



**METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE INGLÊS  
E ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE**

**METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS  
Y ESPAÑOLEN LA ENSEÑANZA MEDIA PROFESIONAL**

Elkerlane Martins de Araújo Moraes <sup>1</sup>

Graziani França Claudino de Anicézio <sup>2</sup>

**Recebido:** 24 jan. 2019

**Aceito:** 02 abr. 2019

**DOI** <https://doi.org/10.29327/2.1373.1-10>

**RESUMO:** Tendo como foco a oferta de educação profissionalizante, os institutos federais completaram 10 anos em 2018. Considerando os desafios da integração entre a formação propedêutica e a formação técnica, este trabalho retrata um estudo, em andamento, que consiste em uma pesquisa-ação envolvendo o uso de metodologias ativas especificamente da Metodologia da Problematização, para o ensino das línguas adicionais, Inglês e Espanhol, no ensino médio integrado do IFTO. A pesquisa trata do desenvolvimento de um método de avaliação da competência comunicativa em língua inglesa, para os estudantes das primeiras séries de médio integrado, e em língua espanhola para a terceira série. Nesse aspecto, a pesquisa em tela é interdisciplinar e de natureza qualitativa e quantitativa. Como resultados preliminares, os estudantes obtiveram rendimentos satisfatórios em relação aos métodos avaliativos tradicionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Línguas estrangeiras; Metodologias Ativas; Metodologias da Problematização.

**RESUMEN:** Teniendo como foco la oferta de educación profesional, los institutos federales completaron 10 años en 2018. Considerando los desafíos de la integración entre la formación propedéutica y la formación técnica, este trabajo retrata un estudio, en marcha, que consiste en una investigación-acción que involucra el uso de metodologías activas especificamente de la Metodología de la Problematización, para la enseñanza de las lenguas adicionales, Inglés y Español,

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa GIEL/CNPq, NELLPE/CNPq e GECAL/CNPq. E-mail: [elkerlane@ifto.edu.br](mailto:elkerlane@ifto.edu.br)  
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-9864-0804>

<sup>2</sup> Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Docente do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa NELLPE/CNPq. E-mail: [graziani@ifto.edu.br](mailto:graziani@ifto.edu.br)  
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9538-2651>



en la enseñanza media integrada del IFTO. La investigación trata del desarrollo de un método de evaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa, para los estudiantes de las primeras series de medio integrado, y en lengua española para la tercera serie. En este aspecto, la investigación en pantalla es interdisciplinaria y de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Como resultados preliminares, los estudiantes obtuvieron rendimientos satisfactorios en relación a los métodos de evaluación tradicionales.

**PALABRAS-CLAVE:** Lenguas extranjeras; Metodologías Activas; Metodologías de la Problematicación.

## 1. CONHECENDO O CONTEXTO DE PESQUISA

A par de toda celeuma que envolve o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, reiterado em nossa experiência de ensino, a pesquisa em tela tem o objetivo de compartilhar os resultados preliminares de uma pesquisa conjunta realizada no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) em duas disciplinas de línguas estrangeiras: o inglês e o espanhol. Embora com propósitos distintos, o referencial metodológico utilizado em ambas as etapas da pesquisa emergiu das chamadas metodologias ativas. Não obstante tenhamos mesclado práticas de diferentes metodologias, predominou a metodologia da problematização (MITRI, 2008; SOBRAL E CAMPOS, 2012).

A emergência das metodologias ativas se deu no âmbito da medicina e, em face dos resultados eficazes, foram e vêm sendo adaptadas para diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Segundo Sobral e Campos (2012), tais metodologias tratam-se de entendimentos sobre processos educativos, que estimulam técnicas de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos em contextos específicos, os quais incluem ampla participação do aprendiz, estimulando-o a responsabilizar-se pelo seu próprio aprendizado e, por conseguinte, desenvolvendo as funções psicossociais e metacognitivas.

Consoante Berbel (2011), além das possibilidades de aplicação de metodologias ativas serem diversas estas promovem substancialmente a autonomia da aprendizagem. Nesse sentido, autor aponta o estudo de caso como uma das modalidades de pesquisa mais utilizadas em cursos de Direito, Administração, Medicina, entre outras ciências sociais e aplicadas. Na concepção do autor,



o estudo de caso conduz o aluno à análise de problemas e tomada de decisões. A respeito dessa metodologia de pesquisa, corroboramos que o estudo de caso comporá as etapas prospectivas deste estudo. Nesse primeiro momento, entretanto, a pesquisa-ação demonstrou-se o referencial teórico-metodológico mais adequado tendo em vista que o foco de pesquisa - métodos de avaliação – é situacional e emergente do cotidiano do professor, consistindo, portanto, num processo de aprendizagem para ambos pesquisador e participantes. Outrossim, a pesquisa-ação pode ser definida como centrada em objetos de pesquisa complexos relativos à prática, cujos resultados proveem, simultaneamente, a investigação e a modificação de tais objetos, indicando, ainda, como e o quanto desses resultados podem ser generalizáveis para atenderem situações problemáticas similares. Em suma, a pesquisa-ação não está voltada, em primeira instância, à formulação de enunciados científicos generalizáveis, mas às práticas generalizáveis.

A partir desse entendimento, as metodologias ativas (doravante MA) incluem desde a elaboração de situações de ensino que desenvolvam a reflexão crítica do aprendiz, concernente a sua realidade, à reflexão sobre situações diversas que aguçam sua curiosidade e o desafiam. Ao lado, as metodologias ativas promovem o desenvolvimento de processos e a disponibilização de recursos para pesquisar problemas específicos, identificando e apontando caminhos consoantes ao evento e contexto de pesquisa em foco.

Orientadas à resolução de situações problemas, destacam-se no âmbito educacional brasileiro as variedades de MA designadas como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Metodologia da Problematização (MP). Como mencionado, a variedade de MA predominante neste trabalho é a MP, a partir da qual problematizamos a ineficácia dos métodos avaliativos para mensurar a competência comunicativa de língua inglesa (LI) de estudantes das primeiras séries do ensino médio, do IFTO, integradas à informática, agroindústria e meio ambiente.

Paralelamente, a pesquisa envolveu aplicação de uma sequência didática com o gênero oral debate, voltada à investigação e desenvolvimento da competência comunicativa em língua espanhola (ELE), dos estudantes da terceira série do ensino médio integrado à agroindústria do IFTO. Esclarecendo a convergência entre ambas as etapas da pesquisa conjunta, além da utilização da mesma variedade de MP, a primeira etapa desenvolvida com a língua inglesa tinha como foco,



respectivamente, desenvolver e investigar a eficácia de um método avaliativo elaborado a partir das preferências dos estudantes das primeiras séries do ensino médio. A segunda etapa, ocorrida paralelamente à primeira, teve como foco identificar a eficácia de um método de avaliação contínua do desempenho simultâneo da oralidade em língua espanhola, da competência argumentativa e de letramento no gênero debate. Materializando esse escopo, passamos, doravante, a esclarecer as fases da pesquisa conjunta, iniciando pela explanação do trabalho realizado com a língua inglesa (LI).

## **2. A MP E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LI**

Na primeira etapa da pesquisa, como informado, o trabalho foi realizado nas séries iniciais do ensino médio integrado à informática, agroindústria e meio ambiente do Instituto Federal do Tocantins, Campus Paraíso. A dinâmica da pesquisa envolveu atividades orais diversas em língua inglesa, as quais os aprendizes puderam participar amplamente, tanto do processo de aprendizagem quanto da testagem das práticas. Antes, no entanto, as atividades prévias à prática envolveram momentos de reflexão e discussão sobre os métodos avaliativos tradicionais. Atendendo aos pré-requisitos da MP, no que concerne à participação dos aprendizes nas tomadas de decisão, e da pesquisa-ação, relativo ao processo simultâneo de aprendizagem e pesquisa, descrevemos, a seguir, cada uma das fases do estudo, da primeira etapa.

### *a) Likes vs Dislikes*

Considerando as dificuldades para desenvolver as habilidades de linguagem que garantem a competência comunicativa em língua inglesa, ao longo do ensino fundamental, foi proposto aos aprendizes que indicassem os conteúdos e estratégias que consideravam ter sido ao mesmo tempo efetivas, no processo ensino/aprendizagem, e prazerosa. É importante ressaltar que não foi fornecido previamente, pela pesquisadora, qualquer sugestão de conteúdo ou estratégia aos aprendizes, tendo em vista que, no plano subjetivo, a proposição do estudo tenha se baseado nas



acepções de Rancière (2002), quando alega que o ser humano é composto por uma vontade que manda e uma inteligência que obedece, e na hipótese do filtro afetivo de Krashen (1987), na qual o autor aponta que variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e ansiedade condicionam a aquisição do conhecimento linguístico. Concernente à motivação, Krashen (1987) a destaca como um dos atributos chaves para aprendizagem. Relevando o papel da motivação na aquisição de uma nova língua, Moraes (2018, p. 71) assevera,

o aprendiz precisa sentir-se parte do contexto onde jaz o novo conhecimento, para que possa apropriar-se dele como algo que estava lá reservado também para ele, e não apenas para uns poucos. Nessa acepção, a motivação pode ser entendida como o sentimento de pertença a um contexto antes desconhecido, provido por meio do diálogo parcialmente exterior com outros, que, na prática, traduzem-se nos mecanismos de mediação e inclusão que propiciam um ambiente de aceitação e compartilhamento de conhecimentos àquele que está migrando de outro contexto (MORAES, 2018, p. 71).

Nessa acepção, o primeiro desafio proposto por Krashen (1987) é promover o sentimento de pertença ao aprendiz, ao novo conhecimento linguístico; ou seja, deve-se desmistificar o *status* de estrangeiro da língua em foco, para dar lugar ao *status* de língua adicional disponível a qualquer um que deseja apreendê-la.

Nesse entendimento, a discussão inicial suscitada direcionou os aprendizes a apontarem *Likes vs Dislikes* relativos tanto ao seu cotidiano extraescolar quanto às práticas pedagógicas experimentadas por eles ao longo do processo ensino/aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, os aprendizes indicarem como *Likes*, em ordem de preferência, os seguintes conteúdos/estratégias de ensino/aprendizagem em língua inglesa:



Quadro 1 - Conteúdos/estratégias escolares e extraescolares preferidas pelos aprendizes

<i>Likes</i>	
School contents/strategies	Extracurricular contents/strategies
Role plays	Music
Music and dance show	Movies/series
Speaking activities (pronunciation)	Games
Listening activities (Verbal tenses and vocabulary related to daily routines, travel and profession)	Dance
Reading comprehension activities	Play sports

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Consoante às preferências dos aprendizes, os conteúdos/estratégias apresentados acima foram reorganizados pela pesquisadora em categorias gerais, quando considerados afins, a exemplo dos termos *play soccer, football, volleyball, to do gym* que foram categorizadas como *Play Sports*. É importante ressaltar que as preferências apontadas pelos aprendizes nem sempre refletem experiência cabal dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem de LI, mas, certamente, traduzem integralmente seus anseios por novos conteúdos/estratégias e formas efetivas de avaliação da aprendizagem. Ao lado das preferências nomeadas como *Likes*, os aprendizes indicaram os seus *Dislikes*, que correspondem aos conteúdos/estratégias que não representam as preferências dos aprendizes. A respeito disso, é necessário dizer que tais *Dislikes* apontam apenas a experiência pedagógica a que foram submetidos os aprendizes de LI, ao longo do ensino fundamental. Os *Dislikes* apontados, em ordem de importância, foram os seguintes:



Quadro 2 - Conteúdos/estratégias escolares e extraescolares não apreciadas pelos aprendizes

<i>Dislikes</i>	
<b>School contents/strategies</b>	<b>Extra curricular contents/strategies</b>
To study Verb To be	To go to school
To copy a lot	To do homework/study hard
To do written tests	
To summarize movies	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Seguindo a mesma dinâmica de indicação das preferências, os aprendizes indicaram seus *Dislikes* e, a partir dessas informações, seguimos para a formulação das estratégias de avaliação da competência comunicativa, proposto de forma colaborativa.

*b) Elaborando a avaliação da competência comunicativa*

Durante a fase inicial da discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem de LI, os aprendizes relataram que sua expectativa prévia sobre a LI era a de que aprenderiam a se comunicar por meio da LI, no entanto, relataram que se sentiram extremamente frustrados à medida que os anos se passavam sem que houvesse uma competência mínima que os habilitasse sequer a compreender os filmes que assistiam na televisão ou no cinema, ou para desenvolver uma comunicação básica com um falante nativo de LI. Por essa razão, a primeira proposição feita pela pesquisadora-professora foi a de revisar as habilidades orais dos aprendizes a partir dos conteúdos trabalhados desde o ensino fundamental. Dessa forma, a primeira atividade propunha ao aprendiz que fizesse uma auto apresentação, fornecendo, conforme nomeado em sala, “*Six information about me*”. É interessante ressaltar que os estudantes foram instados não a produzir frases utilizando, por exemplo, o verbo *To be*, mas a falar sobre si mesmo utilizando a LI. Nesse sentido, o foco residiu não no conhecimento de LI, mas no aprendiz.



Após dois tempos de aula de 50 minutos trabalhando a oralidade e o vocabulário necessário para a auto apresentação, os aprendizes foram avaliados individualmente, fornecendo, em inglês, as informações básicas sobre si mesmo. A essa primeira fase da avaliação nomeamos como “*Introducind myself*”. A respeito dos resultados dessa primeira etapa, foi possível identificar os diferentes níveis de competência comunicativa dos aprendizes e promover um processo de nivelamento por meio de monitoria. Adjacente, foi possível identificar questões relativas ao filtro afetivo, tais como, falta de confiança, timidez e ansiedade, como também, inferir algumas das causas extrínsecas para o baixo nível da competência comunicativa em LI. Segundo a teoria do filtro afetivo, a motivação, traduzida por Racière como ‘vontade’, que compõe o processo de desenvolvimento interno do aprendiz, a ‘inteligência’, é acionada por meio de gatilhos externos, os quais formam a auto identidade do aprendiz. Esclarecendo a questão, Gomes ressalta que,

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros (GOMES, 2007, p. 42).

Dito de outro modo, a prática pedagógica na qual o aprendiz é submetido pode tanto instigar a inteligência do aprendiz quanto frustrá-la, fazendo-o considerar que o novo conhecimento não está acessível a ele. O que pode comumente acontecer quando há incoerência entre os conteúdos trabalhados pelo professor, para desenvolver a competência comunicativa, e os processos avaliativos.

Após a revisão dos conteúdos, realizada, sobretudo, por meio de atividades orais, e após realizada a primeira avaliação, foi proposta a segunda fase da avaliação aos alunos. Nesse aspecto, é importante mencionar que a proposição foi feita com base nas preferências indicadas no Quadro 1 (*Likes*). Dessa forma, a segunda fase seria por meio de apresentações orais, em grupo, a serem apresentadas e avaliadas por estudantes da terceira série do ensino médio integrado em informática. Sobre a escolha dessa turma, o critério se deu em função de se tratar de uma turma cujos estudantes possuíam níveis intermediário e intermediário-avançado, de LI, e por terem maturidade para não constrangerem os aprendizes iniciantes, ao contrário disso, compreenderem suas possíveis



limitações provenientes da falta de confiança, timidez e ansiedade inerente aos aprendizes das primeiras séries. Nesse sentido, os estudantes da terceira série foram orientados pela professora-pesquisadora sobre como proceder mediante essas possíveis limitações e quanto aos critérios de avaliação.

Em relação aos conteúdos/estratégias selecionados, foi proposto aos grupos que escolhessem entre as seguintes estratégias: apresentação de uma música (com ou sem coreografia), apresentação de uma cena de um filme de sua preferência ou de um programa de televisão, e uma narrativa encenada. Não obstante os desafios inerentes a esse novo formato de avaliação, embora hesitantes, os aprendizes aceitaram o desafio. Como o objetivo foi uma construção conjunta do processo avaliativo, os aprendizes puderam escolher outras formas de apresentação que não constavam na proposição inicial. Assim, além do que foi proposto, os aprendizes também recitaram textos poéticos, dentre estes, alguns autorais. Como resultado, a maioria dos aprendizes obteve uma pontuação satisfatória ao serem avaliados concernentes aos seguintes critérios:

Quadro 3 - Critérios de avaliação da competência comunicativa em LI básico

Critérios de Avaliação das apresentações	
A. Entonação (pronuncia adequada da palavras)	0 a 8
B. Coerência textual (ordenação adequada das frases)	0 a 8
C. Desempenho do grupo (preparação prévia, contextualização)	0 a 8
D. Desempenho individual (competência comunicativa, alinhamento ao grupo)	0 a 8

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Para avaliar os trabalhos, o quadro acima norteou os estudantes colaboradores da terceira série de informática. A exceção do item C, do quadro acima, que foi trabalhado parcialmente nas atividades em sala, os demais critérios de avaliação conferiram com as habilidades trabalhadas no espaço de dois meses de aulas de LI. Não obstante o trabalho realizado tenha sido inteiramente voltado aos conteúdos já vistos pelos aprendizes ao longo do ensino fundamental, para alguns aprendizes a estratégia diferenciada das apresentações representou um desafio maior que o

conhecimento de LI em si. Nesse sentido, trabalhos voltados às questões relativas ao filtro afetivo demonstraram-se cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem em LI.

Para concluir essa primeira fase da pesquisa com a LI, os alunos foram instados a produzir, individualmente, um texto sobre o processo avaliativo a que foram submetidos, no qual eles puderam expor como se sentiram e se consideraram o processo efetivo, para desenvolvimento da competência comunicativa em LI, e prazeroso. Em destaque abaixo, seguem transcritos alguns trechos que sintetizam a concepção dos aprendizes sobre o processo avaliativo posto em prática.

Quadro 4 - Relatos dos aprendizes sobre o processo avaliativo

<b>Avaliação do processo avaliativo</b>	
<b>"Como me senti"</b>	<b>O que achou da avaliação?</b>
"Antes da apresentação eu estava muito nervosa mesmo, [...] então, complicou um pouco, [...] mas ocorreu tudo bem, e depois fiquei com aquela sensação boa de alívio."	"Eu gostei muito da forma de avaliação desse bimestre, porque não tem aquela coisa chata de sempre decorar para fazer uma prova."
"[...] fiquei um pouco preocupado porque algumas pessoas haviam esquecido suas falas devido o nervoso[...]"	"Trabalhos assim são bem melhores porque são engraçados e descontraídos, e é mais interessante que a prova [escrita]."
"Fiquei nervosa assim que coloquei o pé no palco, mas deu tudo certo."	"[...] é uma forma melhor para os alunos se expressarem e mostrarem seus talentos [...]e nossos conhecimentos".
"Antes de apresentar, fiquei nervosa e depois vi que não era nada de mais".	"Achei muito interessante, pois nesse método, podemos melhorar em questão de vergonha, nervoso, etc."
"[...] depois da apresentação [...] fiquei com bastante vontade de aprender mais ainda o inglês".	"[...] achei um método diferente, que a gente precisou ser criativo, e nós gostamos de inventar a cena"
"[...] eu fiquei bem tranquilo por estar dominando bem a minha fala".	"[...] foi mais fácil de aprender[...] mesmo não sendo uma prova escrita, tivemos que pesquisar, estudar, aprender e colocar em prática".

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)



### 3. A MP NO LETRAMENTO EM 3D: O DEBATE, A ORALIDADE E A ARGUMENTAÇÃO

Uma das grandes dificuldades relatadas pelos alunos, no que tange ao processo de letramento em gêneros orais em língua espanhola (ELE), é a própria oralidade. Segundo esses relatos, os aprendizes alegam que não conseguem falar porque só conseguem usar a língua materna com gêneros orais, como é o caso do gênero debate proposto nesta etapa. Talvez não “saber” não seja o problema, mas sim a dificuldade de ativar aquilo que se sabe, desfocando o maior problema – a tradução.

No processo de aprendizagem de ELE tendemos a ficar traduzindo palavra por palavra e vimos que quando se entra nesse processo falta fluidez. Sendo assim, a pesquisadora propõe desfocar a preocupação do aprendiz em ficar buscando palavras para falar, propondo atividades onde a maior preocupação fosse a exposição das ideias e não como elas seriam traduzidas. Para esse trabalho foi proposto a MP como ferramenta para fazê-los criar, pensar e dar soluções para as questões propostas.

O trabalho com a argumentação possibilita esse desfoque do ‘traduzir cada palavra’, pois a maior preocupação é convencer o outro através das suas ideias, ao invés de se preocupar com a tradução literal dos termos em ELE. Percebe-se que após a sequência didática realizada, e que será exposta adiante, os alunos cometeram menos falhas quanto ao vocabulário, à pronúncia e à fluidez. Eles precisavam convencer o outro, e esse se tornou o foco maior, fazendo com que o conhecimento do ELE que ele já havia adquirido fosse exposto de maneira mais livre e espontânea. As atividades descritas abaixo foram realizadas com a turma de 3º ano de Ensino Médio Integrado de Agroindústria.

#### **Atividade 1:** *La argumentación*

Nessa primeira atividade foram apresentados slides sobre a definição de “Argumentación”, como ela se constrói e suas aplicações. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos, para os



quais, cada tema proposto, deveria ser argumentado, oralmente, posicionando-se contrário ou favorável. Foram escolhidos temas relevantes e que estão na nossa sociedade cotidianamente, porém, mesmo sendo assuntos ouvidos e discutidos corriqueiramente, nem sempre se tem uma opinião formada a respeito. Dessa forma, a proposta é motivar os aprendizes a se posicionarem, mesmo sendo algo que, até então, nunca tinham parado para refletir. Alguns dos temas foram: maternidade de aluguel; as vantagens e desvantagens das redes sociais; feminismo; eutanásia, legalização das armas; imigração ilegal e o que entendemos por amor, temas que fazem com que os estudantes se posicionem no lugar do outro o que gera a empatia. Após as discussões, passamos para a produção escrita, na qual, cada aprendiz foi orientado a produzir um texto argumentativo a respeito de um dos temas propostos.

### **Atividade 2:** *Feria del intercambio*

Diante da dificuldade de muitos em oralizar em língua espanhola, a pesquisadora, ase atendo a MP, propôs que fosse realizada uma atividade de aplicação da argumentação até então estudada. Foi pedido para que os aprendizes escolhessem entre as várias atividades de argumentação, uma em que eles mais gostassem e vissem nela a possibilidade de apreender o conteúdo. Assim, surgiu a proposta da “*Feria del intercambio*”. Para essa atividade cada aprendiz levou três (3) objetos de sua escolha que não estivessem usando, mas que talvez fosse do interesse de outro colega da sala. A sala foi organizada com as carteiras representando barracas de feira e, com os objetos em mãos, cada aluno produziu um anúncio por escrito e colou em sua “barraca”. O objetivo era trocar o objeto trazido por outro de seu interesse e, para isso, a Língua Espanhola era obrigatória, além de uma boa argumentação a respeito de seu produto a fim de convencer o colega que a troca seria um ótimo negócio. Todos conseguiram trocar seus objetos e a oralidade mais uma vez ganhou lugar de forma espontânea.



### **Atividade 3:** *Globo de las profesiones*

Nessa fase da pesquisa, a atividade proposta requeria que cada aluno escolhesse uma profissão e a escrevesse, em ELE, em um de papel. Após feito, os aprendizes recebem a seguinte situação problema: “Havia uma única cidade no mundo onde moravam todos esses profissionais que vocês decidiram ser. Vocês eram os únicos sobreviventes de um terrível terremoto que houve nessa cidade e agora seriam os responsáveis por atender todo o restante da população. Todos vocês conseguiram se salvar graças a um balão de ar quente que agora está ficando muito pesado e, de todos vocês, apenas dois poderão restar”.

A partir dessa problematização, cada aprendiz deveria argumentar sobre a importância de sua profissão e todos os colegas deveriam entrar em um acordo sobre mantê-lo ou não dentro do balão de ar quente. Como proposto, um a um dos profissionais foi sendo retirado do balão até que restaram apenas dois com as profissões consideradas, por eles, como as mais importantes.

Ao final da sequência didática que, como dissemos, compõe uma pesquisa conjunta, e em curso, os resultados preliminares apontaram a importância da MP para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de ELE. Por meio de situações-problemas com gêneros orais, como proposto, os aprendizes puderam expor, de forma espontânea e prazerosa, a competência comunicativa que possuem, mas que, por diversas razões e situações, as quais incluem muitos dos métodos avaliativos tradicionais da atualidade, não têm oportunidades de colocar em prática.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando sobre o escopo inicial desta pesquisa em curso, que se desenvolve de forma conjunta, visando o desenvolvimento de processos avaliativos em consonância com o processo de ensino/aprendizagem em LI e ELE no ensino médio profissionalizante do IFTO, nesse primeiro momento, tínhamos em mente investigar o uso das metodologias ativas na construção de novos



instrumentos pedagógicos de avaliação de aprendizagens específicas de LI e ELE, no caso em tela, avaliação da competência comunicativa.

A partir do trabalho realizado com a LI, podemos destacar que a MP serviu duplamente ao propósito de desenvolver as competências comunicativas em LI básico, como também ao propósito de identificar as questões relativas ao filtro afetivo que impossibilitam o avanço da aprendizagem. Conforme apontado nos relatos dos aprendizes, a maior dificuldade para desenvolver a oralidade em LI é o próprio nervosismo, quem muitas vezes impossibilita o aprendiz de acessar e compartilhar o conhecimento adquirido. Além disso, quando a professora-pesquisadora, orientada pelo referencial da MP, proporcionou ampla participação aos aprendizes na escolha dos conteúdos/estratégias para aferir seu conhecimento, a MP também serviu ao propósito de inculcar no aprendiz o senso de responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

A respeito interação da MP com o ensino/aprendizagem em ELE, as atividades propostas atingiram todo o seu escopo em função de uma situação-problema proposta, na qual os aprendizes tiveram ampla participação nas tomadas de decisões. Assim, especificamente, podemos identificar como resultados, respectivamente, em cada uma das fases da sequência didática (SD) com o ELE, a decisão voluntária e espontânea do aprendiz, para pesquisar e se posicionar a respeito de temas controversos, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento da competência comunicativa em ELE e da competência argumentativa requerida no gênero debate. Além disso, contribuiu para aperfeiçoar a compreensão do trabalho em grupo como uma das habilidades essenciais no campo profissional. Ao se colocarem na posição do “outro”, como, por exemplo, com o tema maternidade de aluguel, foi-nos possível refletir e perceber que muito daquilo que julgamos certo pode se tornar inadequado em determinadas situações, trazendo à baila questões como a ética.

Na segunda atividade da SD, aclarou-se ainda mais o caminho, respectivamente, traçado pelo aprendiz, a saber, o da análise – da escolha – da pesquisa – da decisão – e, por fim, da resolução em uma situação real. Ao poderem escolher os objetos que pudessem ser aproveitados em seu cotidiano, os aprendizes utilizaram a competência comunicativa em ELE para suprir uma demanda real. A respeito disso, Bastos (2006) afirma que as Metodologias Ativas, em geral, são baseadas em formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou



simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Já a terceira atividade promoveu uma reflexão profunda sobre a relevância social de sua profissão aspirada, a ponto de que a oralidade tornou-se apenas uma forma de expressar essa relevância. Por meio da realidade simulada, a questão da sobrevivência suscitada pela pressão dos colegas promoveu o desenvolvimento da competência argumentativa de forma inesperada.

Por fim, concluímos reiterando que os resultados preliminares da pesquisa mostram a viabilidade e proficuidade das Metodologias Ativas em todo o processo de ensino/aprendizagem por meio da construção das práticas pedagógicas significativas ao aprendiz.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. **Educação e medicina**, 2006. Disponível em [educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html](http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html) Acesso em 23 jan. 2019.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011, pp. 25-40.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica**. Londrina: EDUEL, 1998.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 17, 2007.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice Hall, 1987.

MASETTO, M. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL, 2010, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2010.

MORAES, E. M. A. **“Deixa-me ir e vir”, canta o rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras**. 256f. Tese de Doutorado em Linguística. PPGL/IL/LIP, Universidade de Brasília, 2018.



MITRI, S. M. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, supl. 2, 2008, pp. 2133-2144.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP**, v. 46, n. 1, 2012, pp. 208-218.