

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL

Giovanna Anselmo Pio de Lima¹

Resumo

Este artigo analisa como professores de Língua Inglesa das redes pública e privada do Distrito Federal utilizam princípios da Aprendizagem Significativa, com base na teoria de David Ausubel e outros autores. Além de abordar a evolução histórica e legal do ensino de línguas no Brasil, a pesquisa parte da premissa de que relacionar o conteúdo ao conhecimento prévio dos alunos torna o aprendizado mais relevante e duradouro. Utilizando uma abordagem qualitativa e exploratória, foram aplicados questionários e entrevistas a seis docentes. Os resultados apontam que, mesmo sem domínio teórico profundo, muitos professores adotam práticas alinhadas à aprendizagem significativa, como o uso de recursos audiovisuais, metodologias ativas e atenção ao contexto sociocultural dos estudantes. Entretanto, obstáculos como a padronização do currículo, escassez de recursos e manutenção de métodos tradicionais ainda limitam uma aplicação mais efetiva. O estudo reforça a necessidade de maior autonomia pedagógica, valorização do papel docente e formação continuada, destacando a importância de metodologias centradas no aluno para um ensino mais significativo e humanizado.

Palavras-Chave: Aprendizagem Significativa; Ensino da Língua Inglesa; Prática Docente.

Abstract

This article analyzes how English language teachers from public and private schools in the Federal District use principles of Meaningful Learning, based on the theory of David Ausubel and other authors. In addition to addressing the historical and legal evolution of language teaching in Brazil, the research is based on the proposition that relating content to students' prior knowledge makes learning more relevant and permanent. Using a qualitative and exploratory approach, questionnaires and interviews were administered to six teachers. The results indicate that, even without in-depth theoretical knowledge, many teachers adopt practices approved for meaningful learning, such as the use of audiovisual resources, active methodologies and attention to the sociocultural context of students. However, obstacles to curriculum standardization, scarcity of resources and maintenance of traditional methods still limit more effective application. The study reinforces the need for greater pedagogical autonomy, appreciation of the role of teachers and continued education, highlighting the importance of student-centered methodologies for more meaningful and humanized teaching.

Key- words: Meaningful learning; English language teaching; Teaching practice.

¹ Licencianda do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês do Instituto Federal de Brasília.. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília, 2025.

Introdução

Tornar a educação cada vez mais proveitosa e duradoura para os estudantes vem sendo cada dia mais desafiador. O avanço dos recursos midiáticos, das redes sociais e o uso crescente de dispositivos como o celular, que se tornou o acessório mais popular entre crianças e adolescentes, são apenas alguns dos fatores que tornam o contexto educacional mais complexo. Os professores buscam novas formas de se aproximarem dos alunos entrando no universo deles e trazendo para a sala de aula elementos do cotidiano e do conhecimento adquirido fora do ambiente escolar. Assim, o papel do docente tem se transformado, exigindo não um detentor do saber, mas sim um mediador, que parte do que o aluno já sabe e acrescenta novos conhecimentos, enriquecendo sua formação de maneira mais dinâmica e conectada com a realidade. “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, ao educar, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (Freire, 1987).

Instigada pela relação entre a prática pedagógica incrementada em sala de aula e o estudo das abordagens de ensino da Língua Inglesa ao longo da história da educação, houve um interesse de minha parte, pela teoria da Aprendizagem Significativa, de acordo com David P. Ausubel e seus princípios. Pelo aprofundamento deste tema a problematização dessa pesquisa parte do questionamento sobre como professores da Educação Básica se desenvolvem para garantir que a aprendizagem seja significativa para seus alunos. Para tanto, tem-se como objetivo geral: compreender o conhecimento de professores de inglês de escolas públicas e privadas sobre a aprendizagem significativa no cotidiano dos alunos ao longo das aulas. A fim de detalhar melhor o desenvolvimento dessa pesquisa, surgiram três objetivos específicos a serem alcançados, sendo eles: a) conhecer a perspectiva do professor acerca de uma aprendizagem significativa; b) identificar o conhecimento por parte do professor sobre os princípios da aprendizagem significativa; c) caracterizar de que forma a aprendizagem significativa pode estar presente em sala de aula e em como está sendo desenvolvida, conforme às práticas do professor.

Este trabalho está dividido entre o referencial teórico, onde todo o embasamento da pesquisa se encontra presente, por meio de estudos, documentos e autores como David P. Ausubel (1968), H. Douglas Brown (2007, 2015), Joseph. D. Novak (2010), Paulo Freire (1987, 1996), a respeito da evolução do ensino de línguas no Brasil, com a relação entre a Educação Básica e a Língua Inglesa de acordo com a legislação brasileira; e da teoria da Aprendizagem Significativa e seus princípios. Em seguida, a apresentação da metodologia

utilizada, bem como seus instrumentos, para discorrer sobre a pesquisa de campo. Finalizando com a análise dos resultados obtidos mediante as informações coletadas.

História da Educação e do Ensino de Línguas no Brasil

Ao falar sobre o ensino de línguas no Brasil, um breve histórico acerca da evolução da inserção desses idiomas em nosso território fez-se necessário, para assim compreendermos como se deu o desenvolvimento da aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Básica.

Foi a partir do ano de 1930 que a educação passou a ter um papel fundamental na formação nacional e modernização do país, como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo decreto de nº 19.402 de 14 de novembro de 1930.

Com a intenção de assegurar a importância da educação brasileira, em 1932 foi criado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento assinado por um grupo de educadores que defendiam uma reforma profunda no sistema educacional do país. Esse manifesto criticava o modelo de ensino vigente, que era elitista, excludente e ultrapassado, e propunha uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade para todos. De acordo com o Manifesto (1932):

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. [...] A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

No que diz respeito ao ensino de línguas, as diretrizes adotadas para as disciplinas de línguas vivas estrangeiras (o francês, o inglês, e o alemão) foi a implementação do Método Direto, onde, originalmente, consistia que “A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua.” (Leffa, 1988), ou seja, dando ênfase à comunicação oral. Foi introduzido no Brasil pelo Decreto n.º 11.530 de 18 de março de 1915, que diz que “O estudo de línguas vivas estrangeiras será exclusivamente prático, de modo que o estudante se torne capaz de falar e ler, em Francez, Inglez ou Allemão, sem vacillar nem recorrer frequentemente ao dicionario” (Brasil, 1915). A concretização desse método como oficial no ensino de línguas estrangeiras

no Brasil durante a Reforma de Francisco Campos em 1931 e a Reforma de Gustavo Capanema em 1942.

A estrutura do sistema educacional brasileiro foi reformulada por Francisco Campos, em 1931, então ministro da Educação e da Saúde Pública. A reforma visava a modernização, alinhando-a às necessidades de um país em processo de transformação. Entre seus decretos mais importantes está, por exemplo, o de estabelecer um currículo seriado com a divisão em dois ciclos: fundamental (cinco anos) e o complementar (dois anos). Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, Francisco Campos trouxe o Método Direto por meio do Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931, no qual

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas (Brasil, 1931).

A Reforma de Gustavo Capanema se destacou pela criação e promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o Decreto n.º 4244, de 9 de abril de 1942, onde se estabeleceram medidas concentradas também para o ensino profissionalizante. Entretanto, por estar situado no regime autoritário de Getúlio Vargas, houveram críticas, principalmente a respeito da desigualdade de ensino entre classes sociais, onde a elite se destacava por ter mais acesso ao ensino superior, enquanto que o restante da população era, em sua maioria, direcionada para os ensinos técnicos. Ao se tratar do ensino de línguas estrangeiras, enquanto que em outras reformas a prioridade era o ensino ser voltado para a expressão oral e a compreensão auditiva, durante a Reforma de Capanema, diante de alguns desafios encontrados, como a ausência de professores fluentes e materiais didáticos, algumas escolas ainda recorriam para os métodos mais tradicionalistas, como aulas mais expositivas com o foco na repetição e na memorização, se afastando das características apresentadas pelo Método Direto.

Ainda assim, segundo Leffa (1999), essa reforma educacional também foi,

Paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Durante as décadas de 50 e 60, sob influência da urgência da aprendizagem das línguas estrangeiras (o inglês, principalmente), ao longo da Segunda Guerra Mundial, há o ressurgimento do método audiolingual. Seu objetivo principal era tornar o aluno capaz de empregar a língua alvo com propriedade. A língua não era “vista mais como conjunto de regras a serem memorizadas, e sim um conjunto de hábitos a serem aprendidos automaticamente, através da prática, ou por condicionamento” (Paiva, 2005).

Entretanto, por causa de sua abordagem mais mecânica e pela importância mais na forma do que no significado, surgiram críticas a respeito do papel do aprendiz no processo de aprendizagem. Em a *Pedagogia do Oprimido*, essa relação é abordada porque “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir, o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida” (Freire, 1987).

Devido às limitações que o audiolingualismo trouxe com o tempo, educadores tiveram que reavaliar as práticas e as metodologias mais eficazes para o ensino de línguas estrangeiras. Sendo assim, no contexto brasileiro, a implementação dessas novas metodologias enfrentou desafios significativos. A transição para métodos que valorizavam a comunicação oral e a interação exigia uma requalificação docente e a adoção de materiais didáticos adequados, o que nem sempre foi possível de imediato. Além disso, o cenário educacional da época foi influenciado por políticas governamentais que impactaram o ensino de línguas estrangeiras, como a aprovação da LDB de 1996 que abordaremos em seguida.

A legislação e o currículo do ensino de Línguas no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação aparece sendo a principal legislação que regula o sistema educacional brasileiro, estabelecendo normas e diretrizes para a educação no país. Contemplando todo o contexto histórico, defende que a educação é um direito de todos, cabendo à família e ao Estado garantir o acesso às escolas. De acordo com o Art. 22 da LDB, a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

O ensino de uma língua estrangeira está presente nas LDBs desde o início, contudo, até a concretização desse acesso à LE², tiveram momentos conturbados. Apesar de obterem línguas estrangeiras em seu currículo, não garantiam o ensino como obrigatórias, tendo a

² Língua Estrangeira

responsabilidade passada aos Conselhos Estaduais a decisão de incluí-las ou não em seus currículos. Segundo Leffa (1999), “Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras” e que na LDB de 1971, “A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional [...] a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento”. Sendo apenas na LDB de 1996 a instituição da obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna, sendo ela o inglês, a partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, escolhida pela sua relevância global.

A partir daí, o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras passou por diversas transformações, influenciadas por documentos normativos como propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são interligados, pois, enquanto o PNE define os objetivos gerais da educação nacional, a BNCC examina essas metas, influenciando diretamente a forma como a língua inglesa é ensinada nas escolas brasileiras.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, é um importante instrumento de planejamento da política educacional brasileira. Vigente por dez anos, o documento estabelece vinte metas e estratégias com o objetivo de promover a universalização do acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades educacionais (Brasil, 2014). Ainda que o PNE não trate diretamente de disciplinas específicas, sua influência no ensino de língua inglesa é notável, especialmente ao abordar temas como a formação docente, o currículo e a garantia de aprendizagem adaptada para todos os estudantes. A Meta 7 do PNE, por exemplo, tem como objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (Brasil, 2014), enfatizando a importância do aprendizado adequado e do bom desempenho nas avaliações nacionais. Olhando para o ensino de línguas, como o inglês, incentiva o uso de metodologias mais eficazes, com foco na comunicação e com o estudante em papel ativo. Já a Meta 15 enfatiza a valorização dos profissionais da educação, assegurando que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014), o que é essencial para a qualificação dos docentes de língua inglesa no país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, além de ser fonte de referência para o sistema educacional brasileiro:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018).

Com o intuito de contribuir e fortalecer a qualidade da educação, a BNCC trabalha em cima de competências gerais que tem como objetivo assegurar aos estudantes o direito de aprendizagem definido por uma base de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores visando o futuro do estudante como um cidadão apto. Além disso, dentro das competências gerais há competências específicas a serem atingidas, que, no caso da língua inglesa, aparecem dentro da área de Linguagens e somente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Dentro das competências específicas, de um modo geral, é esperado que abordem não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a formação crítica e cultural dos estudantes. Estes que, vão muito além de apenas aprender vocabulário ou regras gramaticais, sendo colocados como protagonistas ativos do seus processos de aprendizagem, com foco no desenvolvimento de habilidades comunicativas, pensamento crítico e engajamento intercultural.

Para a BNCC, “a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural”, onde pode “possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa [...]” (Brasil, 2018, p. 241). Portanto, a prioriza em sua função social e política como língua franca³, ou seja, aquela que engloba não somente países hegemônicos e sim qualquer falante ao redor do mundo que a utiliza para comunicação universal.

Dadas essas informações e ao conversar com esse histórico da introdução do ensino de línguas estrangeiras até a definição dentro do currículo escolar do ensino da língua inglesa no Brasil, nos traz que o processo de reconhecimento e da importância de uma língua secundária ao longo da vida dos estudantes também sofre com a modernização de seu uso para a sociedade. Antigamente, sendo visto como algo a ser alcançado somente para a população de elite, e agora, desde que conquistou seu espaço, o inglês vem sendo cada vez mais procurado, dando um aumento significativo para quais maneiras ele pode ser utilizado, seja pelo ensino regular nas escolas ou em cursos de idiomas, já que há demanda para aqueles que acham que é insuficiente o que é aprendido em sala de aula.

³ Jenkins (2012) afirma que a língua franca, “Em essência [...] é um meio de comunicação entre pessoas que vêm de diferentes origens de primeira língua.” (tradução própria)

Compreender o contexto de ensino da Língua Inglesa no Brasil desde o início nos leva a refletir no modo em como as metodologias de ensino se davam como algo engessado, monótono, e que não levavam em consideração outras esferas além da sala de aula sendo, por exemplo, o social cultural da língua estrangeira a ser aprendida. Tais características se enquadram também no que Paulo Freire (1987) chama de “educação bancária”, na qual "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante". Essa prática desconsidera a criatividade e o papel ativo do aluno, por exemplo, que são elementos essenciais para uma aprendizagem significativa, visto que, aprender outra língua é também compreender cultura, estilo de vida de outros países e assim ter significado com seu social.

Atualmente, por mais que se tenha outras práticas de ensino que abrangem diversos métodos para se ensinar o inglês nas escolas, infelizmente, muitos professores ainda não aderem aqueles que possam fugir da educação tradicional já vista em outras épocas. Algumas das razões pelas quais os educadores ainda têm a insegurança de garantir um ensino melhor nas escolas já estavam aparentes nas reformas educacionais citadas no início deste capítulo, como, por exemplo: a escassez de recursos didáticos; a baixa manutenção em cursos profissionalizantes para os educadores, além da procura por atualizações das abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula, já que a educação não deixa de se transformar. O professor, aqui, não é o principal protagonista, e o processo de ensino aprendizagem precisa atingir os alunos, sendo assim, é importante ressaltar que a relação entre professor-aluno deve ser valorizada, pois a educação, por estar constante evolução, já reconhece que é um trabalho a ser desenvolvido em conjunto.

A Aprendizagem Significativa

A teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Paul Ausubel na década de 1960, representa um marco na área da Psicologia Educacional. Para Ausubel (1968), é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do sujeito, ou seja, há uma interação entre o conhecimento já armazenado e a obtenção de novas informações do aprendiz. A ancoragem desse novo conhecimento é estabelecida por meio dos conceitos subsunçores mais relevantes e familiares para quem aprende. Entende-se por subsunçor “uma ideia, uma proposição [...] [para] uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o sujeito” (Moreira, 1999). A aprendizagem significativa visa a importância

do novo conhecimento, além de ser associado, ser incorporado, tendo uma contribuição em modificações dentro da estrutura cognitiva para que, de forma mais acessível, possa ser aplicado em novas situações futuras pelo aprendiz. Em contraste, temos a aprendizagem mecânica, também estudada por Ausubel, que aponta que as novas informações são absorvidas de forma arbitrária e temporária, sem interagirem com conceitos relevantes existentes e sem conexão com o conhecimento prévio na estrutura cognitiva (Moreira, 1999, 2006).

Apesar de a aprendizagem significativa ser a mais recomendada no processo educativo, por facilitar uma compreensão mais profunda e uma retenção mais duradoura dos conteúdos, isso não significa que a aprendizagem mecânica deva ser descartada. Em muitos momentos, especialmente nas etapas iniciais de aquisição de vocabulário ou fórmulas, a memorização repetitiva, por exemplo, pode se mostrar necessária e bastante útil. Por isso, é importante entender que a aprendizagem mecânica pode atuar como um complemento da aprendizagem significativa, sendo utilizada de forma equilibrada e estratégica, de acordo com as necessidades de cada aluno e os objetivos de ensino. É essencial que o professor saiba alternar essas abordagens de maneira consciente, sempre buscando favorecer a construção de sentidos e a real compreensão do que está sendo aprendido.

No processo educacional, é importante que a informação que está sendo armazenada tenha sentido e seja estimulada, ou seja, provoque o interesse de quem está aprendendo. Sendo assim, para conseguir atingir uma aprendizagem significativa o conhecimento deve, segundo Ausubel (1968):

- a) ser relacional entre o prévio e o novo;
- b) despertar o interesse dos alunos, quanto maior o interesse, maior a disposição para aprender;
- c) estabelecer um ambiente harmônico e a confiança na relação professor-aluno;
- d) explicar por meio de exemplos, ferramentas necessárias onde o aluno possa enxergar a contextualização do que está aprendendo.

É interessante que, para este papel, o professor deve proporcionar atividades aptas para o aluno que desenvolva suas ideias, opiniões e conceitos. Tendo em vista que, partindo de um pensamento individual para cada estudante, eles estão propensos a cometerem erros, cabendo assim ao docente estar presente para guiar e supervisionar ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, além de respeitar a construção do conhecimento, o mesmo também deve situar essa educação no ambiente sociocultural, pela importância em entender

que o conhecimento é de caráter construído e interpretativo, ajudando assim na construção de uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa pode entrar sendo muito eficaz, pois enfatiza a conexão entre o conhecimento prévio dos alunos e o novo conteúdo a ser aprendido. Aproveitar esse conhecimento pré-existente pode facilitar a aprendizagem de novas estruturas e vocabulários. Para ocorrer esse tipo de aprendizagem, o conteúdo a ser estudado precisa ter valor para o aluno, assim como o aluno também pode demonstrar o interesse em aprender, como Joseph D. Novak (2010) traz, onde a

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno opta por relacionar novas informações a ideias que já conhece. Sua qualidade também depende da riqueza conceitual do novo material a ser aprendido e da quantidade e qualidade da organização do conhecimento relevante detido pelo aluno.⁴ (pág. 23, tradução própria)

É importante que a educação esteja de acordo com a realidade do aluno, onde se possa valorizar sua experiência, assim promovendo uma aprendizagem mais crítica e contextualizada. Alinhado à essa ideia, Paulo Freire (1996) complementa dizendo que,

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Para tornar esse processo mais dinâmico, muitos professores têm buscado estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos. Uma dessas estratégias é iniciar os conteúdos com perguntas, discussões ou atividades que ajudem a ativar conhecimentos prévios. Ao fazer isso, o professor estabelece uma ponte entre o novo conteúdo e aquilo que os alunos já sabem.

Outra característica que encontramos ao estudar sobre a aprendizagem significativa e sua influência em sala de aula é notar que há cada vez mais a presença de práticas mais comunicativas, emergindo como uma resposta às limitações dos métodos tradicionais, que priorizam a forma gramatical e a memorização mecânica. Para exemplificar esse cenário, a *Communicative Language Teaching (CLT)*, ou Abordagem Comunicativa, trazida por H. Douglas Brown, centra-se na linguagem como um meio de comunicação autêntica, com foco em atividades significativas e interação real em sala de aula.

⁴ “Meaningful learning results when the learner chooses to relate new information to ideas the learner already knows. Its quality is also dependent upon the conceptual richness of the new material to be learned and the quantity and quality of the organization of the relevant knowledge held by the learner.”

Para Brown (2015, p. 31, tradução própria), a “CLT promove práticas em sala de aula que equipam os alunos com ferramentas para gerar desempenho de linguagem não ensaiado “lá fora”, quando eles saem do útero da sala de aula”⁵. Ou seja, visa capacitar os alunos a produzirem uma linguagem espontânea e significativa fora do ambiente escolar, que, visto de uma visão positiva da aprendizagem significativa. Ressalta também a importância de adaptar o ensino de acordo com o contexto sociocultural dos alunos. Isso significa reconhecer que a eficácia da abordagem comunicativa depende também da realidade onde ela é aplicada. Portanto, a CLT, conforme apresentada por Brown, representa uma mudança paradigmática na didática de línguas, colocando o uso da língua como meio de interação significativa no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, atividades que promovem a interação, o uso real da língua e a criatividade — como projetos, dramatizações ou produções colaborativas — ajudam a colocar o aluno no centro do processo, permitindo que ele assuma um papel mais protagonista em sala. Brown (2007) reforça essa ideia ao afirmar que o ensino de línguas deve ser centrado no aluno e priorizar a comunicação significativa. Nessas práticas, o professor deixa de ser apenas um transmissor de regras gramaticais e passa a ser um facilitador, alguém que guia e apoia o aluno na construção do conhecimento.

Nesse caso, para o ensino da Língua Inglesa, além de trazer as estruturas linguísticas e gramaticais, trazer também para a sala de aula temas e situações que façam parte do cotidiano dos estudantes pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente. Quando os alunos percebem que o inglês está presente em situações reais — como viagens, intercâmbios ou no uso da internet e redes sociais — eles tendem a se sentir mais motivados, pois conseguem enxergar sentido no que estão aprendendo, contribuindo para uma aprendizagem mais engajada e duradoura.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem metodológica utilizada para a presente pesquisa é a qualitativa. Segundo Minayo (2002), esse tipo de análise “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ou seja, o objeto de pesquisa pode ser analisado sem a obrigação de uma quantidade limitada de dados, tendo em vista que, o importante a ser avaliado é a qualidade das respostas e no que elas se encaixam para a

⁵ promotes classroom practices that equip students with tools for generating unrehearsed language performance “out there” when they leave the womb of the classroom.

pesquisa. Ainda que se faça o uso de recursos e técnicas estatísticas, isso não exclui a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados aos dados. A pesquisa social vai além da aplicação de métodos quantitativos ou qualitativos, pois busca compreender os significados construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais. É importante acentuar que a presença dessa abordagem trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação ao longo do trabalho, permitindo compreender melhor processos escolares, como os de aprendizagem, de relações, de processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e da resistência presente nas ações educativas (Minayo, 2002).

Quanto ao nível de pesquisa, foi usado o método exploratório, que, segundo Gil (2002), tem por finalidade possibilitar melhor familiarização sobre o assunto, provocar a construção de hipóteses, permitindo a delimitação de uma temática e de seus objetivos, tornando o problema mais explícito. Nesse caso, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: levantamento bibliográfico, entrevistas e aplicação de questionário qualitativo *online*.

O público alvo escolhido para a aplicação dos instrumentos desta pesquisa foi de professores da área de língua estrangeira moderna - Língua Inglesa, atuantes nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diante disso, partindo da proposta desenvolvida pelo estudo, os locais escolhidos para a realização da pesquisa de campo, todas elas dentro do Distrito Federal, foram de duas escolas públicas e quatro escolas privadas.

Conforme o quadro a seguir, os docentes são:

Quadro 1 - Representação dos professores participantes da pesquisa

| NOME | | ANA | DELMA | PAULO | HENRI | ARAÚJO | KHIARA |
|----------|-------------------|-----|-------|-------|-------|--------|--------|
| ESCOLA | Pública | X | X | | | | |
| | Particular | | | X | X | X | X |
| SEGMENTO | Educação Infantil | | | | | | X |
| | Ensino Fund. | | | X | X | X | |
| | Ensino Médio | | | X | X | X | |

Fonte: Elaboração feita pela própria autora

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com duas professoras de escolas públicas, uma do Ensino Fundamental (anos finais) e a outra do Ensino Médio que estiveram presentes ao longo do Estágio Obrigatório Supervisionado, disciplina ofertada no curso de Licenciatura em Letras - Inglês pelo IFB, no ano de 2023. Já o questionário *online* foi direcionado para os professores de escolas privadas, sendo uma da Educação Infantil e os demais do Ensino Fundamental e Médio no ano de 2024. Tendo em vista o conhecimento acerca do conceito sobre a Aprendizagem Significativa, segundo Ausubel e seus princípios, sob a necessidade de um olhar mais acadêmico, foi questionado aos professores se saberiam informar a existência, para eles, sobre os conceitos dessa proposta cognitivista em sua didática dentro de sala de aula. Sendo assim, as perspectivas e as crenças acerca do que seria uma aprendizagem significativa em prática para eles.

Com o objetivo de relacionar o referencial apresentado neste trabalho, ao longo do compartilhamento e das comparações feitas entre as respostas dos professores, para a análise de dados foram feitas conexões entre a leitura de embasamento teórico com a prática vista dentro das escolas e no cotidiano dos regentes participantes da pesquisa.

Diante das perguntas realizadas pelos instrumentos apresentados nesta pesquisa, houve a separação por tópicos que surgiram nas respostas obtidas, que são: a) conhecimento sobre o conceito de uma aprendizagem significativa; b) conhecimento prévio dos estudantes; c) metodologias e estratégias de aprendizagem; d) desafios utilizados na Aprendizagem Significativa, onde além de relacionar a teoria encontrada no referencial teórico, houve a preocupação de compreender melhor a perspectiva do professor em relação à aprendizagem significativa e em como ela tem espaço em seu cotidiano e em suas aulas.

Conhecimento sobre o conceito de uma aprendizagem significativa

Buscou-se compreender o entendimento dos professores sobre a aprendizagem significativa com base em suas próprias opiniões. Os docentes expressaram diferentes perspectivas sobre a importância desse conceito para os estudantes. A Ana definiu a importância da aprendizagem significativa como: "aquela que tem uma representatividade bem forte nos alunos, [...] que vão além do quantitativo". Já a Delma afirma que é: "uma perspectiva bem moderna que estão tendo na educação, [...] aquela que o aluno pode pegar os conhecimentos que ele está adquirindo na escola e trazer para a realidade dele". No entanto, o Paulo destaca que, apesar da aprendizagem significativa trabalhar com o conhecimento prévio

dos alunos, o ensino pode estar limitado devido ao contexto de onde a comunidade escolar pode estar inserida, onde os alunos podem possuir segundo o professor: “um conhecimento muito vago sobre novos assuntos a serem abordados, fazendo com que somente o mediador compartilhe informações e os alunos fiquem em uma posição passiva dentro de sala”. Apesar dos avanços na legislação educacional brasileira, que garante o direito à educação para todos, ainda enfrentamos profundas desigualdades no acesso a uma educação de qualidade, uma crítica às barreiras enfrentadas por comunidades escolares situadas em regiões com menor acesso à cultura e à informação, especialmente no que diz respeito a conteúdos estrangeiros ou mais distantes da realidade local, fator determinante para o nível de acesso ao conhecimento e à participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Quando questionados sobre o conceito de aprendizagem significativa segundo David Ausubel, três dos professores afirmaram conhecer o autor. Henri enfatizou que na teoria existe a importância da integração de novos conhecimentos aos conhecimentos prévios dos alunos. Araújo afirmou que a aprendizagem significativa ocorre quando o que está sendo aprendido se relaciona “com a bagagem do aluno, aquilo que ele já sabe”, ou seja, tem conexão com experiências passadas. Moreira (1999) explica que, por meio dessa integração, a aprendizagem significativa começa a se formar “quando a nova informação “ancora-se” em conhecimentos especificamente relevantes preexistentes na estrutura cognitiva [do sujeito]”, assim como “abrange também modificações significativas em atributos relevantes da estrutura cognitiva pela influência do novo material”, ou seja, além de relacionar o novo ao existente, transforma e ressignifica para novos conhecimentos que possam vir futuramente. O Paulo reforça essa visão ao mencionar que Ausubel valoriza o aluno e a mediação do professor como um facilitador, com base no que o estudante já conhece.

Os outros professores, afirmaram não ter familiaridade com a teoria de Ausubel, justificando esse desconhecimento pelo tempo decorrido desde sua formação básica. Apesar disso, relataram compreender a relevância da aprendizagem significativa por meio da prática docente. A Khiara, por exemplo, mesmo tendo um conhecimento superficial sobre Ausubel, entende que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante se sente parte ativa do processo, tornando o ensino mais engajador e efetivo. Para Freire (1996), é importante que o professor saiba que

o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Conhecimento prévio dos estudantes

Um dos aspectos importantes da teoria de David Ausubel é a necessidade de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e fazer a relação com o conteúdo, que neste caso é a língua inglesa. Para Ausubel (1968),

A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste um conjunto de aprendizagem significativa, ou seja, uma disposição para relacionar o novo material de forma não arbitrária e substantiva à sua estrutura cognitiva, e que o material que ele aprende seja potencialmente significativo para ele, ou seja, relacionável à sua estrutura de conhecimento de forma não arbitrária e não literal⁶ (pág 38, tradução própria).

A maioria dos professores entrevistados indicou que utiliza recursos audiovisuais, como filmes, músicas, séries e redes sociais, para acessar o repertório dos alunos. Apenas uma das professoras mencionou uma estratégia diferente, utilizando provas diagnósticas para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes antes de introduzir novos conteúdos (Delma).

Os professores mencionaram outras atividades com o mesmo objetivo, como por exemplo a Araújo que acredita que relacionar os vocabulários do livro didático a expressões familiares dos alunos facilita a introdução de novos conteúdos, enquanto o Henri destaca que discussões e redações que exploram experiências pessoais ajudam a conectar os alunos ao aprendizado da língua inglesa. A Ana utiliza atividades com jogos populares entre os estudantes, enquanto o Paulo faz trabalhos sobre gírias utilizadas pelos alunos. Já a Khiara adota um método de questionamentos iniciais para diagnosticar o que os alunos já sabem e quais tópicos despertam seu interesse. Esse processo, segundo ela, permite uma construção do conhecimento mais orgânica e colaborativa, onde os estudantes compartilham saberes entre si, tornando o aprendizado mais significativo. A professora destaca que sempre busca compreender o que os alunos já sabem sobre os temas antes de introduzir novos conteúdos, explorando suas curiosidades por meio de pesquisas e atividades de socialização do conhecimento.

Metodologias e estratégias de aprendizagem

⁶ “Meaningful learning presupposes both that the learner manifest a meaningful learning set that is a disposition to relate the new material nonarbitrarily and substantively to his cognitive structure and that the material he learns be potentially meaningful to him namely relatable to his structure of knowledge on a nonarbitrarily and nonverbatim basis.”

Alguns professores enfatizaram a utilização das abordagens comunicativas, privilegiando a interação e protagonismo dos alunos, conforme previsto na LDB (2019). Para Brown (2015),

Em salas de aula comunicativas, os alunos são incentivados a lidar com situações não ensaiadas sob a orientação, mas não o controle, do professor. A importância de os alunos desenvolverem uma abordagem estratégica para a aquisição de conhecimento é um avanço em relação aos métodos anteriores, que nunca abordaram o tema do ensino baseado em estratégias⁷ (p. 32, tradução própria).

O Paulo valoriza atividades de memorização e oralidade, enquanto a Ana utiliza metodologias ativas, como jogos e filmes e o Henri defende que tais abordagens enriquecem a experiência do aluno, conectando o aprendizado a contextos do mundo real. Essa concepção de realidade traz um aspecto do papel do professor também ser responsável pela qualidade do ensino ao aluno. Dito isso, de acordo com Freire (1996),

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Os professores também identificaram que atividades dinâmicas e interativas aumentam o interesse dos alunos pelo aprendizado da língua inglesa, pois, segundo o Henri, tais atividades tornam o aprendizado mais relevante e estimulam a participação ativa. A Delma destaca que esse método melhora a autoestima dos alunos quando percebem avanços na aprendizagem. São apontados ainda jogos educativos, trechos de filmes e músicas, além de projetos em grupo como ferramentas eficazes para estimular o interesse pelo idioma. A Khiara salienta que jogos, saídas de campo e atividades lúdicas são fundamentais para captar a atenção dos estudantes, pois quebram a rotina tradicional baseada exclusivamente em livros didáticos e exercícios escritos. Ela também cita recursos interativos, como brincadeiras e desafios, para tornar o ambiente escolar mais estimulante.

Embora a aprendizagem seja uma atividade que não pode ser compartilhada, mas sim responsabilidade do aluno, cabe ao professor buscar a melhor negociação possível de significados e um clima emocional propício à aprendizagem significativa. Os professores também devem reconhecer seu papel na negociação de significados e na criação de um clima emocional favorável para incentivar essa negociação⁸ (Novak, 2010, p. 132, tradução própria).

⁷ In communicative classrooms, students are encouraged to deal with unrehearsed situations under the guidance, but not control, of the teacher. The importance of learners' developing a strategic approach to acquisition is a turnabout from earlier methods that never broached the topic of strategies-based instruction.

⁸ While learning is an activity that cannot be shared, but is rather the responsibility of the learner, it is the teacher's responsibility to seek the best possible negotiation of meanings and an emotional climate that is conducive to learn meaningfully. Teachers must also recognize their role in negotiating meanings and for creating a favorable emotional climate to encourage such negotiation.

Sendo a interação entre professor e aluno apontada como essencial para a aprendizagem significativa, Henri defende que é a criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. O Paulo acredita que trazer elementos do cotidiano dos alunos, como gírias e referências culturais, facilita a conexão entre conteúdo e realidade, visto que é essencial “localizar o ensino de línguas para o país, instituição, nível socioeconômico, motivação política e variáveis sócio-psicológicas em jogo no diálogo ensino-aprendizagem”⁹ (Brown, 2015, p. 39, tradução própria).

O questionário também investigou como os professores promovem debates e discussões em sala de aula, visando a interação e reflexão dos alunos. Filmes, músicas e temas sociais foram os principais recursos apontados pelos docentes para estimular a participação e o pensamento crítico.

No que diz respeito à aplicação do conhecimento fora da sala de aula, os professores concordam que incentivar os alunos a consumir conteúdos em inglês, como músicas, séries e filmes, contribui para a aprendizagem significativa. O Henri destaca que essa prática fortalece as habilidades linguísticas e permite a transferência dos conceitos aprendidos para o cotidiano. A Delma reitera que dominar um idioma amplia as possibilidades dos alunos, facilitando sua interação com diferentes contextos e oportunidades.

Desafios na utilização da Aprendizagem Significativa

Uma das diferenças significativas nas entrevistas e nos questionários foi entre professores de escolas públicas e privadas¹⁰. Na escola pública, os docentes relataram ter maior autonomia na escolha dos conteúdos e metodologias, enquanto na rede privada os conteúdos seguem padronizações definidas pela gestão escolar. A Ana e o Paulo destacam que precisam seguir rigidamente os conteúdos do livro didático, enquanto o Henri tenta flexibilizar abordagens para tornar o aprendizado mais significativo.

A Delma e a Araújo relataram um desafio em utilizar as estratégias de aprendizagem significativa, pois usam predominante o método expositivo e tradicional, com foco em aspectos gramaticais e preparação para exames, pois é uma exigência da escola, e por isso,

⁹ localizing language teaching to country, institution, socioeconomic level, political motive, and social-psychological variables at play in the teaching-learning dialogue

¹⁰ Ainda que o objetivo da pesquisa não tenha sido comparar as redes pública e privada, observações feitas pelos professores durante as entrevistas e os questionários revelaram diferenças relevantes, especialmente quanto à autonomia docente. Limitações de tempo impediram o aprofundamento de aspectos estruturais e organizacionais entre as redes, que, apesar disso, são reconhecidos como influentes e pertinentes para estudos futuros.

apesar de reconhecerem a importância de atividades complementares, sentem-se limitadas pelas diretrizes das escolas.

Com relação ao uso do livro didático, a maioria dos professores o considera um material norteador, mas o Khiara ressalta a necessidade de complementá-lo com outros materiais para atender às demandas diversificadas dos estudantes. Já a Ana opta por não utilizá-lo por considerá-lo inacessível para os alunos, preferindo criar suas próprias atividades. Outros docentes afirmam que, apesar das limitações do material, ele é útil para manter a organização do ensino.

Considerações Finais

O estudo evidenciou que a aprendizagem significativa está intrinsecamente relacionada às estratégias adotadas pelos professores, à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e à implementação de metodologias que despertem o interesse e promovam a interação em sala de aula. Com relação ao objetivo geral desta pesquisa, foi possível observar que os professores participantes aplicam os princípios da aprendizagem significativa conforme sua realidade local, o que inclui fatores como o ambiente escolar e as condições oferecidas pela gestão, que muitas vezes delimitam as ferramentas e recursos disponíveis para a condução das aulas.

Ao buscar responder também aos objetivos específicos propostos, observou-se, de maneira geral, uma percepção positiva por parte dos docentes em relação ao conceito de aprendizagem significativa. Quando questionados sobre sua compreensão do termo, a maioria dos participantes demonstrou entender que se trata de um processo que ultrapassa os limites da sala de aula, conectando-se diretamente com a vivência e a realidade dos estudantes. Mesmo que alguns professores não tenham mencionado explicitamente os autores ou teóricos clássicos da área, as ideias expressas por eles alinham-se aos fundamentos essenciais do conceito, revelando uma compreensão intuitiva, porém coerente, com os princípios da aprendizagem significativa.

As metodologias utilizadas em sala de aula demonstraram grande variedade, muitas vezes influenciadas pelo acesso a materiais didáticos, recursos tecnológicos ou pela permanência de práticas mais tradicionais, como o uso do livro didático. No entanto, ficou evidente que há uma consciência crescente entre os professores de que o papel docente está em constante transformação. Com a facilidade de acesso à informação por parte dos alunos, os professores reconhecem que já não são mais as únicas fontes de conhecimento, mas sim

mediadores do processo educativo, caminhando lado a lado com seus estudantes e contribuindo ativamente para a construção do saber.

Este trabalho, ao abordar a aprendizagem significativa no contexto da educação básica, reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem a realidade do professor e do aluno como ponto de partida para o desenvolvimento de metodologias mais eficazes. Além disso, abre espaço para novas investigações, principalmente no que diz respeito à formação continuada dos docentes, ao uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e à análise de políticas públicas que possam favorecer a implementação de práticas pedagógicas mais humanizadas e significativas.

Dessa forma, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir não apenas para o aprofundamento do debate acadêmico sobre o tema, mas também para a valorização do papel do professor como agente transformador. Ao fomentar reflexões sobre as práticas docentes e seus desafios cotidianos, este estudo colabora para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com as necessidades reais da sociedade.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AZEVEDO, F. et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf> Acesso em: 12 mar. 2025.

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

_____. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3.ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 59 p.

_____. **Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, p. 4240-4241, 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

_____. **Decreto n.º 11.530 de 18 de março de 1915**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/3/1915, p. 2977 (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,com%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20deste%20decreto>>. Acesso em: 27 maio 2025

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 16 mar. 2025.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

BROWN, H. D; LEE, H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2015.

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

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: from the classroom to the classroom**. In: *ELT Journal*, Oxford University Press, v. 66, n. 4, p. 486–495, 2012. Disponível em:

<https://seai.web.uniroma1.it/sites/default/files/jenkins-English%20as%20a%20Lingua%20Francia.pdf?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 23 jun. 2025

LAKATOS, M. A.; MARCONI, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. 186 p.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. 130p.

NOVAK, J. D. **Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations**. New York, NY: Routledge, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). Tendências contemporâneas em Letras. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. Disponível em: <<https://www.veramenezes.com/como.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2025

APÊNDICE A

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES - ENTREVISTA E FORMULÁRIO *ONLINE*

1. O que você entende por aprendizagem significativa? Qual sua percepção sobre a importância dela para com seus alunos?
2. O que você compreende quando citamos a aprendizagem significativa e seus princípios segundo David Ausubel? Já estudou ou ouviu falar sobre?
3. Quais tipos de metodologias e estratégias você utiliza no ensino de língua inglesa? Exemplifique (mínimo duas) e explique quais são seus objetivos.
4. Você relaciona o conhecimento prévio de seus alunos ao conteúdo de língua inglesa visto em sala de aula? Descreva alguma atividade em que você faz/fez essa conexão.
5. Como você seleciona os conteúdos abordados nas aulas? Exemplifique.
6. Você faz uso do livro didático? Você acredita que o uso desse material auxilia na sua prática em sala de aula? Justifique.
7. Quais outros materiais didáticos, com o objetivo de promover discussões e debates, você utiliza com seus alunos? Cite um exemplo.
8. Quais atividades você acredita que desperta mais interesse em seus alunos? Exemplifique e justifique sua resposta.
9. Como você acha que os estudantes aplicam esse conhecimento fora da sala de aula e dentro do cotidiano deles?