua para os estudantes, sobretudo quando ela é percebida pelos alunos como algo distante de sua realidade cotidiana. Entre muitos fatores que corroboram para esse cenário, destaca-se o uso de metodologias pedagógicas que sejam, de fato, engajadoras e que consigam motivar os discentes a utilizar a língua-alvo em contextos reais de comunicação. No intuito de reverter a carência deste quadro, esta pesquisa busca por um ensino que promova vínculo promissor entre indivíduo, linguagem e meio social. Os estudos e discussões amplamente realizados no meio acadêmico referentes à área da linguística aplicada sugerem avanços promissores sobre esta junção, especialmente por autores que fortalecem a interação como pilar essencial do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, e com base para defender esta tese, destaca-se o pioneiro Lev Vygotsky e a sua teoria sociointeracionista.

Em uma pesquisa realizada para o *British Council* identificou-se que 59% dos professores entrevistados consideram que entre as principais dificuldades vivenciadas pelos professores é a desvalorização do ensino e o distanciamento da língua alvo da realidade dos alunos brasileiros. Para essa categoria, ao se deparar com a visão dos educandos, principalmente aqueles oriundos de baixa renda, aprender inglês não tem relevância para sua realidade. Devido a sua situação econômica, a perspectiva de aprender um novo idioma é nula, para eles, torna-se um objetivo inalcançável aprender (Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015).<sup>1</sup>

Além disso, o estudo também aponta que comumente os professores têm por finalidade em suas aulas o ensino de inglês para vestibulares ou mundo de trabalho, que não contempla formas reais de interação e significado no mundo (Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015). Em conformidade com esta pesquisa, o Instituto de Pesquisas Data Popular (2014)<sup>2</sup> também aponta que o ensino do inglês restringe-se a noções iniciais das regras gramaticais, leitura de textos curtos e desenvolvimento da habilidade de resolver testes de múltipla escolha voltados para o vestibular. Dessa forma, é evidente que uma abordagem tecnicista e descontextualizada contribui para afastar os interesses e motivações dos alunos

---

<sup>1</sup> O Instituto de Pesquisas Plano CDE é uma empresa de pesquisa e consultoria de avaliação de impacto especializada nas famílias das classes C, D e E no Brasil.

<sup>2</sup> O Instituto de Pesquisas Data Popular também é uma empresa que se dedica a estudar a classe C no Brasil.

quanto a aprender a língua inglesa, pois não promove um uso comunicativo da língua e sua aplicação em contextos reais.

Essas metodologias conhecidas como metodologias tradicionais ou como Brown (2015) nomeia de *The Early Years* e *The Designer Methods*, realçam o ensino técnico e técnicas de leitura, que têm como objetivo a transmissão de conteúdos e menos para a interação, autonomia e criticidade. A falta de conexão entre os conteúdos, as estratégias que não estimulam a interatividade e as atividades desvinculadas da realidade desestimulam o aprendizado por parte dos alunos. Por consequência, eles não se vislumbram sendo capazes de aplicar a língua em situações concretas de interação, ou seja, em sua dimensão comunicativa.

Segundo Almeida et al.,(2021) a teoria sociocultural do desenvolvimento humano, criada por Vygotsky, explica que as interações sociais influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, de modo que, a interação e o processo colaborativo são partes importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Os autores acrescentam que “o conhecimento é adquirido e construído pelo próprio ser humano em toda sua vida a partir das interações sociais e mediações que vivencia” (Almeida et al., 2021, p.12). Em síntese, o desenvolvimento humano pode ser moldado por suas interações, e é a partir deste que os indivíduos vão aprimorar habilidades essenciais, como motoras, cognitivas e afetivas, permitindo que cada aluno, a partir do social, compreenda o significado do aprendizado e associe o conhecimento adquirido às suas próprias experiências de vida.

À luz dessa compreensão, este trabalho propõe-se a refletir sobre a importância da interação e uso de metodologias que promovam interações no ensino de língua inglesa, decorrentes das reflexões realizadas a partir das vivências e observações durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Durante as atividades na escola-campo, foi possível perceber a presença predominante de práticas de caráter tecnicista, configurando atividades mecânicas, como repetições, cópias, leituras em voz alta e tradução isolada de frases, que não contribuem para a formação de falantes da língua e para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Esse cenário provocou inquietações sobre o impacto dessas abordagens na motivação, no engajamento dos estudantes e no desenvolvimento das habilidades comunicativas. Diante disso, esse trabalho surge com o interesse em experimentar abordagens mais dinâmicas e participativas, capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, envolvente e comunicativo.

O objetivo principal pontua-se na reflexão sobre as abordagens pedagógicas interativas que direcionam ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa durante as

aulas de língua inglesa do Centro Educacional I do Riacho Fundo II, escola pública do Distrito Federal, durante as atividades desenvolvidas no PIBID.

## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar como as abordagens comunicativas no ensino da língua inglesa contribuem para o processo de aprendizado e promoção da interação, durante as atividades realizadas no contexto do PIBID.

### **Objetivos específicos**

- Identificar e descrever métodos, abordagens e práticas pedagógicas que enfatizem a interação;
- Conhecer os interesses e experiências dos estudantes na aprendizagem da língua inglesa por meio de uma avaliação diagnóstica;
- Compreender a visão dos professores sobre atividades interativas e a viabilidade delas no contexto da escola pública.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 O sociointeracionismo

A busca pela construção de uma pedagogia que ultrapasse os limites de um ensino pautado em metodologias clássicas (Brown, 2015) e acumuladoras de conteúdo, constitui ao indivíduo a percepção de pertencimento e identidade à medida que interage com o meio social (externo). Os sujeitos possuem duas naturezas complementares e que auxiliam em seu papel transformador. Para os autores,

Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade. (Libâneo, Santos e Saviani, 2005 apud Camillo e Medeiros, 2018, p. 107)

A partir das relações e conexões que este faz com o ambiente, ele desenvolve habilidades que possibilitam lidar com as adversidades e desafios na sociedade (Almeida et al., 2021). Trata-se de uma rica vinculação harmônica, na qual o sujeito e o meio influenciam-se mutuamente de forma cíclica e dialógica.

No campo educacional, essa perspectiva implica em compreender que o aspecto cognitivo não deve ser desconexo da realidade do estudante. Dessa forma, o processo de aprendizagem adquire sentido quando os saberes construídos em sala de aula dialogam com a realidade dos estudantes, as interações sociais que favorecem a construção de saberes aplicáveis à realidade vivida pelos estudantes, criando uma conexão sólida entre teoria e prática. (Moreira, 1999).

Nesse viés, este trabalho fundamenta-se em uma revisão reflexiva sobre os pressupostos da abordagem sociointeracionista, que enfatiza a necessidade de integrar o desenvolvimento cognitivo ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre (Moreira, 1999). Os autores Jean Piaget e Lev Vygotsky dedicaram seus estudos a compreender como os indivíduos aprendem. Segundo Argento (s/d), Piaget colocou ênfase no processo interno do indivíduo, em que o social é onde essa construção acontece, enquanto Vygotsky priorizou o social e a cultura como fonte do desenvolvimento cognitivo. A socialização não decorre do desenvolvimento cognitivo, mas ao contrário, as interações sociais impulsionam as funções cognitivas complexas (Moreira, 1999). Portanto, Lev Vygotsky, destaca a importância da linguagem, da interação e o contexto social para o processo de aprendizagem através do qual o indivíduo atribui significados à realidade em que se encontra. Assim, o aluno é

considerado o sujeito ativo na construção de saberes, por meio da interação constante com o meio onde está inserido (Almeida et al., 2021), fortalecendo práticas pedagógicas interativas que valorizam o estudante como sujeito ativo, que aprende interagindo com o meio, que irá construir seu conhecimento junto com os outros.

Em suas pesquisas, Vygotsky aponta que a “chave” para a apropriação do conhecimento é a interação social, que obrigatoriamente deve envolver ao menos duas pessoas, e fator intrínseco ao processo de aprendizagem (Moreira, 1999). Em sala de aula, a interação entre professor e aluno, e entre os próprios estudantes, constitui um espaço aberto para a construção coletiva do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

A compreensão da finalidade do uso do objeto de conhecimento é vital para o estudante, pois ao deparar-se com um novo elemento o indivíduo busca compreender seu uso para aplicá-lo em sua realidade, tornando-o significativo. Dessa forma, ele não é um mero acumulador de informações, mas agente principal em sala de aula, que irá transformar sua realidade de acordo com o conhecimento e habilidades que possui (Almeida et al, 2021).

Vygotsky ainda define que o processo de formação do cognitivo é mediado por instrumentos e signos construídos no seu meio social (Moreira, 1999). O instrumento refere-se a um elemento externo ao indivíduo que serve como mediador com o ambiente. Por outro lado, o signo trata-se de aspectos internos do indivíduo, aqueles que demandam memória, atenção, assimilação e registros (Almeida et al., 2021). Sendo assim, “instrumentos e signos são construções sócio-históricas e culturais; através da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente.” (Moreira, 1999, p. 110).

A linguagem, o professor e o material didático ocupam papel de mediador na aprendizagem que deve sempre estar presente durante as aulas do ensino de inglês, pois é através da linguagem que o indivíduo constrói significados, internaliza conceitos e articula novos saberes com sua experiência prévias e sua realidade sociocultural. O docente, nesse cenário, deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo e passa a atuar como facilitador do desenvolvimento, instruindo o aluno em sua trajetória de formação. (Almeida et al., 2021).

Essa mediação ocorre, sobretudo, no espaço conceitual que Vygotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos pilares da teoria sociointeractionista. A ZDP é definida como o intervalo entre aquilo que o aluno já é capaz de realizar sozinho (Zona de Desenvolvimento Real) e aquilo que ele ainda não domina, mas pode alcançar com

a ajuda de um outro mais experiente, como um professor ou um colega (Camillo e Medeiros, 2018). De uma maneira mais formal, a ZDP pode ser definida como:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da resolução de problemas sob orientação de alguém ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Moreira, 1999).

No contexto das escolas públicas essa mediação é um fator decisivo sobre o interesse dos alunos em aprender o inglês, uma vez que o acesso aos recursos culturais e linguísticos por parte dos alunos pode ser limitado, aspecto impactante na concretização da comunicação de uma língua estrangeira em sua vivência. Assim, cabe ao professor oportunizar situações de interação que favoreçam o engajamento dos estudantes e que consigam integrar o conhecimento à realidade em que este se encontra.

Destaca-se que a interação social favorece um ambiente de aprendizagem colaborativa, pois o professor dá voz aos alunos, compartilhando com papéis comumente desempenhados por ele no qual os sentidos, objetivos, as avaliações e demais aspectos da aula são construídos conjuntamente por alunos e professores, com a finalidade de construir um conhecimento relevante e íntegro. De tal forma que, ao invés de apenas escutar e copiar, eles participam ativamente, discutem, resolvem problemas juntos e aprendem de forma cooperativa. (Xavier, 2000).

Por isso, o ensino da língua inglesa, baseado na abordagem sociointeracionista, deve ser aberto e convidativo à participação de todos os envolvidos de forma a incentivar a negociação de sentidos, a colaboração mútua e o comprometimento com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

### **3.2 Metodologias e Abordagens do ensino de línguas**

O conceito de método pressupõe, em senso comum, à ideia de conjunto de regras ou caminho a serem seguidas em um procedimento sistemático. Contudo, refuta-se, neste trabalho, a ideia de algo pré estabelecido que deva ser rigorosamente seguido, pois, como afirma Freire (2001) o trabalho do professor exige a incitação a descobertas de novos caminhos e oportunidades, e deve desafiar ao desconhecido e reconhecer que há sempre algo novo a ser feito, pensado ou transformado.

Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar. Obviamente, minha

intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significaria uma chocante contradição com tudo o que falei até agora. Pelo contrário, o que me interessa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também. (Freire, 2001, p.260)

À luz dessa perspectiva, os autores Larsen-Freeman & Anderson (2011, p.11) defendem que o professor assuma uma forma reflexiva de sua prática, ou seja, que incentive a busca por uma tomada de decisão consciente que vai fundamentar suas ações. Eles descrevem que a partir de uma análise profunda dos métodos, os professores terão clareza sobre “por que fazem e como fazem”.

Ao expor os professores a métodos e pedir que reflitam sobre os princípios desses métodos e se envolvam ativamente com as técnicas, os formadores de professores podem ajudá-los a se tornarem mais conscientes sobre por que fazem o que fazem. Eles passam a reconhecer suas próprias suposições fundamentais, valores e crenças. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p.11. tradução nossa)

Os professores devem buscar por elementos que façam sentido em sua prática, ajustando, melhorando e transformando, conforme sua realidade educacional e os recursos disponíveis (Jalil & Procailo, 2009).

De acordo com Freire (2001, p.259), “o fato (...) não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo (..) o professor tem uma responsabilidade ética, profissional e política com o seu trabalho”, portanto, ele deve repensar suas ações e analisar criticamente sua metodologia em sala de aula. Compreende-se, para fins de conceito, que tratar de método não deve ser visto como instrumento de rotulação ou receita de bolo. Pelo contrário, ele faz parte do pensamento pedagógico do docente, que envolve rever criticamente sua prática para analisar o contexto, selecionar as estratégias e ferramentas apropriadas para seu público alvo, usando-o como apoio ao enfrentar dificuldades diversas em sala de aula. Entende-se, com a visão freiriana, que estudar os métodos é parte do “estudar para ensinar” que irá solidificar a base do ensino. Os autores Larsen-Freeman & Anderson (2011, p.11) concordam que “o conhecimento dos métodos é parte de um conhecimento base de ensinar”.

A evolução do ensino de línguas acompanha a necessidade do contexto social emergente em que o professor está lecionando. Os autores Larsen-Freeman & Anderson e (2011) pontuam que as visões que os professores têm sobre a natureza da língua, o ensino e o aprendizado em geral fazem parte do trabalho do professor. Em suplemento, outros aspectos

são importantes ao considerar o trabalho pedagógico, como o nível, contexto social, necessidades:

Há também o nível de complexidade no contexto local imediato, devido às necessidades específicas e únicas dos próprios alunos em uma determinada turma, em um determinado momento, e ao fato de que essas necessidades mudam de instante a instante. Por fim, considerando a realidade dos contextos educacionais, os professores não devem apenas tentar atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos, mas também precisam conciliar outras demandas concorrentes de tempo e atenção. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p.9. tradução nossa)

Tais questões estão presentes no campo da metodologia, um conjunto de práticas pedagógicas gerais, incluindo fundamentos teóricos e pesquisas. Refere-se a "como ensinar" de maneira ampla (Brown, 2015). Em um contexto de defasagem de interesse com a língua-alvo, é necessário compreender quais estratégias de ensino podem promover maior interação para os alunos e o uso significativo da língua dentro de um contexto específico.

Este trabalho não tem como foco central a discussão aprofundada sobre os conceitos de métodos, abordagens, metodologia e técnicas, que são conceitos fundamentais para entender a evolução do ensino de línguas. Entretanto, é essencial apresentar, ainda que de maneira sucinta, uma linha do tempo dos principais métodos que marcaram a história do ensino de línguas. Essa contextualização visa analisar de que maneira a interação tem sido realizada ao longo do tempo, bem como refletir sobre possibilidades de atividades interativas para o ensino da língua inglesa em sala de aula.

De forma a contextualizar historicamente o ensino de línguas e os métodos que surgiram, Brown (2015) separa o entendimento em quatro momentos principais - *The Early Years*, *The Designer Methods Era*, *The Drawing of a new era* e *o Pos method*. Tendo em vista essa sequência, serão analisados o método de gramática e tradução, o método direto, o método communicative language learning e por fim o pós método.

### **3.2.1 Método de Gramática e Tradução (MGT)**

O *The Early Years* trata-se dos primeiros momentos na história do ensino de línguas estrangeiras. Entre seu ancestral mais antigo destaca-se o método clássico, que tinha como principais características a “centralização do professor, memorização de regras gramaticais e vocabulário, tradução de textos, e exercícios de escrita” (Brown, 2015, p. 17). Ele surgiu no mundo ocidental para o aprendizado de línguas estrangeiras como o latim ou grego. O objetivo fundamental desse método é tornar o aluno capaz de ler e interpretar a literatura, sendo possível, por exemplo, facilitar o acesso ao conhecimento de outras culturas e sociedades. Para Jalil & Procailo,(2009, p. 776 ) “a gramática assume um papel central e

normativo na sala de aula”, sendo ensinada de modo explícito e sistemático. (Brown, 2015, Larsen-Freeman & Anderson, 2011, Jalil & Procailo, 2009)

Na prática utiliza-se exercícios de memorização, estruturalistas de substituição e/ou substituição, os alunos são capazes de reconhecer a gramática e fazer leituras extensas, com a finalidade de que o aluno reconheça padrões gramaticais e amplie o vocabulário (Brown, 2015, Larsen-Freeman & Anderson, 2011, Jalil & Procailo, 2009). Essa ênfase na leitura e escrita pode ser muito útil para estudantes que desejam desenvolver técnicas de leitura e pesquisa acadêmicas, pois foca em uma estrutura gramatical sólida.

O conteúdo da aula é limitado à literatura e às artes. A habilidade de se comunicar por meio da fala não era um dos objetivos deste método, pois o enfoque estava no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Contudo, a escolha de temas literários pode ampliar o repertório cultural e analisar criticamente textos clássicos da língua alvo, por isso é “reconhecido como um bom exercício mental, desenvolvendo intelecto do estudante” (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p. 39).

Em aspectos de hierarquia, o professor é a autoridade em sala de aula e dita todas as regras, sem abertura à participação dos alunos. Também é muito utilizada a técnica dedutiva, isto é, o professor passa as regras e exemplos, faz alguns exercícios de memorização e pede para que os alunos apliquem as regras de gramática, não há espaço para erros. Dessa forma, a comunicação ocorre predominantemente do professor para os alunos, enquanto as oportunidades de participação ativa dos estudantes e de troca entre eles são limitadas, reduzindo o potencial de interação significativa (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

De acordo com o estudo realizado pelo Data Popular (2014, p. 23), “a principal dificuldade do estudante está na fala e na compreensão oral”. Nesse viés, apesar de ser um bom método para desenvolver habilidades e competências de leitura, ela por si só não promove a comunicação oral e efetiva da língua (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Ainda hoje, a prática de tradução e exercícios controlados com pouca interação real da língua fora de sala é a mais utilizada por muitos professores no ensino brasileiro, mesmo com as limitações já evidentes. Brown (2015) afirma que isso se deve ao fato que habilidades normativas envolvem pouco conhecimento por parte dos professores, já que estruturas padronizadas são facilmente construídas e não precisam de um alto nível de fluência.

Por outro lado, pode-se entender por que o método de Tradução Gramatical continua sendo atraente. Ele exige poucas habilidades especializadas por parte dos professores. Testes sobre regras gramaticais e traduções são fáceis de elaborar, podem ser corrigidos objetivamente e não exigem conhecimento fluente da L2 por parte do elaborador do teste ou do professor. (Brown, 2015, p. 19, tradução nossa)

Tal método mostrou-se insuficiente para compreender outros aspectos da língua e comunicação, como gírias, variedades linguísticas, aplicações em situações reais de conversação. A comunicação real e instantânea não ocorre de acordo com regras, mas pela compreensão global de todos os agentes participantes durante uma conversa, incluindo o que dizer e como dizer apropriadamente a situação. Assim, de modo a preencher essa lacuna emergiu o método direto.

### **3.2.2 Método Direto (MD)**

É um método que surgiu a partir do Movimento da Reforma que ocorreu na metade do século XIX que teve dimensões interdisciplinares. Para a área de línguas o interesse pelos avanços que o movimento proporcionou centralizou-se nos estudos dos sons fonéticos e igualaram-se com os interesses de pesquisadores da educação, que buscavam repudiar o método de gramática e tradução. O Movimento influenciou diretamente o surgimento do método direto, que rejeitava o uso da língua materna na sala de aula e priorizava o uso exclusivo da língua-alvo desde os primeiros momentos (Gomes, 2013; Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Um elemento importante nesse contexto foi a criação da Associação Internacional de Fonética (IPA), que buscava uniformizar o ensino e a representação dos sons das línguas. A IPA contribuiu significativamente para a valorização da oralidade e da pronúncia correta, ao propor um alfabeto fonético internacional que pudesse ser usado para o ensino e aprendizagem de qualquer língua (Gomes, 2013)

A partir dessa perspectiva, a ênfase passou a ser na comunicação oral e na exposição natural à língua estrangeira, considerando o processo de aquisição mais semelhante à forma como se aprende a língua materna (Gomes, 2013; Brown, 2015). Também foi possível destacar a interação do estudante com o conteúdo, como a apresentação de vocabulário por meio de objetos, imagens ou situações reais. Desse modo, a atuação do professor era de um modelo a ser seguido e facilitador do uso da língua do que como transmissor de regras (Gomes, 2013).

Apesar de o método direto representar avanços significativos em relação ao modelo anterior, sua aplicação prática enfrentou diversas dificuldades, principalmente no setor público. Um dos principais entraves foi a heterogeneidade das turmas, com alunos em níveis diferentes de conhecimento da língua, o que exigia uma tentativa de “homogeneização” com base nas competências comunicativas. Além disso, o cenário educacional da época não

favorecia essa proposta: salas com 45 a 50 alunos e a falta de recursos adequados dificultavam a realização de atividades centradas na oralidade e na interação (Gomes, 2013).

Outro ponto sensível foi a formação dos professores. Como a tradução era proibida e toda a comunicação deveria acontecer exclusivamente na língua-alvo, muitos docentes não estavam preparados para lidar com essa exigência (Brown, 2015; Gomes, 2013). De acordo com Gomes, “o método que parecia revolucionário, exigiria muito mais dos professores, que agora teriam que falar a língua fluentemente, ministrar as aulas totalmente em inglês, bem como ter uma pronúncia perfeita e conhecer os símbolos fonéticos.” Além disso, havia resistência por parte de profissionais que ainda se sentiam mais seguros com o método anterior, pois exigia menos competência comunicativa no exercício de sua função (Gomes, 2013).

### **3.2.3 Communicative Language Teaching (CLT)**

Os métodos previamente apresentados foram pioneiros na finalidade de aquisição de línguas. Ambos trabalhavam habilidades de leitura, escrita, fala e a escuta em diferentes dimensões, que continuam sendo valorizadas e em vigor, na atual contemporaneidade, sendo empregada nas diferentes instituições de ensino. Contudo, suas limitações rígidas incentivaram pesquisadores a buscarem por alternativas que enfatizavam o uso real e dos princípios fundamentais de uma pedagogia comunicativa eficaz (Brown, 2015).

A abordagem Communicative Language Teaching (CLT) surgiu para revolucionar com os paradigmas do ensino de línguas tidos como clássicos. Por muito tempo, o currículo constitui-se de forma a transmitir estruturas e sons padronizados da língua, resumindo o ensino-aprendizado de línguas em regras bem delimitadas ao invés de um organismo vivo. Entretanto, o foco agora não resumia-se a aprender uma língua, mas aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula dentro do contexto *real-life*, ou seja, da vida ou uso real da língua. A prática da língua em contextos autênticos de uso ultrapassa o simples mero conhecimento teórico. A CLT não descarta a gramaticalidade, mas a posiciona de forma subjacente aos interesses comunicativos e de interação, sendo usada como ferramenta para alcançar a fluência (Brown, 2015).

Nesse cenário, a CLT compartilha de princípios e objetivos interconectados com a interação proposta pelo sociointeracionismo, pois compreende a linguagem como prática social e atribui o uso da língua em contextos reais no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que está em consonância com a ideia vygotskiana de que a aprendizagem ocorre na interação com a concretude do saber.

Ela reforça o papel do estudante como sujeito ativo da construção da própria aprendizagem, aprendendo por meio da colaboração, da negociação de significados e da mediação do professor, que é um facilitador e não mais fonte única de conhecimento e reprodução (Brown, 2015). Dessa forma, a integração entre a abordagem sociointeracionista e a CLT fortalece práticas pedagógicas que vão além da memorização de regras, promovendo a aprendizagem de línguas uma experiência dinâmica, contextualizada e socialmente arquitetada.

Entre muitas adversidades, a de destaque para a questão problema deste trabalho, diz respeito à heterogeneidade dos contextos socioeconômicos e culturais de cada aluno, e quais estratégias pedagógicas o professor precisa exercer para o ensino-aprendizagem efetivo. O autor Littlewood (2011) *apud* Brown (2015) introduz a abordagem CLT como um termo “guarda-chuva” por possibilitar diversas abordagens para o ensino em um determinado contexto. Essa flexibilidade metodológica, aliada à consciência das realidades diversas em sala de aula reconhece a plena consciência da multiplicidade de contextos para o ensino de línguas, o que trouxe consigo inúmeras adaptações e aplicações.

Nesse sentido pluridimensional que a CLT encontra-se, é possível sustentar variedades de opções metodológicas. A seguir apresenta-se as abordagens *Learner-Centred Instruction*, *Task-Based Teaching* e *Cooperative Learning* que Brown (2015, p.46 ) classificou como *General Approaches* que podem ser utilizados em diferentes “contextos, países, instituições, faixas etárias e níveis de proficiência diferentes”, e que neste trabalho condizem melhor com a realidade e contexto local do PIBID.

### 3.2.3.1 Learner-Centred Instruction (LCI)

A *Learner-Centred Instruction* (LCI) surgiu como aparelho modificador de funções do professor e aluno daqueles anteriormente apresentados. Nessa abordagem, o professor reduz seu caráter de autoridade e sua função de transmissor de conteúdos para transformar a sala em um espaço de aprendizado dialogado e acolhedor, em que os erros são bem-vindos. O principal objetivo é dar ênfase nas necessidades e objetivos dos discentes por meio de uma negociação, em que o professor tem que estar aberto às sugestões de seus alunos (Brown, 2015)

Dessa forma, as necessidades, objetivos e dificuldades do aluno estão no centro de todo o processo de ensino, portanto valorizam-se as diferenças individuais, o ajuste de componentes presentes no plano de curso tais como objetivos, avaliações e recursos, além de promover maior autonomia e controle do estudante sobre o processo tanto de ensino quanto

de aprendizagem (Brown, 2015). A escolha da abordagem justifica-se pelos prováveis benefícios que pode oferecer aos estudantes, como autonomia e identidade, e também por ser ferramenta de fácil flexibilização para o processo de ensino-aprendizagem, grande relevância a ser considerada em turmas com mais de 30 alunos e heterogêneas, pois não possui rigidez em sua metodologia e aplicação.

Sendo o foco deste trabalho a interação do conteúdo com o aluno, entendeu-se que a técnica viabiliza que os estudantes possam definir com o professor, os objetivos, recursos, avaliações e atividades a serem desenvolvidas em sala, considerando seus próprios interesses, experiências, expectativas, dificuldades e motivações. Sendo assim, o estudante tem papel importante nas decisões de planejamento e é sujeito ativo durante o processo, ampliando sua participação e favorecendo uma maior interação com o conteúdo ao interpretar a disciplina em seu contexto-real. Também permite ajustar a forma como os conteúdos são trabalhados, aproximando-os da cultura e habilidades dos alunos, respeitando dificuldades e valorizando experiências (Brown, 2015).

Negociar é a palavra chave para a LCI e o professor precisa estar de braços abertos para uma escuta ativa e reflexiva, acolher os aspectos trazidos pelos estudantes, mesmo quando o plano de curso já esteja previamente estabelecido, a negociação pode ocorrer nas interações cotidianas, ao considerar sugestões, dúvidas e experiências dos estudantes. Ao permitir essa interação, o professor rompe com uma metodologia vertical e unilateral da transmissão de conteúdos, como apresentado nos métodos clássicos, e corrobora para a criação de um ensino-aprendizado que estimula o fator cognitivo, social e humano. Segundo Brown (2015, p. 46), “em salas de aulas centradas no aprendiz, o professor não precisa abrir mão de todo o controle, mas sim que permita a inovação, a criatividade e, eventualmente, a autonomia dos estudantes”.

### 3.2.3.2 Task-Based Language Teaching (TBLT)

A abordagem *Task-Based Language Teaching (TBLT)* ou apenas Task-Based é a de maior similaridade com a *Communicative Language Teaching*, pois compartilha de princípios que valorizam a interação, o processo de aprendizagem e construção do conhecimento. De acordo com Nunan (2004, p.1), entre seus princípios, destaca-se “o oferecimento de oportunidades para que os alunos foquem não apenas na língua, mas também no próprio processo de aprendizagem”. Desloca-se o foco de um produto final da língua, como sentenças gramaticalmente perfeitas, para oferecer uma visão analítica e reflexiva aos educandos não apenas sobre “o que” aprenderam, mas “como” aprenderam. Portanto, a interação funciona

como uma espécie de motor que impulsiona a jornada do aluno, materializando o princípio pedagógico da “ênfase na aprendizagem da comunicação por meio da interação na língua-alvo” (Nunan, 2004, p. 1). É por meio da interação na língua alvo que a comunicação se torna a principal ferramenta para que o aluno internalize conceitos, atribuir ideias, instigar o conhecimento, construindo significados de forma ativa.

Como ponto de partida, é fundamental entender o conceito de tarefa. Segundo Nunan (2004), há uma distinção básica entre dois tipos de tarefas, a target-task (tarefa-alvo) e a pedagogical-task (tarefa pedagógica). As tarefas-alvo acontecem fora da sala de aula, enquanto as tarefas pedagógicas correspondem às atividades elaboradas pelo professor para serem executadas em sala. Neste trabalho entende-se que ambas caminham juntas para alcançar um determinado objetivo, a tarefa pedagógica ganha sentido quando prepara o aluno para uma tarefa-alvo específica. Essa preparação, como explica Brown (2015), frequentemente se concretiza por meio da simulação, de modo que “a tarefa pedagógica final geralmente envolve os alunos em alguma forma de simulação da própria tarefa-alvo” (Brown, 2015, p. 47).

A abordagem também focaliza, segundo Nunan (2004, p. 1), “as necessidades dos alunos para a seleção de conteúdo” e a “conexão entre o aprendizado da língua em sala de aula e o seu uso fora dela”. Em outras palavras, o professor ao planejar as atividades precisa considerar os objetivos, necessidades e experiências prévias dos alunos, como desafios, medos, habilidades adquiridas, para assegurar a motivação, interação e vínculo direto interconectados. Ela tem proximidade com a LCI, mas com uma sutil diferença, a TBLT destaca a importância do estudante e da tarefa sendo o pilar da abordagem, enquanto que a LCI prioriza o planejamento e apesar de superar o professor como detentor e autoritário, ele ainda tem um papel de transmissão e de facilitador, sem necessariamente organizar o currículo em torno de tarefas comunicativas.

A partir da convivência com os alunos acompanhados no PIBID, percebe-se que personalizar um material diferente que atenda às necessidades individuais de cada aluno seria um desafio quase impossível para um professor de escola pública com os recursos e tempo-aula limitados que possui para administrar as atividades. A solução prática encontrada é identificar um interesse ou uma necessidade em comum no grupo, iniciando um processo de co-construção entre professor e alunos desde o início do ponto de partida do aprendizado.

Uma vez definido esse foco comum, o professor pode realizar seu planejamento pedagógico de forma estruturada com atenção à clareza dos objetivos, em que, cada componente de uma tarefa será intencionalmente preparado e construído, evitando a

aleatoriedade ou desvio do propósito da atividade. Será a partir dessa especificação que será possível obter ao final do processo, uma avaliação precisa sobre o sucesso da tarefa e da aprendizagem dos alunos (Brown, 2015).

### 3.2.3.3 Cooperative Learning (CL)

A *Cooperative Learning* (CL) incorpora princípios das outras abordagens, como negociação e a inversão de papéis, porém o foco principal é os estudantes entrarem em um acordo comum para alcançar determinado objetivo, compartilhando informações, dados e aprendizagem. Esta abordagem aproxima-se bastante da teoria sociointeracionista, pois enfatiza que o trabalho em grupo é essencial para um aprendizado significativo através de contextos autênticos de uso da língua (Brown, 2015). Através da interação com os colegas (nível social), utilizem o meio social para aprender, para em segundo plano, internalizar em nível individual. Portanto, a aprendizagem é construída socialmente.

Enquanto estiverem sobre a organização de duplas, trios ou grupos, eles devem aprender a trabalhar em parceria com seus colegas. Essa organização é um exemplo direto da mediação social e da ZDP, pois alunos mais avançados, ou o professor, auxiliam os colegas com menos fluência na língua. De tal forma que os alunos precisam encontrar um consenso ou decisão final a partir de suas reflexões e discussões, desenvolvendo habilidades de escuta ativa, capacidade de argumentação com base em análise de dados ou do conteúdo e sintetizar ideias. Também promove uma interação maior entre os estudantes e conteúdo, pois as atividades precisam ser preferencialmente em situações significativas de uso da língua para os estudantes (Brown, 2015). A construção do conhecimento ocorre de forma colaborativa, os alunos não apenas recebem informações (input), mas também produzem (*output*) ao explicar para os colegas e usar vocabulário e experiências como exemplo de aplicação.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de atingir os objetivos expressos neste trabalho, considera-se pertinente utilizar a abordagem qualitativa. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a análise qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Tendo em vista a subjetividade e o significado que cada indivíduo atribui ao mundo, optou-se pela abordagem qualitativa, devido a sua preocupação com o processo do que com o produto Prodanov e Freitas (2013). A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de analisar a compreensão da percepção dos estudantes e professores em relação ao ensino de inglês em seu contexto sociocultural.

O estudo também possui caráter descritivo, pois visa expor as características de uma determinada população. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), estudos descritivos demandam técnicas padronizadas de coletas de dados e tem como objetivo principal observar, registrar e analisar fatos, sem, necessariamente, intervir neles. Além disso, também possui características fenomenológicas, pois visa compreender o cotidiano e os significados atribuídos pelas pessoas as suas vivências.

Os instrumentos de pesquisa foram um questionário diagnóstico dividido em 5 seções com 9 perguntas fechadas aos estudantes e uma entrevista realizada com dois professores formados pela mesma instituição de nível superior e que lecionaram nas mesmas turmas. A escolha por estes instrumentos deu-se por um interesse genuíno na escuta ativa dos participantes e suas perspectivas em relação ao ensino e aprendizagem na perspectiva sociointeracionistas incorporando reflexões sobre abordagens comunicativas. Ademais, como professora em formação, existe um interesse significativo pela escuta ativa sobre as experiências e vivências dos futuros colegas ao que se refere às suas perspectivas em relação ao tema. Além disso, é importante ouvir e compreender a voz dos discentes para um melhor entendimento da viabilidade das abordagens apresentadas.

## 5. ANÁLISE DE DADOS

O questionário foi aplicado a um total de 25 alunos em duas turmas do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal em que o Novo Ensino Médio está sendo implantado com o intuito de conhecer as vivências dos alunos com o ensino de inglês. Além disso, para obter uma visão pluralista da situação do ensino do inglês, também foi realizada uma entrevista com dois professores de língua inglesa da mesma escola, os dois são professores, sendo que ambos cursaram licenciatura na mesma instituição. Ao reunir ambas as percepções dentro de um contexto específico espera-se conseguir construir um corpo sensível e honesto das necessidades reais do ensino de inglês. Os professores entrevistados são identificados como Roberto e Clarice.

### 5.1 Perfil dos estudantes

Esta seção dedica-se a compreender o perfil dos estudantes, interconectando a perspectiva dos professores, identificados como Roberto e Clarice (nomes fictícios), com os dados obtidos no questionário preenchidos pelos estudantes. A divisão foi realizada em eixos temáticos: a formação institucional, habilidades e as características gerais dos estudantes percebidas pelos professores, como interesse, socialização, participação e seriedade.

A amostra do questionário resultou que 80% (20) dos alunos estudaram somente em escola pública, 16% (4) estudou a maior parte do tempo em escola pública e 4% (1) estudou parte em escola particular e parte em escola pública.

Acerca de como adquiriram o conhecimento da língua inglesa, 44% (11) estudou inglês somente em escola pública, 36% (9) aprendeu inglês em cursos de idioma, como o Centro Interescolar de Línguas<sup>3</sup> (CIL), 4% (1) aprendeu usando aplicativos como Duolingo e YouTube e 16% (4) aprendeu através de jogos, filmes, séries e músicas.

Nesse contexto, os dados revelam que a maior parte dos estudantes aprenderam a língua inglesa inteiramente em instituições de ensino. Somando os dados da escola e cursinho, 80% (20) adquiriram o inglês em meios formais, portanto, evidencia-se que as instituições formais de ensino são as mais utilizadas pelos estudantes para aprender inglês. Esta grande porcentagem sugere que a análise deste trabalho é mais próxima da realidade das escolas públicas do que as privadas.

---

<sup>3</sup> O Centro Interescolar de Línguas (CIL) é uma instituição do Distrito Federal que oferece cursos de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, etc.) para alunos da rede pública e comunidade em geral.

Ao serem questionados sobre as próprias habilidades, os dados indicam que a maioria 76% (19) estudantes conseguem identificar palavras isoladas do cotidiano, mas que ao aplicar esse conhecimento em frases ou falas os alunos sentem dificuldade na construção e aplicabilidade. De forma assertiva, o questionário aponta que, menos da metade, 20% (5) estudantes acreditam que a habilidade de escrita em contextos específicos (como hobbies, família, viagens) é fácil e esse número despenca consideravelmente ao considerar a habilidade oralizada, em que 12% (3) alunos conseguem compreender a língua-alvo ou manter uma conversa.

Os dados indicam que há uma discrepância entre habilidades de “*input*” e “*output*”, que provavelmente ocorre devido a incompreensão de quando e como usar o vocabulário aprendido, principalmente em contextos comunicativos. De acordo com a premissa da *Interaction Hypothesis* (Ellis, 1991) o input precisa ser compreensível aos estudantes, ou seja, ter um significado imediato. Os dados parecem sugerir que, embora o input lexical (o vocabulário) esteja presente, podem estar faltando oportunidades estruturadas para a interação entre os sujeitos e negociação de significados. Esta negociação é extremamente relevante para o sociointeracionismo e para a abordagem comunicativa, ela acontece quando há uma falha na comunicação e os agentes tentam reparar o que foi dito e encontrar (negociar) um consentimento mútuo. Importante destacar que no ensino de línguas há a preferência pela realização na língua-alvo, pois concebe o aluno a prática de aplicar (*output*) outros vocabulários aprendidos e também de internalizar outro conceito, caso não conheça. Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011, p.159), entre os princípios da *Communicative Language Teaching* está “aprender a usar as formas da língua de maneira adequada é uma parte importante da competência comunicativa”. Consequentemente, ocorre um colapso entre o conhecimento estrutural e lexical dificultando a conexão entre os elementos corretamente em um nível de discurso, falhando em estabelecer as conexões necessárias para que o texto (oral ou escrito) produza sentido.

Outrossim, pode ser que o esforço cognitivo em reconhecer palavras seja percebido como uma dificuldade menor do que manter uma conversa. O primeiro envolve apenas o que Vygotsky definiu como “*signo*” que demanda memória, atenção, assimilação e registro apenas do próprio sujeito. Em contrapartida, o diálogo, lembrando na língua-alvo, envolve uma série de fatores como articulação da estrutura, pronúncia, compreensão, troca de ideias, sentimentos etc. Dessa forma, é preferível, para os alunos, ficar em uma zona de conforto do “*signo*” do que manifestar uma juntura de todas as esferas apresentadas, tendo em vista ainda a incompreensão anterior.

Esta percepção sobre as próprias habilidades revela um rompimento severo entre língua e competência comunicativa. Devido à provável exposição descontextualizada do vocabulário, principalmente em um evento real, a palavra parece perder valor funcional para o estudante em um evento de comunicação real.

No que diz respeito ao perfil dos estudantes, ambos os professores entrevistados concordam que os alunos têm uma predisposição ao desinteresse com a língua. De acordo com o professor Roberto, os alunos possuem uma crença limitada sobre o próprio conhecimento na língua materna e para a língua inglesa “eles vêm com a conversa de que: ah o inglês é difícil, eu não sei nem o português vou saber o inglês”. Além disso, para ele, existe uma forte tendência educacional hoje da baixa priorização geral dos estudos “a questão do estudo, tá muito, eh, por baixo”. Para a professora Clarice, a causa desse baixo interesse na língua é acarretado pela falta imediata da aplicabilidade da língua, que para ela é uma “barreira terrível”. No discurso dos alunos uma frase comum é “a gente não vai usar isso para nada” para argumentar sua posição. A aplicabilidade é inalcançável para os estudantes, apesar do contexto local, que para a professora, é uma região com muitas possibilidades para usar a língua, já que o Distrito Federal recebe muitos estrangeiros.

Nesse contexto, presumivelmente, o que pode ser que influencie o comportamento dos alunos seja a desmotivação que os alunos têm com a prática da língua. O desinteresse que os professores relatam atrela-se à visão da fundamentação teórica deste trabalho que destaca a importância de conectar a realidade do estudante com a disciplina e é um processo do qual ambos os atores precisam desenvolver ao longo do curso. Se o aluno não percebe a aplicabilidade, a motivação despensa consideravelmente. Por consequência, a pergunta do aluno é “para que eu vou me esforçar?”; portanto qualquer esforço cognitivo ou social parece grande ou desnecessário, e em frente disso, junta-se ainda o problema de que “é difícil”. Nessa hipótese, não é possível isolar um único fator causal, portanto, sugere-se a correlação viciosa entre ambos os relatos, em que um sustenta o outro, em que a baixa percepção de aplicabilidade externa (não vou usar) reduz a motivação, o que reforça a crença interna de que a língua é difícil. Essa crença, por sua vez, eleva o medo durante as práticas, levando o aluno a evitar a interação e a aplicabilidade, o que, por fim, reforça a crença inicial.

Em relação à socialização, ambos os professores também concordam que há um índice de baixa socialização e seletividade de participação. Em primeiro lugar, o professor Roberto relata que “às vezes até eu tenho que fazer junto com eles, porque não... alguma pessoa não quer fazer dupla, ou não gosta de todo mundo da sala, ou sei lá. Aí eu vou lá e faço junto essa atividade”. Ele aponta o distanciamento que alguns alunos têm com o próprio docente, com o

ambiente e episódios recorrentes ao isolamento “ele não interagiu, tipo assim, com ninguém, nem com... com a gente, assim [...]. Ele falava “Ah, eu não gosto dessa escola, não gosto de ninguém”. Em conformidade, a professora Clarice também afirmou que “percebe que eles têm um pouco de dificuldade em fazer atividades em grupo, porque alguns não se dão bem”. Além disso, o professor Roberto também relata a frequência de seletividade em algumas atividades, por exemplo, as que envolvem gostos e interesses pessoais os alunos interagem melhor entre eles e com o conteúdo “eles ficam perguntando: Ah, como é que fala tal coisa em inglês? (...) Sempre está relacionado ao gosto deles, né?”.

Esse comportamento de afastamento, conforme sugerido pelos relatos, parece estar atrelado também ao ciclo vicioso de baixa motivação, crença negativa da língua inglesa e aplicabilidade, sendo perceptível durante as atividades em sala de aula. Ao considerar, de acordo com o questionário, as atividades que os alunos sentem maior afeição destacam-se as que envolvem menor *output*, para eles, 44% (11), dizem gostar de atividades de colaboração com os colegas para encontrar uma solução, por exemplo, simulação de cena de crime, mas ao serem questionados sobre outras como “atividades que simulem a vida real”, que normalmente seria ir ao mercado ou shopping, apenas 16% (4) alunos gostam. Eles percebem uma diferença entre essas duas situações, pode ser que a atividade de simulação de crime tenha um nível de atratividade maior, porque, essencialmente, é um jogo e é uma ficção. Geralmente jogos não envolvem uma exposição muito grande como na situação do mercado, em que eles teriam que “falar corretamente” para ser entendido, “agir certo”, o que aumenta a insegurança das habilidades interpessoais comunicativas. De acordo com Krashen (1982), variáveis afetivas como a motivação, a autoconfiança e o nível de ansiedade agem como um filtro<sup>4</sup>, este fica alto quando o aluno se sente ansioso, com baixa autoestima ou desmotivado. Por consequência, o input, mesmo sendo compreensível, é bloqueado, não sendo processado pelo indivíduo.

Nesse contexto específico, uma das possibilidades é que o “uso real” pode distanciar o aluno da língua ao invés de aproximar, afastando assim da concepção sociointeracionista, pois o mercado é muito mais próximo da realidade do que tentar solucionar uma cena de crime. Deduz-se que o que está motivando os alunos não é a atividade em si, mas como ela

---

<sup>4</sup> O Filtro Afetivo é uma teoria desenvolvida por Stephen D. Krashen, da qual descreve a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua, propondo que os aprendizes variam quanto à força ou ao nível de seus filtros afetivos. Aqueles cujas atitudes não são ideais para a aquisição de língua não só tendem a buscar menos input, como também terão um Filtro Afetivo alto ou forte — mesmo que entendam a mensagem, o input não alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem, o dispositivo de aquisição. (Krashen, 1982, p. 31, tradução nossa)

pode estar relacionada com o filtro afetivo, ou seja, a vergonha, medo e ansiedade de falar.

Na fundamentação deste trabalho foi apresentado que a “chave” para o aprendizado é a interação social, que ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entretanto percebe-se que essa interação oscila em determinados momentos dependendo da finalidade, da natureza e do quanto o estudante vai precisar se expor e dos interlocutores envolvidos. A sobrecarga de uma atividade da qual (provavelmente) não estão acostumados, como falar, pode causar esgotamento social, fadiga e certa indiferença muito rápido. Na visão sociointeracionista, a interação necessariamente precisa ocorrer com mais de uma pessoa, dentro de um contexto autêntico em que haverá a construção de um significado da disciplina. Para o grupo de estudantes desta pesquisa, o obstáculo que impede esta realização supostamente são a vergonha, o medo, a ansiedade e a falta de perspectiva dos alunos frente a atividades que demandam uma exposição pessoal ou produção oral do conhecimento (incompreensível) da língua inglesa. Portanto, os dados pressupõem que para este grupo de alunos, as condições dentro da ZDP devem considerar outras exigências, isto é, além da mediação do professor e a linguagem, o fator emocional e as questões relacionais também devem ser considerados ao propor determinadas atividades, pois o sentimento de vulnerabilidade aumenta a depender da exposição pública diante de grupo ou professor.

A respeito da participação no planejamento, os alunos não têm a liberdade de participarem de uma co-construção, como sugerem as abordagens *Learner-Centred Instruction (LCI)* e *Task-Based Language Teaching (TBLT)*. Para Clarice, os temas e planejamento devem ser feitos exclusivamente pelos professores. Segundo ela, esta decisão advém de todo o arcabouço normativo dos quais os professores devem seguir, como o Currículo em Movimento, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, ela sempre tenta trazer temas de interesses para os estudantes, como jogos digitais, como por exemplo: Valorante e Freefire; filmes, como: Os Vingadores e Minha Mãe é uma Peça, para contextualizar o conteúdo. Em complemento, ela afirma: “Mas essa participação do aluno, de querer saber, de exigir o conteúdo. [...] Tem que ser assim, limitada. Claro, eles têm que aprender o que eles precisam. Mas eu acho que o professor ali, ele realmente tem que sempre levar os temas.”

A perspectiva docente de limitar o acesso ao planejamento é compreensível, diante da extensa lista de conteúdos a serem trabalhados e avaliados. A centralização da organização é uma estratégia que diminui o desgaste do professor, especialmente em turmas lotadas, como ambos os professores relatam durante a entrevista. Contudo, é importante subentender o que essa escolha, imposta pelas normas institucionais, acarreta. Conforme a fundamentação

sugere, a co-construção do planejamento é o que possibilita a percepção de utilidade da língua. Ao centralizar o planejamento (mesmo trazendo temas de interesse), esse fator ainda é percebido como externo, imposta pelo professor. Tal circunstância ajuda a explicar por que o "ciclo vicioso" de baixa motivação se mantém, mesmo com os esforços da docente.

Essa desconexão é confirmada pelos dados discentes ao serem questionados sobre a escuta de seus objetivos e interesses no início do semestre, em que 7 alunos relatam nunca e outros 3 relatam raramente ocorrer a tentativa de dar voz aos estudantes. Desse modo, 40% (10) alunos não percebem a tentativa dos professores de compreender o que os estudantes esperam alcançar com as aulas de inglês. Na perspectiva da abordagem comunicativa, a negociação de sentidos é muito importante, pois é o momento em que as partes envolvem-se na construção de um contexto significativo. Ao posicionar o aluno à margem do planejamento, ele pode sentir-se ignorado ou silenciado, o aluno não vai achar "útil" algo do qual ele não se identifica, conseqüentemente a perpetuação do ciclo vicioso só se aduba mais. Porém, sabemos que não existe essa cultura de participação dos estudantes na seleção dos conteúdos, e é por isso um grande desafio para os docentes mediar todas essas variáveis.

A abordagem comunicativa, principalmente a *LCI* e *TBLT* oferecem alguns benefícios como focalizar no processo de aprendizagem ao invés do produto final para oferecer uma visão analítica e reflexiva aos educandos não apenas sobre "o que" aprenderam, mas "como" aprenderam. Tal prática pode oferecer para os estudantes e professores uma motivação de entender "o que" será estudado, "por que" e definirem juntos o "como", com quais estratégias ou técnicas de atividades eles podem usar para que sintam-se confortáveis em atingir o propósito. De acordo com ambos os professores, alguns pontos impedem a realização desta ação, em seus relatos, as turmas são lotadas, a diferença entre as competências com a língua são maiores e os estilos de aprendizagem também, portanto as necessidades específicas e conteúdos para cada turma seria absurdamente diferente. A conjuntura sugerida por estas abordagens ainda está longe de ser alcançável no contexto da maioria das escolas públicas.

Em razão disso, talvez uma possível resolução para esse empecilho seria a aplicação de questionário e socialização de seus resultados para ajustar os componentes presentes no plano de curso tais como objetivos, avaliações e recursos, além de promover maior autonomia e controle do estudante sobre o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem (Brown, 2015).

Por fim, na experiência do professor Roberto, os alunos demonstram uma postura de negligência ou dificuldade em perceber a relevância de temas sociais. De acordo com ele, ao se trabalhar pautas transversais como racismo ou gênero, a reação dos estudantes é mista, mas

frequentemente carrega uma indiferença ou desrespeito. Ele aponta que, embora o tema possa gerar interesse em alguns, a reação de outros é de claro desdém: “eu vejo que os estudantes acabam mesmo, tipo, tem alguns que ficam animados, só que tem outros que ficam lá tipo assim, super desrespeitando, sabe?”. O professor exemplifica esse comportamento com atitudes evasivas, onde os alunos demonstram ativamente que “não ligam muito” e tentam se ausentar da atividade com pedidos para “professor, posso sair para ir beber água?”. O professor comentou ainda que, apesar de já ter experimentado, hoje evita trabalhar tais temas devido ao comportamento de descaso e também por serem tópicos sensíveis para ele.

## **5.2. As metodologias e abordagens mais utilizadas pelos professores**

Esta categoria apresenta a vivência dos docentes em sala de aula e a relação de proximidade ou não com a fundamentação teórica, bem como alguns desafios que ambos enfrentam ao lecionar a língua inglesa. Buscou-se ainda fazer uma relação entre o relato dos professores com a seção anterior.

Para compreender as atividades pedagógicas utilizadas em sala de aula, investigou-se a concepção de cada professor sobre o termo interação e foi interessante notar que houve divergência entre os conceitos de cada docente. Conforme o professor Roberto, o entendimento de “interação” é de uma visão essencialmente pautada na metalinguística, isto é, a palavra em seu sentido literal sem vínculo imediato com o contexto. Essa visão confronta o pilar central do sociointeracionismo e da abordagem comunicativa. Para ele: “atividade interativa? Ah, eu entendo como atividade onde os estudantes participam, né? Tem uma interação direta ou com o professor, ou entre eles, ou... geral assim, entre todo mundo. Essa é a minha concepção”. Por outro lado, para a professora Clarice, a interação precisa estar ligada ao contexto dos estudantes e à construção de significados. A docente aprofunda a ideia, definindo-a como “troca”:

Quando eles veem, eh, o propósito é perceber que eles podem usar isso depois, eu acho que isso atribui muito, eh, significado, né, que eles veem que há essa comunicação real (...). Porque eu acho que a interação pra mim... A palavra que vem na minha cabeça quando você fala interação é troca. Troca de experiência. Troca de vivência. Troca de emoção. Troca de sentidos. Então, eu acho que eles percebem, né? Eles interagem com você, interagem com as pessoas. Usar o conhecimento que eles acabaram de fazer. Eu acho que é isso.

A concepção de Clarice aproxima-se melhor com a sociointeração ao afirmar que “o propósito é perceber que eles podem usar depois” e como ela relatou anteriormente é uma das

partes mais difíceis de fazer, principalmente com o perfil do qual ambos os professores lecionam. A interação vai além de uma mera participação durante a aula, ela possibilita uma construção sólida por meio de uma ação ativa dos estudantes, que aprende interagindo com o meio, que irá construir seu conhecimento com os outros (Almeida et al., 2021).

É crucial ter em mente que a ideia deste trabalho não é desvalorizar a concepção e prática de nenhum dos professores entrevistados ou leitores, mas de refletir sobre as concepções teóricas apresentadas e seus possíveis resultados no aprendizado dos alunos, pois esta é crucial para o professor compreender as estratégias de ensino que podem promover maior interação entre os alunos e o uso significativo da língua, principalmente em seus pontos fracos como foi apontado, no caso do trabalho, as produções orais.

Durante a entrevista foi possível perceber que as metodologias utilizadas pelos professores conferem com suas concepções apresentadas anteriormente, e apesar das diferenças, ambos seguem a mesma prescrição de obrigatoriedades no ensino.

O professor Roberto relembra algumas experiências com nostalgia. Ele reconhece que a sua prática pedagógica mudou em razão de demandas institucionais, principalmente ao questionamento de colegas sobre obrigatoriedades, isto é, ao conteúdo programático exigidos por documentos oficiais (BNCC, LDB, Currículo em Movimento, etc) e avaliações somativas da língua. Alguns anos atrás, o professor adotava atividades com menos foco na explicação e com ênfase na troca de experiências e algo que fosse “divertido” aos estudantes.

Hum, sim. É porque anteriormente, eh, eu ficava muito nessa questão de: "Nossa, eu não posso fazer aulas tão expositivas, eu não posso fazer aulas tão só focadas nisso". Só que aí eu percebi o seguinte, que tinha duas coisas que eu não tinha em mente quando eu fazia isso, que era eh, as obrigatoriedades, né? Porque eles falam que: "Ah, você tem que passar uma avaliação que de alguma forma avalia o estudante e tudo mais". E eu ficava: "Eita, mas eu queria só fazer uns negocinhos divertidos, será que tem que estar fazendo essa avaliação e tal"? Mas aí eu tinha lá que estar fazendo isso.

Embora valorize atividades voltadas para o debate, ele aponta a necessidade de focar em estruturas gramaticais e atividades de fixação e que a interação, como ele mesmo afirma, é mínima “[...] porque no geral, quando a gente vai falar daquelas minhas aulas onde eu chego, escrevo no quadro, explico, passo atividade, não tem tanta interação, assim, sabe?”. Porém, o professor demonstra um descontentamento com a própria prática e busca, em alguns momentos, estratégias para quebra da monotonia, intercalando a explicação com atividades diferentes. No geral, é possível perceber que o professor utiliza uma metodologia baseada em exposições, atividades e produções.

Às vezes eu tô lá dando aula de um, de uma determinada forma, aí rola um enjoo. Eu fico: "Nossa, já cansei de dar aula assim". Tomara que na outra semana, deixe de dar aula de outra forma, sei lá, ou por meio de algum, alguma atividade no Wordwall ou no Bamboozle, sei lá, sabe?" Aí depois disso, a interação entre eles, né, que eu falava, ai, gente, vão lá e pratica com seu colega, pratiquem entre si[...].

Interessante observar que apesar da tensão entre o desejo de ensinar e as correntes do sistema educacional que aprisionam sua vontade, o professor concebe esses recursos como uma saída frente ao “enjoo” da rotina. Trata-se, também, de um resgate, desvinculado da burocracia do cargo, de sua prática pedagógica que ele recorda com nostalgia. Ele tenta trabalhar o conteúdo imposto em algum nível de interação, revelando que apesar de não ser uma proposta pedagógica inteiramente pautada em uma abordagem comunicativa, há a tentativa de deixar o ensino e aprendizagem mais atrativo ao utilizar tecnologias educacionais e atividades em pares ou grupos. O que retoma a sua postura filosófica anterior de tentar deixar a aula mais atrativa e interessante para os discentes.

Isso é reforçado, de acordo com os dados do questionário, na vivência dos alunos, onde apenas 8% (2) alunos marcaram que as atividades eram realizadas “sempre” individualmente. Quase metade dos correspondentes 44% (11) marcou que a formação em duplas ocorria “frequentemente”. Infere-se que a organização espacial da sala influencia também na realização das atividades, as quais ocorriam com algum grau de socialização dos estudantes, por menor que fosse.

O professor também relata ser possível trabalhar com atividades que demandam maior interação dos estudantes, mas com ressalva para algumas dificuldades, principalmente a tensão significativa entre os princípios pedagógicos desejados na fundamentação e a realidade estrutural da sala de aula. Percebe-se que o docente prioriza a qualidade da gestão de sua atuação enquanto mediador na ZDP, pois em uma turma de 40 alunos é praticamente impossível que apenas uma pessoa consiga atender as demandas e dificuldades de todos os alunos presentes.

Eu acho que seria possível sim, mas a carga, tipo, de energia que essa atividade demanda de nós professores, ela é muito grande, né? Porque a gente tem, sendo uma pessoa só lidando com 40, 47 estudantes, acaba que se for um professor assim que não tem tanta energia ou não tem tanta afinidade, acaba não dando tão certo assim, porque a gente tem sempre que estar monitorando assim, né? Passando, monitorando e tal. Sim. Mas eu acredito que seja possível, sim. Acredito sim que seja possível.

Portanto, percebe-se que a dificuldade em aplicar estratégias interativas de forma mais ampla não reside em uma falta de compreensão teórica por parte do docente, mas sim nas limitações impostas pelo contexto da escola pública. Segundo Gomes (2013), a gestão de turmas numerosas demanda esforço maior do docente, que impacta a qualidade de ensino e

por consequência a qualidade da mediação pedagógica. Sendo assim, a aplicação efetiva da CLT é um desafio constante enfrentado pelos profissionais.

Para Clarice a obrigatoriedade vem de normas distritais (LDB, BNCC e Currículo em Movimento) que regem o currículo da educação do DF que obrigam o professor a “dar aulas”, isto é, explicar o conteúdo. Apesar da enorme lista para dar “check”, ela trabalha com estratégias que possam ser significativas para os alunos.

Então a gente tem muitos planos distritais, muitos planos educacionais para cumprir(..)Então não dá muito tempo. Mas eu tento escolher os temas que estão dentro da nossa legislação, de tudo que eles obrigam a gente a passar. Mas que tenha mais um foco em contextos reais.

O foco das aulas está em simulações do dia a dia e também uso de jogos e música. Ela acredita que essas situações promovem mais interação e facilitam o aprendizado “eu acho que é fundamentalmente isso, essa aproximação, porque facilita muito a aprendizagem. E é também uma coisa que a gente faz muito interação são os jogos, né”. Contudo, como visto anteriormente, atividades que envolvem simulações dependem de cautela que envolve a natureza, finalidade e filtro afetivo que vai demandar para os alunos para que seja possível promover uma interação significativa.

A docente cita ainda outra atividade interativa que é a correção por pares, “eu fiz uma coisa que até facilita a vida do professor, que é a correção em pares (...) Mas às vezes não dá tempo. Mas é uma coisa muito interessante, porque eles conseguem perceber onde eles erraram”. Assim, essa prática dialoga diretamente ao contexto da *Cooperative Learning (CL)*, pois permite aos estudantes identificar, analisar e revisar o conteúdo em pares dentro de um mediação social e da ZDP. Para avaliar corretamente a produção do colega, o estudante precisa ativar e aplicar o conhecimento prévio. A dupla é, portanto, levada a negociar significados compreensíveis (conforme a *Interaction Hypothesis*) e consolidar o input adquirido. Contudo, a própria fala da docente revela a dificuldade de aplicação da estratégia, pois sugere que, embora a professora reconheça o valor pedagógico de uma atividade teoricamente ideal (alinhada à ZDP e ao *CL*), o contexto escolar, a gestão do tempo, a carga de conteúdo e turmas lotadas, impede sua aplicação consistente.

Para ela o importante não é que seja interativo, mas que ocorra um entendimento de uso real da língua, independentemente da técnica.

Eh, mais essa parte de role play mesmo, que a gente consegue, porque o lance todo de aprender inglês, né, eh, nesse, nesse método interacional ou não, é a gente dar sentido, né, para as coisas. Fazer as coisas ficarem significativas para eles. Então, eu acho que quando eles percebem, né, quando a gente faz uma atividade com uma

comunicação real, né, mostrando que como eles vão usar isso, como eles vão interagir isso.

Apesar dos esforços para distanciar sua prática do “ método clássico”, a professora enfrenta o mesmo desafio do professor Roberto: aproximar a língua para os estudantes. Para amenizar a dificuldade, ela opta pela mesma metodologia do Roberto, explicar o conteúdo e posteriormente aplicar atividades contextualizadas para que sejam feitas em duplas ou grupos.

Como eles não têm muito... Tanto interesse, mas também eles não vêem utilidade, a gente acaba tendo que ter algumas aulas... Alguma... A maior parte, assim, mais expositiva mesmo. A gente entregar o que é, e depois a gente parte... Pra essa parte da interação. Mas eu acho que dá pra gente aplicar em quase... Em todas as aulas. Vai ter que aplicar alguma coisa... Um trabalho em grupo, alguma coisa que eles vão usar o que a gente acabou de aprender.

Assim, os dados do questionário encontram consonância com o relato dos professores, ao apresentar que explicações gramaticais, uso de tradução e baixa participação durante a explicação são as mais recorrentes. Sendo assim, o foco na explicação de regras gramaticais era “frequente” para 10 alunos e apenas nesta situação a opção “raramente” não aparece, isto é, algum momento o docente recorria ao método expositivo do conteúdo durante a aula. Além disso, 8 alunos consideram que frequentemente o regente explicava o conteúdo sem a participação dos alunos. Atividades de tradução também eram frequentes para 10 alunos e “sempre” ocorriam para outros 7, sendo a única opção em que “nunca” não aparece, revelando que mais da metade dos entrevistados tiveram contato com o método de tradução.

É evidente que apesar da diversidade de técnicas e opções contemporâneas do ensino de línguas desenvolvidas ao longo da história, a realidade apresentada por ambos os professores impossibilita a execução pedagógica de métodos integralmente focados em abordagens comunicativas. No contexto dessa instituição específica, em que até as cadeiras e mesas não são do tamanho apropriado para os estudantes de ensino médio e a ventilação da sala distrai tanto alunos quanto professores, o trabalho do docente em adequar todo o conteúdo, monitorar, avaliar para cada turma é quase inviável. Os dados discentes corroboram essa realidade

A extensão dos conteúdos programáticos impede uma maior diversidade de competências e habilidades desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Moreira (1999) a aprendizagem deve ocorrer em um nível social, o desenvolvimento precisa da interação social, da mediação e da aprendizagem situada na ZDP, então o que realmente importa é como o aluno aprende, não apenas o que ele produz no fim.

Em síntese, o contexto escolar da escola pública exige, indiretamente, a usarem métodos clássicos de ensino, que apenas fortalecem a educação bancária, termo intitulado por Paulo Freire (1987, p.33) que descreve a “narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”. Dessa forma, ele guardará a informação sem ter qualquer tipo de vínculo ou interação com ele, portanto o aluno assume um papel passivo. Ele escuta, traduz e memoriza o idioma. A abordagem CLT busca o oposto, o aluno precisa interagir com a língua, com os colegas, expor suas ideias e opiniões, adquirindo habilidades diversas como cooperatividade e negociação de sentido (Larsen-Freeman e Anderson, 2011).

Além disso, retoma-se ainda que apesar das características positivas de métodos focados na gramática e tradução, altamente eficazes para gerar conhecimento lexical (input), ela carrega desafios que dificultam a promoção de uma autenticidade da língua durante o output. Como resultado, o aluno guarda a informação, mas sente-se inseguro quanto ao seu uso prático, o que pode elevar a ansiedade e inibir a interação em momentos de fala.

Historicamente os métodos tiveram diversas funções a depender da época e objetivos de ensino, em síntese, agregaram funções de enquadrar práticas pedagógicas com base em princípios teóricos diferentes. Contudo, a nova demanda educacional das escolas súplica por diversidade e postura política e flexível dos professores quanto ao tema. Segundo Oliveira (2014, p. 195) “foram muitos os métodos propostos ao longo da história do ensino de línguas e nenhum deles foi aceito unanimemente como sendo a solução para os problemas do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras”, justamente por conterem algumas falhas mediante a um contexto específico.

Durante esta análise, percebeu-se questionamentos inesperados durante a análise, dos quais a revisão teórica aborda superficialmente ou sem a profundidade desejada. Na tentativa de compreender esse fenômeno e expor de maneira ampla outras teorias não contemplados na fundamentação foram apresentadas, estas ainda precisam ser revisadas para preencher as lacunas do cenário do PIBID. Por exemplo, a teoria de Krashen sobre o filtro afetivo é criticada por alguns autores por considerar que o estudante pode ficar ansioso, mas o professor, enquanto ser humano que sente, também é afetado por barreiras emocionais. O entrevistado Roberto afirmou que prefere não fazer algumas atividades reflexivas e discursivas com os estudantes por causa da postura deles, revelando que o ato emocional está sobressaindo o racional. Nesse caso, a frustração e o medo de discutir sobre tópicos sensíveis até mesmo para o docente impede que ele engaje-se em tais atividades. Outrossim, o sociointeracionismo considera demasiadamente a importância da interação para a

aprendizagem e para, em seguida, desenvolver habilidades diversas, não estaria ele também recusando o fator emocional e as dificuldades do interpessoal, como comprovado por esta pesquisa? Por vezes, alguns pressupostos teóricos focam tanto no processo e aprendizado que o fato humano em si é praticamente invisível, esquecido.

Portanto, o entendimento do zelo ao adotar métodos defendido na fundamentação é crucial para uma aprendizagem significativa. Concebe-se, portanto, o conceito de método eclético, do qual o professor escolhe rigorosamente fundamentos e técnicas de métodos diferentes para fazer parte do planejamento de uma determinada turma. Oliveira (2014, p.197) defende a funcionalidade do método eclético ao afirmar que “ da qual o professor adota técnicas, atividades e princípios teóricos de métodos variados sem se comprometer teoricamente com nenhum deles”. Portanto, retomo a argumentação que o conhecimento acerca dos métodos deve servir como orientação para a tomada de de decisões dos professores e que devem considerar os aspectos que fazem sentido para sua prática, realidade educacional e recursos disponíveis (Jalil e Procailo, 2009; Larsen-Freeman & Anderson, 2011)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas ao longo desta monografia permitem compreender a importância do sociointeracionismo na aprendizagem de línguas, especificamente quando sustentadas por abordagens que valorizem o sujeito e sua participação ativa com o mundo ao seu redor. Esse panorama norteia possíveis caminhos para a construção de uma aprendizagem enriquecedora para o ensino de línguas estrangeiras. Ao tratar do contexto do PIBID, constatou-se que o perfil dos estudantes é marcado por características de vulnerabilidade e desinteresse. A fundamentação teórica apresentada possibilita ao discente vislumbrar caminhos para entender a importância da comunicação em um mundo cada vez mais globalizado. Entretanto, a efetivação dessa prática ainda sofre influências negativas advindas das condições de trabalho e do próprio sistema educacional brasileiro, desafios que precisam ser superados urgentemente.

Para analisar esse fenômeno buscou-se com o primeiro objetivo identificar e descrever métodos, abordagens e práticas pedagógicas que enfatizem a interação. Para tanto, descreveram-se pontos relevantes da teoria sociointeracionista de Vygotski e posteriormente a historicidade dos métodos definidos como clássicos para Brown, por fim, abordagens comunicativas como evolução dos métodos clássicos, estudando o papel do professor, do aluno e características principais da abordagem. Contudo, a reflexão teórica revelou que na prática, tratar de métodos não é trabalhar com blocos fechados, mas de possibilidades pedagógicas distintas. Tal constatação dialoga diretamente com a fala da professora participante Clarice ao afirmar que, independentemente da abordagem ser interacionista ou não, o essencial é que o ensino seja relevante para o estudante.

Em seguida, com o segundo objetivo pretendia-se conhecer os interesses e experiências dos estudantes na aprendizagem da língua inglesa utilizando uma avaliação diagnóstica realizada por meio de um questionário online e anônimo. A análise das respostas indicou um cenário aparentemente divergente do esperado, notou-se que os discentes parecem preferir metodologias com menos interação, provavelmente, pelo receio do julgamento dos colegas, pela ausência de insumos compreensíveis e pela falta de motivação durante as aulas. Notou-se também que a relação interpessoal e os conflitos existentes entre os alunos podem ser geradores de desinteresse com atividades interativas ou que exigiam participação em maior grau. Diante do exposto, as adaptações no planejamento e atividades realizadas em sala são necessárias para engajar e motivar os alunos. Tais resultados foram inesperados pelo simples fato de que o sociointeracionismo frequentemente tende a enfatizar a dimensão social

e a construção coletiva do conhecimento em detrimento do campo emocional e dos conflitos que podem emergir dessas interações.

A fundamentação prevê que atividades interativas e de uso real são naturalmente mais interessantes aos alunos, porém o exposto do PIBID revelaram um cenário mais complexo, do qual o fenômeno apresentado na análise sugere que o aspecto emocional e as barreiras afetivas impactam o desenvolvimento e motivação dos estudantes. Portanto, percebe-se que a interação envolve muitos outros fatores do que o esperado inicialmente. Há uma necessidade urgente de adotar práticas que possibilitem flexibilidade, segurança ou conforto em sala de aula, sendo necessário diversificar o arcabouço teórico em metodologias mais ecléticas. É crucial não ignorar o que tais decisões precisam ser constantemente refletidas e criticadas, porque “não existe ensinar sem aprender” (Freire, 2001, p. 259)

Por fim, no que tange ao terceiro objetivo, buscou-se, por meio de entrevistas a professores, compreender as visões sobre atividades interativas e a viabilidade delas no contexto da escola pública. Esta etapa contribuiu em nível considerável para o trabalho, pois foi possível constatar que embora possuam a mesma formação, os professores optaram por caminhos diferentes para lecionar.

Observou-se que ambos os educadores percebem a importância de tornar o aprendizado cada vez mais participativo e significativo, mesmo diante das condições de trabalho e desafios estruturais inerentes ao contexto escolar. Assim, em seu trabalho pedagógico, eles utilizam metodologias diferentes para alcançar o mesmo objetivo, e é este o fator de maior valorização, como afirmado anteriormente, cada método possui sua finalidade, mas cabe ao docente a perspicácia de saber como usá-lo em seu contexto.

As dificuldades de realização desta pesquisa dizem respeito à limitação de sua aplicação, que foi marcada apenas pelo questionário e entrevistas, sem realmente poder exercer uma sequência didática que fortaleceria a contribuição de abordagens comunicativas atreladas ao sociointeracionismo. Sugere-se que trabalhos futuros invistam na pesquisa-ação para aprofundar tais dinâmicas.

Esta pesquisa, apesar da pequena amostra, contribuiu significativamente para a área da educação ao compreender as limitações dos métodos, a autonomia docente em sala de aula e o desgaste emocional e social apresentado pelos alunos. Não pretendeu-se considerar as abordagens e o sociointeracionismo uma salvação para o ensino de línguas, mas uma possibilidade de incentivar o aprendizado dos estudantes. A luz dessa compreensão, fica claro que o processo de ensino é importante, mas segue-se atentar ao que estamos buscando formar, como pretendemos alcançar e se o fator subjetivo e humanístico está presente.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Elizabeth Cristina R. S et al. **Contribuições do sociointeracionismo para o processo de ensino aprendizagem.** 2021. Monografia (licenciatura em pedagogia) — Centro Universitário UNA, Betim.

ARGENTO, Heloisa. **Teoria Construtivista.**s/d. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2025.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles. an interactive approach to language pedagogy.** 4 ed. New York: Pearson Education, 2015.

Camillo, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Liziany Müller. **Teorias da Educação.** Santa Maria: Núcleo de Tecnologia Educacional. 2018.

ELLIS, Rod. **The Interaction Hypothesis: A critical evaluation.** Singapore: Centro Regional de Idiomas. 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** 10 ed. São Paulo: Olhos D'Água. 1993

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GOMES, Rodrigo Belfort. **O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção.** Cadernos do Tempo Presente, [S. l.], n. 23, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/5579>. Acesso em: 1 ago. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA DATA POPULAR. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil.** 1. ed. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2025

INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. 1. ed. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2025

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2000, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

KRASHEN. Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern American. Pergamon Press Inc. 1982.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 3rd ed. New York: Oxford University Press. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1999. Disponível em <https://archive.org/details/teorias-da-aprendizagem-marco-antonio-mo/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 23 de Jul. 2025

NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. Nova York: Cambridge University Press. 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas e ideologias**. 1 ed. São Paulo: Parábola. 2014

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em : [www.feevale.br/editora](http://www.feevale.br/editora). Acesso: 18 Jul. 2025

XAVIER, Rosely. **A competência comunicativa do professor de inglês e sua prática docente: três estudos de caso**. São Paulo: The ESPECIALIST. v. 22, n.1, p. 1-25. 2000.

## Apêndice A - Questionário aplicado aos estudantes

### Perfil do Estudante

1. Fiz o ensino fundamental e médio
  - a. Somente em escola pública
  - b. A maior parte do tempo em escola pública
  - c. Parte em escola particular parte em escola pública
  
2. O meu conhecimento de inglês
  - a. É somente da disciplina de inglês da escola.
  - b. E da escola de cursinhos de inglês (como CIL, Wizard, Cultura Inglesa, etc.).
  - c. Eu aprendi usando aplicativos (como Duolingo ou vídeos YouTube)
  - d. Eu aprendi através de jogos, filmes, séries ou música.

### Sua relação com o inglês

3. Você gosta de estudar inglês?
  - a. Sim
  - b. Não
  - c. Mais ou Menos
  
4. Indique todas as opções que se aplicam a você
  - a. Consigo identificar palavras do dia a dia, por exemplo, play, game over, hot dog, log in, thank you, bye bye, study.
  - b. Consigo identificar e falar palavras que estão presentes em jogos online, por exemplo, player, sword, bot, gun.
  - c. Consigo escrever frases ou parágrafos sobre um assunto específico. Por exemplo, família, hobbies, comida, etc.
  - d. Consigo assistir filmes, séries, animes etc com áudio em português e legenda em inglês.
  - e. Consigo assistir filmes, séries, animes etc com áudio e legenda em inglês.
  - f. Consigo manter uma conversa com assuntos específicos de meu interesse, por exemplo, carros, moda, cinema.
  - g. Consigo manter uma conversa, escrever textos e compreender áudio de diversos assuntos.
  
5. Qual a relação que você tem com as seguintes atividades
  - Muito Difícil
  - Difícil
  - Mais ou menos
  - Fácil
  - Muito Fácil

- a) Entender as regras gramaticais
- b) Entender o significado das palavras
- c) Entender letras de música, filmes ou diálogos em inglês
- d) Entender um texto curto em inglês, por exemplo, trecho do Instagram, trecho de notícias
- e) Escrever uma mensagem em inglês, por exemplo, um comentário na foto de um colega .
- f) Falar em inglês para me apresentar
- g) Arriscar a falar em inglês, mesmo que eu possa cometer erros.

### **Experiência em sala de aula**

6. Leia cada uma das frases abaixo e marque a frequência com que cada situação acontecia.

- Nunca
  - Raramente
  - Às vezes
  - Frequentemente
  - Sempre
- 
- a. A professora explicava o conteúdo sem participação dos estudantes durante a explicação, ou seja, a professora falava e os alunos escutavam;
  - b. A professora focava nas regras gramaticais da língua inglesa para explicar o conteúdo, por exemplo, como conjugar verbos no simple past;
  - c. A professora criava situações do dia a dia para praticarmos o inglês (ex: como se apresentar a alguém).
  - d. A professora usava imagens ou outros recursos para apresentar o vocabulário, por exemplo, trazia uma lista de imagens de animais.
  - e. A professora perguntava nossa opinião sobre as aulas e as atividades.
  - f. Usávamos a tradução do inglês para o português para entender palavras e frases.
  - g. Fazíamos exercícios de repetição em voz alta para memorizar palavras ou diálogos.
  - h. Éramos incentivados a conversar em inglês com os colegas, mesmo que errássemos
  - i. Tínhamos a oportunidade de falar sobre nossos próprios interesses, gostos e experiências durante as aulas.

7. Leia cada uma das frases abaixo e marque a frequência com que cada organização da sala acontecia.

- a) Individualmente, cada um fazendo o seu.
- b) Em duplas, com um colega.

- c) Em pequenos grupos (com três ou mais colegas).
- d) Com a turma toda junta, ouvindo a professora ou um colega falando para todos.
- e) Com liberdade de escolher se queríamos fazer sozinhos, em dupla ou em grupo.

8) Indique todas as atividades que você mais gosta de fazer ao estudar inglês.

- a) Atividades em folha ou no caderno para traduzir
- b) Atividades de gramática realizadas no caderno
- c) Atividades em que posso colaborar com meus colegas para encontrar uma solução, por exemplo, simulações de uma cena de crime
- d) Atividades em que produzimos diálogos em inglês
- e) Atividades em que posso criar algo por exemplo, mapa mental, personagem ou história fictícia
- f) Atividades que simulem a vida real, por exemplo, fazer compras no shopping ou no supermercado
- g) Atividades de jogos com foco no conteúdo da aula, por exemplo, uso de aplicativos como Kahoot.

9) Assinale a frequência que as seguintes avaliações aconteciam.

- Nunca
  - Às vezes
  - Frequentemente
  - Sempre
- 
- a) No início do bimestre ou semestre, a(o) professora(o) perguntava nossas dificuldades ou pontos fortes.
  - b) No início do bimestre ou semestre, a professora perguntava sobre nossos objetivos e interesses com as aulas
  - c) No início de um assunto novo, a professora perguntava o que já sabíamos sobre ele
  - d) Durante as aulas, a professora focava nos erros de gramática e pronúncia na frente da turma quando corrigia as atividades.
  - e) Durante as aulas, professora fornecia feedback individual sobre as atividades realizadas em sala de aula
  - f) Durante as aulas, podíamos apresentar trabalhos em inglês com temas do nosso interesse
  - g) No final do bimestre ou semestre, tínhamos momentos de reflexão sobre comportamento em sala e participação durante as aulas

- h) No final do bimestre ou semestre, a professora aplicava provas ou teste valendo nota sobre o conteúdo estudado
- i) No final do bimestre ou semestre, comparávamos nossos avanços e superações

### **Apêndice B - Roteiro de entrevista semi estruturado para os professores**

1. O que você entende por atividades interativas no ensino da Língua Inglesa?
2. Quais as experiências de vocês com atividades interativas no ensino de Língua Inglesa? Você poderia citar algumas e a frequência que é possível realizá-las?
3. Quais os principais desafios na execução de atividades interativas no ensino da Língua Inglesa?
4. Pensando no contexto da escola pública quais atividades/metodologias são mais viáveis?
5. Quais equipamentos e recursos didáticos a escola oferece para atividades mais interativas?