

A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Juliana de Lima Lopera Batista

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Capivari, SP, Brasil.

batistajuliana82@gmail.com

Resumo

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem energizam a prática docente e buscam envolver os alunos em realizar atividades que dão real sentido ao conhecimento. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo fazer uma revisão teórica sobre a importância das metodologias ativas no ensino de inglês na escola pública. Através de uma revisão bibliográfica, primeiramente buscamos fazer uma retomada do conceito de método aplicado ao ensino de línguas (BROWN, 2007) para, em seguida, destacar alguns dos principais métodos que orientaram o ensino de inglês (LEFFA, 2016; LIMA, 2017). Mais recentemente, estudos têm demonstrado que a perspectiva de atuação do professor de inglês com o uso de metodologias ativas é promissora e desafiadora ao mesmo tempo. Ainda existem desafios associados ao uso de estratégias de aprendizagem ativa no ensino de inglês, principalmente relacionados à falta de recursos, baixa autoestima dos alunos e resistência à mudança. Ainda assim, as metodologias ativas apresentam potencialidades para o ensino de línguas por possibilitarem absorção do conhecimento por meio da participação mais ativa dos alunos.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Educação básica; Língua Inglesa; Método.

THE IMPORTANCE OF ACTIVE METHODOLOGIES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS

Abstract

Active teaching-learning methodologies energize teaching practice and seek to involve students in carrying out activities that give real meaning to knowledge. In this sense, this article aims to carry out a theoretical review on the importance of active methodologies in teaching English in public schools. Through a bibliographical review, we first sought to resume the concept of method applied to language teaching (BROWN, 2007) and then highlight some of the main methods that guided the teaching of English (LEFFA, 2016; LIMA, 2017). More recently, studies have shown that the English teacher's perspective of acting with the use of active methodologies is promising and challenging at the same time. There are still challenges associated with the use of active learning strategies in teaching English, mainly related to lack of resources, students' low self-esteem and resistance to change. Even so, active methodologies have potential for language teaching, as they enable

absorption of knowledge through more active student participation.

Keywords: Active methodologies; Basic education; English language; Method.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, os professores de línguas estrangeiras enfrentam diversos desafios e problemas relacionados ao ensino de suas disciplinas. Em relação às suas práticas, os professores se deparam com constantes reflexões sobre os métodos de ensino do inglês e a natureza dessa língua que, no Brasil, é tradicionalmente entendida como língua estrangeira (*English as a Foreign Language - EFL*¹). No entanto, essa experiência de ensino que combina aspectos didáticos e institucionais do ambiente de ensino tradicional (por exemplo, programa e avaliação) faz pensar que podem haver lacunas entre o que o professor faz e o que ele realmente gostaria de fazer em sala de aula.

Uma melhor compreensão dos princípios teóricos envolvidos no ensino de línguas parece ser essencial, o que envolve os diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira que, por sua vez, podem ajudar professores a pensar em abordagens diferenciadas, em ambientes educacionais semelhantes e ministrando cursos conforme as necessidades e interesses dos alunos e das instituições de forma mais eficaz e inteligente.

Um fator ainda muito discutido no ensino de línguas é o papel do método no sucesso e no fracasso da aprendizagem. Há uma miríade de variáveis que influenciam a situação de ensino-aprendizagem, de modo que o que parece funcionar em um contexto pedagógico pode não funcionar em outro e vice-versa. Percebe-se que ainda continua a busca incansável do melhor método educacional e técnicas e recursos que sejam acessíveis. Essa busca pelo método perfeito para o ensino de línguas foi comparada ao balançar de um pêndulo de um extremo a outro (PRATOR, 1979), já que cada novo método de alguma forma tenta quebrar ou negar a validade do que já foi proposto. Por outro lado, teorizações mais recentes defendem que não há um único método universal e sugerem um sincretismo de métodos e abordagens de acordo com o contexto de atuação e os objetivos de ensino e aprendizagem (LEFFA, 2016). Neste trabalho, retomamos o conceito de método e como ele tem sido aplicado ao ensino de línguas.

2. MÉTODO

¹ Para um panorama das visões de inglês como segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e língua franca, ver Leffa (2016).

Através deste artigo buscamos fazer uma revisão teórica sobre a importância das metodologias ativas no ensino de inglês na escola pública. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, segundo Paiva (2019, p. 59), “tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado”. No presente caso, isso envolveu uma retomada do conceito de método aplicado ao ensino de línguas para, em seguida, destacar alguns dos principais métodos que orientaram o ensino de inglês e como eles dialogam com as metodologias ativas.

Seguindo a divisão proposta por Pizzani *et al* (2012 *apud* PAIVA, 2019), foram utilizadas neste trabalho fontes primárias (livros, artigos e teses), que foram selecionadas de acordo com a relevância para os temas abordados. Assim, a discussão sobre a definição de método foi feita nas obras consagradas de Richards e Rodgers (1986; 1999) e na obra mais recente de Brown (2007). Os métodos mais famosos no ensino de inglês foram discutidos com base em Leffa (2016), que se destaca pelo trabalho de longa data sobre metodologias de ensino de inglês. Por fim, as metodologias ativas são abordadas (DIESEL *et al*, 2017) em relação às estratégias de ensino propostas por Oxford (1989).

3. REVISÃO DA LITERATURA

3.1. Métodos de Ensino de Línguas

Segundo Richards e Rodgers (1999, p. 30), ao descrever os métodos, é importante estabelecer a diferença entre a filosofia do ensino de línguas no nível da teoria e dos princípios, e o conjunto de procedimentos derivados para o ensino de um idioma. Para estabelecer essa diferença, o linguista americano Edward Anthony (1963 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1986 e 1999) definiu os termos abordagem, método e técnica. Em suma, para Anthony (1963), uma abordagem refere-se aos pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Como método, o autor considera um plano geral, uma espécie de conjunto de procedimentos de seleção, ordenação e apresentação de itens linguísticos.

O método é orientado pelos pressupostos teóricos de uma abordagem. Por exemplo, poderíamos citar o método audiolingual, cuja abordagem teórica inclui uma visão da linguagem calcada no behaviorismo, que foca nas observações do comportamento por meio de métodos objetivos e científicos baseados em evidências experimentais, e não por meio de conceitos subjetivos e teóricos, como sensações, percepções e emoções. Conforme explica

Leffa (2016, p. 30), a consequência dessa visão para o ensino é que “a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor”.

Por fim, a técnica é o que realmente acontece em sala de aula, ou seja, recursos e atividades pedagógicas através das quais o método é realizado. O método nasceu da abordagem do professor, ou seja, de suas concepções de linguagem e aprendizagem, e influencia diretamente na escolha da técnica de ensino. Consequentemente, o método desempenha um papel central na concepção das atividades de ensino.

Algumas décadas depois da formulação inicial desses conceitos por Edward Anthony (1963), Jack Richards e Theodore Rodgers (1986 e 1999) propuseram uma reformulação do conceito de método. Os termos de Anthony (1963) denominados abordagem, método e técnica foram renomeados abordagem, projeto e processo, respectivamente, com um termo composto para descrever esse procedimento de três etapas, agora chamado de método.

Segundo Richards e Rodgers (1986 e 1999), a abordagem refere-se a teorias sobre a natureza e aprendizagem da língua como fonte de prática e princípios no ensino de línguas. O projeto, por sua vez, corresponde a um nível metodológico de análise onde consideramos aspectos como o objetivo de um método, a forma como o conteúdo linguístico é selecionado e organizado dentro de um método, os tipos de atividades que o método recomenda, os papéis dos estudantes, o papel do professor e o papel dos materiais didáticos. E, finalmente, o processo envolve técnicas, práticas e comportamentos válidos no momento da instrução, sendo que há três aspectos no nível do processo: o uso das atividades para apresentar os objetivos da linguagem, a maneira como as atividades são usadas para praticar o idioma e os procedimentos e técnicas usados para fornecer feedback aos alunos sobre o uso do idioma em questão.

Segundo Brown (2007), foi idealizada uma reforma dos conceitos de Richard e Rodgers (1999), porém, a tentativa de renomear um conceito antigo não ganhou popularidade na literatura educacional. Na visão do autor, o que Richard e Rodgers (1986 e 1999) chamam de método é mais confortavelmente tratado pela metodologia. Albert Marckwardt (1972 apud BROWN, 2007, p. 18) vê essa mudança de tendência como um padrão cíclico, no qual um novo método surge a cada quarto de século. Cada novo método quebra o anterior, mas traz algo positivo dos métodos anteriores.

Mais recentemente, a noção tradicional de método tem dado lugar às metodologias ativas devido ao seu potencial em construir papéis mais protagonistas para os estudantes e desenvolver conteúdos mais contextualmente engajados.

3.2. Do Método Tradicional às Metodologias Ativas

Segundo Lima (2017), por muito tempo houve pouca ou nenhuma base teórica para o ensino de línguas estrangeiras e, no Ocidente, aprender uma língua estrangeira nas escolas significava aprender grego ou latim. Segundo a autora, a língua latina era ensinada de acordo com o que passou a ser chamado Método Clássico, cujos objetivos são “estudo das regras gramaticais, memorização de vocabulário, tradução de textos, exercícios de escrita e estratégias de memorização” (LIMA, 2017, p. 194).

No Método Clássico, havia menos ênfase no ensino de habilidades de fala na língua-alvo, pois o objetivo não era desenvolver habilidades de comunicação em uma língua estrangeira, mas apenas garantir fluência na compreensão da leitura. Conforme Lima (2017), o Método Clássico também é conhecido como Método Tradicional ou ainda Método de Gramática – Tradução.

As principais características do Método Tradicional, segundo Prator e Celce Murcia (1979 *apud* BROWN, 2007, p.20), são que as aulas acontecem na língua materna e não na língua alvo, com um vocabulário amplo, mas dentro de uma lista de palavras. Falta de contextualização, explicações longas e detalhadas de regras gramaticais, leitura de textos clássicos, tradução de frases fora de contexto e pouca ou nenhuma atenção à pronúncia das palavras são traços desse método. Apesar de ter alguns antecedentes questionáveis, de certa forma o Método Tradicional ainda é popular. Isso pode ser porque, segundo Brown (2007), o método exige pouca habilidade profissional por parte do professor, e testes e exercícios de regras gramaticais e traduções são fáceis de construir e podem ser corrigidos e avaliados de forma objetiva.

Conforme observado em Richards e Rogers (1986 e 1999), tal método:

it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory (RICHARDS; RODGERS, 1999, p.5)²

²Tradução livre: “não tem defensores. É um método para o qual não há teoria. Não há literatura que ofereça uma justificativa para isso ou que tente relacioná-lo com questões de linguística, psicologia ou teoria educacional.”

Em meados e final do século XIX, a oposição ao Método Tradicional se desenvolveu em vários países europeus. Tal movimento lançou as bases para o desenvolvimento de uma profusão de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras seguindo a ânsia pela busca de um método que fosse universal, como já foi mencionado anteriormente.

No entanto, apesar do avanço nas discussões teóricas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, no dia a dia profissional atual é comum sentir-se frustrado com as “soluções dos teóricos”, por não enxergar a qualidade do ensino de idiomas sob os olhos e expectativas crescentes de alunos e professores. Além disso, principalmente em escolas públicas, o ensino de inglês ainda é visto de forma estereotipada e preconceituosa. Conforme explica Jorge (2009), é comum a ideia de que não se aprende inglês na escola pública e a postura dos alunos acaba sendo vista sob a ótica da resistência e do desinteresse.

Há que se mencionar ainda a preocupação com a formação social dos alunos para além dos aspectos formais da língua. Agrega Piccoli (2006, p.2):

Acredita-se que os professores de línguas estrangeiras estão fora do contexto educacional e estão interessados apenas em transmitir conteúdos linguísticos. Esses professores evitam ver o ensino de línguas estrangeiras como uma parte relevante de uma educação holística, muitas vezes ignorando os fundamentos e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira como base do ensino da disciplina.

Vieira Abrahão (1996) observa que a sala de aula, no processo de ensino de inglês, muitas vezes se torna um espaço repleto de “conflitos e incertezas” por parte dos professores em relação ao seu trabalho. Para despertar o interesse em aprender e promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes, muitos professores vêm utilizando abordagens que vão além da aula expositiva, como atividades em grupo, jogos, projetos e uso de recursos digitais.

Essas práticas pedagógicas, que ampliam a voz aos alunos e os colocam no centro do processo de aprendizagem, recebem o nome de metodologias ativas. Por metodologias ativas entende-se, segundo Diesel et al. (2017), um exemplo de prática inovadora centrada nos alunos, em que eles são os protagonistas de sua própria aprendizagem, ou seja, são o centro do processo de ensino. Com isso, os alunos desenvolvem sua autonomia e não assumem mais uma postura passiva e começam a tomar decisões importantes. Eles também se tornam capazes de problematizar e refletir sobre a realidade, capacitando os professores para problemas práticos e incentivando os alunos a buscar soluções por meio do trabalho em equipe, focando nas habilidades socioemocionais e estimulando a interação entre os alunos. Diesel et al.(2017) também destacam que os professores são mediadores e facilitadores da

aprendizagem, que desempenham um papel vital na orientação e motivação dos alunos em busca do conhecimento.

As definições propostas para esse conceito são relativamente diversas, na verdade, são naturais, pois um dos fundamentos fundamentais dessa abordagem é a influência observada de diferentes públicos-alvo no contexto da educação superior e da educação de adultos (MORAN, 2017). Da mesma forma, o público comprometido com o aprendizado do inglês como língua estrangeira tem sido igualmente diversificado nos últimos seis anos. Nesse sentido, observa-se desde a década de 1960 que as escolas de inglês têm um público relativamente amplo: jovens e adultos, viajantes e estudantes interessados em aprimorar seus cursos profissionalizantes, estudos ou simplesmente poder se comunicar de forma eficaz. Elas visam uma aprendizagem mais concreta e significativa e trabalham tanto os conteúdos curriculares, muitas vezes de forma interdisciplinar, como as habilidades socioemocionais — a comunicação, a colaboração e a cooperação, por exemplo.

De acordo com Oxford (1989, pp. 9-13), a competência comunicativa é o objetivo principal da aprendizagem de línguas, porque todas as estratégias de aprendizagem de línguas são voltadas para o objetivo comum de comunicação. O desenvolvimento da competência comunicativa requer interação real entre os alunos, usando linguagem contextual e significativa. Além disso, estratégias de aprendizado ajudam os alunos a se envolver ativamente em uma comunicação autêntica. Oxford (1989) acrescenta que elas funcionam tanto geral quanto especificamente para incentivar os alunos a desenvolverem suas habilidades de comunicação. As estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras desenvolvidas por Oxford (1989) possuem várias características básicas que podem ser utilizadas por especialistas na área de línguas, por exemplo, para ajudar a alcançar os objetivos principais como criar espaços de sala de aula mais independentes para os alunos, orientá-los em resolver problemas, apoiá-los na tomada de decisões e deixá-los participarem plenamente, não apenas cognitivamente, mas apoiando a aprendizagem dos membros do corpo discente, não olhar para os alunos o tempo todo, tentar encorajá-los a tomar decisões contínuas, conscientes e ser flexível.

Para Oxford (1989), é certo que as metodologias ativas, como a de memória e análise são extremamente úteis para compreender e lembrar de novas informações. Como tal, elas ajudam a desenvolver habilidades de comunicação. Um exemplo desse tipo é quando um aluno usa a inferência ou adivinhação para entender melhor um significado em língua

estrangeira. As estratégias de memorização são usadas porque há algo para lembrar. As afetivas são usadas para ajudar os alunos a relaxar e ganhar confiança.

Oxford (1989) também simplifica o aprendizado por meio de seis importantes estratégias para o aprendizado de línguas estrangeiras. Para o autor, existem dois tipos gerais, com estratégias diretas, indiretas e externas em cada uma das estratégias básicas.

Como exemplo podemos citar:

- **Estratégia de memória:** use isso para permitir que os alunos armazenem novas informações sobre o idioma-alvo. Para aproveitá-la ao máximo, ela deve ser utilizada em conjunto com outras estratégias fundamentais para o aprendizado de um novo idioma, pois os alunos utilizam as habilidades cognitivas na hora de compreender e criar informações. Os meios utilizados são: repetir exercícios, praticar a pronúncia da língua, fazer anotações ou fazer resumos.
- **Estratégias compensatórias:** Capacitar as pessoas a usar a LE tanto para ajudar a compreender e reproduzir novas línguas, quanto para reproduzir a língua apesar das limitações e problemas de conhecimento, mesmo que os alunos não tenham conhecimento suficiente (Oxford, 1990, p. 47). Suas limitações são compensadas por meio de estratégias como: adivinhar o significado da palavra desconhecida, usar elementos linguísticos como prefixos e sufixos, recorrer à língua materna e usar imitações e gestos.
- **Estratégias Metacognitivas:** São as ações que os alunos realizam por meio de ações metacognitivas: prestar atenção quando alguém está falando, que é um fator que influencia o aprendizado de línguas.
- **Estratégias Sociais:** fazer perguntas, falar com outros alunos e aprender a cultura dessa língua.

Como resultado, o emprego dessas estratégias aumenta a motivação e o engajamento dos alunos, que se reconhecem como atores do processo de construção do conhecimento e não como meros espectadores de uma aula. No ensino de idiomas, especificamente, devido à maior prática e participação nas atividades, essas abordagens permitem trabalhar melhor as diferenças dos alunos de uma mesma turma em relação ao nível de compreensão da língua e ao perfil de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho enfatiza o papel do professor no planejamento e execução das aulas de inglês com o uso das metodologias ativas, como por exemplo, o uso de espaços mais independentes para os alunos, orientando-os a resolver problemas, apoiando-os na tomada de decisões e deixando-os participar de forma plena, não apenas cognitivamente, mas apoiando a aprendizagem dos membros do corpo discente, não olhar apenas para os alunos o tempo todo, mas tentar encorajá-los a tomar decisões contínuas e conscientes.

Discutimos a autonomia e a resistência dos alunos na aprendizagem, com base nas conquistas de professores que motivaram, inspiraram e ensinaram por toda a vida. Apesar de todos os problemas atuais no campo da educação, vemos nascer o compromisso com a sala de aula, a preocupação e a responsabilidade do professor com a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aluno. Apesar disso, os alunos podem demonstrar desinteresse e resistir a quebrar a inércia causada por anos de estudo por meio de metodologias tradicionais, principalmente as aulas expositivas.

Neste sentido, acreditamos que a aplicação de metodologias ativas deve ser realizada de forma planejada e participativa, após a sensibilização dos alunos para a importância e os benefícios para a sua formação. A aplicação contundente de novas estratégias tais como as metacognitivas, compensatórias e sociais de ensino-aprendizagem pode contribuir para uma motivação maior dos alunos. Observando o trabalho de Freire (2003) sobre as bases para completar esta análise, vemos que o homem é aquele que constrói sua história, a compartilha com os outros e reconstrói os outros. Nessa perspectiva, percebe-se que no processo de ensinar e aprender inglês, uma trama só pode ser construída quando o cotidiano de professores e alunos está imbuído de experiências, expressões e ideias.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. New York: Longman, 2007.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOTTSCHALK, C. M. C. **Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, set/dez 2007.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

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

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, T. R. de. **O ensino de Língua Estrangeira: Métodos ou Pós-Métodos**. In: Revista Educar FCE. São Paulo: Faculdades Campos Eliseos, 2017. p. 191-205. Disponível em : <https://fce.edu.br/blog/o-ensino-de-lingua-estrangeira-metodos-e-pos-metodo>. Acesso em 26 de novembro de 2022.

MORAN, J. 2017. **Metodologias ativas em sala de aula. Pátio Ensino Médio**, ano X, n. 19. pp. 11-13. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf Acesso em 14 de março de 2021.

OXFORD, R. L. (1989). **Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. System**, 17, 235-247. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90036-5)

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House/Harper & Tow, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PICCOLI, Maria Cecília. **O EDUCADOR EM LÍNGUA DOMINANTE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**. Revista X, [S.l.], v. 1, n. 0.2006, mar. 2006. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/4690>>. Acesso em: 28 nov. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i0.2006.4690>.

PRATOR, Clifford H. (1979). The Cornerstones of method. In: MURCIA, M. C.; McINTOSH,

ROWLEY, L. **Teaching English as a second or foreign language**. Massachusetts: Newbury House Publishers, p. 5-16.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching – a description and analysis**. 6th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching – a description and analysis**. 15th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SILVA, G. A. **A era pós-método: o professor como um intelectual**. Linguagem e cidadania,

v. 12, 2004. Disponível em: < http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm>. Acesso em: 31 jan. 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp, Campinas/SP, 1996.