



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE
ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

MOACIR JOSÉ DE ALMEIDA MORAES FILHO

S.O.S. - STIMULATE OUR SKILLS: GUIA DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CRIATIVAS PARA
O ENSINO E APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA



BELÉM
2021

MOACIR JOSÉ DE ALMEIDA MORAES FILHO

**S.O.S. – STIMULATE OUR SKILLS: GUIA DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CRIATIVAS PARA
O ENSINO E APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici

Coorientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo

BELÉM
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- M827s MORAES FILHO, MOACIR JOSÉ DE ALMEIDA.
S.O.S. – Stimulate Our Skills : guia de estratégias didáticas
criativas para o ensino e aprendizagem na licenciatura em Letras-
Língua Inglesa / MOACIR JOSÉ DE ALMEIDA MORAES
FILHO. — 2021.
178 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici
Coorientador(a): Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2021.
1. Ensino e aprendizagem. 2. Língua Inglesa. 3.
Metodologias Ativas. 4. Abordagem Comunicativa. 5.
Estratégias didáticas criativas. I. Título.

CDD 371.102

MOACIR JOSÉ DE ALMEIDA MORAES FILHO

S.O.S. – STIMULATE OUR SKILLS: GUIA DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CRIATIVAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici

Coorientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo

RESULTADO: (x) APROVADO () REPROVADO

DATA: Belém, 13 / 08 / 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici (orientadora - PPGCIMES/UFPA)

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo (coorientador - PPGCIMES/UFPA)

Prof. Dr. André Monteiro Diniz (examinador externo - DLLT/UEPA)

Prof. Dra. Silvia Helena Benchimol Barros (examinadora externa - PPLSA/UFPA)

Prof. Dra. Fernanda Chocron Miranda (examinadora interna - PPGCIMES/UFPA)

BELÉM
2021

Dedico esta dissertação ao meu pai, que não pôde estar aqui para me ver realizando meus sonhos, e à minha mãe, que está orgulhosa por duas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha mãe, que me deu forças e me encorajou a continuar a pesquisa, mesmo em meio à tantas vontades de desistir. Por me ajudar a sempre ver o lado bom em todas as coisas, até mesmo nas dificuldades. Obrigado por me indicar o caminho dos estudos e por ser mãe, pai, amiga, e muito mais! Te amo!

À minha orientadora, professora Marianne Kogut Eliasquevici, pela paciência e pela cobrança. Por sempre exigir o melhor que eu consigo oferecer. Sem ela, não teria chegado à metade de onde cheguei. Cada “puxão de orelha” foi necessário e, por eles, serei eternamente grato. Muito obrigado!

Ao professor Marcus Araújo, que coorientou esta dissertação, pelas correções realizadas e ensinamentos oferecidos. Principalmente, pelo apoio durante o Estágio Supervisionado, momento indispensável para o desenvolvimento desta dissertação. Muito obrigado!

À minha querida coordenadora e amiga, Rosilene Moraes, por me ajudar no trabalho e organizar sempre os melhores horários para que eu pudesse realizar meus estudos. Nada disso seria possível sem sua ajuda, Rosi! Obrigado!

À professora Larissa Dantas, por fazer o comentário que mudou a minha percepção de pesquisa, durante o VI SISEL. Sem o comentário, eu provavelmente teria pesquisado e feito outro produto educacional e, com toda certeza, não estaria tão feliz como estou, depois de ter feito o **S.O.S.**

Aos meus colegas de turma, pelo ano espetacular que passamos juntos, em 2019. Não trocaria esta experiência por nada! Cada um teve sua contribuição e uma memória especial em minha vida. Adeline, Bruno, Carlos, Cleia, Djanira, Eduardo, Fábio, José, Henrique, Ivanilton, Ivanir, Letícia, Matheus, Rodrigo e Sâmia, cada trabalho e cada *coffee break* foi inesquecível. Obrigado!

À Miyuki, por ser uma das pessoas mais competentes que eu já conheci. Por estar sempre disponível, não importa o dia ou horário, para ajudar quem precisasse. Obrigado pelos direcionamentos, pelas broncas, pelas conversas e por mostrar que há sempre um jeito melhor de fazer as coisas. Você foi essencial para essa conquista!

À Rayza, por me entender, vivenciar as mesmas situações que eu, apresentar trabalhos comigo e ser uma das melhores conquistas de 2019. Obrigado por ser luz e por mostrar que, mesmo em meio ao caos do trabalho, há diversas formas de ser excelente.

Obrigado por ser exemplo! E obrigado por ser filha da dona Dulce, que me motivou mais que muitas pessoas em um simples áudio de 16 segundos. Você é incrível!

À Jéssica, por se manter sempre atenta aos meus surtos e ser um ponto de equilíbrio em meio à esse mar de emoções que é o mestrado. Obrigado pela pesquisa realizada em 2018 e por acreditar no meu potencial, me motivando sempre que era necessário. Mantendo a metáfora náutica proposta pelo trabalho, obrigado por seu meu porto-seguro, por estar firme sempre que o mar se encontrou agitado. Nunca esquecerei desse apoio!

Aos maravilhosos professores do PPGCIMES, em especial, aos seguintes professores: Sandro Colferai e Fernanda Chocron, pelo auxílio na Oficina Pedagógica de Acompanhamento da Escrita da Dissertação e da Concepção, Elaboração e Testagem do Produto. À professora Maria Ataíde, por me fazer entender os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem resgatando a memória afetiva do Dia da Sopa, na minha primeira escola. Ao professor Márcio Nascimento, pela oportunidade de refletir sobre como ser um professor criativo. À professora Netília Seixas, por ser exemplo de postura e posicionamento em sala de aula. Na verdade, queria ter tido a oportunidade de aprender com todos. Espero poder em breve!

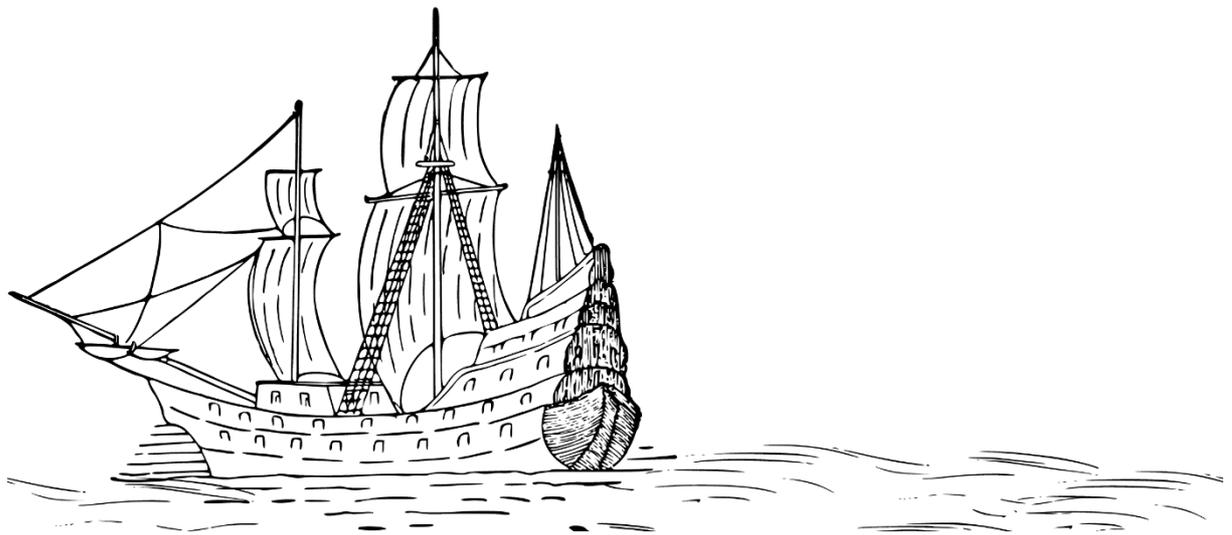
Ao PPGCIMES, o programa de pós-graduação mais criativo, didático e diferenciado que existe. Obrigado por me mostrar que o processo de ensino e aprendizagem está presente em tudo: em como recebemos as pessoas, em como nos comunicamos, em como produzimos, em como avaliamos, em como interagimos com os demais, em todo o lugar! Aprendi o que é aprendizagem significativa por meio da vivência, durante o já saudoso tempo em que passei lá.

À banca de examinadores, por separar um tempo de suas agendas atribuladas para a leitura e avaliação desta dissertação. Obrigado, desde já, pela contribuição à minha pesquisa e ao produto educacional **S.O.S.**

Por fim, agradeço à professora Rosamaria, pelo acompanhamento no Estágio Supervisionado, aos alunos da disciplina Língua Inglesa II, pela participação nas duas atividades testadas e na avaliação delas. Agradeço a todos que contribuíram, de uma forma ou de outra, para que esta dissertação fosse realizada. Muito obrigado!

Adventure is out there.

UP - 2009



Fonte: Canva, elaborado pelo autor.

RESUMO

Pesquisas recentes afirmam que alunos que ingressam no Ensino Superior, em cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa, apresentam dificuldades para desenvolver habilidades produtivas – a fala e a escrita. Desta forma, esta pesquisa partiu da questão-foco: Como auxiliar discentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa no desenvolvimento das habilidades linguísticas de fala e escrita em inglês, por meio de atividades didáticas criativas, baseadas em estudos sobre Metodologias Ativas e Abordagem Comunicativa? Logo, o objetivo geral delineado foi o desenvolvimento do **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, um guia de atividades didáticas criativas para auxiliar docentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa a fomentarem o desenvolvimento de habilidades linguísticas produtivas em inglês de seus alunos, com uso de estratégias didáticas criativas pautadas em Metodologias Ativas e na Abordagem Comunicativa. Para tal, estudei teóricos e pesquisadores como Torre (2002), Veit (2017), Lacerda e Santos (2018), Filatro e Cavalcanti (2018), Leal, Miranda e Casa Nova (2019) e Moran (2020), em se tratando de Metodologias Ativas, e Bygate (1987), Brown (2001), Nunan (2003), Cook (2008), Abreu (2009), Quisen (2015) e Oliveira (2019), sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Em relação à metodologia de pesquisa adotada, é possível classificá-la como de abordagem mista, em relação à coleta de dados, e como uma pesquisa aplicada, ao levar em consideração o nível de investigação. Em se tratando dos objetivos de pesquisa, ela é considerada como descritiva de opinião (ABRANTES, 2007). Dentre os procedimentos adotados, durante a pesquisa, houve a realização de uma observação participante na disciplina Língua Inglesa II, ofertada pela Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, na Universidade Federal do Pará, onde foram testadas duas atividades didáticas criativas que serviram de base para o desenvolvimento das demais estratégias componentes do produto. Como resultado, observou-se que a metodologia de ensino tradicional ainda é adotada em alguns contextos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Superior, mas que as metodologias ativas e estratégias didáticas criativas podem contribuir para uma melhor interação entre os alunos, fomentando a autonomia e a aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, o produto educacional proposto tem potencial para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas em discentes de um curso de Letras-Língua Inglesa.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Língua Inglesa; Metodologias Ativas; Abordagem Comunicativa; Estratégias Didáticas Criativas.

ABSTRACT

Recent researches state that students entering Higher Education, in undergraduate courses in English Language courses, show difficulties in developing productive skills – speaking and writing. Therefore, this research started from the following focus question: How can we assist students of undergraduate courses in English Language in the development of linguistic skills of speaking and writing in English, through creative didactic activities, based on studies on Active Learning Methodologies and the Communicative Approach? Hence, the general objective outlined was the development of **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, a guide of creative teaching activities to help teachers of undergraduate courses in English Language to foster the development of productive language skills in English in their students, using creative teaching strategies based on Active Learning Methodologies and the Communicative Approach. To this end, I studied theorists and researchers such as Torre (2002), Veit (2017), Lacerda and Santos (2018), Filatro and Cavalcanti (2018), Leal, Miranda and Casa Nova (2019) and Moran (2020), concerning Active Learning Methodologies, and Bygate (1987), Brown (2001), Nunan (2003), Cook (2008), Abreu (2009), Quisen (2015) and Oliveira (2019), on teaching and learning processes of English Language. Regarding the research methodology adopted, it is possible to classify it as a mixed approach, in relation to data collection, and as an applied research, when taking into account the level of investigation. In terms of research objectives, it is considered as descriptive of opinion (ABRANTES, 2007). Among the procedures adopted during the research, there was a participant observation in the English Language II course, offered by the Faculty of Modern Foreign Languages, at the Federal University of Pará, where two creative didactic activities that served as a basis for the development of the other components of the product were tested. As a result, it was observed that even though the traditional teaching methodology is still adopted in some contexts of teaching and learning of English Language in Higher Education, active learning methodologies and creative didactic strategies can contribute to a better interaction between students, fostering autonomy and collaborative learning. In this sense, the proposed educational product has the potential to promote meaningful learning and the development of productive language skills in students of an English Language course.

Keywords: Teaching and learning; English language; Active Learning Methodologies; Communicative Approach; Creative Didactic Strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso de desenvolvimento da pesquisa	79
Figura 2 - Percurso metodológico da pesquisa	82
Figura 3 - Processo de pesquisa no site de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES.....	89
Figura 4 - Atividade do Kahoot.....	101
Figura 5 - Chamada para a atividade True Confessions	102
Figura 6 - Chamada para a atividade Mapa Semântico Redacional	104
Figura 7 - Mapa e texto criados na atividade Mapa Semântico Redacional	106
Figura 8 - Mapa Semântico redacional da aluna Vanessa.....	107
Figura 9 - Mapa Semântico redacional da aluna Sofia	108
Figura 10 - Mapa Semântico redacional da aluna Raimunda.....	108
Figura 11 - Imagem do comandante do navio.....	135
Figura 12 - Atividade didática criativa Party Catch Phrase	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dificuldades de ensino de LI no Ensino Superior, sob ponto de vista dos alunos.....	56
Quadro 2 - Dificuldades de aprendizagem de LI no Ensino Superior, segundo relato dos próprios alunos.....	61
Quadro 3 - Dificuldades morfológicas, fonéticas e gramaticais do ensino e aprendizagem de LI, de acordo com a habilidade linguística.....	65
Quadro 4 - Atividades propostas, de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas (Continua.....)	121
Quadro 5 - Comparação da Linguagem Náutica e Linguagem Acadêmica (Continua.....)	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de teses e dissertações por palavra-chave.....	90
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Feedback dos alunos a respeito da atividade <i>True Confessions</i>	111
Gráfico 2 - Feedback dos alunos a respeito da atividade Mapa Semântico redacional.....	115
Gráfico 3 - Opinião dos alunos em relação à escrita por meio do Mapa Semântico	116
Gráfico 4 - Opinião dos alunos em relação ao uso do Mapa Semântico Redacional.....	117
Gráfico 5 - Feedback das estratégias do S.O.S. em relação à produção oral	118
Gráfico 6 - Feedback das estratégias do S.O.S. em relação à produção escrita.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPj	Aprendizagem Baseada em Projetos
ALM	Método Audiolingual
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPPE	Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais
CLT	Método Comunicativo ou Abordagem Comunicativa, do inglês <i>Communicative Language Teaching</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELT	<i>English Language Teaching</i> (Ensino de Língua Inglesa, em uma tradução livre)
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IES	Instituição de Ensino Superior
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
L1	Língua materna, língua de partida, português (neste caso)
L2	Língua estrangeira, língua de chegada, inglês (neste caso)
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MP	Mestrado Profissional
NITAE²	Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior
S.O.S.	<i>Stimulate Our Skills</i> (Estimule Nossas Habilidades, em uma tradução livre)
SISEL	Seminário: Interação e Subjetividade no Ensino de Línguas
TICS	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TTC	<i>Teacher's Training Course</i> (Curso de Treinamento para Professores, em uma tradução livre)
TTT	<i>Teacher Talking Time</i> (Tempo de Fala do Professor, em uma tradução livre)
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INICIANDO A VIAGEM	15
2 O QUE LEVAR NA MALA?	31
2.1 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	32
2.2 HABILIDADES LINGUÍSTICAS PRODUTIVAS.....	42
2.3 DIFICULDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	50
2.4 METODOLOGIAS ATIVAS.....	67
2.5 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CRIATIVAS.....	72
3 TRILHA PERCORRIDA	78
3.1 MUDANÇAS DE ROTA.....	78
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	80
3.2.1 Revisão bibliográfica	83
3.2.1.1 Portal de Periódicos CAPES.....	85
3.2.1.2 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	88
3.2.2 Observação participante	92
4 SOS – STIMULATE OUR SKILLS	99
4.1 TESTAGEM DAS PRIMEIRAS ATIVIDADES DIDÁTICAS CRIATIVAS.....	99
4.1.1 Avaliação das atividades testadas durante o Estágio Supervisionado	110
4.2 SELEÇÃO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS CRIATIVAS PARA COMPOR O MATERIAL.....	120
4.3 DESCRIÇÃO DO PRODUTO.....	127
4.3.1 Linguagem metafórica	129
4.3.2 Estrutura	133
4.3.3 Projeto gráfico	134
4.4 ASPECTOS CRIATIVOS PRESENTES NO “S.O.S. – STIMULATE OUR SKILLS”.....	138
5 CHEGAMOS AO FIM DA VIAGEM?	143
REFERÊNCIAS	148
ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA II	159
ANEXO B – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA II	161
ANEXO C – CÓDIGO DE CORREÇÃO TEXTUAL	164
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	165
APÊNDICE B – PESQUISA ELETRÔNICA VIA <i>GOOGLE FORMS</i>	166

1 INICIANDO A VIAGEM

A Língua Inglesa (LI), em decorrência do processo de globalização, tornou-se cada vez mais necessária nas vidas das pessoas (CHÁVEZ-ZAMBANO; SALTOS-VIVAS; SALTOS-DUEÑAS, 2017). Segundo Polidório (2014), a Língua Inglesa é língua oficial em mais de 55 países e em organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Como segunda língua oficial, ela é falada em mais de 60 países, o que leva a expressivos dados. O número de falantes nativos é de aproximadamente 430 milhões e de não nativos é de aproximadamente 950 milhões (POLIDÓRIO, 2014). A cada dia, o número de falantes de inglês cresce e, dessa maneira, as universidades precisam ensiná-lo, não apenas como parte do caminho para o êxito acadêmico, mas também para que seus egressos tenham possibilidade de obter o sucesso profissional dentro e fora do ambiente universitário.

Tendo em vista uma exemplificação a respeito do uso da LI no meio acadêmico, propomos uma visão que abrange tanto o aspecto macroscópico – ou seja, de um ponto de vista que abarca pontos maiores que esta dissertação – quanto o microscópico – aquele mais próximo à realidade desta, no que tange à ideias de contextualização de *locus*, por exemplo. Em um estudo realizado por Gómez-Hurtado, Carrasco-Macías e García-Rodríguez (2016), as autoras confirmaram que o multilinguismo – o uso ou promoção de mais de três idiomas – é indissociável de sua cultura e, portanto, as universidades europeias agora precisam ensinar o inglês como parte do caminho para os êxitos acadêmico e profissional. O objetivo para tal necessidade, segundo as autoras, é

facilitar a comunicação e interação entre o povo europeu, por meio de um melhor conhecimento das línguas estrangeiras, além de conseguir uma maior convergência entre os diferentes estados membros na hora de aplicar políticas coordenadas no campo do ensino e aprendizagem de línguas (GÓMEZ-HURTADO; CARRASCO-MACÍAS; GARCÍA-RODRÍGUEZ, 2016, p. 175, tradução nossa).¹

No Brasil, por outro lado, Finardi e Porcino (2015) afirmam que o inglês se torna indispensável para a formação e internacionalização da educação no país. Nesta direção,

¹ Do original: “facilitar la comunicación e interacción entre los europeos por medio de un mejor conocimiento de las lenguas extranjeras, y conseguir una mayor convergencia entre los diferentes estados miembros a la hora de aplicar políticas coordinadas en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas” (GÓMEZ-HURTADO; CARRASCO-MACÍAS; GARCÍA-RODRÍGUEZ, 2016, p. 175).

as autoras realizaram uma pesquisa com 65 participantes, dentre os quais, alunos do Ensino Médio e professores de inglês, pontuando que

os brasileiros querem aprender inglês como língua estrangeira e veem esse idioma como tendo status de língua internacional. Os resultados mostram que a maior diferença entre o ensino desse idioma no Brasil está nos seus papéis ora formador (na educação básica) ora instrumental (nos cursos livres e programas de internacionalização), confirmando a hipótese levantada na análise das políticas linguísticas de que há uma tensão entre os papéis formador e instrumental do inglês na educação brasileira (FINARDI; PORCINO, 2015, p. 109).

Além disso, no que tange às perspectivas do ensino e da aprendizagem de LI no Ensino Superior brasileiro, é possível afirmar que este se dá por meio da ênfase nas habilidades receptivas – ou seja, a escuta e a leitura – desde o Ensino Médio, mesmo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2018 proponha diferente. Segundo este conjunto de diretrizes, a LI é interpretada como língua de caráter global ou como língua franca. Desta maneira, a Área de Linguagem e suas tecnologias – onde a Língua Inglesa está inserida – entende o processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Médio como oriundo da contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação, ou seja, ela

permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação (BRASIL, 2018, p. 484-485).

A BNCC propõe ainda que, a fim de que estas práticas sejam alcançadas, há a necessidade de reconhecer o dinamismo da língua, indo em direção oposta ao ensino e aprendizado tradicional, haja vista que, de acordo com a Base,

aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global (BRASIL, 2018, p. 485).

No entanto, pesquisas como as de Almeida e Castro (2018) e Amorim e Gomes (2020) fomentam a ideia de que a proposta apresentada na BNCC não vem sendo cumprida. De acordo com Almeida e Castro (2018, p. 7),

o Inglês é visualizado como língua internacional por facilitar a comunicação de forma global. Entretanto, no contexto escolar o ensino ainda está voltado para as práticas gramaticais e vocabulares, ou seja, tradução e memorização, sem a preocupação com o processo comunicativo.

Com a mesma linha de pensamento das autoras supracitadas, Amorim e Gomes (2020) contestam o processo de ensino e aprendizagem que vem sendo empregado no contexto escolar:

Se por um lado, a BNCC traz orientações pedagógicas modernas como a disposição das diversas disciplinas em áreas do conhecimento, o incentivo à interdisciplinaridade e à transversalidade, por outro, o estabelecimento de uma base curricular pode esbarrar em velhos e persistentes problemas da educação pública. A qualidade da formação inicial e da formação continuada dos professores, além de abordagens ultrapassadas e mesmo as condições de trabalho nas escolas podem se colocar como obstáculos (AMORIM; GOMES, 2020, p. 418).

Estas pesquisas reforçam a ideia de que os alunos que chegam no Ensino Superior apresentam dificuldades, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas e receptivas – ou seja, a fala, a escrita, a leitura e a escuta, respectivamente. No entanto, é necessário que haja um entendimento a respeito da temporalidade destas afirmações. A BNCC começa a ser implementada em 2018 e, portanto, mesmo que as autoras apresentem indícios ricos sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI, ainda não cabe afirmar que as pesquisas de Almeida e Castro (2018) ou de Amorim e Gomes (2020) refletem inteiramente o processo de adaptação desta Base, uma vez que o tempo utilizado para a análise destas informações pode parecer um tanto quanto precoce e, conseqüentemente, suas afirmações contingentes.

A respeito do processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior, Quisen (2015, p. 14) afirma que “a comunicação oral em LI atualmente também se faz presente, principalmente na relação ensino-aprendizagem da nova geração de estudantes acadêmicos”. Por outro lado, Oliveira (2019) menciona que a razão para a não-abrangência de habilidades linguísticas de produção no Ensino Superior pode ser justificada pela não necessidade imediata, no contexto brasileiro, do domínio de tais

habilidades. Ou seja, há tentativas de trabalho destas habilidades linguísticas, porém, a então “não necessidade imediata” (OLIVEIRA, 2019, p. 170) impede o desenvolvimento ideal das mesmas.

A respeito destas habilidades linguísticas, Oxford (1990) as divide em quatro: a fala, a escrita, a leitura e a escuta, sendo as duas primeiras consideradas produtivas e as duas últimas receptivas. No entanto, pesquisas mais contemporâneas, como as de Araújo (2015) e Pileggi (2015) apontam para a utilização das habilidades linguísticas de maneira integrada, ou seja, indissociável umas das outras. Sendo assim, para esta dissertação e, conseqüentemente, o produto advindo dela, utilizarei os cânones literários Oxford (1990), Brown (2001) e Nunan (2003) como base teórica, a fim de que seja mais fácil visualizar em que momento será mais propícia a adoção das estratégias propostas.

Sabendo, então, que estas habilidades linguísticas estão sendo cada vez mais trabalhadas no Ensino Superior, este processo de ensino e aprendizagem não pode ocorrer sob qualquer circunstância. Este processo, em consonância com Nunan (2003), precisa seguir alguns princípios norteadores para que seja considerado eficaz, quais sejam: o foco no aprendiz; a utilização de uma metodologia própria; e o sequenciamento instrucional baseado em atividades no antes, durante e depois. De acordo com o autor, o primeiro princípio tem o foco da aprendizagem centralizado no aluno, uma vez que:

uma sala de aula centrada no aluno é aquela em que os alunos estão ativamente envolvidos em seus próprios processos de aprendizagem. Existem duas dimensões para esse envolvimento do aluno. O primeiro deles é o envolvimento dos alunos na tomada de decisões sobre o que aprender, como aprender e como ser avaliado. A segunda é maximizar o tempo de aula em que os alunos, e não o professor, fazem o trabalho (NUNAN, 2003, p. 8, tradução nossa).²

O segundo princípio apresenta o professor como o responsável por saber escolher e lidar com determinadas situações em sala de aula, apropriando-se de uma determinada metodologia ou adaptando-a de acordo com o contexto de ensino e as necessidades dos alunos. É o pensamento de que, mesmo existindo práticas preestabelecidas a partir de determinadas metodologias a serem seguidas, os professores podem optar por usá-las em qualquer ordem que queiram. Por exemplo, segundo Brown (2001), o professor deve

² Do original: “A learner-centered classroom is one in which learners are actively involved in their own learning processes. There are two dimensions to this learner involvement. The first of these is the involvement of learners in making decisions about what to learn, how to learn, and how to be evaluated. The second is in maximizing the class time in which the learners, rather than the teacher, do the work” (NUNAN, 2003, p. 8).

iniciar engajando os alunos nas práticas, depois desenvolver o assunto abordado e, então, deixar o aluno livre para produzir o conhecimento desenvolvido. No entanto, nada impede o professor, após contextualizar sua aula, solicitar que o aluno produza livremente o conhecimento, para, então, praticar de maneira mais objetiva onde o aluno não obteve sucesso primeiramente. Em outras palavras, a diferença reside na ordem a ser seguida e não na atividade em si (NUNAN, 2003).

Por fim, ao realizar o sequenciamento instrucional baseado em atividades no antes, durante e depois, o professor garante uma noção de início, meio e fim para cada atividade proposta em sala de aula. Consequentemente, as atividades podem gerar *feedbacks*, tanto para o professor quanto para o aluno, no que tange aos erros cometidos e até mesmo como fomento de autoavaliação e reflexão sobre a atividade.

Desta maneira, os princípios levantados por Nunan (2003) podem ser relacionados ao entendimento que se tem acerca das Metodologias Ativas. Segundo Moran (2020), grande referência nos estudos de Metodologias Ativas, ao utilizar-se destas, há consequências que podem ser observadas:

- Importância maior do aluno ser mais protagonista, participante, através de situações práticas, produções individuais e de grupo e sistematizações progressivas. Inversão da forma tradicional de ensinar, (depois que o aluno tem as competências básicas mínimas de ler, escrever, contar): o básico o aluno aprende sozinho, no seu ritmo e o mais avançado, com atividades em grupo e a supervisão de professores.
- Formação inicial e continuada de professores em metodologias ativas, em orientação/mentoria e em tecnologias presenciais e on-line. Importância do compartilhamento de experiências, da orientação dos mais experientes, da aprendizagem por imersão e por “clínicas” com supervisão (MORAN, 2020, p. 13-14).

Em concordância com as ideias propostas por Nunan (2003), Veit (2017) estudou a relação entre as Metodologias Ativas e o desenvolvimento de habilidades linguísticas em se tratando de uma língua estrangeira. Para a autora,

as metodologias ativas podem sim potencializar o ensino de língua estrangeira, pois suas características funcionam de forma extremamente significativas na formação do aluno, podendo potencializar o aprendizado dos mesmos em língua estrangeira. No entanto, para isso acontecer, o professor deve fazer o uso de determinadas estratégias já citadas no terceiro capítulo por Oxford (1989). Tais estratégias devem ser usadas para que as metodologias ativas possam de fato serem ativas com sucesso pelo professor, garantindo assim um melhor aprendizado para os estudantes de língua estrangeira (VEIT, 2017, p. 40-41).

As estratégias levantadas por Veit (2017) variam de acordo com o objetivo de aula, mas têm um ponto em comum: focam no aluno, colocando-o no centro do processo de ensino e aprendizagem, assumindo responsabilidade no seu processo, tomando decisões, dando seus próprios passos rumo ao conhecimento, fazendo com que haja interação para aprendizagem, instigação da autonomia, estratégias de compreensão e memorização, resolução de problemas, entre outros. Todos esses aspectos são características comuns da aprendizagem relacionadas às Metodologias Ativas (BERGMANN, 2018; ARAÚJO; SASTRE, 2018; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2019; MORAN, 2020). Ou seja, ao interpretarmos o texto de Veit (2017), podemos afirmar que é possível trabalhar Metodologias Ativas para o aprendizado de Língua Inglesa.

A dissertação aqui exposta e o produto elaborado, bem como seus objetivos traçados, são frutos de pouco mais de dez anos de experiência como aluno do Ensino Superior e como professor de Língua Inglesa, desde 2012. Em 2010, quando no curso de Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete, percebi, por meio de experiências empíricas, que havia desmotivação por parte de vários discentes em relação às habilidades linguísticas, tanto produtivas quanto receptivas.

Em 2015, ao retomar os estudos em outra graduação, desta vez, no curso de Licenciatura em Letras-Português-Inglês e suas respectivas Literaturas, a situação não foi diferente. Eu não percebia que as atividades que nos eram propostas pelos professores tinham como fundamento um processo dialógico de ensino e aprendizagem, ou seja, nos tornar responsáveis pela aprendizagem, ou até mesmo compartilhar este processo conosco, construindo uma trilha acadêmica juntos, motivados, engajados em falar e/ou escrever em inglês, mesmo que uma das características fundamentais dos dois cursos estivesse voltada à utilização das habilidades linguísticas produtivas. É importante frisar que as demais habilidades – de escuta e leitura – também fizeram parte deste processo de ensino e aprendizagem, mas estas eram bem mais utilizadas e desenvolvidas em nós, haja vista que a maioria das aulas tinha os professores como principais propagadores do conhecimento, ou seja, eles falavam e nós escutávamos. Eles passavam textos e nós os líamos.

Após as leituras de Abreu (2009), Mohammadi *et al* (2013), Souza (2014), Andrade (2015), Quisen (2015), Almeida e Castro (2018), Barbosa (2018) e Oliveira (2019), percebi que as minhas inquietações, para além de noções abstratas e pessoais, também são objetos de discussão e produções acadêmicas em diversas conjunturas de ensino e

aprendizagem pelo Brasil, desde antes da minha percepção. Assim, não parece improcedente inferir que este mesmo contexto, vivenciado por mim desde 2010, também possa ocorrer em outros lugares do Brasil, mas com outros alunos e olhares, tendo, como ponto em comum, a desmotivação dos alunos de Letras-Língua Inglesa em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Este cenário do processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior nos remete a um pensamento tradicionalista. Se apropriando dos termos de Bergmann e Sams (2018), é como se estivéssemos na era da Revolução Industrial:

Os alunos são educados como em linha de montagem, para tornar eficiente a educação padronizada. Sentam-se em fileiras de carteiras bem arrumadas, devem ouvir um “especialista” na exposição de um tema e ainda precisam se lembrar das informações recebidas em um teste avaliativo (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 6).

Sendo assim, é possível deduzir que o ensino de Língua Inglesa, no âmbito do Ensino Superior, merece ser revisto em diversos aspectos, que vão desde a relação entre ansiedade e o aprendizado de línguas ao papel do professor durante o processo de ensino e aprendizagem do idioma. Abreu (2009), Mohammadi *et al* (2013), Souza (2014), Andrade (2015), Quisen (2015), Almeida e Castro (2028), Barbosa (2018) e Oliveira (2019) afirmam que é necessário dar voz aos alunos e categorizam as dificuldades relatadas por eles no percorrer do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, em diferentes contextos educacionais.

Diante do exposto, a pesquisa em tela partiu da seguinte questão-foco:

Como auxiliar discentes de cursos de graduação em Letras - Língua Inglesa no desenvolvimento das habilidades linguísticas de fala e escrita em inglês, por meio de atividades didáticas criativas, baseadas em estudos sobre Metodologias Ativas e Abordagem Comunicativa?

Conseqüentemente, a dissertação teve como objetivo geral:

Desenvolver um guia de atividades didáticas criativas para auxiliar docentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa a potencializar o desenvolvimento de

habilidades linguísticas produtivas em inglês em seus alunos, com uso de estratégias didáticas criativas pautadas em Metodologias Ativas e na Abordagem Comunicativa.

Logo, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- ❁ Identificar atividades didáticas criativas para auxiliar no desenvolvimento de habilidades linguísticas em língua inglesa.
- ❁ Identificar quais práticas pedagógicas são utilizadas na disciplina Língua Inglesa II, ofertada na Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, por meio do Estágio Supervisionado.
- ❁ Conceber e implementar as atividades didáticas que compõem o produto, pautadas nos estudos de Metodologias Ativas e Abordagem Comunicativa.

Desta maneira, proponho o **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, um material didático instrucional com dez estratégias didáticas criativas. Este produto educacional, apresentado como um navio, conta com uma linguagem metafórica relacionada ao trocadilho com a frase “*save our ships*”, de onde a sigla S.O.S. é derivada. A escolha do navio se deu com o intuito de levar os professores de LI a uma viagem diferente pelos “mares” do Ensino Superior. Em cada viagem (estratégia), o professor terá um plano explicando como desenvolver tal atividade.

Além da linguagem, o **S.O.S. – Stimulate Our Skills** apresenta um *design* gráfico diferente, que facilita a visualização de cada etapa da atividade, adaptada do modelo sugerido por Brown (2001). No produto, há, também, materiais extras, como apresentações de *slides*, *links* para *download* de aplicativos e sugestão de plataformas a serem utilizadas, deixando o professor – que, no produto, é tido como o comandante do seu próprio navio – à vontade para fazer quaisquer adaptações necessárias para atender o seu público.

Desta forma, o produto educacional descrito nesta dissertação busca trabalhar aspectos das Metodologias Ativas e da Abordagem Comunicativa no desenvolvimento de habilidades linguísticas produtivas – a escrita e a fala – em alunos graduandos de Letras-Língua Inglesa, tendo em vista que, para o êxito na vida acadêmica e profissional, saber utilizar uma língua estrangeira de maneira comunicativa e eficaz se caracteriza como um

fator que facilita este processo (GÓMEZ-HURTADO; CARRASCO-MACÍAS; GARCÍA-RODRÍGUEZ, 2016; VEIT, 2017).

Cursar as disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA), me fez perceber como poderíamos usar os conhecimentos adquiridos na prática docente. Muitas vezes, pensei ter atendido às expectativas dos alunos, trazendo assuntos e práticas relevantes e que fossem além do “*repeat after me*”, famosa frase dos cursos livres de Língua Inglesa. Nesta busca, fazendo com que os alunos se envolvessem e se engajassem em seus processos de aprendizagem de Língua Inglesa, ainda não havia percebido que muitas das atividades que nomeadas – até então – como criativas ou inovadoras, na verdade, eram práticas tradicionais disfarçadas, com uma nova roupagem.

Algumas vezes pensamos que, por usar algum aplicativo tecnológico como, por exemplo, o *Kahoot*, estamos inovando a sala de aula. Porém, o uso da tecnologia não é suficiente e, na verdade, o que estamos implementando é a educação bancária (FREIRE, 2014), ao pedir que os alunos memorizem verbos e vocabulários que, muitas vezes, não serão significativos para eles.

Sendo assim, como professores, estamos sempre como os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, deixando pouco espaço e oportunidade para o aluno fazer uso de seus conhecimentos prévios e vivências durante as aulas, quando o objetivo deveria ser o contrário, ou seja, o de criar chances para que o aluno seja, cada vez mais, responsável pelo seu processo de ensino e aprendizagem, tornando a aula mais significativa para ele próprio – já que ele deveria ser o principal agente no processo de ensino e aprendizagem, conforme os princípios das Metodologias Ativas. Sobre tal, Moran (2020) afirma que

o papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (MORAN, 2020, p. 6).

Concordando com as ideias apresentadas por Moran (2020), é preciso perceber que o processo de ensino e aprendizagem é uma construção aberta, compartilhada, uma via de mão dupla e não uma via com apenas uma direção (a do professor). Com base nesta

linha de raciocínio, aventurei-me em testar algumas das teorias aprendidas em um curso livre de idiomas onde trabalho. No segundo semestre de 2019, tive a oportunidade de assumir uma turma de *Teacher's Training Course (TTC)* – Curso de Treinamento para Professores, em uma tradução livre –, em que ficamos responsáveis por formar futuros professores.

O curso em questão é dividido em três módulos – Fonética, Metodologia e Prática Docente, nesta ordem de aplicação. No módulo de fonética, por exemplo, os alunos aprendem conceitos básicos como fonética, fonologia, fonemas (vogais, consoantes, alofones), palavras homônimas, pares mínimos, aspectos de entonação e transcrição fonética, além da prática de fonética para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Quanto à parte metodológica, os alunos estudam sobre a Teoria das Múltiplas Inteligências, como ensinar e avaliar gramática, vocabulário, escrita, escuta e fala, bem como conceitos mais abrangentes, tais como o Planejamento de Aula, Abordagem Comunicativa, Andragogia, entre outros. Por fim, os alunos também são submetidos a práticas, nas quais eles devem propor e executar planos de aula utilizando o livro didático do curso em questão, levando em consideração os aspectos de fonética e de metodologia aprendidos por eles anteriormente.

Desde o primeiro encontro, busquei preparar aulas nas quais os alunos tivessem mais oportunidade de fala e de ação, fugindo do modelo tradicional transmissivo, altamente criticado por Freire (2014) e Lima (2016). Durante esta turma de TTC, empreguei estratégias didáticas como o domínio conceitual e o uso de uma ferramenta tecnológica (o aplicativo *Party Catch Phrase Free*) como meios para abordar a Gamificação e a Aprendizagem Baseada em Tarefas, que outrora nos foram apresentadas no PPGCIMES. Utilizei outras estratégias, como o Debate e uma atividade que envolveu desenho e reflexão a respeito do que é ser um bom professor, tentando pôr em prática o que havíamos aprendido no Programa.

Desta forma, consegui perceber a aplicabilidade que um Mestrado Profissional tem de procurar resolver questões práticas, o que nos deu forças para dar o próximo passo. Afinal, fazer parte de um Mestrado Profissional da área de Ensino, como o PPGCIMES, é o mesmo que transitar entre a ciência básica e a aplicação de conhecimento produzido, como observado pela CAPES (2019) a respeito de Mestrados Profissionais da área de Ensino:

Desse modo, [a área de Ensino] busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais (CAPES, 2019, p. 3).

Chegando ao fim do módulo de Metodologia no TTC, realizei uma pesquisa³ qualiquantitativa com os alunos presentes na turma, por meio de um formulário *on-line* com perguntas abertas e fechadas. A pesquisa buscava apresentar as opiniões destes alunos que participaram das atividades com características das Metodologias Ativas, de maneira que os 11 alunos envolvidos na pesquisa puderam, após o término do módulo de Metodologias, refletir sobre seus processos de aprendizagem e, conseqüentemente, seus futuros processos de ensino de LI. Alguns dos comentários foram como segue:

“Achei essa atividade muito interessante e fiquei surpresa como o dominó realmente funcionou. As ideias foram se conectando umas nas outras, o que pra mim no início pareceu impossível. Faz com que os alunos relacionem seu conhecimento com o do colega de sala proporcionando uma interatividade entre os alunos e o compartilhamento de ideias. Tendo como resultado a reflexão sobre o assunto não só através da própria perspectiva, mas também da perspectiva do outro” (Aluno 1).

“Pretendo fazer isso de agora em diante com o que quer que esteja estudando/aprendendo” (Aluno 2).

“A relevância da atividade esteve presente na oportunidade dos estudantes em assumir um papel que é pouco visto em salas de aula tradicionais, o de algo além de meros recipientes de conteúdo” (Aluno 3).

“A atividade é interessante, diferente e faz a gente pensar no assunto de uma forma mais leve. Não é apenas ler e responder perguntas sobre o texto, temos que definitivamente refletir sobre este e transformá-lo em desenho e não somente achar as respostas” (Aluno 4).

Com base nestas respostas, acredito que o resultado obtido foi positivo, pois reforçou a ideia de que, devido à utilização destas atividades, os alunos puderam assimilar novas práticas e buscar se inspirar nelas na hora da construção dos seus futuros planejamentos de aula.

No dia 15 de novembro do mesmo ano, participei do evento *Regional Challenges, Trends and Perspectives in ELT*⁴, um evento regional do Braz-Tesol, a maior associação

³ A pesquisa foi apresentada no VI Seminário: Interação e Subjetividade no Ensino de Línguas (SISEL), que aconteceu nos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2019, na Universidade Federal do Pará, e foi de singular importância para que entendêssemos melhor o caminho que pretendíamos percorrer com os avanços nos estudos no PPGCIMES.

⁴ Sigla para *English Language Teaching* (Ensino de Língua Inglesa, em tradução livre).

brasileira de professores de inglês como língua estrangeira. Neste evento, apresentei, em dupla, um trabalho sobre como aplicar Metodologias Ativas nas práticas de ensino para aquisição de LI, trabalhando as habilidades produtivas (escrita e fala), bem como as receptivas (leitura e escuta), de maneira prática, tendo como característica o *aprender ao fazer*.

Na ocasião, apresentamos o conceito e as bases teóricas de Metodologias Ativas e de como os professores de LI poderiam utilizá-las para auxiliá-los em suas práticas docentes. Apresentamos também algumas atividades e ferramentas que já foram testadas por nós e que sinalizaram bom aproveitamento, tais como: Mapas Mentais, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Tarefas e a Gamificação.

Para a atividade com mapas, replicamos uma atividade que será melhor explicada no produto educacional anexado a esta dissertação, na qual os alunos montaram seus mapas semânticos e escrevem sobre os elementos que os compuseram. Para a explicação sobre Aprendizagem Baseada em Projetos, utilizamos os participantes como avaliadores do próprio *workshop* que apresentamos. Em grupos, eles foram separados para avaliarem diversos aspectos, como a apresentação em si, o conteúdo apresentado e as atividades utilizadas. A avaliação deles seria exposta ao final do *workshop* e eles estavam livres para fundamentar suas opiniões da maneira que quisessem. Ou seja, os participantes faziam parte do nosso projeto de avaliação. Para a Aprendizagem Baseada em Tarefas, os participantes foram expostos à mesma atividade proposta no produto educacional, na qual eles precisariam descrever uma palavra para o seu time, sem utilizar gestos e/ou falar a palavra em questão. E, por fim, para a Gamificação, os participantes deveriam resumir nosso *workshop* em peças de dominó, a fim de que eles conseguissem utilizar todas as peças desenhadas – a ideia do Dominó Conceitual, também apresentada no produto anexo à dissertação. Esta atividade, no entanto, foi adaptada para um Dominó Vocabular, no produto.

Foi assim que pude, então, perceber que os aspectos de Metodologias Ativas, pelo menos no que tange à parte metodológica, associados à prática do ensino e aprendizagem de LI por meio da Abordagem Comunicativa, são fatores essenciais para o professor que quer utilizar uma metodologia engajadora e significativa – o que não conseguia ver durante anos como graduando de Letras-Língua Inglesa e até mesmo como docente de ILE.

Sendo assim, como forma de tentar ofertar uma possibilidade de engajamento maior dos alunos, de modo que o processo de ensino e aprendizagem conseguisse se tornar mais significativo para os mesmos, as Metodologias Ativas, associadas ao ensino através da Abordagem Comunicativa, representam uma possibilidade de ação (MORAN, 2020). Tendo esta situação em mente, o guia de atividades⁵ didáticas criativas para docentes do curso de Letras-Língua Inglesa aqui apresentado buscará trabalhar com as habilidades linguísticas de produção no idioma inglês, pois é necessário propor soluções para situações de problemáticas que envolvam o desenvolvimento destas habilidades em alunos do Ensino Superior (ABREU, 2009; MOHAMMADI *et al*, 2013; SOUZA, 2014; ANDRADE, 2015; BARBOSA, 2018).

De acordo com Mourthé Junior, Lima e Padilha (2018, p. 578),

mesmo havendo estudos acerca das diferentes metodologias de ensino que demonstram todo seu potencial de engajamento e aprendizagem significativa, ainda há muito a ser percorrido para que a distância entre o discurso e a prática se encurte.

A fim de que haja possibilidade para o encurtamento entre o discurso e a prática, o guia aqui proposto busca fazer com que o docente perceba que é possível ensinar de maneira criativa e significativa, promovendo o desenvolvimento desenvolvendo em seus alunos as habilidades linguísticas produtivas (escrita e fala), mesmo que o sistema metodológico utilizado no Ensino Superior ainda seja aquele caracterizado pelo modo de ensino tradicional, caracterizado ineficaz e prejudicial à aprendizagem criativa, como é exposto nos estudos de Lubart (2007), Maley (2015), Lima (2016), Lacerda e Santos (2018), Mourthé Junior, Lima e Padilha (2018) e Moran (2020).

Em consonância com Vergara *et al*. (2019) e Lara (2019), acredito que, em uma educação sociointeracionista⁶, há a possibilidade de educadores e educandos considerarem o outro um sujeito legítimo na construção de saberes e práticas. Ainda

⁵ Leal, Miranda e Casa Nova (2018) trabalham com a nomenclatura “estratégias”. Dessa maneira, usaremos os termos “atividades” e “estratégias” como sinônimos, uma vez que ambos apresentam sugestões de procedimentos a serem levados em consideração durante as aulas.

⁶ Entendemos este conceito do mesmo modo como o levantado por Lara (2019), ao dizer que o papel sociointeracionista pode estar voltado “à promoção de uma participação equilibrada entre os integrantes, à construção de uma atmosfera inclusiva, à escuta qualificada e ao respeito às diferenças e aos saberes prévios dos educandos, e ao estímulo para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo” (LARA, 2019, p. 5). A autora ainda retoma o conceito levantado por Hoffmann (2014), que afirma que este aspecto de educação “promove a construção de identidades, valores, saberes, práticas e culturas que caracterizam as sociedades nas quais vivemos, por meio da interação entre professor e educando e destes com o mundo” (LARA, 2019, p. 5).

segundo os autores previamente citados, é por meio deste modelo de educação que empregamos o conceito de atividade colaborativa, ou seja, a atividade que implica no compartilhamento de informações entre alunos, contribuindo para a construção de uma ponte que leve a informação a quem a desconheça. Esse processo, segundo Lara (2019), tende a ampliar a tolerância à diversidade⁷ como parte das características da educação sociointeracionista, a fim de incluir diferentes perspectivas e favorecer a produção de mudanças e de transformação da realidade. Afinal, como levantado por Moran (2020):

Podemos combinar tempos e espaços individuais e grupais, presenciais e digitais, com maior ou menor supervisão. Aprendemos melhor quando conseguimos combinar três processos de forma equilibrada: a aprendizagem personalizada (em que cada um pode aprender o básico por si mesmo - aprendizagem prévia, aula invertida); a aprendizagem com diferentes grupos (aprendizagem entre pares, em redes) e a aprendizagem mediada por pessoas mais experientes (professores, orientadores, mentores) (MORAN, 2020, p. 14).

Ainda sobre a temática de colaboração, Moran (2020) diz que é por meio destas modificações no modelo de ensino e aprendizagem que é possível dispor de todo o potencial que possuímos como pessoas que fazem parte de um grupo social. É através destes estilos que nos tornamos ricos em conhecimento, por meio de diálogos, alimentando e alimentados por eles, nos diversos grupos nos quais estamos inseridos, trocando ideias, sentimentos e competências ao lidar com os desafios ofertados pela vida.

Nesta perspectiva, após o término das aulas das disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas no PPGCIMES, pude ter conhecimento teórico e inspiração para uma seleção prévia de estratégias didáticas criativas que poderiam ser usadas a fim de auxiliar os professores do Ensino Superior a potencializar o desenvolvimento de habilidades linguísticas produtivas em discentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa.

As disciplinas obrigatórias foram “Criatividade” e “Métodos e Técnicas Inovadoras em Ensino e Aprendizagem”, enquanto as disciplinas optativas foram “Professor Criativo” e “Metodologia do Ensino *On-line*”. Todas as disciplinas serviram para auxiliar na reflexão sobre como criar um guia de maneira criativa e significativa, atendendo às necessidades levantadas pelos alunos para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (ABREU, 2009; MOHAMMADI *et al*, 2013; SOUZA, 2014; ANDRADE, 2015; BARBOSA, 2018), pois como

⁷ Cabe aqui ressaltar que Lara (2019) apresenta o termo “diversidade” para tratar dos diversos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pessoas com diferentes vivências, conhecimentos e comportamentos.

bem colocado no edital do Processo Seletivo para ingresso no PPCGIMES 01/2019, a linha de pesquisa Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE)

está orientada a conceber e desenvolver processos e produtos criativos para o ensino-aprendizagem, configurados a partir de demandas das diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, os recursos comunicacionais, educacionais e os das Tecnologias da Informação e Comunicação serão explorados na geração de soluções inovadoras e factíveis. Todos os processos e produtos desenvolvidos serão acompanhados de pesquisas qualitativas e/ou quantitativas orientadas às testagens e validações das soluções (UFPA, 2019, p. 1).

Sendo assim, optei por trabalhar com Metodologias Ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Tarefas e a Gamificação, por meio de estratégias didáticas criativas, tais quais o Dominó Vocabular, o uso de Mapas Semânticos, o aplicativo *Party Catch Phrase Free* e a utilização da tradução intersemiótica como algumas ferramentas para o desenvolvimento de atividades mais significativas para o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, capazes de aguçar a criatividade linguística dos alunos, a fim de que estes consigam desenvolver as habilidades linguísticas produtivas, objetivos específicos do guia em questão.

A concepção desta dissertação e do produto educacional são resultados de um percurso metodológico contemplando três etapas: (a) revisão bibliográfica, realizada no Portal de Periódicos CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (b) observação participante na disciplina Língua Inglesa II, ofertada pela Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA); e (c) elaboração e aplicação de atividades desenvolvidas após às disciplinas do PPCGIMES, durante a observação participante na disciplina Língua Inglesa II.

É importante frisar que a observação participante na disciplina Língua Inglesa II, serviu como ponto fundamental para o desenvolvimento e testagem de algumas atividades que compõem o produto educacional referenciado. Inicialmente, o produto havia sido desenvolvido para complementar as práticas pedagógicas observadas no estágio supervisionado realizado na referida disciplina. No entanto, com os desdobramentos provenientes do produto, acredito que ele possa ser utilizado em diferentes contextos e disciplinas cujos objetivos sejam o desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas dos discentes, tendo, então, um alcance mais abrangente.

A dissertação, além da introdução, está organizada tal qual a seguir:

- ⚙️ Capítulo 2: abrange a apresentação dos métodos e abordagens utilizados para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, além de detalhar as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos durante este processo, em se tratando do Ensino Superior. Engloba, também, o referencial teórico que serviu como base para a criação do produto educacional em questão – o guia de estratégias didáticas criativas “**S.O.S. – Stimulate Our Skills**”.
- ⚙️ Capítulo 3: aborda o percurso metodológico da dissertação, explicitando as etapas de concepção e testagem de algumas das atividades que compõem o produto educacional.
- ⚙️ Capítulo 4: descreve o produto educacional proposto, as escolhas teóricas, aspectos estéticos, as estratégias selecionadas e como aplicar e avaliar tais estratégias.
- ⚙️ Capítulo 5: reflete sobre a pesquisa realizada, abordando as experiências e aprendizados acumulados, as limitações observadas, bem como os futuros passos a serem dados.

Como “comandante” do “navio” **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, desejo a todos uma excelente viagem. Caso esta seja a sua primeira viagem, apresento a seguir o que levar na mala, de modo que sua estadia no nosso navio seja a mais confortável possível.

2 O QUE LEVAR NA MALA?

Aprender sobre o ensino e aprendizado de Língua Inglesa, para a literatura, está diretamente ligado às experiências dos alunos para com determinado tópico a ser estudado (BROWN, 2014). Para este autor, outro processo relacionado à aprendizagem é o de ensinar, e este é definido como “mostrar ou ajudar alguém a aprender como fazer alguma coisa, dar instruções, guiar no estudo de algo, prover conhecimento, ajudar a saber e a entender”⁸ (BROWN, 2014, p. 8, tradução nossa).

Sendo assim, de certa forma, as noções de ensinar que foram adotadas por Brown (2014) nos fazem refletir sobre a relação existente no ensinar e aprender com o ensinar a aprender. Até que ponto o professor é responsável por criar ou repassar conhecimento ao aluno? É possível repassar conhecimento? Em outras palavras: qual é o papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?

O ensinar não pode ser definido longe do aprender. Ensinar é guiar e facilitar o aprendizado, possibilitando ao aluno aprender, delimitando as condições para a aprendizagem. O entendimento de como o aluno aprende é o que determina a filosofia de educação, o estilo de ensino, a abordagem, os métodos e técnicas utilizados.

Brown (2001, p.14), apoiado nas ideias de Anthony (1963), salienta que a *Abordagem* é um conjunto de premissas que lidam com a natureza da linguagem, aprendizagem e ensino. *Método* é descrito como um plano geral para apresentação sistemática do idioma com base em uma abordagem selecionada, enquanto *Técnicas* são atividades específicas manifestadas na sala de aula que são consistentes com um método e, portanto, também estão em harmonia com uma abordagem.

Desta maneira, neste capítulo, apresentarei o aporte teórico utilizado para embasar a pesquisa e o produto desta dissertação, discutindo conceitos como o de Metodologias Ativas e Estratégias Didáticas. Farei, também, uma análise de alguns métodos e abordagens

⁸ Do original: “showing or helping someone to learn how to do something, giving instructions, guiding in the study of something, providing with knowledge, causing to know or understand” (BROWN, 2014, p. 8).

utilizados no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, desde o século XIX até a contemporaneidade.

2.1 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Muito se fala sobre os diferentes métodos e técnicas a serem utilizados na sala de aula de Língua Inglesa (BROWN, 2001, 2014; NUNAN, 2003, JALIL; PROCAILO, 2009; HUGHES, 2011; RICHARDS; RODGERS, 2014; POLIDÓRIO, 2014). Nunan (2003) lista e resume diversos métodos que foram utilizados no decorrer da história em diversos contextos de ensino e aprendizagem de LI. Dentre eles, podem ser citados: o Método Tradicional (também conhecido como Método da Gramática-Tradução), o Método Direto, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa. Jalil e Procailo (2009) também trataram sobre cada um destes métodos, listando suas características positivas ao mesmo passo que explicitam os pontos a serem melhorados quando analisamos suas trajetórias.

Segundo estas autoras, o Método Tradicional era eficaz para funções específicas da linguagem, como a tradução e o entendimento de uma determinada frase isolada, mas tinha falhas em questões comunicativas.

O enfoque do ensino e da aprendizagem girava em torno da tradução e da versão de textos literários, já que o método era usado para auxiliar os alunos na leitura destes textos em língua estrangeira. Tais textos literários eram considerados de nível superior por contribuírem com o conhecimento sobre a cultura da língua estrangeira, aqui vista somente com o estudo das artes em geral. O referencial de sucesso na aprendizagem da língua estrangeira era a habilidade de traduzir de uma língua para outra, o que poderia ser obtido pela tradução literal e pela busca das similaridades entre a primeira e a segunda língua (JALIL; POCAILO, 2009, p. 775).

Ainda sobre o Método da Gramática-Tradução, as autoras levantam o papel fundamental que o professor exercia para a concretização do método:

O professor-transmissor, neste escopo, colocava-se como a peça central da sala, pois detinha o saber, e pouca iniciativa era atribuída aos alunos. Sendo a autoridade em sala de aula, o professor corrigia os alunos para que sempre obtivessem a resposta correta. Portanto, ambos assumem uma postura tradicional, uma vez que o professor é o detentor do saber e o aluno é um mero aprendiz que realiza as atividades

exatamente conforme orientado. Além disso, a interação acontece sempre do professor para o aluno (JALIL; POCAILO, 2009, p. 776).

Polidório (2014) reforça ainda que o Método Tradicional focava bastante na leitura, mas também tinha certa parte de desenvolvimento na escrita, pois tratava da tradução como habilidade necessária para a empregabilidade deste método.

Nesse método [Gramática-Tradução ou Método Clássico], as habilidades que são trabalhadas são as da leitura e escrita. Trabalha-se com a tradução de textos para estudar as regras gramaticais. O professor sempre usa a língua materna em sala de aula. [...] Gramática-tradução objetivava treinar os alunos para a leitura de literatura e criar uma disciplina intelectual. O objetivo do ensino de língua inglesa, no período do seu surgimento, era formar mão de obra (POLIDÓRIO, 2014, p. 341).

Por outro lado, poucos dados revelam como a habilidade oral era trabalhada. Sobre esta habilidade, Jalil e Procailo (2009) afirmam que “se comunicar por meio da fala não era um dos objetivos deste método, pois o enfoque estava no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual” (JALIL; POCAILO, 2009, p. 776). Assim como as autoras, Richards e Rodgers (2014) também relatam que pouca ou nenhuma atenção sistemática era dada à habilidade de fala e escuta.

Desta maneira, o Método Clássico se fez ineficaz para os alunos que buscavam a comunicação, já que o papel desempenhado pelo professor era de “professor-transmissor”, como levantado pelas autoras. Foi, então, que o Método Direto passou a ser utilizado como teoria para aquisição⁹ e desenvolvimento do idioma. Ao contrário do seu precursor, o Método Direto visava diminuir totalmente o valor do uso da primeira língua do aprendente e enfatizava o uso da língua alvo em sala de aula (JALIL; POCAILO, 2009). Nessa tentativa de diminuição totalitária do uso da primeira língua, dois outros sub-métodos passaram a ser implementados: a Sugestopédia e o Método Silencioso.

⁹ Entendo aquisição do mesmo modo que apresentado por Eckert e Frosi (2015), sendo, então, como o processo que ocorre naturalmente, como quando uma criança aprende sua L1 (ou língua materna). Por outro lado, o conceito de aprendizagem de língua é, assim como apresentado pelos autores, caracterizado pela presença de instrução ou estudo formal, com a presença (ou não) de um professor, fazendo uso de exercícios que visem a fomentar o domínio e a conversação na língua a ser aprendida (ECKERT; FROSI, 2015).

A Sugestopédia, segundo Brown (2001) foi um método derivado dos estudos do psicólogo búlgaro Georgi Lozano. De acordo com este método, o cérebro humano poderia processar grandes quantidades de material caso estivesse submetido às corretas condições de aprendizagem. Dentre as características do método, Brown (2001) cita: a utilização de música clássica em sala de aula; o redirecionamento de um período da aula para relaxamento dos alunos com exercícios inspirados na ioga – que, de acordo com o autor, serviriam para preparar os alunos para um “super-aprendizado” –, bem como a utilização de nomes fictícios para imersão no contexto educacional. Dessa maneira, os alunos ficavam “sugestíveis” (LOZANOV, 1979, p. 272; apud BROWN, 2001, p. 27) ao que o professor impusesse a eles.

A respeito de como a Sugestopédia trabalhava as habilidades produtivas, é possível afirmar que, segundo Lima e Silva Filho (2013), este método desenvolvia a fala, mas não trabalhava a escrita com tanta frequência, uma vez que durante as aulas, os alunos eram expostos à “atividades de vocabulário, leitura, conversação, peças e outras variações de atividade típicas de uma sala de aula” (LIMA; SILVA FILHO, 2013, p. 10) e, em todos esses exemplos, não fica clara em quais situações a escrita poderia ser trabalhada. Tal como Lima e Silva Filho (2013), Richards e Rodgers (2014) discutem sobre como a Sugestopédia tratava as habilidades linguísticas produtivas. Estes autores afirmam:

Existe um padrão de trabalho dentro de cada unidade e um padrão de trabalho para todo o curso. O estudo da unidade é organizado em três dias: dia 1 - meio dia, dia 2 - dia inteiro, dia 3 - meio dia. No primeiro dia de trabalho em uma nova unidade, o professor discute o conteúdo geral (não a estrutura) do diálogo da unidade. Os alunos então recebem o diálogo impresso com uma tradução da língua nativa em uma coluna paralela. O professor responde a quaisquer perguntas de interesse ou preocupações sobre o diálogo. O diálogo então é lido uma segunda e terceira vez de maneiras a serem discutidas mais adiante. Este é o trabalho para o dia 1. Os dias 2 e 3 são gastos na elaboração primária e secundária do texto. A elaboração primária consiste na imitação, pergunta e resposta, leitura e assim por diante do diálogo e no trabalho com os 150 novos itens do vocabulário apresentados na unidade. A elaboração secundária envolve incentivar os alunos a fazer novas combinações e produções com base nos diálogos. Uma história ou ensaio paralelo ao diálogo também é lido. Os alunos conversam e desempenham pequenos papéis em resposta ao texto lido (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 322, tradução nossa).¹⁰

¹⁰ Do original: There is a pattern of work within each unit and a pattern of work for the whole course. Unit study is organized around three days: day 1 - half a day, day 2 - full day, day 3 - half a day. On the first day of work on a new unit, the teacher discusses the general content (not structure) of the unit dialogue. The learners then receive the printed dialog with a native language translation in a parallel column. The teacher answers any

Brown (2001) também afirma que a Sugestopédia foi fortemente criticada, pois seus princípios eram infantis e, em alguns contextos, inalcançáveis desde sua essência, já que música clássica e lugares confortáveis não eram acessíveis para muitos contextos educacionais. Os autores supracitados reforçam que os preceitos infantis deste método não foram características que possibilitaram a continuidade do método. No entanto, muitos estudiosos observaram como a Sugestopédia contribuiu para um melhor entendimento sobre o que diz respeito à percepção de até que ponto poderíamos acreditar no poder do cérebro em relação à aquisição e desenvolvimento de linguagem. Além do mais, foi possível provar que períodos de relaxamento, bem como a utilização de música para o aprendizado de LI podem ser benéficos em sala de aula.

Com os mesmos preceitos humanísticos de relaxamento e entendimento da percepção estudantil, porém levando em consideração as discussões cognitivas com mais vigor em relação às afetivas, o Método Silencioso foi testado. Dentre suas características, Brown (2001) enfatiza: a possibilidade do aprendente descobrir ou criar, ao invés de lembrar ou repetir o conteúdo a ser ensinado; a utilização de objetos reais (*realia*) como mediadores da aprendizagem; e a utilização de um problema a ser resolvido que envolva o mesmo material ou conteúdo a ser aprendido.

O Método Silencioso, como o nome mesmo indica, tinha como característica a redução à quantidade mínima possível de tempo de fala do professor (no inglês, *teacher talking time*, TTT daqui em diante), fazendo com que a produção oral do aluno fosse significativamente maior, assim como os níveis de autonomia e de engajamento do aluno (HUGHES, 2011). A respeito de autonomia, entendo como Benson (2003), que afirma esta ser uma habilidade, uma capacidade. O autor indica que “as habilidades mais importantes são aquelas que

questions of interest or concerns about the dialogue. The dialogue then is read a second and third time in ways to be discussed further. This is the work for day 1. Days 2 and 3 are spent in primary and secondary elaboration of the text. Primary elaboration consists of imitation, question and answer, reading, and so on of the dialogue and of working with the 150 new vocabulary items presented in the unit. The secondary elaboration involves encouraging students to make new combinations and productions based on the dialogues. A story or essay paralleling the dialogue is also read. The students engage in conversation and take small roles in response to the text read (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 322).

permitem aos aprendentes planejar suas próprias atividades de aprendizagem, monitorar seus progressos e avaliar seus resultados” (BENSON, 2003, p. 290, tradução nossa¹¹).

Nunan (2003) define o Método Silencioso como “um método que objetiva maximizar a responsabilidade do aluno sobre si e minimizar a dependência deste do professor” (NUNAN, 2003, p. 335, tradução nossa¹²). Os professores do método silencioso utilizavam estímulos visuais, como cartazes e régua da escala de Cuisenaire¹³ (BROWN, 2001; COOK, 2008). Do mesmo jeito que os defensores da Sugestopédia, os que propunham o Método Silencioso sofreram grande crítica.

Em certo sentido, o Método Silencioso é um método muito difícil, e o professor se mantém muito distante, para encorajar uma atmosfera comunicativa. Os alunos frequentemente precisam de mais orientação e correção aberta do que o Método Silencioso permite. [...] Os *rods* e os cartazes se tornam previsíveis depois de algumas aulas, e outros materiais devem ser introduzidos, e nesse ponto a sala de aula do Método Silencioso pode se parecer com qualquer outra sala de aula de idiomas (BROWN, 2001, p. 29, tradução nossa).¹⁴

Mesmo assim, segundo Brown (2001), as contribuições do Método Silencioso foram válidas ao que tange ao posicionamento do professor perante a sala de aula e ao conteúdo abordado. O autor diz que, muitas vezes, os professores ficam ansiosos em fornecer toda informação necessária para o aluno e que esses deveriam saber dosar, de maneira inteligente, o TTT em sala, para que haja melhor desenvolvimento de linguagem e estímulo à autonomia do aprendiz – além de outros fatores que podem ser considerados como emocionais. O mesmo pensamento pode ser observado em Lima e Silva Filho (2013), quando dizem que os

¹¹ Do original: “[...] the most important abilities are those that allow learners to plan their own learning activities, monitor their progress and evaluate their outcomes.” (BENSON, 2003, p. 290).

¹² Do original: “a method designed to maximize student self-responsibility and minimize student dependence on the teacher” (NUNAN, 2003, p. 335).

¹³ As régua de Cuisenaire, conhecidas no ensino de línguas como *rods*, são blocos coloridos que, nesta finalidade, são utilizados para demonstrar como a frase pode ser estruturada. Por exemplo: um bloco vermelho significa um sujeito; um bloco rosa, o verbo; um bloco branco, um artigo; um bloco azul um adjetivo; e um laranja, um substantivo. Dessa maneira, se alinhássemos na ordem “vermelho > rosa > branco > azul > laranja”, poderíamos inferir uma frase como “*I have a big house*”, no português, “eu tenho uma casa grande”.

¹⁴ Do original: “In one sense, the Silent Way as too hard a method, and the teacher too distant, to encourage a communicative atmosphere. Students often need more guidance and overt correction than the Silent Way permitted. [...] The rods and charts wear thing after a few lessons, and other materials must be introduced, at which point the Silent Way classroom can look like any other language classroom” (BROWN, 2001, p. 29).

alunos, para além dos procedimentos de descoberta, deveriam adquirir independência e responsabilidade.

Nunan (2003) reforça essas ideias de fatores emocionais estarem atrelados ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, quando diz que

além de métodos baseados em teorias de aprendizagem e linguagem, surgiram vários métodos que se baseavam em uma abordagem humanística da educação. Esses métodos enfatizaram a importância dos fatores emocionais na aprendizagem, e os defensores desses métodos acreditavam que os modelos linguísticos e as teorias psicológicas eram menos importantes para a aquisição bem-sucedida da linguagem do que os fatores emocionais ou afetivos. Eles acreditavam que uma aprendizagem bem-sucedida ocorreria se os alunos pudessem ser incentivados a adotar as atitudes e interesses certos em relação ao idioma e cultura alvo (NUNAN, 2003, p. 6, tradução nossa).¹⁵

Em termos de desenvolvimento de habilidades produtivas, é correto afirmar que o Método Silencioso, apesar de difícil (BROWN, 2001), auxilia o professor a potencializar o tempo de fala do aluno, fazendo com que ele se sinta cada vez mais confortável ao produzir em sala de aula – principalmente porque é o aluno que fica responsável por criar e descobrir o que será aprendido. De acordo com Richards e Rodgers (2014), o Método Silencioso facilita o aprendizado do aluno, uma vez que o aluno descobre ou cria sua aprendizagem, sem tanto estímulo do professor. Em outras palavras, ele passa a produzir seu próprio aprendizado e não apenas o repete (LIMA; SILVA FILHO, 2013).

Assim como o Método Direto adotou atitudes de autonomia (BENSON, 2003), o Método Audiolingual (ALM, em sua sigla em inglês) também privilegiou o desenvolvimento das habilidades orais. Nunan (2003) o define como sendo “um método baseado em exercícios com base na psicologia behaviorista e linguística estrutural” (NUNAN, 2003, p. 329, tradução nossa¹⁶).

¹⁵ Do original: “In addition to methods based on theories of learning and language, there emerged a number of methods that were based on a humanistic approach to education. These methods emphasized the importance of emotional factors in learning, and proponents of these methods believed that linguistic models and psychological theories were less important to successful language acquisition than emotional or affective factors. They believed that successful learning would take place if learners could be encouraged to adopt the right attitudes and interests in relation to the target language and target culture” (NUNAN, 2003, p. 6).

¹⁶ Do original: “a drill-based method based on behaviorist psychology and structural linguistics” (NUNAN, 2003, p. 329).

O ALM tinha como característica a repetição (linguística estrutural) e o *feedback* imediato (psicologia behaviorista). Jalil e Procailo (2009) reforçam estas características:

A língua é vista como um conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo mecânico de estímulo-resposta. Acredita-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos, ou seja, quanto mais vezes algo é repetido, melhor será a aprendizagem (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 777-778).

Além destes hábitos listados pelas autoras, Brown (2007) cita outras, quais sejam: o material para a lição é introduzido por meio de diálogos; há dependência de mímica, memorização de frases feitas (conhecidos como *chunks*, ou pedaços, de linguagem); não há explicação gramatical, pois o objetivo é entender a língua através de indução analítica, ao invés de explicação dedutiva; além do vocabulário da lição ser limitado e aprendido em contexto fechado, com uso de faixas em CD ou vídeos criados para tal propósito.

Nunan (2003) reforça que o papel do professor neste contexto era manter os alunos longe dos erros.

O conceito de formação de hábitos, do behaviorismo, é a base teórica do método audiolingual. Já que os alunos precisavam formar bons hábitos, as aulas envolviam muitas repetições. Os alunos não deveriam formar maus hábitos, então os professores tratavam os erros de fala rapidamente. Os professores temiam que, se os erros não fossem tratados, os alunos aprenderiam essas formas errôneas (NUNAN, 2003, p. 49, tradução nossa).¹⁷

Jalil e Procailo (2009) também reforçam o aspecto que o erro possui, quando o Método Audiolingual é adotado:

Acreditava-se que os erros levavam à formação de maus hábitos; portanto, deveriam ser tratados como algo destrutivo, e não construtivo. Em decorrência dessa postura diante dos erros, o reforço positivo era essencial. Assim, as respostas certas dadas pelos alunos deveriam ser valorizadas pelo professor, enquanto o erro deveria ser banido de sala de aula (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 778).

¹⁷ Do original: “The concept of habit formation, of behaviorism, is the theoretical basis of the audiolingual method. Since learners needed to form good habits, lessons involved a great deal of repetition. Students were not supposed to form bad habits, so teachers treated spoken errors quickly. Teachers worried that if errors were left untreated, the students might learn those erroneous forms” (NUNAN, 2003, p. 49).

Ou seja, o aluno não poderia errar aspectos da fala. Dessa maneira, a pronúncia era algo que tinha muita importância. Além do mais, durante a aplicação do ALM, os professores deveriam fazer pouco uso da primeira língua – em outras palavras, a língua materna adquirida por eles –, mantendo todas as interações utilizando o inglês sempre que possível, principalmente para a utilização de reforços positivos. As interações supracitadas são as estabelecidas na comunicação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e professor-professor, caso esta última venha a acontecer. No entanto, para alcançar os objetivos e perfeição, havia tendência à manipulação da língua, desconsiderando-se o conteúdo (BROWN, 2007).

Isto é, o ensino era, de certa forma, robotizado, a modo que as repetições eram tantas que, ao considerarmos um conteúdo em especial – utilizaremos aqui a apresentação pessoal, por exemplo –, o falante não conseguiria responder às falas que não fossem as mesmas aprendidas em sala. Sendo assim, se – por exemplo – o aluno fosse condicionado a aprender “*Nice to meet you!*” (Prazer em conhecer você!) como resposta à frase “*My name is John*” (Meu nome é John), caso “*You can call me John*” (Pode me chamar de John) fosse utilizado, o falante apresentaria dificuldade em como reagir e possivelmente não saberia o que responder.

O Método Audiolingual exigia grande esforço do aluno para evitar erros e esforço maior ainda dos professores, avaliando todo e qualquer erro, ao mesmo tempo que ressalta todo e qualquer acerto do aluno. Este método posiciona o professor no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno, transformando o professor em instrutor, corretor e o modelo de uso linguístico que os aprendizes da língua devem imitar (JALIL; PROCAILO, 2009).

Ademais, Lima e Silva Filho (2013, p. 7) apontam importantes características deste método. Segundo os autores, “descobriu-se que a língua não era adquirida por meio de um processo de formação de hábitos, que os erros deviam ser corrigidos e que a linguística estrutural não era suficiente para transmitir todas as informações sobre a língua”. Dessa forma, não parece errôneo afirmar que o ALM proporciona um grande salto em questões metodológicas e de desenvolvimento de habilidades linguísticas, em especial as produtivas,

em seus praticantes, mas é necessário levar em considerações as ressalvas feitas pelos estudiosos citados.

Segundo Brown (2014), apesar da grande popularidade entre os linguistas, o Método Audiolingual não durou muito. No entanto, pesquisas como a de Ferreira (2009), Polidório (2014) e Rakowski (2015) provam que o método ainda é amplamente utilizado em escolas regulares, cursos de idiomas e até mesmo no Ensino Superior. As críticas do ALM foram duras, mas suas contribuições para o entendimento do processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua estrangeira foram mais importantes.

Descobrimos que a linguagem não era realmente adquirida por meio de um processo de formação de hábitos e superaprendizagem, que os erros não deviam necessariamente ser evitados a todo custo e que a linguística estrutural não nos dizia tudo sobre a linguagem que precisávamos saber. Embora o ALM tenha sido uma tentativa corajosa de colher os frutos das metodologias de ensino de idiomas que o precederam, no final ele ainda ficou aquém, como todos os métodos (BROWN, 2014, p. 104, tradução nossa).¹⁸

Sendo assim, uma nova proposta surgiu, analisando diversos erros ou problemas que os métodos anteriores proporcionaram durante sua prática. O Método Comunicativo (*Communicative Language Teaching*, CLT em sua sigla em inglês) ou Abordagem Comunicativa prezava, antes de tudo, a comunicação como um todo. Regras, conjugações, a linguística estrutural em si, já não supriam a necessidade percebida durante as aulas de inglês. Os aprendentes eram capazes de produzir frases gramaticalmente corretas, porém não conseguiam utilizá-las fora da sala de aula (JALIL; PROCAILO, 2009).

É difícil sintetizar todas as definições dadas ao CLT, tendo em vista que ele funciona como uma posição teórica unificada, mas amplamente baseada sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem e do ensino de línguas (BROWN, 2014). No entanto, Nunan (2003, p. 330, tradução nossa) sugere a definição da Abordagem Comunicativa como “um

¹⁸ Do original: “We discovered that language was not really acquired through a process of habit formation and over-learning, that errors were not necessarily to be avoided at all costs, and that structural linguistics did not tell us everything about language that we needed to know. While the ALM was a valiant attempt to reap the fruits of language teaching methodologies that had preceded it, in the end it still fell short, as all methods do. But we learned something from the very failure of the ALM to do everything it had promised, and we moved forward” (BROWN, 2014, p. 104).

método de ensino de línguas baseado no conceito de que a interação é a chave para o aprendizado e que os alunos devem ter oportunidades para se comunicarem durante as aulas”.¹⁹

Hughes (2011) concorda com o conceito de Nunan (2003) e afirma ainda que uma língua estrangeira (LE) – ou seja, uma língua diferente da materna (L1) – é melhor adquirida pelo envolvimento ativo na comunicação significativa e pela necessidade do aluno de compreender o discurso que está um pouco além do discurso no qual eles podem se expressar, se comparado à explicação sobre regras e estruturas linguísticas. Brown (2014) lista quatro características da Abordagem Comunicativa. São elas:

1. Os objetivos da sala de aula são focados em todos os componentes das competências comunicativas e não se restringem à competência gramatical ou linguística.
2. As técnicas de linguagem são projetadas para envolver os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem para fins significativos. As formas de linguagem organizacional não são o foco central, mas sim aspectos da linguagem que permitem ao aluno realizar esses propósitos.
3. Fluência e precisão são vistas como princípios complementares subjacentes às técnicas comunicativas. Às vezes, a fluência pode ter mais importância do que a precisão para manter os alunos significativamente envolvidos no uso da língua.
4. Na sala de aula comunicativa, os alunos acabam tendo que usar a língua de forma produtiva e receptiva, em contextos não ensaiados (BROWN, 2014, p. 236, tradução nossa).²⁰

O papel do professor no CLT, segundo Cook (2008), é o de observador, pois estes devem respeitar o desenvolvimento dos sistemas de linguagem dos alunos, em vez de considerá-los defeituosos. Por outro lado, de acordo com Brown (2001), o papel do professor

¹⁹ Do original: “a language teaching method based on the concept that interaction is the key to language learning and that students must have opportunities to communicate during lessons” (NUNAN, 2003, p. 330).

²⁰ Do original: “1. Classroom goals are focused on all of the components of CC and not restricted to grammatical or linguistic competence.

2. Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes.

3. Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. At times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use.

4. In the communicative classroom, students ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts” (BROWN, 2014, p. 236).

é o de facilitador e guia, e não o de um “*all-knowing bestower of knowledge*” (BROWN, 2001, p. 43), que, em uma tradução livre, pode ser traduzido como um “sabe-tudo”. O autor cita também um terceiro papel, o de motivador, pois é papel do professor motivar o aluno para que este faça as tarefas utilizando o idioma a ser ensinado.

Por fim, é importante rever a reflexão levantada por Polidório (2014), em relação aos diferentes métodos para o ensino e aprendizagem de LI no Brasil:

Há muitos métodos usados no ensino de língua inglesa. Mas, será que existe um método ideal? Não, não há um método ideal para se ensinar língua inglesa. É muito importante que os professores, a partir de suas experiências, percebam qual é o método mais adequado para sua realidade. Um método que pode ser considerado bom para alguns professores, para outros não se mostra tão eficaz. O que devemos ter em mente é a realidade na qual trabalhamos (POLIDÓRIO, 2014, p. 344).

No entanto, apesar de o CLT cobrir apenas alguns dos aspectos relevantes da aprendizagem da LE, haja vista que este não possui técnicas próprias para ensinar pronúncia ou vocabulário (COOK, 2008), consideramos aqui a Abordagem Comunicativa como uma eficaz teoria a ser trabalhada, a fim de que os aprendentes busquem o entendimento da língua como um meio prático. Entendemos também, assim como Nunan (2003), que é através do CLT que podemos, de fato, instigar o aluno para que ele esteja no centro de seu processo de aprendizagem, por intermédio da comunicação e do desenvolvimento das competências comunicativas de fala e escrita, ressaltando o fim e não o meio.

2.2 HABILIDADES LINGUÍSTICAS PRODUTIVAS

A aquisição de uma língua envolve o desenvolvimento de diversas modalidades, em diferentes graus e combinações, como a escuta, a leitura, a fala e a escrita (OXFORD, 1990). Estas modalidades linguísticas, aqui chamadas de *habilidades*²¹, geralmente são divididas em

²¹ Tal como Bygate (1987), Oxford (1990) e Cook (2008), acredito na possibilidade de treino e aperfeiçoamento destas modalidades – fundamento base para a produção desta dissertação. Para tanto, se faz necessária a distinção entre habilidade e conhecimento. É preciso que, além do conhecimento a respeito do idioma, o falante de língua inglesa saiba como desenvolvê-lo como habilidade (BYGATE, 1987). De acordo com este autor, entender uma língua funciona assim como dirigir um carro: não adianta apenas saber o nome dos controles,

receptivas e produtivas. As produções orais e escritas são consideradas produtivas, pois requerem que o aluno crie um texto para se comunicar, seja de forma oral ou escrita. Já a compreensão auditiva e a leitura são habilidades linguísticas receptivas, pois o aluno precisa receber e compreender as informações que está recebendo oral ou textualmente (NUNAN, 2003).

Segundo Oxford (1990), cultura e gramática também podem ser consideradas como habilidades, porém diferentes das demais habilidades, pois funcionam como uma interseção e/ou cruzamento para o desenvolvimento das demais. Basta imaginar que, se o objetivo é falar (ou seja, utilizar da habilidade oral) sobre algo, é necessário envolver outros pontos que são intrínsecos à fala, como a cultura e a própria construção linguística, que envolverá também aspectos da gramática da língua a ser utilizada. Sendo assim, ao desenvolvermos as habilidades principais, estaremos dando oportunidade também de desenvolver a cultura do falante, por exemplo.

Tendo em vista que esta dissertação tem como foco a sugestão de atividades didáticas criativas que auxiliarão o desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas, cabe então uma breve explanação do processo de ensino e aprendizagem das habilidades de fala e escrita. No entanto, o que precisa ser entendido, antes de tratarmos das implicações no ensino e na aprendizagem da fala e escrita, é que as habilidades, tanto produtivas como receptivas, não podem ser entendidas e/ou praticadas de maneira independentes. As habilidades devem ser entendidas de maneira integrada, já que não conseguem ser dissociadas uma das outras (BROWN, 2001). De acordo com Brown (2001), a integração das habilidades é a única abordagem plausível de uso se o objetivo de ensino for uma prática pautada em interação e comunicação, como a Abordagem Comunicativa é caracterizada.

Desta maneira, focaremos em como as habilidades produtivas podem ser trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula, mas deixando claro que, apesar de estarem aqui descritas de modo específico, entendemos que não é possível desenvolver as habilidades de maneira individual.

pedais e sinalizações. É necessário que, além deste conhecimento, o motorista saiba pôr em prática tais conhecimentos para obter a habilidade de direção.

Bygate (1987) inicialmente apresenta a habilidade de fala como sendo desvalorizada, já que – segundo o autor – quase todos nós conseguimos falar e, de certo modo, falamos de maneira coloquial, improvisada, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem desta habilidade aparente ser superficial. Esta fala do autor, por outro lado, pode ser refutada, uma vez que, dependendo da necessidade do aluno, o modo coloquial e improvisado pode não ser o mais adequado, necessitando, assim, de uma maneira mais formal para se adaptar ao contexto.

Também em dissonância ao apresentado por Bygate (1987), segundo Nunan (2003), a habilidade de fala é importante para o entendimento de uma língua. Este autor ainda reforça que muitas pessoas sentem que a habilidade oral em uma nova língua é mais difícil do que a leitura, escrita ou compreensão auditiva por duas razões: a) diferente da leitura e escrita, a produção oral acontece em tempo real, pois geralmente a pessoa que fala aguarda uma resposta do receptor; e b) quando você fala, não pode revisar ou editar o que você diz, como é possível quando se está escrevendo.

Em se tratando da produção em tempo real que a habilidade oral possui em oposição à produção escrita, Nunan (2003) concorda com Bygate (1987). De acordo com o último autor,

o fato de [as palavras] estarem sendo faladas à medida que são decididas afeta a capacidade do falante de planejar e organizar a mensagem e controlar a linguagem que está sendo usada. As frases do falante não podem ser tão longas ou complexas quanto na escrita, porque o escritor tem mais tempo para planejar. Na fala, muitas vezes cometemos erros sintáticos porque perdemos nosso lugar na gramática de nossos enunciados. Erros também são cometidos tanto na mensagem quanto na redação; esquecemos coisas que pretendíamos dizer; a mensagem não é organizada economicamente como poderia ser impressa; podemos até esquecer o que já dissemos e nos repetir (BYGATE, 1987, p. 11, tradução nossa).²²

²² Do original: “The fact that they are being spoken as they are being decided affects the speaker’s ability to plan and organize the message, and to control the language being used. The speaker’s sentences cannot be as long or as complex as in writing, because the writer has more time to plan. In speech, we often make syntactic mistakes because we lose our place in the grammar of our utterances. Mistakes are also made in both the message and the wording; we forget things we intended to say; the message is not so economically organized as it might be in print; we may even forget what we have already said, and repeat ourselves” (BYGATE, 1987, p. 11).

O aspecto de dificuldade ao se produzir textos orais, no entanto, não deve ser entendido apenas por ser difícil. Hughes (2011) lembra que é por meio das produções orais que novos itens linguísticos, novas palavras, e até mesmo novos dialetos – como o *Spanglish*, a mistura de inglês e espanhol falado em Miami, por exemplo – são criados, como consequência da prática oral em falantes de outros idiomas.

É nas formas profundamente interativas da linguagem, onde as pessoas afetam os julgamentos de outras línguas conforme se comunicam de maneiras menos restritas por convenções estáveis e amplamente aceitas, que podem ocorrer alterações rápidas na linguagem. Apesar das novas mídias (e de fato por causa delas, no caso das influências da internet e outras mídias eletrônicas), a fala continua sendo o lugar de mudança mais importante em uma linguagem (HUGHES, 2011, p. 16, tradução nossa).²³

No entanto, para que o processo de produção oral se dê de forma efetiva, o ambiente de aprendizagem deve ser favorável ao aluno (COOK, 2008; GOH; BURNS, 2012) – ideia anteriormente vista quando revemos os métodos de ensino e aprendizagem propostos pela Sugestopédia. Nesta perspectiva, estas autoras se referem à exposição que os alunos devem ter a falantes mais experientes da língua que estão aprendendo. Assim como as crianças em desenvolvimento – que precisam de um adulto para que possam reproduzir os sons e, conseqüentemente, as palavras –, os alunos de uma segunda língua precisam também ser expostos a este tipo de falante, que pode ser um professor, por exemplo. Ou seja, para que haja o entendimento adequado e, portanto, a prática adequada de textos orais, o aluno precisa ser exposto a falantes experientes que, não necessariamente, sejam os professores. Podem, mas não devem ser apenas estes.

Muito se estuda a respeito da participação do professor no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa (BYGATE, 1987; BROWN, 2001, 2007, 2014; NUNAN, 2003; COOK, 2008) e o senso comum, explicitado por Cook (2008), refere-se ao professor não sendo o detentor do conhecimento, pois não é o único participante da aula.

²³ Do original: “é nas formas profundamente interativas da linguagem, onde as pessoas afetam os julgamentos de outras línguas conforme se comunicam de maneiras menos restritas por convenções estáveis e amplamente aceitas, que podem ocorrer alterações rápidas na linguagem. Apesar das novas mídias (e de fato por causa delas, no caso das influências da internet e outras mídias eletrônicas), a fala continua sendo o lócus de mudança mais importante em uma linguagem” (HUGHES, 2011, p. 16).

De acordo com esta autora, deve-se utilizar e aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para que haja um ensino compartilhado, uma vez que os alunos de uma língua estrangeira geralmente têm personalidades e mentes totalmente formadas quando começam a aprender a segunda língua – a não ser que estejamos falando de crianças aprendendo uma segunda língua –, e isso tem efeitos profundos em suas formas de aprendizagem e em seu sucesso (COOK, 2008).

Sendo assim, o professor deve compartilhar o processo de ensino e aprendizagem com os alunos, para que eles consigam ser expostos a diversos tipos de linguagem, escrita ou falada, para que haja aprendizagem (ou *input*, como tecnicamente é identificado esse tipo de linguagem) – em especial, um *input* compreensível²⁴ em sala de aula. Sobre o *input* em sala de aula, Cook (2008) reforça que

os métodos comunicativos enfatizaram os papéis duplos dos alunos como ouvintes e como falantes. Um exercício típico [de CLT] requer que os alunos assumam os dois papéis em uma conversa – que não apenas compreendam a informação que estão ouvindo, mas também tentem expressá-la eles mesmos. Eles recebem *input* do professor e de seus colegas de classe. [...] Os defensores dos métodos de ensino comunicativos muitas vezes sentiram que é benéfico para os alunos ouvirem uma linguagem autêntica que consiste em amostras judiciosamente escolhidas de fala nativa não modificada (COOK, 2008, p. 162, tradução nossa).²⁵

Ou seja, a fim de que aprendam, utilizem e desenvolvam a habilidade oral, os alunos precisam estar cercados por um ambiente propício à aprendizagem, com professores que sejam capazes de propor um *input* que seja, simultaneamente, compreensível, útil e que possa ser relacionado ao conhecimento prévio que os alunos levam consigo para a sala de aula.

Ao mesmo tempo em que estas premissas contribuem para o melhor desenvolvimento da habilidade oral, a habilidade linguística de comunicação escrita também pode ser

²⁴ Sobre *input* compreensível, é possível afirmar que se trata de uma linguagem acima do nível do aprendiz, mas que seja compreensível, para que haja aprendizagem (PEGRUM, 2014).

²⁵ Do original: “The communicative methods have emphasized the learners’ dual roles as listeners and as speakers. A typical exercise requires students to take both roles in a conversation and not only to understand the information they are listening to, but also to try to express it themselves. They are receiving input both from the teacher and from their peers in the class. [...] Proponents of communicative teaching methods have often felt that it is beneficial for students to listen to authentic language consisting of judiciously chosen samples of unexpurgated native speech” (COOK, 2008, p. 162).

auxiliada. No entanto, não se pode pensar que o mesmo processo percorrido para que a produção oral seja estabelecida seja o mesmo para que a produção textual-escrita seja efetivada. Hughes (2011, p. 13, tradução nossa) corrobora com a ideia de que estes processos se dão de maneira diferente, à medida que “a linguagem falada para ser ouvida é (ou deveria ser) bastante diferente dos textos criados para ser lidos”²⁶. De uma maneira ou de outra, é fato que a habilidade da escrita se tornou uma ferramenta indispensável para a comunidade global letrada (BROWN, 2003).

Para Nunan (1999), produzir um texto escrito coerente e fluente em uma língua estrangeira pode ser algo de extrema dificuldade a ser feito, já que para alunos de uma segunda língua o desafio de escrever em uma língua que não é a sua é grande, especialmente se a escrita necessitar ser acadêmica ou formal. Brown (2003) compartilha do mesmo pensamento de Nunan (1999), quando afirma que

entendemos a singularidade da escrita como uma habilidade, com suas próprias características e convenções. Também entendemos perfeitamente a dificuldade de aprender a escrever “bem” em qualquer idioma, até mesmo em nossa língua materna. Toda criança educada em países desenvolvidos aprende os rudimentos da escrita em sua língua nativa, mas muito poucas aprendem a se expressar claramente com uma organização lógica e bem desenvolvida que atinge o propósito pretendido. E ainda esperamos que os alunos de uma segunda língua escrevam textos coerentes com retórica e dispositivos de discurso habilmente escolhidos! (BROWN, 2003, p. 218, tradução nossa).²⁷

Nunan (1999) ainda reforça que a escrita pode ser definida por uma série de contrastes, que perpassam (a) atos mentais e físicos, uma vez que a escrita necessita de trabalho mental, criação de ideias e organização a fim de expressá-las. A respeito da parte física, é em como colocá-las para fora, seja no papel, por e-mail ou qualquer outro meio em

²⁶ Do original: “language which is spoken to be heard is (or should be) quite different from texts created to be read” (HUGHES, 2011, p. 13).

²⁷ Do original: “Now we understand the uniqueness of writing as a skill with its own features and conventions. We also fully understand the difficulty of learning to write ‘well’ in any language, even in our own native language. Every educated child in developed countries learns the rudiments of writing in his or her native language, but very few learn to express themselves clearly with logical, well-developed organization that accomplishes an intended purpose. And yet we expect second language learners to write coherent essays with artfully chosen rhetorical and discourse devices!” (BROWN, 2003, p. 218).

que a escrita se materialize; (b) seu propósito é tanto expressar quanto impressionar, pois quem escreve quer expressar suas ideias para quem lê e, assim, escolhe a melhor forma de fazê-lo, por prosa, poesia ou qualquer outra forma de escrita; e (c) é tanto processo quanto produto, uma vez que o escritor imagina, organiza, edita, lê e relê, com o intuito de fechar um produto final, seja uma redação, um trabalho acadêmico, uma carta ou uma história.

Esta mesma série de contrastes, concretizada tanto por ações mentais como por físicas – que é tanto produto quanto processo – é um rico aspecto da linguagem que precisa ser desenvolvido nos alunos que buscam se expressar em outra língua, já que a escrita é um dos métodos pelos quais é possível a materialização de seus pensamentos.

Em se tratando do processo de escrita, Brown (2001, 2003) afirma que os professores têm papel fundamental para o sucesso e/ou a falta dele em suas aulas cujo foco é a escrita. Para o autor, escrever é como nadar: não se nasce sabendo. Saberemos como nadar se houver água e alguém para nos ensinar. Do mesmo modo, saberemos como escrever, se formos membros de uma comunidade letrada e, na maioria das vezes, se houver alguém para nos auxiliar.

O autor ainda elencou algumas abordagens que os professores devem trabalhar com os alunos em sala de aula, a fim de que o processo e o produto da escrita sejam mais significativos. Em suas palavras, o professor deve, entre outras ações:

- a. Ajudar os alunos escritores a entender seus próprios processos de composição;
- b. Ajudar os alunos a construir repertórios de estratégias para pré-escrita, rascunho e reescrita;
- c. Dar tempo de escrever e reescrever aos alunos;
- d. Dar importância central para o processo de revisão;
- e. Deixar os alunos descobrirem o que eles querem dizer ao escrever;
- f. Dar feedback aos alunos durante o processo de composição (e não apenas no produto final), como tentativa de aproximar cada vez mais os processos de intenção e expressão;
- g. Encorajar os alunos a dar e receber feedbacks; (BROWN, 2001, p. 335-336, tradução nossa).²⁸

²⁸ Do original: “a. help student writers to understand their own composing process;
b. help them to build repertoires of strategies for prewriting, drafting, and rewriting;
c. give students time to write and rewrite;
d. place central importance on the process of revision;
e. let students discover what they want to say as they write;

Em outras palavras, assim como no processo de ensino e aprendizagem da habilidade oral, o processo de ensino e aprendizagem da habilidade escrita deve ser compartilhado entre os professores e os próprios alunos. Apesar de semelhantes, os processos de interação entre as duas habilidades se distinguem, como Bygate (1987) afirma:

Na maioria das vezes, a pessoa com quem estamos falando está à nossa frente e é capaz de nos corrigir se cometermos um erro. Ele ou ela também pode mostrar concordância e compreensão - ou incompreensão e desacordo. Isso faz uma grande diferença na maioria dos tipos de escrita e compensa em grande parte as limitações que derivam das condições de processamento (BYGATE, 1987, p. 12, tradução nossa).²⁹

Ainda sobre a diferença de interação entre o falante com outro falante e o escritor com um leitor, Bygate (1987) reforça que

na comunicação escrita, uma parte considerável da habilidade vem tanto da capacidade do leitor quanto do escritor de imaginar o ponto de vista do outro. Um escritor tem que antecipar a compreensão do leitor e prever problemas potenciais. Ao fazer isso, o escritor tem que fazer suposições sobre o que o leitor sabe e o que não sabe, sobre o que o leitor será capaz de entender e até mesmo sobre o que o leitor desejará ler. Se o escritor errar, o leitor pode desistir do livro ou artigo antes de continuar a leitura. Os leitores, é claro, estão em uma posição semelhante, porque se algo não estiver claro para eles, ou se já estiver tão claro que eles não precisam ler, não têm como sinalizar isso ao escritor. Os leitores, portanto, têm de fazer algum trabalho compensatório para que sua leitura seja bem-sucedida: pule ou trabalhe com muito cuidado. Tanto os leitores quanto os escritores precisam de paciência e imaginação em um nível comunicativo (BYGATE, 1987, p. 12, tradução nossa).³⁰

f. give students feedback throughout the composing process (not just on the final product) as they attempt to bring their expression closer and closer to intention;

g. encourage feedback from both the instructor and peers” (BROWN, 2001, p. 335-336)

²⁹ Do original: “In most speaking, the person we are speaking to is in front of us and able to put us right if we make a mistake. He or she can also generally show agreement and understanding—or incomprehension and disagreement. This makes a big difference from most types of writing, and it compensates in large part for the limitations that derive from the processing conditions” (BYGATE, 1987, p. 12).

³⁰ Do original: “In written communication a considerable part of the skill comes from both the reader’s and the writer’s ability to imagine the other’s point of view. A writer has to anticipate the reader’s understanding and predict potential problems. In doing this the writer has to make guesses about what the reader knows and does not know, about what the reader will be able to understand, and even about what the reader will want to read. If the writer gets this wrong, the reader may give up the book or article in disgust before getting far. Readers, of course, are in a similar position, because if something is not clear to them, or if it is already so clear that they do not need to read it, then they have no way of signaling this to the writer. Readers therefore have to put in some

Sendo assim, entende-se que a aprendizagem das habilidades produtivas se dá à medida que o professor compartilha o processo de ensino e aprendizagem com o aluno, fazendo-o parte essencial neste processo e contribuindo para que as práticas – tanto orais quanto escritas – sejam realizadas em ambiente convidativo, onde o aluno se sinta motivado e desafiado com o nível de *input* utilizado. Cabe, no entanto, lembrar que, de acordo com Hughes (2011), apesar de semelhantes como habilidades produtivas, há mais potencial para interação quando trabalhamos a habilidade oral do que quando trabalhamos a habilidade escrita.

2.3 LEVANTAMENTO DE DIFICULDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI NO ENSINO SUPERIOR

Muitas são as dificuldades encontradas durante o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (ABREU, 2009; PAULA, 2015; QUISEN, 2015; LUNN, 2018; OLIVEIRA, 2019). Nesta perspectiva, esta seção do capítulo focará nas dificuldades encontradas em se trabalhar com as habilidades linguísticas produtivas no contexto do Ensino Superior de Língua Inglesa.

É relevante dizer que o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, por si próprio, é uma tarefa considerada complexa. Paiva (2007) afirma que ensinar ou aprender línguas configura uma ação que exige constante evolução e, conseqüentemente, mudanças. Segundo a autora, quando ensinamos ou aprendemos um novo idioma, estamos em evolução e, como esta evolução muitas das vezes se dá de maneira imprevisível, ela pode promover mudanças que levarão a resultados inesperados. O inesperado, portanto, é complexo e caótico (PAIVA, 2007).

Desta maneira, a fim de que o inesperado não seja algo tão saliente, é necessário que o professor entenda e saiba quais decisões tomar para auxiliar os discentes em suas complexidades. A respeito do entendimento e das escolhas que os docentes têm em relação

compensatory work in order to make their reading successful: either skip, or else work very carefully. Both readers and writers need patience and imagination at a communicative level” (BYGATE, 1987, p. 12).

ao processo de ensino e aprendizagem, Mohammadi *et al.* (2013, p. 644, tradução nossa) afirmam que “se os professores puderem adaptar as estratégias de aprendizagem às necessidades de seus alunos, isso pode melhorar seus aprendizados, bem como o nível de ansiedade para com o idioma”³¹. Ou seja, além de complexo e caótico, o processo de ensino e aprendizagem ainda conta com a ansiedade como sendo um fator de dificuldade que influencia na produção textual – tanto oral como escrita – deste aluno.

Ainda sobre a ansiedade e como esta afeta o aprendizado de idioma, Mohammadi *et al.* (2013) afirmam que:

essa ansiedade relacionada à linguagem e possível estresse emocional devem ser reconhecidos, respeitados e superados para que os alunos possam exibir suas habilidades existentes ao máximo. Tudo isso aumenta a necessidade de mudar o papel do professor de um puro transmissor de conhecimento para um facilitador no processo de aprendizagem de línguas, tendo em vista o respeito mútuo entre o professor e os alunos (MOHAMMADI *et al.*, 2013, p. 644, tradução nossa).³²

Como reforçado por Brown (2001) e agora por Mohammadi *et al.* (2013), o professor deve ter o papel de facilitador neste processo. Porém, na maioria dos casos, não é o que acontece. Abreu (2009) elencou algumas perspectivas que os alunos têm em relação a como eles avaliam o professor em sala de aula e como esta perspectiva prejudica o processo de ensino e aprendizagem de LI para eles. Os alunos, segundo Abreu (2009, p. 49) argumentam que “o professor sempre corrige os erros deles” e “finge não entender a língua nativa” quando produzem em outro idioma diferente do inglês.

A pesquisa de Abreu (2009) traz indicadores importantes no que diz respeito aos professores e também aos alunos. No que se refere ao trabalho do professor, é possível compreender que é necessária uma mudança em relação à avaliação, bem como a postura

³¹ Do original: “If teachers can tailor LLS to their students' needs, it can enhance their learning as well as their level of language anxiety” (MOHAMMADI *et al.*, 2013, p. 644).

³² Do original: “this language-related anxiety and possible emotional stress should be acknowledged, considered, and overcome so that students can display their existing abilities to the fullest. All these boosts the need to shift the teachers role from a pure knowledge imparter to a facilitator in the process of language learning which needs a mutual respect between the teacher and the learners” (MOHAMMADI *et al.*, 2013, p. 644).

que o professor apresenta em sala, uma vez que o modo atual de avaliação não promove um ambiente confortável para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa.

No que tange ao processo de aprendizagem, os alunos elencaram outras dificuldades que caracterizam tal processo, quais sejam: a dependência da língua materna para a produção na segunda, a falta de conhecimento prévio para a construção semântica na LE, e a vergonha de cometer erros em frente à turma (ABREU, 2009).

Quisen (2015) também elenca fatores negativos para comunicação oral em LI em sala de aula. Segundo a autora, diversos fatores influenciam o processo de ensino e aprendizagem de LI. Dentre eles: correção constrangedora; aula descontextualizada; turma desnivelada; obrigação de falar; *bullying*; má relação da turma; turmas muito cheias; professor falar português; e disposição tradicional das cadeiras (QUISEN, 2015).

Apesar destas dificuldades apresentarem propriedades um tanto quanto abrangentes do processo de ensino e aprendizagem de LI, Abreu (2009) também reúne outras características que apontam aspectos problemáticos apresentadas pelos alunos em relação a esta língua, mas dessa vez, ao ingressarem no curso superior das instituições privadas. Abreu (2009) cita, entre outros: uma base insuficiente de conhecimento da língua inglesa; a falta de hábitos de estudo; passividade e dependência do professor; maior preocupação com grades curriculares do que com a aprendizagem; e desinteresse e desmotivação pelo estudo da língua estrangeira.

Sendo assim, como uma proposta de solução para as dificuldades apresentadas, é possível visitar as considerações que Paula (2015) fez, em relação às dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da LI. Para a autora, “é preciso redefinir as metas e criar novas possibilidades para que alunos e professores de línguas estrangeiras possam engajar em uma parceria bem-sucedida que ao final se consubstancie na aprendizagem do idioma” (PAULA, 2015, p. 916).

Além de Abreu (2009), Mohammadi *et al.* (2013) e Paula (2015), outros autores também escreveram sobre as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de LI. De maneira mais microscópica, estes autores tratam das dificuldades mais peculiares, focadas nas habilidades linguísticas produtivas. Em se tratando da habilidade oral, Quisen (2015)

analisa as dificuldades que alunos de Letras com dupla habilitação perceberam, quando submetidos à fala. Lunn (2018), bem como Oliveira (2019) estudam as dificuldades da escrita em alunos do Ensino Superior, enquanto Almeida e Castro (2018) estudam alunos de semestres iniciais de Letras, no Amazonas.

Segundo Quisen (2015), poucos alunos, de fato, sentem-se confiantes e seguros com a sua habilidade de comunicação oral na LI. Esta falta de confiança se dá por diversos motivos. A pesquisa realizada por Quisen (2015) mostra que a maioria dos alunos entrevistados só fala inglês quando solicitados pelo professor da disciplina. Outro dado relevante é o de apenas 27% dos entrevistados afirmarem falar inglês frequentemente, em relação às demais opções disponíveis (apenas quando a professora solicita; o resto do tempo, não falam).

Em se tratando da escrita, Lunn (2018), em sua pesquisa a respeito das divergências e convergências de dificuldades na escrita acadêmica em LI no ensino superior, sugeriu trinta itens de dificuldades que os alunos de diferentes áreas – biológicas, exatas e humanas – sentem ao escrever. Além destas reforçadas pela autora, os participantes de sua pesquisa puderam acrescentar as demais dificuldades que eles têm na elaboração de textos na LE. Eles citaram a ausência ou escassez de *feedback*, dificuldade quanto ao uso do registro formal – o uso próprio da gramática, em outras palavras –, e a incipiente socialização acadêmica em inglês.

Acerca das dificuldades quanto ao uso do registro formal, Oliveira (2019) ressalva que muitos dos erros e dificuldades cometidos na L2³³ não são, necessariamente, fruto dos mesmos problemas na L1:

Muitas das ocorrências encontradas parecem servir como evidência da influência da ortografia da L1, já consolidada, na aquisição da escrita em L2, que se constitui como um sistema linguístico instável. Erros recorrentes durante a aquisição da escrita da língua materna na infância se mostraram recorrentes também durante a aquisição da escrita da segunda língua na idade adulta, o que sugere que os processos se dão de forma similar. Ainda assim, faz-se necessário considerar o processo de escrita bilíngue enquanto um sistema mais complexo, uma vez que há concorrência de um sistema estável e de um sistema menos estável, os quais competem na realização da tarefa a ser realizada. Desta forma, é justificável que muitos dos erros ortográficos

³³ Em se tratando da L2, entende-se como LE, ou seja, a língua estrangeira a ser aprendida ou utilizada pelo aluno.

cometidos por estes alunos sejam decorrentes de efeitos de bilinguismo, e não necessariamente de uma transferência direta da L1 na L2 (OLIVEIRA, 2019, p. 180).

Além destas dificuldades, podemos ainda citar as pesquisas de Souza (2014), Andrade (2015) e Barbosa (2018). Souza (2014) avaliou duas turmas da UFPA, do campus de Bragança – uma Intensiva e uma Extensiva –, buscando entender quais fatores podem ser entendidos como dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de LI e, conseqüentemente, desestimular os graduandos de Letras-Língua Inglesa no percorrer do curso. Andrade (2015) levantou dados que levaram à evasão universitária na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Barbosa (2018) analisou todas as turmas ativas do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará naquele ano, em busca de entender e nivelar o grau de desmotivação destes alunos.

Um ponto em comum nestas pesquisas demonstrou que o fato de o graduando não dominar ou desenvolver as quatro habilidades linguísticas (escuta, leitura, escrita e fala) pode ser considerado como fator de absenteísmo e até mesmo evasão do curso, portanto, uma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem de LI. Sobre o assunto, é possível visitar os estudos de Souza (2014), que percebeu a dificuldade nos alunos por diversos fatores – que foram chamados de “influências desmotivacionais”. Dentre estas influências, o autor cita a falta de proficiência adequada, sobre a qual relata:

Sabe-se que a preocupação com a proficiência e o desempenho em língua inglesa é uma constante em alunos de graduação. Eles têm consciência de que serão cobrados quanto ao uso e proficiência na língua em atividades no decorrer do curso de graduação, na elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso e, depois do fim do curso, na sua vida profissional (SOUZA, 2014, p. 91).

Cabe ainda ilustrar outra parte da pesquisa de Souza (2014, p. 89), trazendo excertos dos alunos entrevistados:

“Eu não consegui acompanhar o ritmo da turma, pois não consegui desenvolver todas as habilidades necessárias para conseguir ler, escrever, ouvir e falar somente em língua inglesa” (i4, janeiro/julho de 2012).

“Me senti um pouco atrasado pois o nível requeria um pouco mais de habilidade na língua” (i6, janeiro/julho de 2012).

Este ponto observado – de que os alunos que não alcançam a desejada fluência ou “domínio” da língua – é reforçado por Andrade (2015), quando a autora afirma que

[...] um dos motivos para a evasão [dos alunos] foi a falta de fluência na Língua Inglesa, pois o estudante pesquisado considera que para ter permanecido no curso, teria que ter domínio das quatro habilidades linguísticas, *speaking, reading, writing e listening*, para continuar acompanhando o curso de forma satisfatória (ANDRADE, 2015, p. 37).

Andrade (2015) também levantou outros dados acerca das dificuldades em permanecer no curso de graduação, como distância da faculdade, relações interpessoais e a conciliação dos estudos com a jornada profissional. Além destas dificuldades expostas por Souza (2014) e Andrade (2015), Barbosa (2018) encontrou que alguns alunos sentem que não aprenderam o suficiente para se tornarem professores:

Em uma perspectiva mais ampla, os alunos têm visto sua motivação influenciando na diminuição de suas notas e no baixo desempenho em seus registros escolares, na sensação de não ter aprendido o suficiente para ser professor, o que os afetará quando terminarem a graduação e, como última opção, os participantes começam a pensar no abandono do curso, pois não estão motivados a continuar fazendo o que precisam fazer (BARBOSA, 2018, p. 33, tradução nossa).³⁴

Os depoimentos colhidos nas pesquisas de Barbosa (2018) ainda apontam para outros fatores que implicam na dificuldade em aprender LI no Ensino Superior. Segundo os alunos, os professores podem ainda ser muito rígidos, envergonhar os alunos na frente dos colegas, além de “não serem tão comprometidos com a turma” (BARBOSA, 2018, p. 21, tradução nossa).³⁵

Outros fatores que implicam em dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de LI foram coletados por Barbosa (2018), por meio das percepções dos participantes da pesquisa. Entre elas:

³⁴ Do original: “In a broader perspective, students have seen their motivation influencing in the decrease of their grades and the low performance in their school records, the feeling of not having enough learning to be a teacher, which will affect them when they finish the undergraduation and, as a last choice the participants start thinking about the abandonment of the course, as they are not motivated to continue doing what they have to do” (BARBOSA, 2018, p. 33).

³⁵ Do original: “The teachers are not very committed” (BARBOSA, 2018, p. 21).

[5] Mario: A universidade não tem uma espécie de avaliação da metodologia dos professores, a gente não pode fazer nada. Se a gente fala algo, os professores dizem “ah, anotamos seu recado e obrigado”, mas nada muda.

[6] Clarisse: A metodologia não alcança a forma como eu estudo. Algumas metodologias são voltadas só pro livro e não ajuda muito.

[7] Maria: A metodologia utilizada pelos professores afeta diretamente no aprendizado. Se eles usam um método muito bruto, conseqüentemente eles têm que ver que têm alunos diferentes dentro de uma sala de aula.

[8] Diogo: A metodologia é muito voltada para a parte gramatical. Tu vais estudar exclusivamente para as gramaticais estruturas.

[9] Tiago: Os professores são muito conteudistas nas avaliações ou eles não têm o domínio da didática (BARBOSA, 2018, p. 22).

Isso posto, percebemos que a vida acadêmica pode ser afetada por diversos fatores, direta ou indiretamente, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LI. Nesta direção, tomando como base os estudos dos autores previamente citados nesta seção, elaboramos quatro quadros que ilustram as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior.

O **Quadro 1** sintetiza os problemas relacionados ao ensino, levantados pelos alunos entrevistados das pesquisas.

Quadro 1 - Dificuldades de ensino de LI no Ensino Superior, sob ponto de vista dos alunos

Autor	Dificuldades relatadas
Abreu (2009)	Correção contínua do professor; professor fingir não entender a língua nativa dos alunos.
Souza (2014)	Habilidades linguísticas não desenvolvidas.
Quisen (2015)	Correção constrangedora; aula descontextualizada; pouca conversação durante as aulas; provas orais; aula focada no livro; material didático britânico; material didático normativo; falta de prática oral e escrita; má relação da turma; professora falar português; disposição tradicional das cadeiras.
Barbosa (2018)	Aulas conteudistas; aulas com foco em gramática; metodologia utilizada em sala de aula.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base nos autores citados.

Todos os autores estudados para a confecção do **Quadro 1** levaram em consideração o ponto de vista dos alunos em suas pesquisas. Ou seja, partiram de uma reflexão pautada no entendimento que os alunos tiveram a respeito dos seus processos de aprendizagem de LI no

Ensino Superior. Esta visão foi fundamental para entender parte do processo de ensino e aprendizagem neste contexto da dissertação, pois dá voz aos alunos e, de certa forma, valida os questionamentos que eu tinha quando aluno. Lakatos e Marconi (1992) discutem sobre como esta abordagem mais empírica pode ser utilizada como base para as pesquisas. Para os autores,

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com métodos de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades parciais. Significa muito mais que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 43).

Sendo assim, os dados apresentados mostram a visão de apenas um dos diversos atores presentes no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Superior. Ademais, cabe ressaltar que cada pesquisador tem lugar de fala diferente, isto é, apresenta os dados por meio de um viés singular, específico e microscópico, em relação as diversas realidades de ensino, mas que, por outro lado, perpassa o mesmo contexto macroscópico: o Ensino Superior.

Dito isso, é possível observar no **Quadro 1** que há determinadas ações pedagógicas a serem modificadas, a fim de que os alunos, que dão voz a estas pesquisas, se sintam mais confortáveis para a participação em sala de aula – aspecto essencial para que haja aprendizagem significativa, de acordo com Lacerda e Santos (2018).

Um problema recorrente nas pesquisas apresentadas foi o tipo de correção que os professores exercem durante o ensino (ABREU, 2009; QUISEN, 2015). Abreu (2009) afirma que a correção contínua do professor implica no processo de aprendizagem de LI no Ensino Superior. A respeito da correção contínua, entende-se que esta é caracterizada pela interrupção do aluno pelo professor, sempre que aquele cometer algum desvio de linguagem ou erro.

A diferença entre desvio e erro se faz muito importante nesta pesquisa, uma vez que a entendemos da forma sugerida por Rebelo (2017), que apresenta o desvio como o contorno de uma norma, ou seja, uma alternativa linguística, uma opção. Por outro lado, a autora define

o erro como quando há um problema na norma, um uso desrespeitoso do que é estabelecido pela norma da linguagem. Em outras palavras, o desvio é um erro aceitável, que não influencia ou dificulta o entendimento do que está sendo dito ou escrito.

No entanto, saber como trabalhar com os erros e os desvios linguísticos se faz imprescindível para o desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas, uma vez que o erro, por exemplo,

[...] é visto como a parte ‘imperfeita’ da escrita ou a oralidade do aluno, sendo uma parte inevitável da aprendizagem em questão. Estudar os erros dos alunos serve dois propósitos: fornecer dados sobre o processo de aprendizagem de uma língua e indicar ao professor em que estruturas o aluno tem mais dificuldade. Para uns o erro, é então algo a evitar, enquanto para outros o erro pode ser visto como algo natural e útil, sempre que se procure promover o ensino de uma língua estrangeira. Passa-se a considerar o aluno como foco central da aprendizagem, relegando o professor para segundo plano (MENDES, 2009, p. 63).

Por outro lado, a prática apresentada nas pesquisas ilustradas no **Quadro 1** pode ser considerada constrangedora, já que, segundo Brown (2001),

muito feedback cognitivo negativo - uma enxurrada de interrupções, correções e atenção aberta às malformações - muitas vezes leva os alunos a interromperem suas tentativas de comunicação. Eles percebem que há tanta coisa errada com sua produção que há pouca esperança de fazer algo certo (BROWN, 2001, p. 289, tradução nossa).³⁶

Um dos aspectos que podem dificultar e reprimir o desenvolvimento da habilidade de comunicar-se oralmente, objetivo norteador da Abordagem Comunicativa, por exemplo, é o sistema de correção adotado pelos professores em sala de aula. Segundo Quisen (2015), a correção, quando não realizada de forma didática e estratégica, pode causar consequências prejudiciais ao desenvolvimento da habilidade de comunicação oral de um aluno que tem interesse e domina aspectos estruturais da língua alvo com facilidade, por exemplo.

³⁶ Do original: “Too much negative cognitive feedback –a barrage of interruptions, corrections, and overt attention to malformations – often leads learners to shut off their attempts to communication. They perceive that so much is wrong with their production that there is little hope of getting anything right” (BROWN, 2001, p. 289).

Portanto, como reforçado por Abreu (2009), é necessário conhecer os princípios e as técnicas de avaliação e de interpretação de resultados, tornando-os mais racionais. Assim, tanto Abreu (2009), como Silva (2000) concordam com Brown (2001) quando dizem que há problemas no modo de avaliar a produção dos alunos. Sobre esta temática, Silva (2000) afirma que

os professores tendem a esquecer-se de que a língua existe como comunicação e acabam adotando práticas que em nada lembram essa característica singular da linguagem. Ensinam gramática pela gramática, cobram leitura, fazem, eles próprios, pouco uso da língua oral e subutilizam um espaço potencialmente tão rico como a sala de aula para esse fim (SILVA, 2000, p. 171).

No entanto, não é minha intenção abolir a correção em sala de aula. Pelo contrário, a correção, quando feita apropriadamente, também pode gerar resultados positivos. Oliveira (2019) utilizou da análise de erros para o desenvolvimento da habilidade produtiva da escrita em textos acadêmicos. Segundo a autora,

a análise de erros pode ser utilizada como fonte de ideias para produção de materiais voltados para este público, especialmente no âmbito das universidades brasileiras, onde o ensino de escrita acadêmica se encontra em ascendência. Além disso, esse tipo de reflexão pode contribuir tanto para que os estudantes se conscientizem sobre as possíveis dificuldades no aprendizado da L2, quanto para que os professores desenvolvam estratégias que minimizem suas ocorrências (OLIVEIRA, 2019, 180).

Outra ocorrência apresentada pelos autores é o foco em aulas utilizando apenas o livro didático. Segundo Brown (2001), o livro didático é a forma mais óbvia e comum de se obter suporte de material para as aulas, sendo o desafio do professor fazer uso do livro da melhor forma possível. Contudo, o autor não relata qual seria a “melhor forma possível”, mas deixa a entender que, em se tratando de característica de um bom professor, este deve “adaptar criativamente o material do livro didático e outros recursos de áudio, de imagens e mecânicos” (BROWN, 2001, p. 430, tradução nossa).³⁷

³⁷ Do original: “[the teacher] creatively adapts textbook material and other audio, visual, and mechanical aids” (BROWN, 2001, p. 430).

Os recursos aos quais Brown (2001) se refere podem ser entendidos como textos, livros, apresentações de *slide*, vídeos, trechos de séries, entre outros, desde que utilizados com o intuito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem de LI. Todavia, como observado no **Quadro 1**, tais recursos não são utilizados, já que as aulas, segundo os alunos entrevistados das pesquisas, são focadas no livro, com abordagem tradicional, e tratam o ensino de gramática como prioridade.

Desta maneira, é possível interpretar o **Quadro 1** como uma indicação de que os professores do Ensino Superior de LI não apresentam algumas das características pedagógicas levantadas por Brown (2001) como sendo essenciais para um processo de ensino e aprendizagem de LI eficaz. Segundo o autor, os professores de LI devem perceber as necessidades linguísticas dos alunos, bem como estimular interação, cooperação e trabalho em equipe na sala de aula (BROWN, 2001). Chego a esta conclusão ao observar que os alunos pedem por mais atividades que envolvam conversação (QUISEN, 2015), prática do idioma (QUISEN, 2015) e estímulo ao uso das habilidades linguísticas, já que estas não são desenvolvidas (SOUZA, 2014).

É importante lembrar que, quando os professores utilizam a Abordagem Comunicativa, estes se despem de discursos gramatiqueros e examinam a natureza das características sociais, culturais e pragmáticas da língua (BROWN, 2001). Como levantado por este autor, é através da Abordagem Comunicativa que o professor vai explorar os meios pedagógicos para a comunicação “da vida real”, na sala de aula. Nas palavras de Brown (2001):

Estamos tentando fazer com que nossos alunos desenvolvam fluência linguística, não apenas a precisão que tanto consumiu nossa jornada histórica. Estamos equipando nossos alunos com ferramentas para gerar um desempenho de linguagem não ensaiado "lá fora" quando eles deixarem o ventre de nossas salas de aula. [...] Estamos vendo os alunos como parceiros em um empreendimento cooperativo. E nossas práticas de sala de aula buscam aproveitar tudo o que estimula os alunos intrinsecamente para alcançar seu potencial máximo (BROWN, 2001, p. 42-43, tradução nossa).³⁸

³⁸ Do original: “We are trying to get our learners to develop linguistic fluency, not just the accuracy that so consumed our historical journey. We are equipping our students with tools for generating unrehearsed language performance "out there" they leave the womb of our classrooms. [...] We are looking at learners as

À vista disso, é função dos professores procurar por metodologias que visem alcançar o potencial do aluno, desenvolvendo todas as habilidades linguísticas de acordo com o entendimento que este profissional teve ao observar os alunos em sala de aula. A fala de Brown (2001) reforça o quanto o processo de ensino não deve ser desvinculado do processo de aprendizagem. Desta maneira, é possível afirmar que a sala de aula é um local que apresenta potencialidade para a aprendizagem da LI (SILVA, 2000) e, conseqüentemente, o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Porém, os desenvolvimentos destas habilidades encontram-se problemáticos, como levantado por Souza (2004) e Quisen (2015).

As dificuldades para com o desenvolvimento das habilidades linguísticas também podem ser visualizadas no **Quadro 2**, porém sob a óptica da aprendizagem.

Quadro 2 - Dificuldades de aprendizagem de LI no Ensino Superior, segundo relato dos próprios alunos

Autor	Dificuldades relatadas
Abreu (2009)	Preferência em falar a língua nativa, por conta da facilidade; não conseguem dizer o que querem em inglês; vergonha diante dos colegas; falta de hábitos de estudo; passividade e dependência do professor; maior preocupação com grades do que com a aprendizagem; base insuficiente de conhecimento da língua inglesa; e desinteresse e desmotivação pelo estudo da língua estrangeira.
Mohammadi et al. (2013)	Ansiedade na hora da produção oral.
Souza (2014)	Falta de proficiência (dos alunos)
Andrade (2015)	Conciliação entre jornada acadêmica e trabalhista; desmotivação; falta de fluência no idioma; falta de domínio das habilidades; distância entre a casa e a faculdade.
Quisen (2015)	Vergonha; apresentações orais; medo de errar; insegurança; bullying; turmas muito cheias e desniveladas.
Almeida e Castro (2018)	Falta de estudo prévio, como no Ensino Fundamental ou Médio.
Lunn (2018)	Naturalidade na L2.
Barbosa (2018)	Insegurança na hora de produzir; Falta de avaliação dos professores.
Oliveira (2019)	Uso de português; inconsistência na escrita.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base nos autores mencionados.

partners in a cooperative venture. And our classroom practices seek to draw on whatever intrinsically sparks learners to reach their fullest potential" (BROWN, 2001, p. 42-43).

Analisando o **Quadro 2**, é possível perceber que os alunos representam uma parte ativa do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, conseguem refletir e, então, sinalizar quais problemas estão tendo durante o processo de ensino e aprendizagem, deixando claro para o professor as problemáticas que devem ser trabalhadas, a fim de que este possa sanar os problemas levantados.

Uma das dificuldades levantadas pelos alunos destas pesquisas foi a preferência por falar a L1 – o Português, no caso – ao invés da L2 – neste caso, o Inglês –, em sala de aula. Nesta perspectiva, é preciso entender que a influência da L1 na L2 interfere, ao mesmo tempo em que ajuda, no processo de ensino e aprendizagem de LI (BROWN, 2001). Segundo Brown (2001), em se tratando da utilização da L1 no ensino de LI, os professores precisam fazer seus alunos entenderem que a maioria dos erros cometidos por eles, especialmente nos níveis iniciais, resultam do pensamento de que a língua-alvo funciona como a língua materna (BROWN, 2001).

De acordo com as pesquisas de Abreu (2009) e Souza (2014), é possível afirmar que os alunos se esforçam para utilizar a L2 durante as aulas, porém, na maioria das vezes, falham e buscam, conseqüentemente, a utilização da L1 para a comunicação. Por esta razão, faz-se necessário o esclarecimento acerca de como o professor deve agir nestas situações.

As correções devem servir como indicadores de onde melhorar, mas o professor deve ter em mente que, visando o desenvolvimento das habilidades linguísticas de fala e escuta, estas correções e o auxílio de tradução – ou uso da L1 – devem ser realizados com cautela. Brown (2001) reforça a ideia de que as correções são importantes, quando feitas propriamente. Para o autor, o que precisamos evitar, a todo custo, é o que ele chama de *reforço punitivo* (BROWN, 2001, p. 290, tradução nossa)³⁹, ou seja, quando há a desvalorização, a desumanização ou a ocorrência de insultos em direção aos alunos.

Ainda de acordo com Brown (2001), a respeito do emprego da tradução durante o processo de ensino e aprendizagem de LI, esta pode ser uma boa ferramenta para o ensino de L2, especialmente em turmas de adultos. Por outro lado, o uso frequente desta estratégia

³⁹ Do original: “punitive reinforcement” (BROWN, 2001, p. 290).

pode levar os alunos à “síndrome da muleta da primeira língua” (BROWN, 2001, p. 66, tradução nossa)⁴⁰. Aqui entende-se muleta da primeira língua como a estratégia de utilizar a língua materna como suporte para quando não souber o que falar na língua-meta.

Sobre o ensino de L2 com auxílio da L1, Cook (2008) afirma que as pesquisas sobre aquisição de uma segunda língua apontam para a eficácia da junção da L1 com a L2. Segundo a autora,

[...] outro argumento [para evitar a primeira língua] é que os alunos devem manter as duas línguas separadas em suas mentes, em vez de ligá-las; isso adota uma visão compartimentada das linguagens na mesma mente, que não é apoiada pela pesquisa de aquisição de segunda língua [...]. No entanto, muitas aulas de inglês evitam justificadamente a primeira língua por razões práticas, seja por causa da mistura de línguas dos alunos ou por causa da ignorância do professor sobre a primeira língua dos alunos (COOK, 2008, p. 4-5, tradução nossa).⁴¹

Independentemente do motivo pelo qual a LI não é trabalhada no Ensino Superior, faz-se necessário entender que as falhas nas falas vão muito além do erro explicitado. Elas servem como indicadores para o professor e os próprios alunos de onde eles estão errando, seja no viés do ensino e/ou na ótica da aprendizagem. Afinal, “todo ensino bem-sucedido depende do aprendizado” (COOK, 2008, p. 8, tradução nossa)⁴², haja vista que um fator crucial na aprendizagem de L2 é o que os alunos trazem com eles para a sala de aula, o seu conhecimento prévio, sua proficiência e/ou a falta dela.

A respeito da proficiência, Brown (2001) diz que um bom professor de LI deve saber lidar com os diferentes níveis de proficiência que podem ser encontrados em sala de aula, preparando aulas dinâmicas possíveis de serem adaptadas ao perceber que os alunos não se encontram na mesma página, ou seja, não estão aprendendo no mesmo ritmo. Cook (2008) aborda esta temática partindo do pressuposto de que a maioria dos alunos busca falar como

⁴⁰ Do original: “first language crutch syndrome” (BROWN, 2001, p. 66).

⁴¹ Do original: “[...] Another argument is that students should keep the two languages separate in their minds rather than linking them; this adopts a compartmentalized view of the languages in the same mind, which is not supported by SLA research [...]. Nevertheless, many English classes justifiably avoid the first language for practical reasons, whether because of the mixed languages of the students or because of the teacher’s ignorance of the students’ first language” (COOK, 2008, p. 4-5).

⁴² Do original: “All successful teaching depends on learning” (COOK, 2008, p. 8).

nativos – a mesma dificuldade/problemática foi percebida pelos alunos observados pelos autores ilustrados no **Quadro 2** – já que a maioria dos livros possuem áudios gravados por falantes nativos, com testes que buscam a compreensão destes falantes (COOK, 2008).

É importante ressaltar que a palavra “nativos” foi utilizada para ilustrar o inglês de uma pessoa que nasceu em um país onde a primeira língua seja a Língua Inglesa. No entanto, entendemos, assim como Cook (2008), que o objetivo do aluno precisa se relacionar com os papéis que eles assumirão ao usar o segundo idioma. Se ele está aprendendo inglês para viajar para a Inglaterra, seria recomendável que ele aprendesse o inglês britânico, para melhor adaptação e resultados quando utilizar o idioma.

Outra dificuldade apontada no **Quadro 2** foi a de dependência do professor, ou seja, a falta de autonomia dos alunos, no sentido de que precisam sempre da figura do professor para que se sintam seguros na hora da produção. Neste sentido, “os alunos devem ser incentivados a desenvolver independência dentro e fora da sala de aula”, para que como resultado desse incentivo, haja o aprendizado autônomo (COOK, 2008, p. 117, tradução nossa⁴³).

Nesta modalidade de aprendizagem, “os alunos assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Eles escolhem seus objetivos; controlam os métodos e materiais de ensino; eles avaliam como eles próprios estão se saindo” (COOK, 2008, p. 118, tradução nossa⁴⁴).

Sem autonomia para entender e buscar novos métodos e materiais de ensino – que foram apontados como um dos elementos que geram dificuldade em aprender LI no Ensino Superior (**Quadro 1**) –, os estudantes de LI não conseguem desenvolver suas habilidades linguísticas produtivas da mesma maneira que um aluno autônomo conseguiria. No entanto, independente das dificuldades de ensino (**Quadro 1**) e aprendizagem (**Quadro 2**), há também as dificuldades inerentes ao idioma (**Quadro 3**), que colaboram para a problemática do processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior.

⁴³ Do original: “The students must be encouraged to develop independence inside and outside the classroom” (COOK, 2008, p. 117).

⁴⁴ Do original: “the students take on responsibility for their own learning. They choose their goals; they control the teaching methods and materials; they assess how well they are doing themselves” (COOK, 2008, p. 118).

Quadro 3 – Dificuldades morfológicas, fonéticas e gramaticais do ensino e aprendizagem de LI, de acordo com a habilidade linguística

Autor	Dificuldades relatadas	Habilidade
Quisen (2015, p. 35)	Gramática; falta de vocabulário;	Oral
Lunn (2018)	Paragrafação; pronomes; concordância singular-plural; falsos cognatos; coesão; vocabulário; tempos e formas verbais; preposições; e a naturalidade na L2.	Escrita
Barbosa (2018)	Aulas conteudistas; aulas com foco em gramática.	Oral e escrita
Almeida e Castro (2018)	Vocabulário; pronúncia; e gramática.	Oral
Oliveira (2019, p. 179)	Hipercorreção; segmentação; concordância; hiperpadronização; relação fonema-grafema (erros grafo-fônicos); outros. ⁴⁵	Escrita

Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base nos autores mencionados.

As dificuldades ilustradas no **Quadro 3** mostram, especificamente, onde os professores podem agir para tentar amenizá-las. É possível observar que a gramática foi um fator bastante enfatizado. A respeito deste problema, Quisen (2015) afirma:

a dificuldade mais apontada pelos alunos participantes da pesquisa como uma das principais enfrentadas durante os primeiros períodos do curso tem relação com a gramática da LI que, segundo eles, dita as regras para um bom desenvolvimento das habilidades de comunicação: um aluno que não domina as regras gramaticais de forma intuitiva, não se comunica de forma inteligível. Nesse ponto, pode-se observar que a visão que os alunos possivelmente têm do ensino de gramática assemelha-se ao ensino da gramática tradicional, muito presente nas aulas de língua portuguesa no ensino regular até hoje. A possibilidade de dificuldade em relação à gramática pode ter sido apontada tanto por considerarem que não há ensino de gramática suficiente ou eficaz em sala de aula, por não terem contato com o que tem em mente como esse ensino, ou seja, a gramática tradicional explícita, ou, por outro lado, a presença demasiada dessa gramática, o que também poderia ocasionar o apontamento do aprendizado da gramática da LI como principal dificuldade geral (QUISEN, 2015, p. 35).

Outro fator importante foi o uso de vocabulários. Muitos dos alunos entrevistados nestas pesquisas não se acharam capazes de utilizar e/ou relembrar os vocabulários

⁴⁵ As ocorrências inseridas na categoria 'outros' consistem em erros de três tipos: palavras grafadas em português; regressões, onde as palavras foram escritas de forma incompleta; e inconsistências, onde dígrafos foram escritos incorretamente (OLIVEIRA, 2019, p. 179-180).

corretamente, pois eles não têm o domínio da língua. No entanto, é preciso entender que a palavra “domínio” implica em um conhecimento indubitável e absoluto. Quando o termo é usado erroneamente, tentando significar *fluência*, possui uma significação diferente. Andrade (2015) aponta a fluência como um componente da proficiência oral que terá variação de acordo com o tópico a ser abordado ou discutido, bem como a situação na qual o falante está inserido e o estado psicológico no qual ele se encontra.

O “medo de errar”, seguido de “vergonha”, “*bullying*” e “insegurança” são fatores emocionais importantes, em se tratando de desenvolvimento cognitivo e de habilidades linguísticas. Mohammadi *et al.* (2013) apontam a ansiedade como sendo um fator de extrema importância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo os autores, quando alunos utilizam estratégias para a aprendizagem de línguas, o nível de ansiedade diminui, o que implica em um cenário mais propício para a aprendizagem significativa, ou seja, apropriada aos seus conhecimentos prévios (FILATRO; CAVALCANTI, 2018) e, conseqüentemente, sem barreiras emocionais.

Há ainda as dificuldades textuais mais técnicas, como paragrafação, relação grafema e morfema, entre outras. Estas, geralmente, são encontradas durante a prática da habilidade de escrita. De acordo com Oliveira (2019), os principais erros cometidos durante a escrita em inglês por alunos do ensino superior podem ser classificados em: (1) erros grafo-fônicos, ou seja, aqueles onde o som – tanto da língua materna como da segunda língua – confunde o escritor, como o exemplo da palavra *evening* (noite, em português) ser escrita *ivening*, já que a letra [i] e o fonema /i/ possuem o mesmo som; (2) erros de concordância, que foram divididos em concordância verbal de número – como o exemplo *there is two cups on the table*, no qual o verbo deveria concordar com a quantidade de xícaras, logo, a conjugação no plural deveria ser utilizada –, concordância verbal de pessoa – como no exemplo *I has*, no qual o verbo deveria concordar com o sujeito, logo, ser conjugado como *have* –, e concordância nominal, que apesar de ser raro no inglês, é um erro comum quando falantes de português escrevem em inglês. É quando escrevemos *beautifuls places*, já que não devemos pluralizar os adjetivos, na LI; e (3) erros de hipercorreção, caracterizados pelo acréscimo de letras às palavras, como em quando escrevemos *schooll* ao invés de *school*.

Com estas dificuldades mapeadas, é possível criar estratégias didáticas que sejam criativas para engajar e motivar os alunos, além de proporcionar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas produtivas. É o que o guia de estratégias didáticas criativas “**S.O.S. – Stimulate Our Skills**” propõe.

2.4 METODOLOGIAS ATIVAS

Lima (2016), ao retomar a ideia de Christensen (2009), reforça que, apesar de haver diversos estudos a respeito de novas metodologias, perspectivas, percursos metodológicos e diferentes ações educacionais, a pedagogia de transmissão ainda é a mais utilizada no processo de formação e capacitação de professores. Nesta perspectiva, a fim de propor melhores abordagens para o ensino de LI, colocando os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, é possível afirmar que os estudos sobre Metodologias Ativas podem ser um caminho a ser adotado pelos profissionais responsáveis por prepararem os alunos de graduação em Língua Inglesa, na contemporaneidade.

Acerca destas Metodologias, tomarei como base os estudos de Moran (2020). O autor aponta que toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. O autor afirma, ainda, que cada aluno tem seu próprio estilo de aprendizagem e, com ele, seu jeito de estudar, de aprender e de ensinar. Cabe ao professor a árdua tarefa de identificar estes estilos e aplicar diversas técnicas e procedimentos ou estratégias, mais ou menos eficazes, para conseguir os objetivos desejados (MORAN, 2020).

Assim como Moran (2020), Lacerda e Santos (2018) já afirmavam que, apesar das Metodologias Ativas terem a premissa de o aluno estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, também é dever do professor atualizar-se nos conteúdos e na evolução das ciências, buscando sempre pesquisar por novos caminhos para seguir no processo de aprendizagem continuada.

O professor deve entender que a formação continuada é o único caminho da docência, abrindo portas, inclusive, para o conhecimento de novas metodologias de aprendizagem, mais estimulantes, que apresentam melhores resultados. Cabe também ao professor conduzir o aluno ao entendimento do seu próprio processo de aprendizagem e proporcionar um bom relacionamento em sala para o bom funcionamento da sistemática do seu trabalho pedagógico (LACERDA; SANTOS, 2018, p. 623).

Em se tratando de ensino e aprendizagem de LI, Abreu (2009) já apresentava diversos deveres dos professores que corroboram com o proposto por Lacerda e Santos (2018). Segundo a autora, os professores devem, além de motivar seus alunos a participar ativamente de todas as atividades acadêmicas que envolvem a língua inglesa, “tentar sempre se atualizar não só no conteúdo de sua disciplina, mas também na metodologia de ensino, na sua preparação didática para o melhor desempenho na sala de aula” (ABREU, 2009, p. 53).

As afirmações de Abreu (2009), tais quais as de Lacerda e Santos (2018), são relevantes e justificam a criação do guia de estratégias didáticas criativas **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, afinal, é fato que os professores – independentemente de estarem atuando no ensino fundamental, jovens e adultos (EJA), médio, técnico ou superior – precisam estar atualizados, a fim de que consigam obter diversos recursos pedagógicos capazes de fomentar as potencialidades de cada aluno. E por meio deste guia, além de auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades, os alunos participantes, que estarão estudando para se tornarem professores, poderão se atualizar e tentar não se ater às possibilidades do ensino tradicional. Porém, é necessário que mudanças sejam feitas para que as Metodologias Ativas possam ser implementadas nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois o processo de adaptação é demorado.

Para todo e qualquer tipo de metodologia, há a necessidade de formação do corpo docente, além de ser necessária a avaliação das características do corpo discente, antes de propor currículos que visem novas propostas metodológicas (LACERDA; SANTOS, 2018). Esta é a primeira de diversas ações que devem ser tomadas para que as Metodologias Ativas possam ser implementadas. Segundo Lara (2019), é importante que, para haver evolução e melhora na qualidade de ensino e nas práticas docentes, promovendo uma educação contextualizada e baseada em Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem, o papel dos

docentes deve assumir um destaque estratégico e representar um fator crítico no desenvolvimento de iniciativas educacionais orientadas por competência, ou seja, as iniciativas que têm por objetivo desenvolver habilidades nos alunos – como a proposta deste guia em questão. E, a fim de atingir tal competência, é necessário que haja uma educação continuada (LACERDA E SANTOS, 2018).

Além do mais, o papel do educador vem se transformando ao longo dos anos, particularmente no sentido de buscar um maior diálogo com novas demandas emergentes (LARA, 2019). Segundo a autora, “[...] formar profissionais segundo uma perspectiva inovadora, que integre teoria e prática e favoreça a transformação da realidade de maneira significativa, tem sido um desafio para a educação” (LARA, 2019, p. 2). Sendo assim, é possível conjecturar que o educador do século XXI está buscando outros caminhos, outras perspectivas de ensino, experimentando com outras metodologias, mesmo não obtendo bases sólidas de incentivo em suas matrizes curriculares no Ensino Superior. Segundo Lara (2019), estamos observando, cada vez mais, a presença de professores ativos em IES.

Moran (2020) descreve o que seria um professor com papel ativo:

O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (MORAN, 2020, p. 6).

Do mesmo modo, as estratégias de aprendizagem utilizadas por estes profissionais devem ser convidativas, para que o aluno participe ativamente e, ao mesmo tempo, para que o sujeito se sinta confortável em expor suas ideias (LACERDA; SANTOS, 2018). Com base nos autores supracitados a respeito dos estudos de Metodologias Ativas, compreendemos que os alunos que aprendem com estas metodologias são, normalmente, caracterizados como autônomos, responsáveis, que entendem a importância e a necessidade de aprender de maneira participativa, em consonância com a turma.

De acordo com Lima (2016), quanto mais ativo, crítico e reflexivo for esse processo, maiores serão as chances de produzirmos mudanças na percepção do que é aprendido pelo aluno, bem como mudanças na educação e na sociedade. Diante desta perspectiva, as

Metodologias Ativas apresentam possibilidades para que os professores – bem como os graduandos e, conseqüentemente, futuros professores – busquem outras formas de ensinar. Azevedo e Nogueira (2018) também argumentam sobre o papel do professor ao utilizar as Metodologias Ativas:

É imprescindível, portanto, a formação de um docente prático-reflexivo, dotado de conhecimento e habilidades e, principalmente, capaz de refletir sobre a sua prática, que tenha este olhar adequado para que possa contribuir para o desenvolvimento desta postura ativa do estudante em relação à sua aprendizagem. Docente e discente, embora sejam e ocupem posições diferentes, não devem ter seus papéis reduzidos à condição de objeto um do outro, ao contrário, ambos são sujeitos ativos e com histórias de vida e de aprendizagem diversificadas, que se complementam e que contribuem para a formação do ser social (AZEVEDO; NOGUEIRA, 2018, p. 4).

Trabalhar com Metodologias Ativas é, portanto, desafiador, pois implica em deixar de lado o pensamento do ensino tradicionalista e disponibilizar mais espaço e responsabilidade para o aluno. Lara (2019, p.2) resume a dificuldade que o professor tem em aplicar as Metodologias Ativas em sala:

Frente a esse novo contexto da docência, o papel do professor em relação aos conteúdos e às metodologias ativas de ensino-aprendizagem representa o problema a ser investigado. Com o deslocamento da centralidade do processo de ensino do saber do professor para a identificação das necessidades de aprendizagem dos educandos, os desafios e conquistas nessa atuação docente requerem investigação. Particularmente, o domínio dos conteúdos a serem trabalhados com os educandos e a atuação do docente como fonte privilegiada de informação representam aspectos de grande tensão no desenvolvimento de novas práticas na docência.

Uma das principais mudanças enfrentadas pelo profissional que emprega Metodologias Ativas em sua sala de aula é a do papel do professor. Ele passa a ser mediador do conhecimento, em vez de detentor de informações (LARA, 2019). Segundo a autora, ao fazer esta transição, o processo de ensino e aprendizagem é melhorado, pois este estilo de aprendizagem promove uma “participação equilibrada entre os integrantes, a construção de uma atmosfera inclusiva, a escuta qualificada e o respeito às diferenças e aos saberes prévios dos educandos, e ao estímulo para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo” (LARA, 2019, p. 5).

A ideia da mudança de papel do professor exposta por Moran (2020) concorda com a apontada por Lara (2019). Para o pesquisador, os professores: (a) desempenham o papel de curadores para que cada estudante avance mais na aprendizagem individualizada, que também é conhecida como aprendizagem personalizada; (b) desenham algumas estratégias para que a aprendizagem colaborativa seja bem-sucedida; e (c) conseguem ajudar os aprendizes para que ampliem a visão de mundo que conseguiram nos percursos individuais e grupais, levando-os a novos questionamentos, investigações, práticas e sínteses. No caso da mudança de papéis para o ensino de Língua Inglesa, Veit (2017) conclui que o fato de usar estratégias de aquisição condizentes com a realidade do aluno, focando em seu processo de aprendizagem, resulta em uma melhor proficiência e autoconfiança.

Sob vários nomes, tais como aprendizado de habilidades, aprendizado para aprender habilidades, habilidades de pensamento e habilidades para resolver problemas, as estratégias de aprendizado são maneiras dos estudantes aprenderem uma ampla variedade de assuntos sobre a língua nativa. Dentro do campo de instrução do idioma, os professores estão começando a discutir aprendizagem de estratégias entre eles mesmos (VEIT, 2017, p. 33-34).

Ainda sobre esta modificação de papeis, Lima (2016, p. 431) afirma que “é uma polêmica antiga e, ainda, atual, pois há muito se fala sobre o papel a ser desempenhado pelo professor em sala de aula”. Há diversos estudos acerca de desenvolvimento profissional e papel do docente, mas, como levantado por Mourthé Junior, Lima e Padilha (2018), ainda há muito a percorrer para encurtar a distância entre teoria e prática. No entanto, Mohammadi *et al.* (2013) contrapõem tal argumento, quando afirmam que, apesar de haver muito a ser percorrido,

uma mudança proeminente nos processos de ensino e aprendizagem foi observada, há décadas: o aluno vem ganhando cada vez mais ênfase no decorrer deste processo. Ou seja, os aprendizes e o aprendizado passaram a ser mais importantes que o professor e o ensino (MOHAMMADI *et al.*, 2013, p. 637, tradução nossa).⁴⁶

⁴⁶ Do original: “A prominent change has occurred in language teaching and learning over the last forty or so years. In the past the emphasis was on teachers and teaching, but now the emphasis is on learners and learning” (MOHAMMADI *et al.*, 2013, p. 637).

Nesta perspectiva, Lima (2016) afirma que a transferência do centro do processo do professor e dos conteúdos para os educandos deve estar contextualizada em relação à proposta de educação e de escola que a sociedade deseja para suas futuras gerações. Dessa maneira, se associarmos esta teoria à prática do ensino de LI no Ensino Superior da Universidade Federal do Pará como exemplo pertinente para esta dissertação, teremos, em teoria, alunos mais capacitados, engajados e motivados em seus processos de ensino e aprendizagem, sendo esses resultados fruto da execução de estratégias didáticas criativas pautadas em estudos de Metodologias Ativas em IES.

2.5 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CRIATIVAS

Torre e Barrios (2002, p. 22) afirmam que “o papel que o professor desenvolve pode se estender ao longo de um leque amplo de possibilidades que podem variar desde a máxima diretividade até a máxima participação”. Em estudos voltados às Metodologias Ativas, o professor desempenha um papel importante de curador de conteúdos e de seleção de materiais relevantes, entre tantas possibilidades (MORAN, 2020). Entendemos o curador assim como sugerido por Lopes *et al.* (2014), que definem a curadoria como uma prática comum no campo das artes, que inclui o processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, a curadoria

possui métodos próprios que incluem a pesquisa e a seleção aprofundada de obras relacionadas a um campo temático – um assunto ou um período histórico – a um artista, grupo de artistas ou escola. A intenção do curador geralmente é fornecer elementos ou informações sobre um conjunto de obras de arte a fim de aguçar os sentidos e o interesse do visitante de uma exposição ou instalação e, ao mesmo tempo, provocar uma leitura que extrapola a experiência imediata entre a obra e o visitante (LOPES *et al.*, 2014, p. 61).

Ao realizar a curadoria, o professor deve ter em mente diversos fatores que influenciarão diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Segundo Torre e Barrios (2002), o professor, ao fazer o levantamento de estratégias e atividades de aprendizagem, deve considerar as teorias de ensino-aprendizagem, estilos cognitivos e perfis

individuais, fazendo uso de aplicações de estratégias de intervenção ou métodos mais propícios, sem deixar de avaliar as ações e os resultados.

Mas o que são estratégias? Torre e Barrios (2002) fizeram um levantamento das terminologias a fim de facilitar o entendimento a respeito de *capacidade, competência, habilidade, estratégia*, entre outros. De acordo com os autores, estratégia,

em sentido mais amplo, é o processo adaptativo voltado para a consecução de uma meta ou propósito. A estratégia é um veículo ou mediador entre as intenções e os resultados. Volta-se mais para o *como* do que para o *quê*. No sentido cognitivo, são operações mentais [...] facilitadoras da consecução de outros processos mais complexos. Assim falamos de estratégias para superar um exame ou estratégias de aprendizagem (TORRE; BARRIOS, 2002, p. 86, grifo dos autores).

Para Torre e Barrios (2002), além de substituírem o que antigamente conhecíamos como métodos e técnicas, as estratégias didáticas deverão se caracterizar por serem inovadoras, além de serem impulsionadoras de mudanças. Os autores não afirmam quem ou o que vai mudar, mas subentende-se que eles estejam falando do aluno, pois, ainda segundo esses autores, as estratégias precisam ser envolventes para este, já que ele terá um papel mais ativo no processo. Além do mais, tais estratégias precisam ainda promover, construir ou facilitar a autoaprendizagem – isto é, orientadas mais para a aprendizagem do que para o ensino, ou seja, fixando-se mais no aluno que no professor.

A respeito destas novas estratégias que são aplicadas ao ensino, Filatro e Cavalcanti (2018) atentam a um detalhe importante: a inovação, para um grupo, nem sempre terá o mesmo valor para outro grupo.

Ocorre que, em educação, há tantas partes envolvidas que nem sempre o que é inovação para um grupo representa de fato uma inovação para outro. Alunos, professores, especialistas, pesquisadores, gestores, fornecedores... Cada um vê a educação – e as inovações em educação – do seu ponto de vista, com suas próprias necessidades, motivações, valores e idiossincrasias (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 1).

No entanto, as autoras nomeiam estas estratégias que entendem os alunos como protagonistas dos seus processos de aprendizagem como *metodologias inov-ativas*. Para elas, estas metodologias “englobam a inovação e aspectos distintos do processo de ensino e

aprendizagem em uma matriz de planejamento ou design instrucional” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 3).

Outros autores, como Leal, Miranda e Casa Nova (2019) também se dedicaram ao entendimento de atividades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. No caso destes, no Ensino Superior. Para os autores, tem ficado cada vez mais claro que apenas o domínio do conteúdo – embora seja fundamental no processo de ensino e aprendizagem – não é suficiente. Estes autores reuniram quinze estratégias didáticas que eles consideram como úteis para o desenvolvimento e o envolvimento das gerações atuais nos conteúdos, dentro ou fora da sala de aula (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2019).

Para além dos conceitos e percepções acerca destas estratégias ou atividades didáticas apresentadas nesta seção, também abordarei as estratégias didáticas **criativas**. Para tal, é necessário rever alguns aspectos básicos dos estudos de Criatividade.

Desta maneira, ser criativo requer muito mais que ter uma ideia original, nova. Morais (2015, p. 2) defende, por exemplo, que “só se pode falar de originalidade como critério tradutor de uma nova combinação de elementos existentes”. Ou seja, nada é, de fato, novo, pois, de acordo com a autora, as coisas que são consideradas novas são produto da combinação de elementos já conhecidos pelo homem. Dessa forma, cabe dizer que muito se foi estudado e levantado sobre a temática da Criatividade, desde suas definições e concepções (RHODES, 1961; ALENCAR; FLEITH, 2003; LUBART, 2007; RUNCO; JAEGER, 2012; GLAVEANU, 2013; MORAIS, 2015), seus fatores influentes (LUBART, 2007; OLIVEIRA, 2010), até os modos como validamos os produtos ditos criativos (BESEMER; TREFFINGER, 1981; MORAIS, 2005; HORN, SALVENDY, 2006; SCHWENGBER *et al.*, 2015).

As diferentes abordagens de criatividade apresentadas por Alencar e Fleith (2003) enfatizam que, apesar de o indivíduo ter um papel ativo no processo criativo, afinal é ele quem introduz novas combinações e variações, é essencial que a influência dos fatores sociais, culturais e históricos seja reconhecida em se tratando da produção criativa e da avaliação do trabalho criativo.

A fim de se obter uma visão mais ampla do fenômeno criatividade, devemos levar em consideração a interação entre características individuais e ambientais, as rápidas

transformações na sociedade, que estabelecem novos paradigmas e demandam soluções mais adequadas aos desafios que surgem, e o impacto do produto criativo na sociedade. Lembramos que, para se estimular a expressão criativa na escola, no trabalho ou em outro contexto, é necessário preparar o indivíduo para pensar e agir de forma criativa, bem como planejar intervenções nesses contextos a fim de estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 7).

Sendo assim, levando os aspectos de criatividade e de estratégias didáticas, Torre e Barrios (2002) falam sobre o que seria o ensino criativo:

Quando falo de ensino criativo, eu dizia, estou pensando em estratégias baseadas na aprendizagem relevante, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, numa atitude transformadora; na organização de atividades inovadoras, flexíveis, motivadoras; numa intervenção que tenha em consideração a experiência, a colaboração, o envolvimento do aluno. Trata-se, definitivamente, de enriquecer o método com aqueles traços atribuídos à criatividade (TORRE; BARRIOS, 2002, p. 103).

No entanto, Maley (2015) aponta que este ensino criativo descrito por Torre e Barrios (2002) se encontra prejudicado pelos princípios educacionais da atualidade, que visam resultados rápidos e “eficazes”, além de estarem amarrados à um currículo focado em provas e na ideia de que conhecimento do aluno pode ser medido por meio destas. Nesta mesma linha de pensamento, encontra-se Lubart (2007, p. 67), ao afirmar que

vários estudos empíricos têm mostrado que os professores podem ter uma concepção particular do aluno ideal, valorizando a obediência e o conformismo, em detrimento de traços como a curiosidade ou a independência. O aluno ideal é frequentemente uma criança que segue as instruções, trabalha de modo silencioso e faz perguntas de compreensão ou de precisão sobre as matérias ensinadas. [...] Além disso, as escolas tradicionais têm tendência a valorizar uma situação escolar gerada por regras relativamente fixas (para manter a ordem). Os conhecimentos são ensinados em unidades discretas, pouco ligadas entre si, e a performance é avaliada por provas de memorização e de pensamento convergente para as quais os alunos devem trazer a resposta certa.

Segundo Torre e Barrios (2002), corroborado pelo pensamento de Lubart (2007), uma estratégia didática criativa deve ser orientada para o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas. Em seu livro *Curso de formação para EDUCADORES*, Torre e Barrios (2002) listam habilidades cognitivas importantes que são características de estratégias

didáticas criativas. São elas: observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar e dramatizar.

Para que a criatividade seja abordada em uma sala de aula de Língua Inglesa, Maley (2015) diz que não é necessário que haja novos e supermodernos equipamentos tecnológicos. Na verdade, é possível fazer muito de muito pouco. O autor também reforça que, a fim de que a criatividade seja estimulada em sala, os professores não precisam mudar radicalmente, visto que a mudança, mesmo que pequena, pode trazer benefícios criativos desproporcionalmente grandes.

Lubart (2007) também corrobora com a ideia de que as mudanças geram benefícios. Para ele, é importante trabalhar com os professores suas atitudes frente aos comportamentos criativos na sala de aula, uma vez que, como professor, devido a sua posição privilegiada em sala de aula, há a possibilidade deste estimular ou asfixiar a criatividade em sala de aula. O autor também cita Copley (1997), que identificou certas características comuns aos professores que favoreciam a criatividade. Para Lubart (2007, p. 68), os professores

encorajavam a aprendizagem independente, desenvolviam um ensino em cooperação, motivavam os estudantes a aprender os fatos a fim de adquirir as bases sólidas para o pensamento divergente, encorajavam o pensamento flexível, evitavam julgar as ideias dos estudantes antes que elas não tivessem sido consideradas, favoreciam a auto avaliação das ideias, ouviam seriamente as questões e sugestões dos estudantes, ofereciam as oportunidades de trabalho com uma grande diversidade de material e de condições variadas, ajudavam os estudantes a ultrapassar frustrações e o malogro de modo que tivessem a coragem de prosseguir em direção a novas ideias.

No entanto, mesmo que a criatividade exija, de certa forma, pequenas mudanças (MALEY, 2015) que possam ser aplicadas a qualquer disciplina, o professor não tem, de modo geral, estimulado a criatividade dos alunos (OLIVEIRA, 2010). Segundo esta autora, a situação se dá por diversos motivos – seja por deficiências em sua formação, desconhecimento de técnicas, procedimentos e metodologias incentivadoras da criatividade, ou pela extensão do currículo a cumprir.

Nas instituições de ensino, é preciso que os professores sejam conscientizados da relevância de se estimular a criatividade nos alunos. Também as organizações precisam adotar visão criativa, estimulando-a em seus recursos humanos, até por questão de sobrevivência nesse mercado cada vez mais competitivo (OLIVEIRA, 2010, p. 90).

Seja qual for o motivo, a necessidade de formação continuada, de mudanças quanto aos métodos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior é vital.

Para termos alunos proativos devemos adotar metodologias que os envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados. É preciso orientar o aluno a gerenciar sua própria aprendizagem, a aprendizagem como um todo, aquela que envolve auto iniciativa, autoconhecimento, seus anseios, projetos pessoais, coletivos e intelectuais. No nosso ponto de vista, a aprendizagem que envolve as dimensões afetivas e intelectuais e o respeito à autonomia e aos diferentes ritmos dos alunos parece ser uma das melhores maneiras para compreender o processo de produção e expressão do conhecimento, dentro de uma perspectiva de atuação e transformação da realidade, pois conhecer é transformar (AZEVEDO; NOGUEIRA, 2018, p. 14).

Sendo assim, desenvolvi o produto educacional **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, buscando contribuir com o desenvolvimento das habilidades produtivas dos alunos de graduação em Língua Inglesa. No entanto, se faz necessário entender como ocorreu o processo de criação deste produto, analisando a trilha percorrida para tal feito.

3 TRILHA PERCORRIDA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Os passos aqui descritos compreendem o período de março de 2019 – início das atividades no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará (UFPA) – a julho de 2021, período em que a dissertação foi concluída. Como tentativa de elencar os pontos principais, iremos relatar apenas os momentos relevantes para a escrita da dissertação e do produto a ela associado.

3.1 MUDANÇAS DE ROTA

O projeto aprovado para o ingresso ao PPGCIMES, no início de 2019, trazia como proposta de produto educacional um aplicativo que visava o aprimoramento da habilidade oral por meio de jogos – ou seja, a Gamificação. Era o aplicativo “*Just Say It*”, que apresentaria melhoras na produção oral e aquisição de vocabulário em alunos de Letras. A cada dia das aulas, tanto nas disciplinas obrigatórias quanto nas optativas, este pensamento – e, conseqüentemente, o produto educacional – mudava. A proposta que eu havia pensado não conseguiria compreender, em sua totalidade, o que eu havia aprendido durante as aulas. A ideia de um aplicativo parecia pequena e trabalhosa demais, haja vista que eu não tinha conhecimento algum a respeito de programação ou criação de softwares. Não tive escolha a não ser findar esta proposta.

Com o passar das aulas, pude pôr em prática, em um curso livre de idiomas, algumas das técnicas que havia aprendido nas disciplinas. Foi, então, que mudei de proposta. Desta vez, eu criaria um curso de extensão para professores de Língua Inglesa do Ensino Superior. A proposta era explicar como as Metodologias Ativas e os estudos sobre Criatividades poderiam potencializar o desenvolvimento, em graduandos em Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, das quatro habilidades linguísticas necessárias para o domínio de uma língua: a fala, a escuta, a escrita e a leitura.

Em meados de novembro de 2019, tive a oportunidade de participar de dois eventos que foram fundamentais para a proposta desta dissertação, como relatado na introdução. O

primeiro evento, o VI SISEL, possibilitou que eu apresentasse algumas das técnicas aprendidas durante este primeiro ano como aluno do PPGCIMES no curso livre de idiomas supracitado. Neste evento, pude perceber que as Metodologias Ativas apresentam uma possibilidade real e rica para o processo de ensino e aprendizagem de LI, no Ensino Superior. Por outro lado, durante o segundo evento, o congresso do Braz-Tesol, pude entender como atividades com características de Metodologias Ativas, quando relacionadas à Abordagem Comunicativa, podem ser eficientes no desenvolvimento das habilidades produtivas em alunos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Em março de 2020, entregamos o Relatório para o Exame de Qualificação, a fim de que tivéssemos um aval para dar continuidade nas pesquisas e produções acadêmicas relacionadas ao mestrado. Três meses depois, os pareceres do Relatório chegaram e, com eles, a confirmação de que a pesquisa podia seguir para a dissertação. Este percurso de desenvolvimento da pesquisa é ilustrado na **Figura 1**.

Figura 1 - Percurso de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Canva, elaborado pelo autor.

No entanto, algo estava faltando. O tema já estava aceito e a proposta de pesquisa estava qualificada, mas ainda não parecia traduzir o que eu queria. Foi, então, que resolvi mudar de foco. Percebi que aquelas duas apresentações haviam marcado demais a minha experiência acadêmica para serem deixadas à parte do processo de escrita desta dissertação. O próximo passo foi, então, juntar aqueles dois universos em um. Assim nasceu o produto educacional **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, um conjunto de estratégias didáticas criativas, pautado nos estudos de Metodologias Ativas e na Abordagem Comunicativa. Este produto e, por consequência, a dissertação tratam do desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas em alunos do curso de Letras-Língua Inglesa de qualquer instituição de Ensino Superior disposta a usar as atividades presentes no **S.O.S.**

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um guia de atividades didáticas criativas para auxiliar docentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa a potencializar o desenvolvimento de habilidades linguísticas produtivas em inglês em seus alunos, com uso de estratégias didáticas criativas pautadas em Metodologias Ativas e na Abordagem Comunicativa. Para tal, foi realizada uma pesquisa de abordagem *mista*, uma vez que surge de uma ideia intersubjetiva – ou seja, que se baseia, ao mesmo tempo, na indução e na dedução, bem como no qualitativo e quantitativo (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2013). Sobre esta abordagem, os autores ainda afirmam que

os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 550).

Desta maneira, a pesquisa mista é oriunda de um pensamento pragmático. Hernández Sampieri *et al.* (2013, p. 555) afirmam que o pragmatismo “promove uma multiplicidade de perspectivas, premissas teóricas, tradições metodológicas, técnicas de coleta e análise de dados”, bem como os “entendimentos e valores que constituem os elementos dos modelos

mentais”. Ou seja, o pragmatismo está no processo metodológico desta dissertação, por exemplo, ao utilizar a pluralidade metodológica na criação das estratégias didáticas criativas que compõem o produto educacional **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, uma vez que ele utiliza não apenas as Metodologias Ativas e os estudos sobre Criatividade, mas também a Abordagem Comunicativa, que – por sua vez – é caracterizada pela presença de diversos aspectos metodológicos das abordagens que a antecederam (BROWN, 2001).

Sobre a coleta de dados, subentende-se de Botelho e Cruz (2013) que esta é uma das possibilidades para que seja possível compreender um fenômeno específico em profundidade. Para tal, segundo as autoras, são realizadas descrições, comparações e interpretações, por exemplo. A pesquisa e fundamentação se deram em dois momentos: (a) a revisão bibliográfica e (b) a observação participante, que contou com outros dois momentos subjacentes – a pesquisa por meio de um formulário eletrônico (Apêndice B) e as entrevistas com os participantes que aceitaram dar mais informações a respeito das suas respostas.

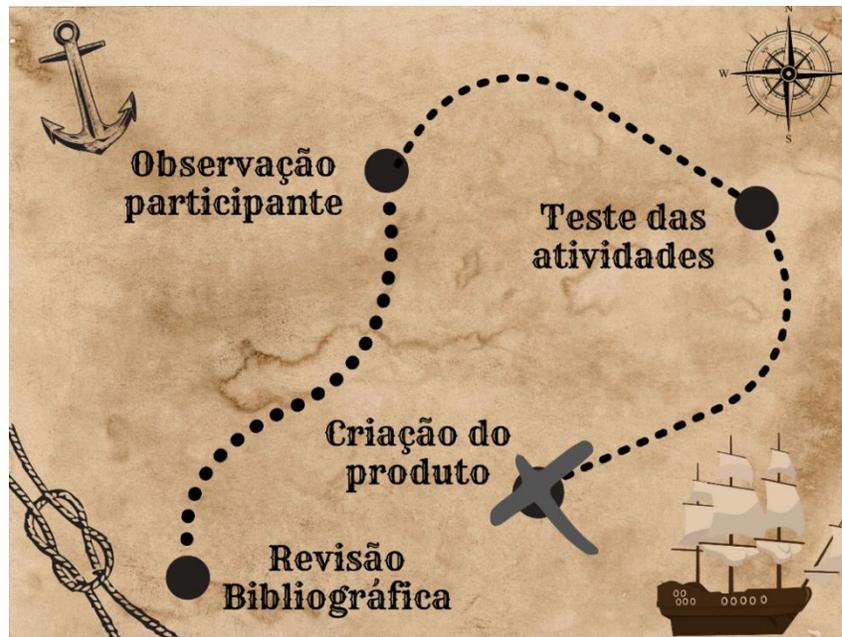
Portanto, é correto afirmar que a pesquisa, quanto ao nível de investigação, pode ser classificada como pesquisa aplicada, já que busca resolver um problema identificado no contexto social em que o pesquisador – neste caso, eu – está inserido (GIL, 2019). Em relação aos objetivos, esta pesquisa pode ser considerada como descritiva de opinião, uma vez que, de acordo com Abrantes (2007), ela passa por um momento de exploração para, então, buscar explicar um fenômeno. Em outras palavras, pessoas foram entrevistadas para expressar suas atitudes, ou seja, seus pontos de vista, ideias ou preferências a respeito de um determinado assunto (ABRANTES, 2007).

Retomo, então, a questão-foco desta dissertação, em que questiono como auxiliar os discentes de cursos de Letras-Língua Inglesa a desenvolverem suas habilidades linguísticas produtivas, ou seja, a fala e a escrita, por meio de estratégias didáticas criativas pautadas nos estudos de Metodologias Ativas e na Abordagem Comunicativa.

Sendo assim, a fim de que fosse possível entender melhor como tornar esse objetivo real, apliquei uma pesquisa de campo, realizada com alunos de graduação em Letras-Língua Inglesa da UFPA, campus Belém, e facilitada por meio do Estágio Supervisionado – atividade obrigatória para a obtenção de créditos em outras atividades direcionadas ao atendimento

aos critérios constantes no documento de área de Ensino e em normas específicas do PPGCIMES – na disciplina Língua Inglesa II, ofertada pela FALEM, na UFPA. O percurso metodológico que sustenta esta pesquisa, o qual didaticamente está representado por quatro etapas, pode ser melhor visualizado na **Figura 2**.

Figura 2 - Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Canva, elaborado pelo autor.

A Revisão Bibliográfica teve o intuito de averiguar não apenas o nível de incidência dos assuntos abordados nesta dissertação, como também encontrar inspirações intelectuais no que tange ao processo de produção de escrita desta dissertação e do produto educacional oriundo dela. A observação-participante foi importante para relacionar, de maneira empírica, durante a minha vivência no Estágio Supervisionado, minhas observações enquanto acadêmico e o referencial teórico que perpassa esta dissertação.

Após esta seção, descrevo como ocorreu a testagem de algumas atividades que compõem o **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, deixando para o final o relato de como se deu a seleção das atividades pertencentes ao produto. Cabe ressaltar que as testagens aconteceram durante a observação participante, mas foram ilustradas na **Figura 2** separadamente, para melhor visualização das etapas. Estas informações serão melhor detalhadas no próximo

capítulo, que trata do produto educacional em si. Nas próximas seções, a revisão bibliográfica e a observação-participante ficarão em evidência.

3.2.1 Revisão bibliográfica

Appolinário (2012) descreveu cada etapa a ser tomada para que a pesquisa científica seja realizada com eficiência. De acordo com o autor, o primeiro passo a ser tomado é determinar o tema e o problema da pesquisa. Dessa forma, a próxima providência é aumentar o que é compreendido sobre este tema e, para fazê-lo, é preciso recorrer a um levantamento de informações preliminares que, segundo o autor, são “mínimas”. Ele as lista:

- a) Quem são os autores clássicos e contemporâneos mais importantes nessa área?
- b) Quais os principais periódicos científicos dessa comunidade?
- c) Há livros recomendados sobre o tema? Quais são? Onde posso localizá-los?
- d) Quais os principais conceitos envolvidos nesse assunto? Quem os definiu?
- e) Existem teorias divergentes abordando o tema? Quem as elaborou?
- f) Em que sequência histórica essas teorias foram desenvolvidas (APPOLINÁRIO, 2012, p. 73-74).

Como primeira parte da pesquisa, efetuei um levantamento prévio de dissertações, artigos e livros que pudessem auxiliar na produção desta dissertação, bem como do produto educacional. Optei por categorizar os assuntos em: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, Metodologias Ativas e Estratégias Didáticas Criativas.

O que Appolinário (2012) relata pode ser entendido como um levantamento bibliográfico, ação em que o pesquisador procura por fontes já conhecidas que falem sobre o tema a ser abordado. Os estudos autor reforçam o apresentado por Gil (2002), quando afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para especificar mais sobre este tipo de pesquisa, Appolinário (2012) reforça:

A partir daqui, começaremos a construir o arcabouço teórico de nossa pesquisa, isto é, procedermos a uma extensa e detalhada investigação acerca das ideias norteadoras do tema que escolhemos. [...] Basicamente, o pesquisador deve realizar um levantamento bibliográfico aprofundado nos periódicos e em outras fontes

fidedignas de informações (livros, documentos, mídias eletrônicas etc.), visando produzir um texto que explicará ao leitor todo o histórico do problema proposto, os contextos teórico, técnico e social nos quais o problema se insere, bem como os principais conceitos, autores e ideias relacionados a ele (APPOLINÁRIO, 2012, p. 80).

Botelho e Cruz (2013) compartilham da mesma ideia que Appolinário (2012) e Gil (2002). Mais detalhadamente, as autoras afirmam que:

Durante a realização do levantamento bibliográfico, é necessário observar algumas etapas que ajudarão na identificação, localização e obtenção das fontes. Na *fase preparatória*, em primeiro lugar, é preciso **estudar o assunto** para identificar e definir os termos para a busca do tema. Em seguida é necessário estabelecer algumas **delimitações** quanto ao período de tempo a ser levantado, da área geográfica, de idiomas e outras delimitações necessárias para acessar as publicações específicas que remetam ao assunto a ser estudado (BOTELHO; CRUZ, 2013, p. 50, grifos das autoras).

Em consonância com o que foi levantado pelos quatro autores, durante a pesquisa que realizei para fundamentar a concepção e desenvolvimento do produto educacional, contei com o auxílio de diversos materiais disponibilizados pelos professores que ministraram as disciplinas obrigatórias e optativas durante o primeiro ano do Programa, tais como capítulos de livros, artigos, vídeos, infográficos e filmes. Pude construir um arcabouço teórico capaz de significar as minhas inquietações e opiniões a respeito da relação entre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, atividades didáticas criativas, Metodologias Ativas e o desenvolvimento das habilidades linguísticas em alunos que estudam o Inglês como Língua Estrangeira.

Cabe lembrar que Appolinário (2012) ainda lembra que o processo de revisão da literatura não é um processo findado, pois, até o final da pesquisa, o pesquisador provavelmente permanecerá construindo, ajustando ou até mesmo redimensionando o texto que servirá como base para a pesquisa. Portanto, em concordância com Appolinário (2012) e com Botelho e Cruz (2013), para o embasamento desta pesquisa, tal levantamento foi realizado. A fim de embasar melhor os conteúdos referentes ao guia de estratégias didáticas criativas **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, foi realizada uma pesquisa prévia em diversos livros, tais como “Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem”, de Leal, Miranda e Casa Nova (2019);

“Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior”, de Araújo e Sastre (2018); “DI 4.0: Inovação na educação corporativa”, de Filatro (2019), entre outros.

Foram consultados, também, artigos disponibilizados na biblioteca virtual do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como dissertações de Mestrado Profissionais, também disponíveis no site da CAPES.⁴⁷

3.2.1.1 Portal de Periódicos CAPES

Optei por pesquisar no Portal de Periódico CAPES pelo fato desta plataforma contar com, de acordo com a leitura do *site* realizada em 16 de março de 2020, mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual (CAPES, 2020). É um marco para a divulgação científica brasileira, o que justifica a utilização desta plataforma para o levantamento bibliográfico da pesquisa em questão.

Para proceder a pesquisa, foram inicialmente empregadas combinações entre os seguintes termos: “metodologias ativas”, “inglês”, “ensino”, “ensino superior” e “língua inglesa”. Em um primeiro momento, não foram utilizados filtros, tais como “data de publicação”, “tipo de material”, “idioma”, “data inicial” e “data final”, o que trouxe como resultado uma pesquisa abrangente e, ainda assim, não sendo considerada satisfatória.

Os primeiros resultados foram classificados como “insatisfatórios” por não agregarem informações relevantes à dissertação no âmbito da afinidade temática, uma vez que a pesquisa, neste momento, estava centrada em artigos relacionados ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Nesta perspectiva, alguns resultados, como os que tratavam de temas da saúde ou do ensino agrário, foram encontrados.

Foi realizada, então, uma nova pesquisa, empregando filtros⁴⁸, com as mesmas palavras-chave, a fim de que pudesse obter um resultado mais oportuno. Ao procurar por

⁴⁷ Os *sites* <https://periodicos.capes.gov.br> e <https://catalogodeteses.capes.gov.br> foram os utilizados para a realização de buscas de artigos e dissertações, respectivamente.

⁴⁸ Os filtros utilizados foram “data de publicação”, “tipo de material”, “idioma”, “data inicial” e “data final”. Utilizei, para delimitar as pesquisas de data, publicações realizadas a partir do ano 2000, como forma de delimitar a pesquisa de maneira mais precisa. Quanto ao tipo de material, me absteve em utilizar artigos,

“metodologias ativas” e “inglês”, por exemplo, pude encontrar 68 resultados. Destes, foi selecionado apenas um: o artigo de Gómez-Hurtado, Carrasco-Macías, García-Rodríguez (2016), que aborda o uso de Metodologias Ativas para o ensino plurilíngue com alunos de Ensino Superior. Os demais 67 resultados foram excluídos, pois tratavam de estudos sobre Metodologias Ativas em um contexto de Ensino Fundamental, Ensino Médio ou, em alguns casos, ensino infantil. Em outros casos, pesquisas sobre saúde também foram encontradas.

O texto escolhido aborda a necessidade de o aluno universitário conhecer diferentes idiomas – o que auxilia a pesquisa aqui proposta, já que trata do desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas. O resultado levantado pelas autoras considera que a aula universitária é uma oportunidade aberta para a aprendizagem de um idioma, a ponto que os alunos podem usá-la para melhorar suas habilidades (GÓMEZ-HURTADO, CARRASCO-MACÍAS, GARCÍA-RODRÍGUEZ, 2016). Além do mais, o trabalho realizado por elas justifica a utilização de Metodologias Ativas para o desenvolvimento de uma língua estrangeira, além da utilização da língua estrangeira em sala de aula com os universitários, como se pode ver na passagem:

Os resultados deste estudo nos levam a concluir que a metodologia CLIL e as metodologias ativas, aliadas às estratégias didáticas e recursos elaborados, são um caminho para o desenvolvimento da linguagem e a aquisição da aprendizagem. (...) Assim, concluímos que o uso de uma segunda língua na sala de aula leva os professores a usar estratégias metodológicas que promovam interação e uso desse segundo idioma, que se torna uma vantagem para assimilar esse idioma (GÓMEZ-HURTADO, CARRASCO-MACÍAS, GARCÍA-RODRÍGUEZ, 2016, p. 168).

Em um outro momento, ao utilizar “ensino” e “língua inglesa” como palavras-chave, obtive 1387 resultados. Desta maneira, optei por utilizar filtros que me ajudassem a obter os melhores resultados. Para esta combinação de pesquisa, excluí alguns tópicos, como “saúde pública”, “sociologia”, “negócios” e “psicologia”, que estavam selecionados automaticamente, no *site*, devido ao distanciamento dos tópicos à pesquisa realizada nesta dissertação. Os resultados, então, caíram para 1087 – o que ainda era alto demais.

dissertações e teses. Sobre o idioma, selecionei, além do português, recursos escritos nos idiomas inglês e espanhol.

Repeti este mesmo processo de filtros algumas outras vezes até encontrar o resultado de 991 itens. Coube, então, a leitura do resumo de cada item, buscando encontrar aqueles que poderiam, de certa forma, se relacionar e agregar à minha dissertação, levando em consideração os seguintes aspectos de seleção: (a) lócus da pesquisa, selecionando apenas os que aconteciam no Ensino Superior; e (b) habilidades linguísticas, excluindo os resumos que abordavam as habilidades linguísticas receptivas, uma vez que não são objeto de estudo desta pesquisa.

O primeiro artigo com informações relevantes à pesquisa foi o de Carneiro e Oliveira (2017), que abordou a escrita acadêmica como meio para o desenvolvimento da habilidade linguística produtiva da escrita, por meio de ferramentas digitais gratuitas e *on-line*. As autoras ainda reiteram a ideia de que a tecnologia, quando utilizada como ferramenta para o ensino e aprendizagem de LI, não é nada sem a pedagogia. Ademais, elas afirmam que “o mero foco no processo de composição, conteúdo do texto e prescrições gramaticais não é, por si só, suficiente para ajudar os usuários de ILE a alcançar objetivos sociais em um determinado contexto comunicativo” (CARNEIRO; OLIVEIRA, 2017, p. 209).

Outro artigo fundamental para o desenvolvimento desta dissertação foi o de Araújo e Macedo (2017), que também trata do desenvolvimento da habilidade linguística produtiva de escrita, desta vez, por meio da criação de uma *homepage* onde os alunos puderam postar suas produções, que foram realizadas colaborativamente, com a realização de revisão e correção por pares, ou seja, dividindo a responsabilidade da correção e da revisão com o aluno, tornando-o protagonista em seu processo de aprendizagem de LI no Ensino Superior.

Outros dois artigos que se fizeram atrativos para a pesquisa foram “A Internet, agência e os jogos digitais on-line na aprendizagem de inglês: um estudo no ensino superior de tecnologia da informação”, escrito por Garbuio (2018); e o de Chávez-Zambano, Saltos-Vivas e Saltos-Dueñas (2017), que fala sobre a importância do conhecimento de língua inglesa para o ensino superior.

Garbuio (2018) apresenta uma reflexão sobre a utilização de jogos digitais como ferramentas para o uso de tecnologia em sala de aula no ensino superior, retratando a dissonância entre os conteúdos transmitidos na sala de aula – o que ela diz ser “o ambiente

formal de educação” – e os espaços públicos (virtuais ou presenciais) nos quais os estudantes do idioma convivem e interagem entre si. A autora conclui a pesquisa afirmando que “questões sobre a aprendizagem de línguas no contexto informal são apenas indicativos e não se esgotam neste artigo, portanto, requerem mais estudos em diferentes contextos” (GARBUIO, 2018, p. 1903). Dessa forma, a autora serve de inspiração para que o guia de estratégias didáticas “**S.O.S. – Stimulate Our Skills**” traga a perspectiva da gamificação como ferramenta para o uso de Metodologias Ativas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de graduandos em Letras-Língua Inglesa.

Na mesma visão sobre o desenvolvimento da língua inglesa para o Ensino Superior, Chávez-Zambano, Saltos-Vivas e Saltos-Dueñas (2017) abordam a perspectiva de pesquisa dos alunos. Para as autoras,

aprender o idioma inglês ou consolidar seu domínio no ensino superior é de vital importância para os estudantes universitários. Seu conhecimento permite a consulta de bibliografias importantes, como livros, documentos e informações na web, a maioria delas neste idioma (CHÁVEZ-ZAMBANO, SALTOS-VIVAS E SALTOS-DUEÑAS, 2017, p. 770, tradução nossa).⁴⁹

Dessa forma, os quatro artigos selecionados ajudam a fortificar a base que esta dissertação, junto de seu produto educacional, utiliza.

3.2.1.2 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A fim de realizar a busca por dissertações que fossem relevantes para a construção do produto educacional aqui relatado, optei por filtrar⁵⁰ as pesquisas utilizando as opções disponíveis para o refinamento de pesquisa.

⁴⁹ Do original: “El aprendizaje del idioma inglés o la consolidación de su dominio en la Educación Superior es de vital importancia para los estudiantes universitarios. Su conocimiento permite la consulta de importante bibliografía como libros, documentos e información en la web, la mayoría de los cuales se encuentra en este idioma” (CHÁVEZ-ZAMBANO, SALTOS-VIVAS E SALTOS-DUEÑAS, 2017, p. 770).

⁵⁰ Os filtros disponíveis para serem aplicados para o refinamento da pesquisa são: (a) Tipo, que envolve o grau acadêmico; (b) Ano, que filtra pelo ano de publicação da tese ou dissertação; (c) Autor, para que seja possível a visualização pelo nome dos autores; (d) Orientador, para que seja provável a busca pelo mesmo orientador, com uma hipótese de que as pesquisas possam ter um mesmo direcionamento; (e) Banca, ou seja, as pessoas que

O mesmo processo de busca realizado no Periódico CAPES foi realizado no *site* do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nos dias 01 e 02 de março de 2020. A pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações serviu também para fazer levantamento do Estado da Arte, a fim de saber o que vem sendo produzido acerca dos estudos sobre Metodologias Ativas, Ensino Superior e Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas no cenário científico brasileiro. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: “ensino superior”, “língua inglesa”, “inglês” e “metodologias ativas”. A pesquisa seguiu o processo relatado na **Figura 3** **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

Figura 3 - Processo de pesquisa no site de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro ponto a ser utilizado para refinar o número de pesquisas foi o Tipo, que envolve o grau acadêmico com o qual as teses e dissertações foram produzidas. O ponto escolhido foi o de Mestrado Profissional (MP), pois é grau acadêmico no qual o PPGICMES/UFPA encontra-se. Os filtros Ano, Autor, Orientador e Banca não foram levados

avaliaram as teses e dissertações ali disponíveis; (f) Grande Área Conhecimento, na qual abrange um número menor e mais genérico de áreas acadêmicas; (g) Área Conhecimento; que abrange um número maior e mais específico de áreas acadêmicas; (h) Área Avaliação, que, segundo o site da CAPES, agrupa áreas básicas subdivididas em subáreas e especialidades; (i) Área Concentração; (j) Nome do Programa; (k) Instituição e (l) Biblioteca, que caracterizam os últimos filtros possíveis para o refinamento de pesquisa.

em consideração no ato do refinamento. O segundo fator a ser acrescentado no processo de refinamento de resultados foi a Grande Área do Conhecimento. Desta forma, foram analisadas três Grandes Áreas de Conhecimento: Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar. O Programa PPGCIMES está sob a Grande Área do Conhecimento Multidisciplinar. As outras duas áreas foram selecionadas pois, apesar de não terem a mesma área que o PPGCIMES, podem apresentar teses e dissertações relevantes em se tratando de Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas ou Metodologias Ativas.

Após o filtro das Grandes Áreas do Conhecimento, aplicamos o terceiro filtro, o Áreas do Conhecimento. Levando em consideração os termos pesquisados, diversas áreas foram encontradas. Dentre elas: Tecnologia Educacional; Ensino e Aprendizagem; Educação de Adultos; Educação; Letras; Linguística; Linguística Aplicada; Processos e Produtos; Ensino; Metodologias; Inovação e Tecnologia; Indústria Criativa; Educação e Novas Tecnologias; e Ensino, Ciência e Tecnologia; entre outros. A apresentação dos resultados pode ser melhor visualizada na **Tabela 1**.

Tabela 1 - Número de teses e dissertações por palavra-chave

Palavras-chave	Sem filtros	Tipo	Com filtros		TOTAL
			Grande Área do Conhecimento	Área do Conhecimento	
Ensino Superior	174777	23912	13895	2481	331 ⁵¹
Língua Inglesa	34900	2736	2488	236	236
Inglês	20787	905	151	33	33
Metodologias Ativas	36212	3192	1791	606	606

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Das razões que utilizamos para o descarte de diversos textos, cito o lócus da pesquisa – uma vez que muitos textos não se tratavam do Ensino Superior –, o fato de as pesquisas não fomentarem o desenvolvimento de habilidades linguísticas produtivas e, por fim, as

⁵¹ Em casos em que o número de resultados ainda era extenso (mais de mil, por exemplo), aplicamos o filtro de “Área Concentração”, com as subcategorias “Ensino”, “Ensino de Ciências”, “Ensino e Aprendizagem”, “Ensino, Ciências e Novas Tecnologias”, entre outros.

pesquisas que não se encaixavam ou apresentavam elementos que caracterizam as Metodologias Ativas.

Dessa pesquisa, quatro foram os trabalhos selecionados como inspiradores. O primeiro foi a dissertação de Souza (2014), que trabalhou aspectos desmotivacionais em alunos de graduação de Língua Inglesa na UFPA. Em sua pesquisa, o autor entrevista alunos de duas modalidades de ensino diferentes e enumera pontos de que desmotivam os alunos em suas jornadas no Ensino Superior. O tema central do texto, apesar de diferente da proposta aqui relatada, consegue justificar o motivo de ser necessário que haja uma alternativa para o desenvolvimento de habilidades linguísticas em graduandos do curso de Letras-Língua Inglesa.

Outro trabalho relevante para a concepção desta dissertação e, conseqüentemente, do produto educacional, foi o de Rapaport (2016), que abordou métodos para se utilizar o celular para aquisição da língua inglesa. A autora afirma que é importante considerar a capacidade de lidar com as variadas tecnologias de informação e comunicação (TICs) existentes para o aprendizado de línguas, “sem transferir apenas os conhecimentos prévios e, por vezes, superficiais de busca na internet para uma real capacitação de uso de formatos de ensino por meio de tecnologias da comunicação” (RAPAPORT, 2016, p. 57). Ou seja, não é o fato de usar alguma ferramenta tecnológica em sala que deixará os alunos realmente capacitados e engajados. Vai muito além do mero objeto. É sobre aproximar alunos. É sobre trabalhar colaborativamente. Segundo a autora, o mais necessário na sociedade atual é trazer novos paradigmas sobre a concepção da educação mais interativa, mais interpessoal (RAPAPORT, 2016).

Além destes trabalhos supracitados, cabe ressaltar Sobreiro (2017), que também se fez relevante ao falar sobre o engajamento do aluno do ensino superior por meio de atividades gamificadas. O fato de haver uma dissertação sobre gamificação e haver estudo científico sobre o impacto no engajamento do aluno do ensino superior viabiliza a utilização do conjunto de atividades aqui sugerido, já que nele há presença de aspectos de gamificação em algumas das atividades propostas. O trabalho de Sobreiro (2017) reforça a ideia positiva de utilizar-se da gamificação como estratégia para o engajamento dos participantes:

[...] Foi possível perceber que a motivação dos alunos foi muito ampliada em um primeiro momento, além do grande aumento na disposição dos estudantes para a disciplina. Ao almejar um objetivo diferenciado (o desbloqueio de uma habilidade que o ajudaria na resolução da prova e de outros exercícios), os alunos passaram a se dedicar mais à resolução dos exercícios, participaram ativamente das aulas, criaram grupos de estudos e se empenhavam em realizar as *quests* da melhor maneira que conseguiam [...] (SOBREIRO, 2017, p. 68).

Por fim, um trabalho que somou significativamente para a concepção do produto educacional proposto foi o de Veit (2017). O trabalho da autora é intitulado “Metodologias Ativas para o ensino de Língua Estrangeira” e está relacionado ao guia **S.O.S. – Stimulate Our Skills** pelo fato de fortalecer sua base teórica, em contraste com o teor prático que será abordado pelo curso, já que o texto de Veit (2017) trata de estratégias didáticas que levam à aprendizagem de uma língua estrangeira.

3.2.2 Observação participante

O objetivo da observação participante foi identificar as práticas pedagógicas em um contexto real de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Superior. É importante reforçar que as práticas identificadas e observadas poderiam ser diferentes, uma vez que esta observação se deu em meio ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Entende-se por observação participante a técnica por meio da qual “o pesquisador se integra a um grupo para estudá-lo de seu interior” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 153). Dessa maneira, será possível caracterizar de maneira mais incisiva o lado qualitativo da pesquisa.

A sistematização desta observação participante se deu por inspiração no trabalho de Pacheco (2019), que utilizou deste tipo de abordagem ao participar da disciplina Pedagogia em Organizações Sociais, do curso de Pedagogia da UFPA, como forma de integração do produto educacional criado por ele. Em sua pesquisa, Pacheco (2019) reproduziu cinco aspectos essenciais para esta observação, quais sejam: (a) retrato dos sujeitos; (b) descrição do espaço físico; (c) falas recorrentes; (d) atividades realizadas; e (e) ações do observador participante. Esta sistematização foi escolhida por ter características presentes na obra de Laville e Dionne (1999).

No que tange ao retrato dos sujeitos, Pacheco (2019) caracteriza os elementos participantes do processo de ensino e aprendizagem, tomando nota do que vê e ouve, fixando o que lhe parece útil e negligenciável, tal como observado em Laville e Dionne (1999). Em relação ao espaço físico, o autor também faz uso de uma rica descrição, que leva em consideração toda a ambiência observada. Sobre as falas recorrentes, tal como sugerido por Laville e Dionne (1999), Pacheco (2019) relata algumas conversas e questionamentos pertinentes para a pesquisa.

Em se tratando das atividades realizadas, Pacheco (2019) ilustra as práticas pedagógicas realizadas na disciplina, cobrindo o modo como determinados tópicos eram ministrados e avaliados. Por fim, entende-se as ações do observador participante como sendo aquelas que foram adotadas pelo observador. No entanto, é importante reforçar que esta observação depende, também, do nível de interação estabelecido ao meio observado, “principalmente do conhecimento que esse meio tem de seu *status* de pesquisador” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 154).

Para esta dissertação, cabe relatar cada aspecto dentre os relatados por Pacheco (2019), uma vez que esta observação participante se fez indispensável para o desenvolvimento não apenas da dissertação, mas também para um melhor entendimento do processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior, em especial na disciplina Língua Inglesa II – o que culminou no desenvolvimento do produto educacional **S.O.S. – Stimulate Our Skills**.

Nesta disciplina, a professora contava com a ajuda de uma monitora e de dois estagiários, eu e minha colega de mestrado do PPGCIMES. A disciplina foi ofertada para os alunos do período matutino, cujo material didático adotado foram os Livros *Touchstone* 1 e 2. Em relação ao livro 1, foram trabalhadas as unidades de 9 a 12; com o livro 2, as unidades de 1 a 4, totalizando oito unidades.

Em relação ao item (a), o retrato dos sujeitos, pode-se afirmar que a turma contava com uma professora, responsável por dez alunos matriculados. Dos 30 alunos que iniciaram no curso, com entrada por meio da prova de vestibular, apenas dez cursaram a disciplina, por escolha própria ou devido a alguma outra situação decorrente do Ensino Remoto

Emergencial (ERE). Esta estratégia didática e pedagógica, utilizada para suavizar os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, foi acatada e decidida na resolução n. 5.294 de 21 de agosto de 2020, que

aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus –COVID-19, e dá outras providências (UFPA, 2020, p. 1).

Os alunos não costumavam se atrasar para as aulas, que eram *on-line*. Chegavam sempre na hora certa, cumprimentando a professora e os demais colegas, pelo *chat* ou por meio do microfone. Todas as aulas ocorreram através da plataforma de webconferência *Google Meet*. Com um total de 102 h/a de carga horária, a disciplina era ofertada em dois dias da semana, às segundas e quartas-feiras. Nestes dois dias, os conteúdos eram ministrados em aulas assíncronas e síncronas, de maneira que todos os alunos sabiam quando seriam suas aulas síncronas (as que eram ministradas por webconferência), já que o programa da disciplina havia sido disponibilizado tanto na sala de aula *on-line* quanto no grupo do aplicativo de mensagem gratuito WhatsApp, utilizado pela professora, pela monitora e por nós, estagiários, como meio para repassar alguns lembretes e avisos, além de tirar possíveis dúvidas dos alunos. A ementa da disciplina e o seu cronograma podem ser visualizados nos Anexos A e B, respectivamente.

Em relação à participação dos alunos, pode-se afirmar que não se opunham às leituras ou representação destas leituras, quando a professora pedia para que atuassem o diálogo presente no livro, por exemplo. No entanto, diversas vezes, a professora solicitava que os alunos ligassem suas câmeras, mas eles nem sempre a atendiam.

Ainda sobre o retrato dos sujeitos, a professora se mostrou muito solícita com os alunos, uma vez que ela se propunha a tirar as dúvidas que surgissem no decorrer das aulas – tanto as síncronas quanto as assíncronas –, de modo que nenhum aluno ficasse com dúvidas. Em se tratando de metodologias para o ensino *on-line*, a professora apresentava, na época, algumas dificuldades em, por exemplo, compartilhar sua tela, ligar e desligar seu microfone, ou apresentar e ver seus alunos simultaneamente. Como forma de superar estas

dificuldades, a monitora era a pessoa responsável por compartilhar a tela, enquanto a professora ministrava sua aula.

Para o entendimento do item (b), que engloba a descrição do espaço físico, faz-se necessário adaptar o que foi proposto por Pacheco (2019), uma vez que as aulas observadas aconteceram no período de outubro de 2020 a janeiro de 2021, ou seja, durante o período do Ensino Remoto Emergencial. A sala de aula virtual, acessada por meio da plataforma *Google Meet*, oferecia opções como: ligar e desligar as câmeras e/ou microfones; um *chat* aberto com todos os participantes da aula; botões de “levantar a mão” e “abaixar a mão”, para que o professor pudesse visualizar as pessoas que estavam inscritas para fala; possibilidade de utilizar um quadro interativo – o *Jamboard* –, dentre as demais funções existentes na plataforma. As mais utilizadas eram o *chat* e os microfones. As câmeras raramente eram ligadas, como já mencionado, e o quadro interativo não foi utilizado.

Outra possibilidade de adaptação ao item (b) foi a utilização da *Google Classroom*, a sala de aula Google, que a professora utilizava como repositório das atividades escritas avaliativas para cada unidade do livro utilizado no decorrer da disciplina. Esta plataforma também era utilizada para o compartilhamento de alguns documentos essenciais para a disciplina, como a programação, o cronograma e o Termo de Confidencialidade e Sigilo referente ao período do ERE⁵². Ela também foi utilizada para compartilhar o *link* da primeira atividade que realizei como estagiário da disciplina.

Sobre o terceiro item – falas recorrentes –, podemos afirmar que as falas mais comuns durante a disciplina abordavam as correções das tarefas que eram passadas para casa. Há também as falas utilizadas quando a professora elucidava as possíveis dúvidas que surgiam, no decorrer desta correção. Como forma de ilustrar o enunciado, algumas das falas mais rotineiras eram, com sugestão de tradução:

⁵² Termo enviado pela professora para a sala virtual da turma, solicitando ciência e assinatura dos alunos. Neste termo, os alunos se responsabilizam por não utilizar informações provenientes de pesquisas ainda não publicadas de discentes ou docentes da turma, não efetuar e distribuir cópias de materiais não publicados, bem como o não compartilhamento do link ou informações de acesso às salas de aula ou ambiente virtual de aprendizagem, como o *Google Classroom* ou o SIGAA/UFPA.

1. *Did you do the homework?* (Vocês fizeram o dever de casa?)
2. *Did you find it easy or difficult?* (Vocês acharam fácil ou difícil?)
3. *Can you read the question 1, please?* (Você pode ler a questão 1, por favor?)
4. *What did you put in this question?* (O que você pôs nesta questão?)
5. *Repeat, please!* (Repita, por favor!)

Os alunos, por sua vez, não tinham tantas falas recorrentes, a não ser os cumprimentos de chegada e saída de sala. No entanto, eles interagiam com bastante frequência. Isso ocorria em maior incidência quando a professora pedia que eles lessem e interpretassem os diálogos do livro, ou quando ela perguntava sobre os assuntos estudados. Neste último caso, as perguntas não eram preestabelecidas e, conseqüentemente, a conversa fluía naturalmente.

O item (d) trazido por Pacheco (2019) abrange as atividades realizadas durante as aulas. A professora tinha duas plataformas a sua disposição, o *Google Meet*, para as aulas síncronas, e o *Google Classroom* para as assíncronas. Na primeira, atividades como *gap-fills* (atividades para completar as lacunas) e atividades de fala, seja com base no que estava sendo ensinado ou em contextos mais descontraídos e informais, eram as mais frequentes. Na última plataforma, atividades de redação eram as mais comuns. A respeito destes tipos de atividades, os alunos depositavam suas produções na plataforma para que a professora, com auxílio da monitora e dos estagiários, pudesse corrigi-las. Cada unidade do livro indicava uma atividade escrita a ser realizada e, portanto, submetida à plataforma.

A professora trabalhava o ensino de gramática, por exemplo, com elementos característicos da Sala de Aula Invertida, como descrito por Bergmann (2018). Durante suas aulas, ela pedia que os alunos lessem e fizessem as tarefas de conjugação de verbo, por exemplo, em casa, para que, em sala de aula, ela pudesse trabalhar com eles, enfaticamente, a pronúncia e as tarefas que apresentavam diálogos em suas composições. A maior parte da aula era utilizada para a correção das atividades. Desta maneira, “o tempo de sala de aula é dedicado à aplicação, análise e prática, com o professor presente para esclarecer concepções errôneas e perguntas” (BERGMANN, 2018, p. 11).

Durante a observação participante, houve também a participação da monitora e dos estagiários com atividades de revisão dos conteúdos ministrados no decorrer do semestre. Além destes tipos de atividades, atividades avaliativas também eram realizadas, como as provas orais, por exemplo. Os alunos formavam suas duplas e participavam de uma conversa com a professora, usando os tópicos estudados como itens norteadores da conversa, bem como as perguntas sugeridas no livro didático adotado nas aulas.

Por fim, o aspecto (e), que compreende as minhas ações como observador participante, será mais detalhado no próximo capítulo desta dissertação. Durante o Estágio Supervisionado, pude pôr em prática três atividades elaboradas por mim, dentre as quais duas fazem parte do produto educacional anexo à esta dissertação. Além do teste com estas estratégias, participei das aulas fazendo contribuições de pronúncia, em alguns momentos, sugerindo *sites* para estudos e anotando no *chat* as respostas dadas pelos alunos e pela professora, a fim de auxiliá-la durante as aulas. Em algumas aulas, a professora pedia que eu participasse como aluno, também compartilhando minhas respostas e lendo alguns dos diálogos, junto aos colegas participantes da sala.

Como resultado da observação participante, percebi uma centralização e dependência do professor, ora como aspectos positivos – como na maneira na qual a professora abordava os assuntos gramaticais, utilizando das características apontadas por Bergmann (2018) –, ora como aspectos negativos – com poucas oportunidades de interação entre todos os participantes, o que leva a uma produção independente reduzida, se comparada com o que sugere a Abordagem Comunicativa. Ademais, faz-se importante ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem se dava, em alguns momentos, por meio da ênfase nos erros dos alunos, de modo que o “*repeat, please*” era utilizado com frequência.

No entanto, considerando o contexto excepcional no qual esta observação ocorreu – o Ensino Remoto Emergencial (ERE) –, com aulas *on-line* e interações reduzidas, devido a problemas de conexão ou aparelhos eletrônicos que não eram modernos ao ponto de terem câmeras, por exemplo, as características percebidas, presentes no ensino tradicionalista (BERGMANN; SAMS, 2018), não podem ser consideradas recorrentes.

A interação professor-aluno e aluno-aluno, para o ensino e aprendizagem de LI no contexto do Ensino Superior, poderia ter ocorrido de outra maneira. Como Hughes (2011) afirma, as habilidades linguísticas são desenvolvidas com mais eficácia quando em um processo interativo, ou seja, assim como Brown (2003), Hughes (2011) concorda que esses tipos de atividades oferecem um nível de autenticidade e espontaneidade que outras estratégias didáticas podem não conseguir oferecer.

Além das informações coletadas por meio da observação participante, realizei, também, durante o período do Estágio Supervisionado, uma pesquisa e entrevista com os graduandos matriculados na disciplina Língua Inglesa II. A pesquisa teve como objetivo entender como os alunos observavam seus próprios processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, no Ensino Superior.

Outrossim, foi possível obter informações acerca da relação entre alunos, professores e conteúdo ministrado sob a ótica dos graduandos, uma vez que as bases teóricas utilizadas nesta dissertação escolheram, também, dar voz aos alunos. O resultado desta pesquisa é melhor visualizado no próximo capítulo, quando abordo o produto educacional em maior detalhamento.

4 SOS - STIMULATE OUR SKILLS

Entende-se que o Mestrado Profissional possui caráter de especificidade, visando ao desenvolvimento de pesquisa voltada para a aplicação profissional (UFPA, 2009). Sendo assim, este capítulo dedica-se à apresentação do produto educacional “**S.O.S. – Stimulate Our Skills**”, produto final da dissertação pertencente ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias no Ensino Superior (PPGCIMES), mais especificamente à linha de pesquisa Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

O produto educacional supracitado foi pensado e desenvolvido por meio de pesquisas no campo de Metodologias Ativas, na Abordagem Comunicativa e na área de Criatividade. O “**S.O.S. – Stimulate Our Skills**” (**S.O.S.**, a partir de agora) conta com dez estratégias didáticas criativas que visam ao desenvolvimento das habilidades produtivas de alunos do curso de Língua Inglesa. Cada estratégia possui seu plano de aula, que deixa explicitado todos os elementos necessários para a replicação das atividades em outros contextos educacionais.

Este capítulo está dividido em quatro partes essenciais para o entendimento do produto em questão. Dou início ao texto apresentando como se deu a testagem de algumas atividades, que foram postas em prática durante o Estágio Supervisionado. Logo após, retrato as demais atividades que compõem o produto educacional aqui focado. Continuo descrevendo como o produto está produzido, especialmente em se tratando da linguagem metafórica presente nele, bem como a estrutura e o projeto gráfico confeccionados para materializá-lo. Por fim, vemos os aspectos criativos presentes no produto em questão.

4.1 TESTAGEM DAS PRIMEIRAS ATIVIDADES DIDÁTICAS CRIATIVAS

É fato que, de acordo com Appolinário (2012), nas Ciências Humanas, os três tipos de instrumentos mais comuns para a coleta de dados são as entrevistas, os questionários e a observação direta dos fenômenos – nesta dissertação, a última, conforme Laville e Dionne (1999), denominada observação participante. Para a criação desta pesquisa, os três tipos de

coleta foram conduzidos – o terceiro antes da testagem das atividades e os dois primeiros após este momento.

Nesta seção do capítulo, abordarei com mais detalhes as entrevistas e o questionários, uma vez que, para o desenvolvimento desta dissertação, o último tipo de coleta mencionado – a observação participante – está mais direcionado para o estágio de pré-testagem do produto, pois serviu de ponto inicial para a determinação de quais atividades seriam utilizadas para a testagem.

Sendo assim, a testagem de duas das estratégias que completam o **S.O.S.** ocorreu durante a participação no Estágio Supervisionado no Ensino Superior, que ocorreu na disciplina Língua Inglesa II, ofertada pela FALEM, na UFPA, no período de 14 de outubro de 2020 a 19 de janeiro de 2021, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

No decorrer das aulas, a professora responsável pela disciplina mostrou-se extremamente solícita no que diz respeito ao compartilhamento de ideias e atividades em suas aulas. Ela solicitou, inclusive, que tanto a monitora quanto nós, estagiários, criássemos um *e-mail* institucional para que pudéssemos ter acesso à sua sala de aula *on-line*, na plataforma *Google Classroom*, com perfil de professor, a fim de que pudéssemos visualizar as tarefas dos alunos, atribuir notas, por exemplo, além de outras funções. Naquele período, havia dez alunos matriculados para a disciplina em questão.

Durante o Estágio Supervisionado, como parte da observação participante e sob tutela da professora da disciplina, pude pôr em prática três atividades elaboradas por mim, das quais duas fazem parte do **S.O.S.** A primeira foi um exercício de revisão elaborado na plataforma *Kahoot* e disponibilizado na sala de aula *on-line* moderada pela professora e pela monitora, com a ajuda dos estagiários. A pedido da professora, fizemos um exercício de revisão da unidade 10, do livro *Touchstone Student Book 1*, material adotado pela Faculdade durante suas aulas, naquele período, conforme já citado. A atividade pode ser acessada ao ler o código QR presente na **Figura 4** a seguir.

Figura 4 - Atividade do *Kahoot*



Fonte: elaborada pelo autor.

Para a atividade representada na **Figura 4**, os alunos deveriam responder as perguntas, levando em consideração as aulas a respeito do assunto, assim como os exercícios respondidos durante as aulas. O *link* para acesso foi disponibilizado no final da aula, no *Google Classroom* e no grupo do WhatsApp. Naquele momento, expliquei aos alunos que eles teriam a semana toda para responder as perguntas, mas que – como o jogo sugere – eles precisariam acertar o maior número de perguntas, no menor tempo possível, já que estariam competindo uns contra os outros.

Os alunos, além dos pontos de participação estipulados pela professora da disciplina, também estavam disputando dois prêmios, a serem dados aos que obtivessem os dois melhores desempenhos no jogo. Foi uma tentativa de aplicar alguns elementos de Metodologias Ativas e Gamificação, como ranqueamento, competições e premiação, neste contexto do Ensino Superior. Afinal,

os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais; de competição e colaboração; de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (MORAN, 2020, p. 4-5).

Todos participaram desta primeira atividade, inclusive a professora da disciplina, que comentou ter gostado bastante da tarefa, por se tratar de algo diferente. Na aula seguinte, a

professora disponibilizou alguns minutos da sua aula para que eu pudesse comentar as questões mais problemáticas – apontadas automaticamente pelo próprio site do jogo, ao analisar o desempenho dos participantes – e tirar possíveis dúvidas referentes ao jogo ou ao conteúdo deste. No entanto, o *Kahoot* não foi utilizado para compor o guia de estratégias didáticas **S.O.S.**, uma vez que a tarefa não apresenta alguns aspectos criativos como o da novidade, por exemplo.

Por outro lado, a segunda atividade, o *True Confessions*, componente do produto educacional aqui referenciado, foi realizada no dia 30 de novembro de 2020 e contou com a participação de cinco alunos. Uma semana antes, foi enviado ao grupo do WhatsApp a seguinte imagem, com o intuito de despertar interesse nos alunos:

Figura 5 - Chamada para a atividade *True Confessions*



Fonte: Canva, elaborado pelo autor.

Na atividade em questão, os alunos puderam pôr em prática suas habilidades orais para além da sala de aula. Os alunos, na época, estavam estudando o tempo verbal passado simples, já haviam feito exercícios provenientes do livro e ainda participaram da atividade ilustrada na **Figura 4**. De acordo com a minha interpretação, como estagiário participante

das aulas e como professor de LI, os alunos estavam devidamente preparados para responder perguntas utilizando o tempo verbal em questão, porém apenas em situações formais, como exercícios e atividades *on-line*.

A proposta da atividade *True Confessions* era, então, trazer esse conhecimento gramatical para a realidade, por meio de um uso mais comunicativo, característico da Abordagem Comunicativa. Além do mais, a atividade foi pautada nos estudos da Aprendizagem Baseada em Tarefas e na estratégia do *role-play*⁵³. Para tal, os alunos assumiram o papel de investigadores e interrogados, fazendo diversas perguntas para seus colegas de classe, a fim de que conseguissem julgar se eles estavam dizendo a verdade ou se estavam mentindo. Estas atividades de entrevistas beneficiam os alunos com experiências em utilizar o conteúdo aprendido de maneira real, desenvolvendo a habilidade oral por meio da criação de perguntas e sabendo elaborar as respostas para tais.

Ou seja, os alunos não estavam apenas criando perguntas utilizando o passado simples, mas sim desenvolvendo a função comunicativa de interrogar e julgar o testemunho ouvido – trabalhando, ao mesmo tempo, a habilidade produtiva de fala, a habilidade receptiva de escuta, ao mesmo passo que compreendiam, analisavam e avaliavam a produção do colega de classe, alcançando, então, três dimensões presentes na taxonomia de Bloom⁵⁴, um importante indicador de complexidade.

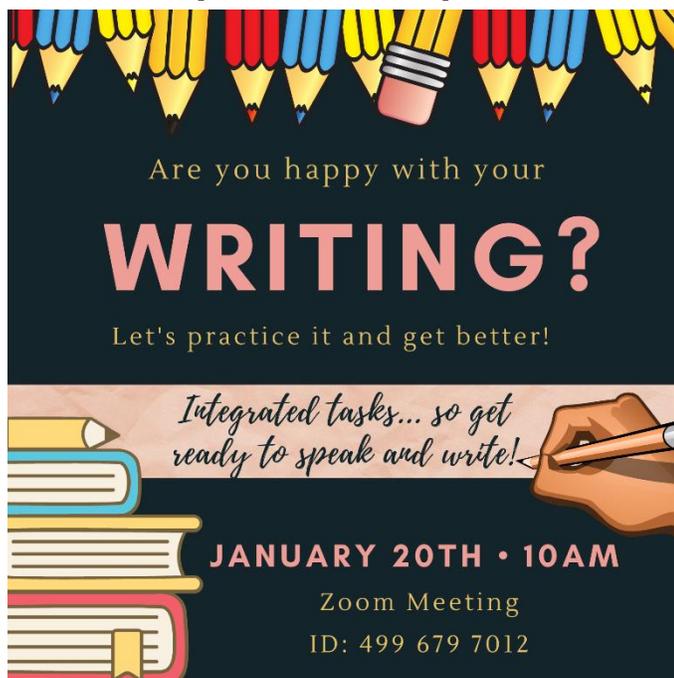
Enquanto esta atividade compreendia três dimensões na taxonomia supracitada, a terceira atividade, o Mapa Semântico Redacional, trabalhava com o conhecimento, a análise e a síntese de pensamentos, tirando-os da cabeça e colocando-os em prática, no papel, de maneira colaborativa. Em se tratando da colaboração, é possível entendê-la como fator que intersecciona tanto as Metodologias Ativas como a Abordagem Comunicativa. A atividade em questão foi realizada no dia 20 de janeiro de 2021 e contou com a participação de três alunos.

⁵³ O *role-play*, ou jogo de papéis, tem como proposta envolver os alunos, tornando-os atores principais de seu processo de ensino-aprendizagem (SOUZA; CASA NOVA, 2019).

⁵⁴ Entende-se a taxonomia de Bloom como “um modelo de várias camadas de classificação do pensamento de acordo com seis níveis cognitivos de complexidade. Ao longo dos anos, os níveis têm sido frequentemente descritos como uma escada, levando muitos professores a encorajar seus alunos a “subirem para um (nível de) pensamento superior”. Os três níveis mais baixos são: conhecimento, compreensão e aplicação. Os três níveis mais altos são: análise, síntese e avaliação” (FOREHAND, 2005, p. 2008, tradução nossa).

Do mesmo modo como na segunda atividade, esta também contou com uma chamada no grupo do WhatsApp (**Figura 6**) e na sala de aula *on-line*, na plataforma *Google Classroom*.

Figura 6 - Chamada para a atividade Mapa Semântico Redacional



Fonte: Canva, elaborado pelo autor.

A estratégia apresenta uma proposta de escrita colaborativa, pautada na Aprendizagem Baseada em Tarefas. Os alunos trabalham colaborativamente, criando um elemento gráfico – o mapa semântico – e, como resultado, escrevem um texto que englobe todos os elementos presentes nesse mapa, desenvolvendo não apenas a habilidade de construção textual baseada em palavras preestabelecidas, mas também a criatividade textual, de modo que eles deverão achar maneiras de escrever o texto com todas as palavras sugeridas, durante a criação do mapa. Mapas Semânticos, segundo Oxford (1990), são diagramas nos quais os conceitos-chave (expressos em palavras) são destacados e ligados a conceitos relacionados por meio de linhas ou setas. Basicamente, esta estratégia é utilizada para demonstrar como as ideias se encaixam – ou se agrupam – visualmente. Nestas atividades, eles precisaram juntar as ideias tanto visualmente como através da grafia.

Durante a atividade, utilizamos o modelo de plano de aula sugerido por Brown (2001), que sugere o sequenciamento de algumas etapas que compõem a aula: o objetivo geral, os objetivos específicos, a lista de materiais e equipamentos necessários, o procedimento, a avaliação e os trabalhos extraclasse. É necessário entender que o subtópico *procedimento* compreende outros três tópicos: a apresentação, a prática e a produção. É nesta parte do *procedimento* que conseguimos visualizar, de fato, como a aula se dará, levando em consideração os objetivos e os materiais indicados.

Durante a apresentação e prática, trabalhamos a temática de feriados⁵⁵ e construímos, juntos, um mapa semântico sobre as festas juninas, da maneira que são celebradas no Brasil (**Figura 7**). Logo após a finalização do mapa semântico, algumas palavras sugeridas pelos alunos estavam em português. Eles, então, pesquisaram suas traduções e/ou trabalharam em descrições destas palavras, para que elas pudessem ser utilizadas no texto. O texto foi criado pelos alunos e foi digitado por mim. Eles ditavam as palavras, colaborativamente, e eu escrevia o que eles sugeriam, ao mesmo passo que corrigia algo, caso fosse necessário.

⁵⁵ Tema sugerido pelo livro didático adotado, na época do estágio supervisionado.

Figura 7 - Mapa e texto criados na atividade Mapa Semântico Redacional

What's your favorite holiday?

June parties in Brazil

MIND MAP

(Semantic Map)

June Parties are famous in Brazil, because people celebrate it with good music, dance and delicious foods.

One of the main symbols that represents the June Parties in Brazil is the fire pit, because the people dance around it.

Another important thing about June parties is the main attraction: the june gang. They have to learn and follow a coreography and perform in front of hundred people.

Corn is essential for typical dishes, just like corn cake, porridge, pamonha - a sweet corn cake wrapped in a corn leaf - and "love apple", a food made of apple and sugar, covered with a glaze crost.

Little flags and balloons are the most important parts of decoration.

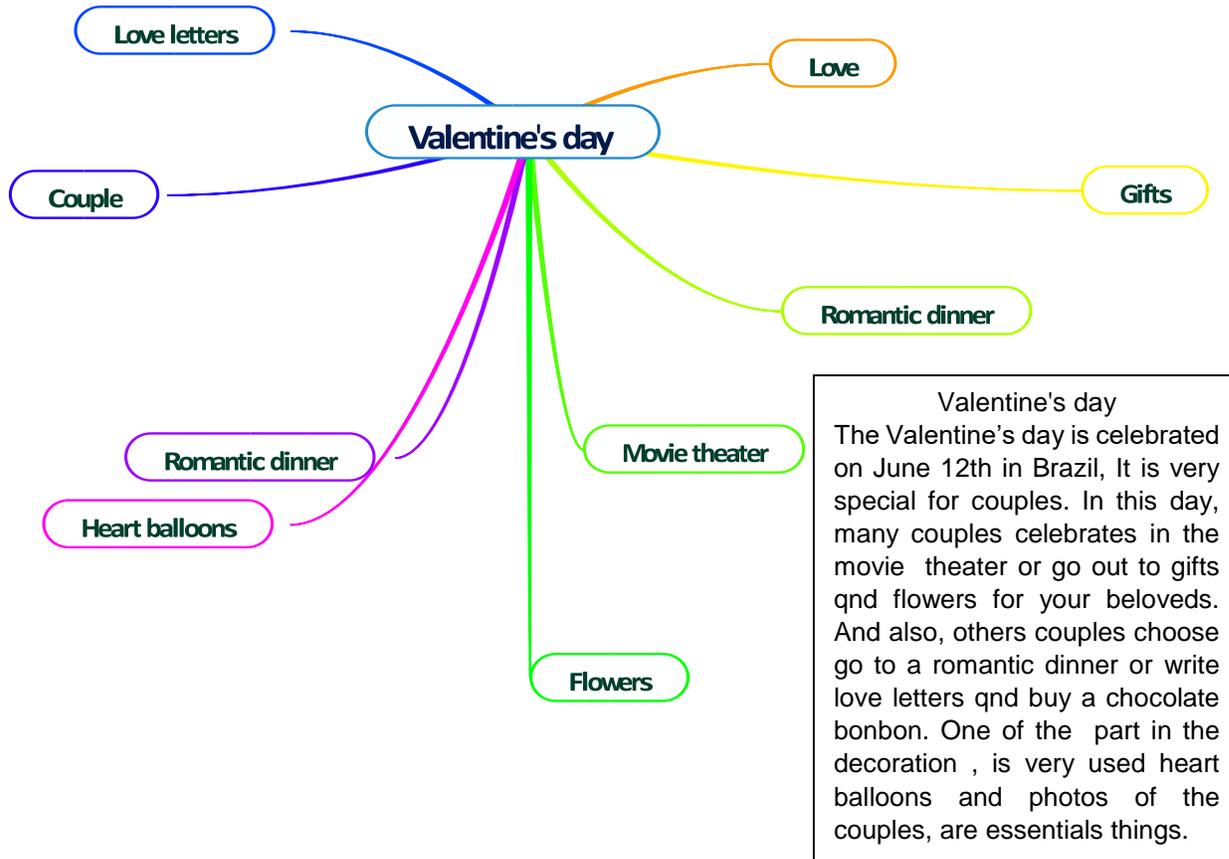
Mouse Select Text Draw Stamp Spotlight Eraser Format Undo Redo Clear Save

Less than 1 minute 00:44:44 Stop Share

Fonte: Elaborado por alguns alunos da disciplina Língua Inglesa II, com auxílio do autor.

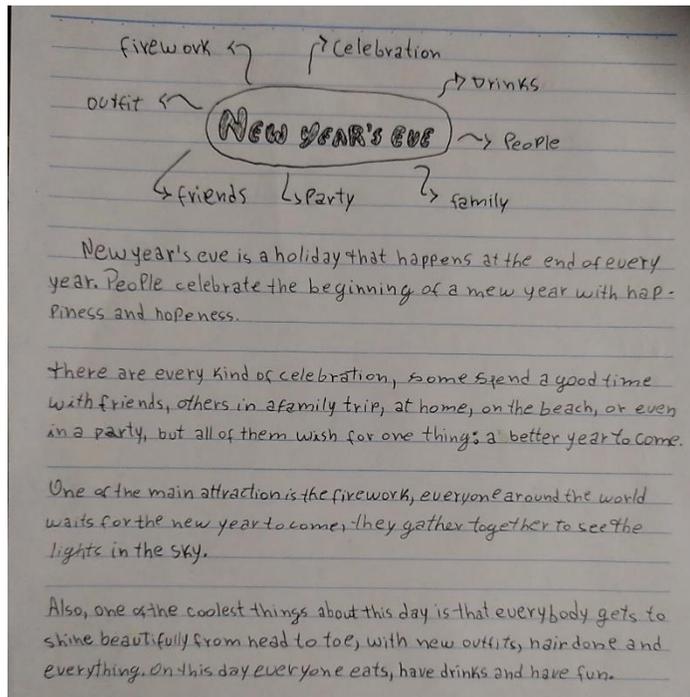
Após a apresentação e a prática, os alunos sabiam o que fazer e como fazer – um mapa semântico, seguindo de um texto. Era, então, o momento da produção – a terceira etapa dos procedimentos. Cada aluno elaborou seu mapa e criou seu próprio texto, desta vez, sem minha interferência. Eles tiveram liberdade de usar qualquer plataforma para confeccionar seu mapa. Na **Figura 8**, por exemplo, vemos um mapa criado no *Word*, enquanto na **Figura 9**, podemos ver um mapa confeccionado apenas com papel e uma caneta, de maneira mais simples e direta, porém não menos assertivo. Por fim, a **Figura 10** apresenta um mapa criado na plataforma Canva.

Figura 8 - Mapa Semântico redacional da aluna Vanessa



Fonte: elaborado pela aluna Vanessa.

Figura 9 - Mapa Semântico redacional da aluna Sofia



Fonte: elaborado pela aluna Sofia.

Figura 10 - Mapa Semântico redacional da aluna Raimunda



Fonte: elaborado pela aluna Raimunda.

Em todos os textos, é possível notar alguns desvios linguísticos. No texto da aluna Vanessa (**Figura 8**), por exemplo, podemos observar a frase “*many couples celebrates*”, que está com desvio gramatical pelo fato do verbo não concordar, em número, com o sujeito. A grafia correta deveria ser “*celebrate*”. Além deste desvio, há também a provável omissão do verbo “*buy*”, na frase “*go out to gifts and flowers*”. Ambos os erros foram apontados nas pesquisas presentes no **Quadro 3**, o que comprova a consistência destas.

Após a percepção desses erros, através do quadro de correção sugerido no Anexo C (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), o texto foi reenviado para a aluna, que pôde, então, analisar e refletir sobre os desvios e, conseqüentemente, consertá-los e reenviar o texto corrigido. Este processo se repetiu até todos os desvios linguísticos serem corrigidos, tornando a aprendizagem mais significativa, pois a aluna então sabia quais erros havia cometido e por onde começaria a corrigi-los, dividindo a responsabilidade da correção com o aluno, ou seja, descentralizando o papel do professor, colocando os alunos como protagonistas de seus processos, como sugerido pelas Metodologias Ativas. Esta ação foi tomada levando em consideração os estudos de Abreu (2009), Souza (2014) e Barbosa (2018), presentes no **Quadro 2**.

As demais atividades que complementam o **S.O.S.** são fruto de pesquisa e de aplicações em contextos diferentes ao do Ensino Superior. Algumas delas foram testadas em um curso livre de idiomas, com alunos que estão no Ensino Superior, porém não necessariamente no Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa. Outras foram expostas em simpósios e congressos na temática de ensino e aprendizagem de línguas, como o VI SISEL e o encontro do Braz-Tesol, mencionados na introdução desta dissertação.

Ou seja, com base nos dois testes realizados durante o Estágio Supervisionado na FALEM-UFPA e nas aplicações no curso livre, foi possível fazer conjecturas que dão suporte à ideia principal do **S.O.S.** – a de que alunos expostos à atividades didáticas criativas desenvolvidas com base nos estudos das Metodologias Ativas e pautadas nos preceitos da Abordagem Comunicativa desenvolvem e utilizam a Língua Inglesa de maneira mais significativa.

4.1.1 Avaliação das atividades testadas durante o Estágio Supervisionado

Corroborando com os estudos de Abreu (2009), Mohammadi *et al* (2013), Souza (2014), Andrade (2015) e Barbosa (2018), que deram voz aos alunos para avaliar o processo de ensino e aprendizagem em LI, realizamos uma pesquisa (ver Apêndice B), intermediada pela plataforma *Google Forms*. Nesta pesquisa, os alunos responderam sobre como estavam aprendendo e estavam sendo ensinados. Eles também puderam avaliar as três atividades que pude pôr em prática. Todos os alunos matriculados na disciplina participaram da pesquisa, mas nem todos conseguiram responder todas as perguntas, uma vez que nem todos estavam presentes ou participaram de todas as atividades propostas.

Após a pesquisa realizada por meio do formulário, a fim de aprofundar o entendimento que os alunos tiveram destes pontos que foram analisados, sugeri uma entrevista, realizada de maneira individual, da qual participaram apenas os alunos que aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver última pergunta do Apêndice A). Dos dez alunos matriculados na disciplina, quatro não aceitaram participar da entrevista. Os demais foram entrevistados, individualmente e *on-line*, por meio da plataforma *Zoom*, em dias alternados, de acordo com a disponibilidade de cada aluno. Apenas uma aluna não pôde fazer chamada de vídeo pela plataforma, pois estava com problemas de conexão. A entrevista desta aluna, por consequência, foi realizada por intermédio do aplicativo de ligações e mensagens instantâneas *WhatsApp*.

Esses passos foram de extrema importância para o desenvolvimento desta dissertação e, conseqüentemente, do produto educacional proveniente dela, bem como para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior e o acréscimo de conjecturas a respeito deste processo, uma vez que

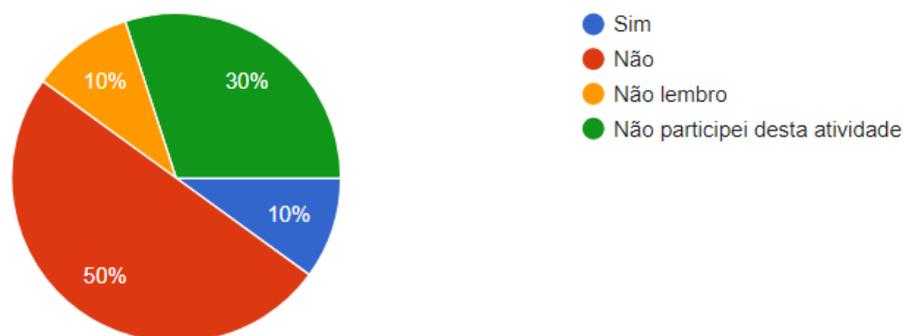
a análise dos dados terá por objetivo simplesmente compreender um fenômeno em seu sentido mais intenso, em vez de produzir inferências que possam levar à constituição de leis gerais ou à extrapolações que permitam fazer previsões válidas sobre a realidade futura (APOLINÁRIO, 2012, p. 163).

De acordo com a pesquisa, a estratégia do *True Confessions* obteve um *feedback* positivo dos participantes. Ao serem perguntados se já haviam participado de uma atividade semelhante àquela, o resultado foi, como segue no Gráfico 1.

Gráfico 1 - *Feedback* dos alunos a respeito da atividade *True Confessions*

Você já tinha participado de alguma atividade parecida com esta, anteriormente?

10 respostas



Fonte: Google Forms, elaborado pelo autor.

Os dados provenientes do **Gráfico 1** mostram que os alunos que participaram da atividade nunca haviam tido experiência com uma estratégia parecida com aquela, o que sugere que aspectos da Abordagem Comunicativa, como o estudo colaborativo – já que eles estavam interrogando uns aos outros –, e das Metodologias Ativas, como o protagonismo do aluno, por meio do *role-play*, não têm sido tão frequentes no decorrer de suas jornadas no Ensino Superior.

Outra pergunta realizada na pesquisa foi sobre a percepção de melhora na produção oral dos alunos durante a atividade em questão. Algumas das respostas⁵⁶ foram:

“Fez eu me soltar e me esforçar bastante. Como eu não tive muitas oportunidades de falar em inglês com outras pessoas, essa atividade foi bem útil. No início fiquei um pouco receosa, já que meu inglês ainda não está tão bom e fico insegura ao falar, mas os alunos e os professores foram muito receptivos, então ocorreu tudo de forma leve. Apesar da minha produção oral ter sido mediana, todos conseguiram entender.” (Sofia)

⁵⁶ É importante ressaltar que os nomes aqui apresentados são fictícios, a fim de manter secreta a identidade dos alunos.

“Notei que ainda tenho muita dificuldade em organizar sentenças.” (Raimunda)

“Eu notei que durante a atividade eu tive a oportunidade de falar sobre uma experiência pessoal minha, o que me fez falar da forma mais natural possível como se estivesse conversando com amigos, o que para mim é algo bastante positivo, pois você fala inglês de uma forma mais leve!” (Fernanda)

“Notei que tive facilidade de lembrar e relatar os fatos de forma precisa.” (Marcelo)

“Apesar de ainda não ter fluência no idioma, acredito que eu consegui me comunicar bem com os demais participantes durante a atividade.” (Carla)

Os relatos ilustrados acima reforçam a ideia de que a Abordagem Comunicativa auxilia no desenvolvimento das habilidades produtivas em alunos do Ensino Superior, tal como sugerido por Brown (2014) e relatado pelas alunas Sofia e Carla, ao passo que, mesmo com limitações a respeito do uso correto da língua (segundo a gramática), a comunicação foi estabelecida. Outro ponto a ser analisado é o levantado pela aluna Fernanda, quando pontuou que parecia estar falando com amigos, o que a deixou mais confortável para falar da maneira mais natural possível.

A naturalidade na hora da fala foi uma das dificuldades indicadas por Lunn (2018), na hora da produção em Língua Inglesa. Sendo assim, pode-se inferir que atividades como a estratégia *True Confessions* auxiliam no processo de produção como aspecto de naturalidade e não como obrigação, por exemplo, além de manter a colaboração como fator indispensável para o aprendizado relevante.

A respeito do aprendizado relevante, Torre (2005) a define como sendo algo que vai além do entendimento das instruções acadêmicas.

A aprendizagem relevante é aquela que leva em conta a diversidade dos alunos, sua cultura extraclasse, as experiências escolares, as vivências familiares, etc., busca a integração entre os significados acadêmicos, ou seja, leva em conta, não a aprendizagem prévia, mas todas aquelas que a pessoa adquiriu em seu âmbito cultural, experimental e acadêmico (TORRE, 2005, p. 168).

A definição proposta por Torre (2005) a respeito deste tipo de aprendizagem pode, também, ilustrar o que Sofia disse. Segundo a aluna, sua experiência em relação ao uso da LI fora de sala de aula tem sido pouca. Desta maneira, ao estudar com a atividade, ela pode criar

laços com os demais alunos, levando em consideração suas experiências e próprias vivências, respeitando seus níveis de proficiência.

É possível notar ainda que, apesar de haver fatores positivos em relação ao uso desta estratégia, as dificuldades podem ser perceptíveis, como destacado na fala de Raimunda. É importante, então, observar como os alunos se comportam para que, futuramente, o professor saiba como fazer curadorias de atividades que atendam as demandas de todos os alunos.

A fim de ilustrar melhor a fala de Sofia, no questionário que os alunos responderam havia ainda a pergunta: “Qual sua opinião a respeito de atividades baseadas em experiências pessoais dos alunos?”. Para esta pergunta, obtivemos, em unanimidade, um retorno positivo em relação à esta prática didática:

“Acho interessante, porque vamos saber mais sobre os colegas de classe, podendo fortalecer nossos vínculos ao descobrir pontos em comum.” (Raimunda)

“Interessante e curiosa. Pois integra mais os participantes, estes passam a querer saber/conhecer mais uns aos outros.” (Carla)

“É divertido, os alunos acabam se conhecendo melhor e é uma boa forma de fazer os alunos terem uma relação melhor entre si, e com o professor também.” (Sofia)

“Acho muito bom, como disse na resposta anterior, falar de suas experiências faz com que você fale o inglês de forma mais leve e natural.” (Fernanda)

“Legal, pois talvez as pessoas tenham mais facilidade de formular frases e pensamentos em inglês sobre coisas pelas quais elas já passaram.” (Marcelo)

Estes relatos demonstram que atividades didáticas criativas pautadas na Abordagem Comunicativa fomentam o bem-estar dos alunos, deixando-os mais confortáveis para a aprender de maneira leve e natural, como dito por Fernanda. Moran (2020) já reforçava que aprender em grupo pode ser uma alternativa benéfica, em termos de troca de experiências e conhecimento, principalmente quando contrapondo esse estilo de aprendizagem com o ensino tradicional – ou formal, como sugerido.

No ensino formal, a aprendizagem em grupos nos permite ir além de onde cada um consegue chegar isoladamente. O compartilhamento dentro e fora da sala de aula é riquíssimo. Nesses momentos e espaços nos sentimos mais sujeitos ativos, entre

iguais, sem as barreiras que podem existir diante de profissionais com um grau de conhecimento maior (MORAN, 2020, p. 5).

Se refletirmos acerca das dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior, muito provavelmente perceberemos que esses processos se tornam complexos pela falta de obrigatoriedade em se falar uma língua estrangeira no Brasil. Gómez Lobatón (2011) indica que, em ambientes onde a LI é trabalhada como modalidade não obrigatória, como no caso do Brasil, é ainda mais difícil agrupar os alunos para que eles consigam interagir de maneira significativa. Em concordância com a autora, os alunos, ao serem pedidos para se organizarem em grupos, tendem a escolher os seus amigos mais próximos ou aquelas pessoas com as quais eles geralmente conversam, ignorando a função sistemática e educativa da proposta de atividades em grupo.

A autora ainda afirma que, em alguns casos, o fato de o aluno estar em grupo não significa necessariamente a ocorrência de aprendizado. De acordo com seus estudos, um passo a ser alcançado além da interação entre pares é a interação com negociação de significado:

É uma questão de receber sugestões com poucas possibilidades de produzir um resultado. Considerando a importância que a negociação de significado tem no desenvolvimento do processo de aprendizagem de segunda língua, este projeto pode se tornar um ponto de partida para uma compreensão da negociação de significado que não somente beneficiaria o próprio processo de aprendizagem de línguas, mas outros processos de interação dos alunos, com pessoas diferentes e em diferentes contextos sociais (GÓMEZ LOBATÓN, 2011, p. 190, tradução nossa).⁵⁷

Dada esta problemática, percebemos o quão são necessárias alternativas pedagógicas que busquem a aprendizagem colaborativa, em relação ao aprender a Língua Inglesa. É indispensável que mais atividades como a proposição do *True Confessions* façam parte do plano pedagógico dos professores de LI do Ensino Superior. Afinal, no que tange ao papel do

⁵⁷ Do original: "It is just a matter of receiving input with little possibility of producing an outcome. Considering the importance that the negotiation of meaning has in the development of the second language learning process, this project could become a starting point for an understanding of meaning negotiation which would not only benefit the language learning process itself, but other processes of interaction of students with different people and in different social contexts" (GÓMEZ LOBATÓN, 2011, p. 190).

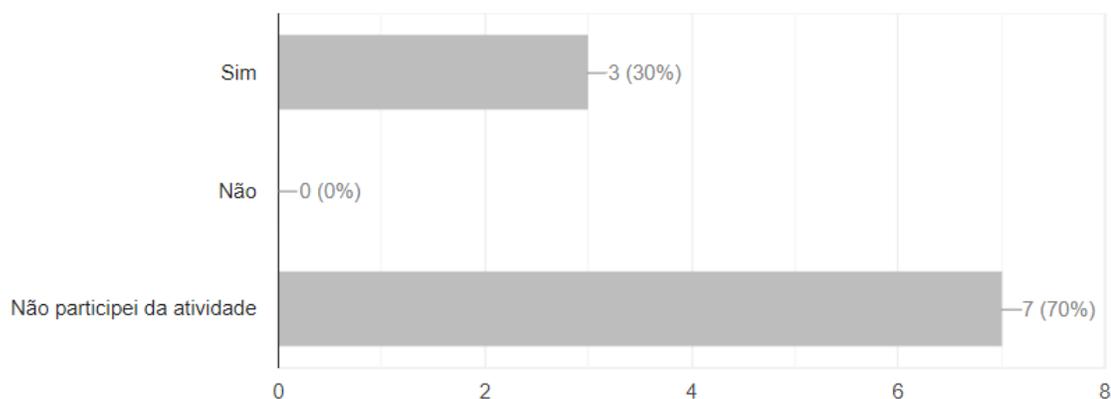
professor, Althaus e Bagio (2017) afirmam que é função dele problematizar o conteúdo, fazer perguntas, intervir nas atividades dos alunos, dialogar e aprender ao ensinar – o que se assemelha à visão de Vergara *et al.* (2019), quando defendem que o educador profissional é aquele que investiga e prepara sua aula de modo a despertar interesse nos seus pupilos.

Desta maneira – buscando despertar o interesse dos alunos para seu processo de produção escrita –, a atividade Mapa Semântico Redacional foi empregada. Esta atividade também recebeu *feedback* positivo das três alunas que participaram, em se tratando da colaboração e do trabalho em equipe. De acordo com o questionário preenchido por elas, o trabalho em equipe, durante a prática do mapa semântico e do texto, foi engajador (**Gráfico 2**).

Gráfico 2 - *Feedback* dos alunos a respeito da atividade Mapa Semântico redacional

Você se sentiu motivado/engajado durante a realização da atividade de produção escrita com a utilização de Mapa Semântico?

0 / 10 respostas corretas



Fonte: Google Forms, elaborado pelo autor.

Como complemento ao ilustrado no **Gráfico 2**, as alunas ainda comentaram:

“Gostei de como incentivou a gente a trabalhar melhor em equipe.” (Vanessa)

“Gostei bastante, pois quando uma aluna encontrava alguma dificuldade, outra oferecia soluções, tornando o processo da elaboração do texto mais simples para todas.” (Sofia)

“A escrita colaborativa ajudou a enriquecer o meu vocabulário e a ter mais ideia do que eu poderia falar sobre o assunto.” (Raimunda)

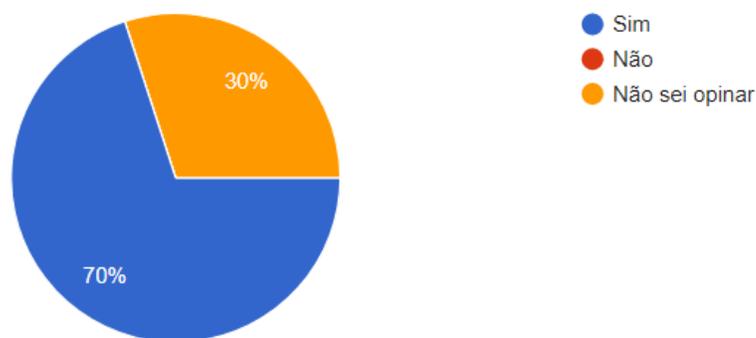
A fala de Raimunda precisa ser destacada, pois trata não apenas do enriquecimento vocabular, mas também de estratégias comunicativas. É necessário que, durante as aulas, os professores utilizem diversas ferramentas pedagógicas com o intuito de gerar conhecimento. Como afirmam Azevedo e Nogueira (2018), “quando pensamos em métodos a serem utilizados em nossa sala de aula para estimular o aprendizado, pensamos em oferecer ao aluno todo e qualquer tipo de situações e ferramentas que possam vir a facilitar seu aprendizado” (AZEVEDO; NOGUEIRA, 2018, p.1).

Ainda sobre o enriquecimento vocabular levantado por Raimunda, cabe ilustrar um dado interessante a respeito da atividade. Perguntamos às alunas participantes se elas acreditam que o mapa, como ferramenta didática adotada, viabiliza um texto mais completo e bem escrito. O resultado foi, como segue (**Gráfico 3**):

Gráfico 3 – Opinião dos alunos em relação à escrita por meio do Mapa Semântico

Você acredita que a utilização do mapa viabiliza um texto mais completo e bem escrito?

10 respostas



Fonte: *Google Forms*, elaborado pelo autor.

Ao analisar o **Gráfico 3**, percebemos que, apesar de apenas três alunas terem participado, de fato, da atividade, a questão não exclui os alunos que, porventura, não puderam estar presentes para a aula. Dentre os dez entrevistados, sete veem o mapa

semântico como uma ferramenta para melhora no quesito escrita textual. Já no **Gráfico 4**, vemos que utilizar o Mapa Semântico Redacional faz com que o aluno se sinta mais seguro nas duas habilidades linguísticas produtivas. É importante frisar que a insegurança foi um dos pontos realçados pelos alunos, no **Quadro 2**.

Gráfico 4 - Opinião dos alunos em relação ao uso do Mapa Semântico Redacional

Selecione a alternativa que melhor resume sua opinião em relação ao uso do Mapa Semântico redacional.

10 respostas



Fonte: *Google Forms*, elaborado pelo autor.

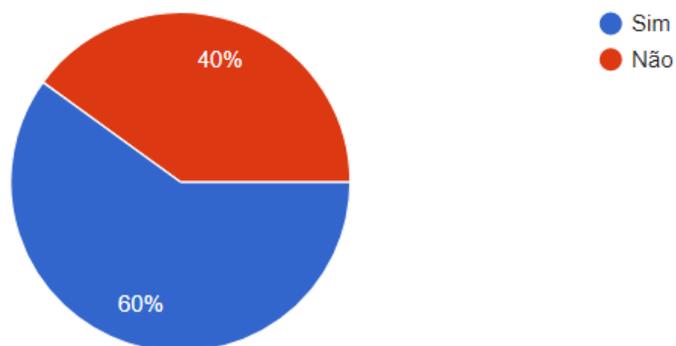
Após a avaliação das três atividades realizadas no Estágio Supervisionado, os alunos ainda puderam refletir, de maneira mais generalizada, a respeito delas. O objetivo era que eles explicassem como estas estratégias os afetaram, em se tratando das habilidades linguística de fala (**Gráfico 5**) e escrita (**Gráfico 6**).

É importante notar que, ao comparar a análise das duas últimas atividades, o número de participantes diminuiu, o que, conseqüentemente, impacta no número das avaliações. Mais alunos tiveram a oportunidade de avaliar a atividade *True Confessions*, enquanto apenas três alunos conseguiram participar da atividade Mapa Semântico Redacional. Ainda que a participação tenha diminuído, a avaliação aponta indícios reais do ponto de vista dos alunos, quando em contato com as estratégias disponibilizadas. Logo, suas opiniões qualificam, em certo grau, as atividades propostas.

Gráfico 5 - Feedback das estratégias do S.O.S., em relação à produção oral

Em relação à sua própria produção oral, você sentiu alguma diferença após as atividades propostas?

10 respostas

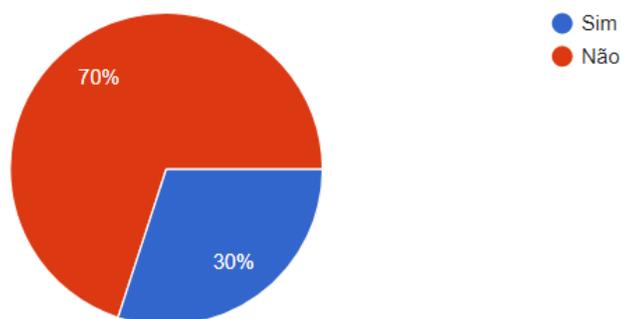


Fonte: *Google Forms*, elaborado pelo autor.

Gráfico 6 - Feedback das estratégias do S.O.S., em relação à produção escrita

Em relação à sua própria produção escrita, você sentiu alguma diferença após as atividades propostas?

10 respostas



Fonte: *Google Forms*, elaborado pelo autor.

Os alunos ainda precisaram avaliar as atividades em respeito à aplicabilidade delas no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Dos dez alunos entrevistados, nove afirmaram que as atividades propostas – até mesmo a primeira, descartada do produto – foram eficazes para este tipo de ensino e aprendizagem. Como modo de aprofundar o entendimento que esta

questão propunha, os alunos que afirmaram que as atividades foram eficazes tiveram que justificar suas respostas. Alguns dos comentários foram:

“Tive experiências, e aprendizados, diferentes comparado às aulas com a professora. As atividades aplicadas foram bem pensadas e colocadas durante o ensino on-line. Foi divertido.” (Sofia)

“Creio que todos que participaram das atividades puderam melhorar em alguma habilidade.” (Raimunda)

“Em uma das atividades da qual eu participei foi o Kahoot, e para realizar uma atividade com ele precisa do aplicativo, internet e etc., então com ensino on-line funcionou muito bem. A segunda atividade que eu participei funciona em ambos os contextos, já havia feito essa atividade presencialmente em um curso de idiomas e tive a oportunidade de fazê-la novamente na graduação, só que dessa vez a atividade foi feita on-line e para mim funcionou super bem, o fato de ser on-line não interferiu em nada!” (Fernanda)

“Eu respondi que não nas perguntas acima, não devido ao monitor ou as atividades, eu não participei da maior parte delas e assim não conseguir usufruir da riqueza de recursos usados pelo monitor. Mas sim, eu acredito que as atividades foram eficazes pois nas aulas eu percebi nos meus colegas não somente os resultados positivos, mas também o feedback dos mesmos em relação às atividades propostas.” (Mônica)

“Porque pude aprender muito mais sobre assunto, e por meio das atividades on-line eu pude revisar o que eu compreendi durante as aulas.” (Vanessa)

“Se encaixaram perfeitamente com o que foi discutido em aula.” (Marcelo)

“Atividades como essas nos fizeram sair da ‘rotina’ em relação aos semestres anteriores, e isso é ótimo, já que saímos de nossa zona de conforto e podemos aprender de um jeito divertido.” (Jamile)

“Acredito que em ambos os processos (on-line ou presencial) essas atividades extras são eficazes para o ensino e aprendizagem porém, devido ao contexto do ambiente de ensino essa pode apresentar pequenas diferenças ou interferências internas e/ou externas, mas que não influenciam diretamente no resultado final, ou produtivo da atividade em si.” (Carla)

Ao ler estes relatos, percebemos que as reflexões realizadas pelos alunos corroboram com o ideal com o qual o produto **S.O.S. – Stimulate Our Skills** foi desenvolvido. Sendo assim, podemos inferir que as atividades testadas permitem que os alunos de Letras-Língua Inglesa utilizem o idioma de maneira produtiva, didática e criativa, norteados pelos estudos das Metodologias Ativas e da Abordagem Comunicativa.

4.2 SELEÇÃO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS CRIATIVAS PARA COMPOR O MATERIAL

Para a composição das dez atividades que agregam o **S.O.S.**, considerei as dificuldades descritas no Capítulo 2 desta dissertação, buscando criar estratégias que apresentem alternativas reais para resolver ou abrandar tais dificuldades. Todas as atividades presentes no produto educacional foram pensadas através dos estudos apresentados por Filatro (2019), que têm o aluno como protagonista, engajando-o em uma rede de aprendizagem colaborativa, fazendo com que suas experiências pessoais se tornem conhecimento – princípio similar ao do cognitivismo.

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), um indivíduo aprende a partir de sua interação com o mundo e o contexto em que vive. Ademais,

A grande contribuição do cognitivismo para embasar a adoção de metodologias ativas na educação está em nos ajudar a compreender os processos mentais que nos levam a interpretar, gerir e organizar o conhecimento – aspectos fundamentais para entender o processo de aprendizagem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 22).

Nesse sentido, com base no cognitivismo relatado em Filatro e Cavalcanti (2018) e inspirado em Filatro (2019), que elaborou um quadro que explica a correspondência entre os tipos de conhecimento e atividades de metodologias inov-ativas, elaboramos o **Quadro 4**, que nos permite visualizar, ao mesmo tempo: a atividade/estratégia que compõe o produto, a descrição desta atividade, as habilidades cognitivas desenvolvidas por meio destas atividades e, por fim, as habilidades linguísticas trabalhadas em cada estratégia utilizada.

Quadro 4 – Atividades propostas, de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas (Continua...)

Atividade inovativa / atividade didática criativa	Breve descrição da atividade	Habilidades cognitivas a serem desenvolvidas	Habilidade linguísticas a serem desenvolvidas
Mapa Semântico redacional	Proposta de escrita colaborativa, pautada na Aprendizagem Baseada em Tarefas. Os alunos trabalham colaborativamente criando um elemento gráfico e, como resultado, escrevem um texto que englobe todos os elementos presentes no mapa, desenvolvendo a habilidade de construção textual baseada em palavras pré-estabelecidas. Em adição, os alunos desenvolvem a criatividade textual, de modo que eles deverão achar maneiras de escrever o texto com todas as palavras levantadas por eles.	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Atenção. • Percepção. • Sequenciamento de ideias. • Comparação. • Contraste. • Expressão de hipóteses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita • Fala • Leitura • Escuta
Tradução Intersemiótica	Atividade pautada na Aprendizagem Baseada em Tarefas. Os alunos exercitam a habilidade da escrita, por meio da Tradução Intersemiótica, ao transpor um texto em uma história em quadrinhos. Saber ler, interpretar e trabalhar diferentes gêneros textuais são importantes funções para uma comunicação mais significativa, que permitem a ampliação dos vocabulários e conhecimentos a respeito de diferentes textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Atenção. • Percepção. • Sequenciamento de ideias. • Pensamento simbólico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita • Fala • Leitura • Escuta

Fonte: elaborado pelo autor, inspirado em Filatro (2019).

Quadro 4 – Atividades propostas, de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas (Continuação...)

Atividade inovativa / atividade didática criativa	Breve descrição da atividade	Habilidades cognitivas a serem desenvolvidas	Habilidade linguísticas a serem desenvolvidas
Party Catch Phrase	Atividade pautada na Aprendizagem Baseada em Tarefas e na Gamificação. Os alunos competem em um jogo para descrever vocabulários, evitando que o tempo acabe enquanto estão em suas rodadas. Ao descrever palavras, os alunos desenvolvem uma estratégia comunicativa importante: em uma futura situação na qual o aluno venha a esquecer como se fala determinado vocabulário, ele poderá utilizar-se da descrição deste, a fim de que sua linha de raciocínio não seja perdida e a conversa não seja interrompida por uma falha vocabular.	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Atenção. • Percepção. • Sequenciamento de ideias. • Solução de problemas. • Expressão de hipóteses • Pensamento simbólico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala • Escuta
Dominó vocabular	Atividade desenvolvida com base nos estudos de Gamificação e Aprendizagem Baseada em Tarefas. Os alunos exercitam a habilidade oral por meio do jogo de dominó, fazendo conexões entre substantivos, verbos e adjetivos. Ao jogar o dominó vocabular, os alunos desenvolvem a habilidade de conectar vocabulários de modo que, peça a peça, eles consigam criar orações que façam sentido, seguindo um conteúdo gramatical.	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Atenção. • Percepção. • Sequenciamento de ideias. • Pensamento simbólico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala • Escuta

Fonte: elaborado pelo autor, inspirado em Filatro (2019).

Quadro 4 – Atividades propostas, de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas (Continuação...)

Atividade inovativa / atividade didática criativa	Breve descrição da atividade	Habilidades cognitivas a serem desenvolvidas	Habilidade linguísticas a serem desenvolvidas
True Confessions	Atividade pautada nos estudos da Aprendizagem Baseada em Tarefas e na estratégia do <i>role-play</i> . Os alunos assumem o papel de investigadores e interrogam o colega de classe, a fim de que consigam julgar se ele está dizendo a verdade ou mentindo. Atividades de entrevistas beneficiam os alunos com experiências em utilizarem o conteúdo aprendido de maneira real, desenvolvendo a habilidade oral por meio da criação de perguntas e sabendo elaborar as respostas para tais.	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Atenção. • Percepção. • Sequenciamento de ideias. • Solução de problemas. • Expressão de hipóteses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala • Escuta
Debate tecnolúdico	Atividade elaborada com referências aos estudos de Aprendizagem Baseada em Tarefas, do Debate como ferramenta educacional e o Conectivismo. Os alunos exercitam a habilidade oral debatendo sobre Arte, utilizando vocabulário específico da área e defendendo seus pontos de vista. O debate, como defendido por Moura, Pereira e Sousa (2019, p. 57) tem como objetivo “desenvolver nos alunos a argumentação fundamentada, bem como a contra-argumentação, a agilidade mental, o exercício do confronto intelectual e lógico, a autoconfiança e o exercício de aprender a aceitar a opinião mais consistente”.	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção. • Percepção. • Sequenciamento de ideias. • Solução de problemas. • Expressão de hipóteses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala • Escuta

Fonte: elaborado pelo autor, inspirado em Filatro (2019).

Quadro 4 – Atividades propostas, de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas (Continuação...)

Atividade inovativa / atividade didática criativa	Breve descrição da atividade	Habilidades cognitivas a serem desenvolvidas	Habilidade linguísticas a serem desenvolvidas
Caça ao tesouro tecnológica	Atividade pautada nos estudos de Gamificação, Aprendizagem Baseada em Tarefas e Aprendizagem Móvel. Os alunos competem, em grupos, tentando ser o primeiro grupo a encontrar o tesouro escondido no prédio do Instituto de Letras e Comunicação, onde fica a FALEM-UFPA ⁵⁸ . Jogos, tecnologia e trabalho colaborativo são elementos fundamentais para uma aprendizagem significativa e atrativa para uma sociedade acadêmica cada vez mais jovem. Segundo Moura, Pereira e Sousa (2019, p. 55), “o avanço tecnológico e as fortes alterações comportamentais, sobretudo dos jovens, aumentam a tensão na busca de alternativas metodológicas que possam atrair os estudantes para o ensino”.	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Atenção. • Percepção. • Comparação. • Contraste. • Sequenciamento de ideias. • Solução de problemas. • Expressão de hipóteses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita • Fala • Leitura • Escuta
Projeto Social	Atividade pautada dos estudos sobre Aprendizagem Baseada em Projetos e, conseqüentemente, sobre Aprendizagem Baseada em Problemas. Os alunos exercitam suas habilidades produtivas por meio da criação e apresentação de um projeto social. Aprender através da elaboração de projetos ou protótipos da solução para um problema, ou até mesmo um plano de ação para ele é benéfico, pois estimula a autonomia, responsabilidade e ao compartilhamento de experiências (FILATRO, CAVALCANTI, 2018).	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Atenção. • Percepção. • Comparação. • Contraste. • Sequenciamento de ideias. • Solução de problemas. • Expressão de hipóteses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita • Fala • Leitura • Escuta

Fonte: elaborado pelo autor, inspirado em Filatro (2019).

⁵⁸ A atividade pode ser adaptada para diversos lugares, de acordo com as demandas e necessidades do professor.

Quadro 4 – Atividades propostas, de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas (Conclusão.)

Atividade inovativa / atividade didática criativa	Breve descrição da atividade	Habilidades cognitivas a serem desenvolvidas	Habilidade linguísticas a serem desenvolvidas
Vision Board Digital	Atividade pautada nos estudos de Aprendizagem Baseada em Tarefas. Os alunos exercitam a habilidade de fala por meio de uma reflexão acerca de suas visões do que seriam as férias perfeitas, selecionando diversos elementos que remetam a este pensamento, além da exposição de suas ideias. Os alunos trabalharão a sintetização de ideias e desenvolverão as funções comunicativas de resumir e interligar elementos verbalmente – habilidades extremamente necessárias para falantes fluentes de Língua Inglesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Atenção. • Percepção. • Comparação. • Contraste. • Sequenciamento de ideias. • Expressão de hipóteses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala • Leitura • Escuta
Dramatização dirigida	Atividade baseada em estudos de Técnica Teatral, do role-play, bem como na Aprendizagem Baseada em Tarefas. Os alunos exercitam a habilidade oral ao dramatizar um <i>mock trial</i> ou julgamento simulado. Ao utilizar esta atividade, os professores desenvolverão diversas habilidades e funções comunicativas nos alunos, como o trabalho colaborativo e a criação e justificativa de ações, bem como a habilidade comunicativa de persuasão e envolvimento do ouvinte, durante a dramatização do júri simulado.	<ul style="list-style-type: none"> • Memória. • Atenção. • Percepção. • Comparação. • Contraste. • Sequenciamento de ideias. • Solução de problemas. • Expressão de hipóteses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala • Escuta • Leitura

Fonte: elaborado pelo autor, inspirado em Filatro (2019).

A respeito do **Quadro 4**, faz-se necessário entender algumas das habilidades cognitivas listadas. Bergsleithner (2009) apresenta alguns desafios encontrados durante o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) ou segunda língua (L2). Segundo a autora,

o grande desafio que pesquisadores e profissionais da área de L2/LE encontram quando se deparam com o ensino/aprendizagem da linguagem oral em L2/LE é o de lidar com indivíduos, que apresentam diferenças individuais e que aprendem de formas específicas e diferenciadas, com suas particularidades, facilidades, dificuldades, limitações, estilos e estratégias de aprendizado. Cabe, então, ao profissional da área de língua inglesa, conhecer e compreender melhor a realidade de seus alunos (fazendo uma *needs analysis*) bem como a capacidade cognitiva de seus aprendizes, sabendo, então, dosar o ensino e escolher tarefas adequadas para cada grupo e cada indivíduo, considerando suas diferenças individuais (BERGSLEITHNER, 2009, p. 123).

Nesta perspectiva, listamos as habilidades cognitivas a serem trabalhadas durante a utilização das atividades que fazem parte do **S.O.S.** Por sua vez, estas atividades desenvolvem a memória, atenção e percepção, ou seja, entendemos que, a fim de melhor atender às tarefas solicitadas, os alunos precisam acessar, com cautela, as memórias presentes em sua jornada acadêmica, para que percebam como ocorrem os seus próprios processos de ensino e aprendizagem. É quando a interação entre conhecimentos prévios e novas informações colidem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Ao sequenciar ideias, é possível interpretar como uma ideia ou um pensamento se ancora em outro preexistente, de modo que, para que os alunos consigam expressar essa ancoragem – utilizando-se dos termos encontrados em Filatro e Cavalcanti (2018) –, seja necessária a construção de hipóteses que sustentem esse pensamento. Muitas vezes, essa prática é possível através da criatividade ou do método criativo de ensino a aprendizagem, como afirma Torre (2005, p. 170):

Explicitando o conceito de ação da aprendizagem relevante, diríamos que o método didático criativo promoverá aquelas habilidades ou destrezas que permitam compreender, utilizar e recriar a realidade imediata. [...] O método criativo deveria possibilitar que as pessoas expressem seus pensamentos por códigos diferentes, a fim de desenvolver sua competência, seja mediante a linguagem oral, escrita, icônica,

simbólica, dramática, humorística, etc. Mas a habilidade se fortalece por meio do exercício e da aplicação, resumindo, da ação.

Além destas habilidades, o pensamento simbólico também é estimulado durante as estratégias apresentadas. Basicamente, esse tipo de pensamento está relacionado à capacidade cognitiva de dar um significado a um símbolo, seja ele uma imagem ou um som, por exemplo, de modo que esse significado não esteja diretamente associado a esse símbolo. É, por exemplo, a característica que propusemos neste produto educacional, quando associamos o processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior a um navio.

Dessa maneira, é possível interpretar que as atividades que compõem o produto educacional **S.O.S. – Stimulate Our Skills** alcançam uma grande parte das dificuldades apresentadas no **Quadro 2**. Utilizamos a expressão “grande parte”, pois entendemos que algumas dificuldades apresentam interpretações um tanto quanto abstratas e imensuráveis, como a “vergonha diante dos colegas”, por exemplo. Sobre este caso em especial, é possível afirmar que o sentimento de constrangimento pode ser oriundo das correções e do controle de sala exercidos pelos professores, como visto em Brown (2001). Este autor reforça que, dependendo de como for feita essa correção, há a possibilidade de inibir a produção dos alunos.

Desta maneira, é vital que os professores entendam que a correção dos erros, em se tratando de Abordagem Comunicativa, precisa ser feita com cautela, compartilhando sempre a responsabilidade de indicar os erros e as correções com os alunos, com o intuito de deixá-los cada vez mais confortáveis durante as aulas.

Tendo em mente as atividades constituintes do **S.O.S.**, é válido entender, então, como o produto está categorizado, seja no âmbito da linguagem, da estruturação e apresentação do conteúdo e/ou do projeto gráfico que o sustenta.

4.3 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Torre e Barrios (2002) e Torre (2005), bem como diversos autores, como Lubart (2007), Maley (2015), Lima (2016), entre outros, afirmam que as metodologias tradicionais

de ensino – baseadas na transmissão de informação – já não respondem mais às demandas do tempo contemporâneo e “nem se ajustam aos princípios de construção do conhecimento que caracterizam a maior parte das reformas educacionais” (TORRE; BARRIOS, 2002, p. 11). Ou seja, é preciso rever a forma como professores do Ensino Superior estão ensinando. Devemos, então, buscar o ideal de atividades que possibilitem uma aprendizagem mais profunda e sólida. Uma possível alternativa para a significação da aprendizagem é a utilização de atividades didáticas criativas.

Sendo assim, é necessário o uso de atividades que consigam alcançar os objetivos propostos por Torre (2005), que afirma que as atividades didáticas criativas têm como característica o predomínio de “metodologias indiretas”, as quais ele opõe às metodologias diretas. De acordo com o mesmo autor, as metodologias indiretas “baseiam-se na construção do conhecimento com a participação ativa das pessoas” (TORRE, 2005, p. 160). Torre (2005) ainda conclui que, ao fazer uso das metodologias indiretas, o discente é parte ativa na construção do próprio conhecimento – característica que é intersecção das definições levantadas por Azevedo e Nogueira (2018) e Moran (2020), como é possível observar no seguinte trecho:

Outros dois aspectos são bastante significativos nas práticas das metodologias ativas: o desenvolvimento da autonomia do aluno e a problematização como estratégia de ensino e aprendizagem. Em relação ao primeiro, o que está implícito nesta concepção é a participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem, sendo que ele próprio é responsável por buscar conhecimentos, relacionar conhecimentos teóricos e práticos, refletir criticamente sobre problemas reais que envolvem sua formação profissional, estimular tomadas de decisões para que possa contribuir com seu contexto próximo e/ou com o da sociedade de uma maneira geral (AZEVEDO; NOGUEIRA, 2018, p. 4).

O mesmo princípio pode ser entendido em se tratando da Abordagem Comunicativa, afinal, as tarefas comunicativas exigem que o aluno integre seus conhecimentos e habilidades pré-comunicativas, a fim de comunicar significados completamente (BYGATE, 1987).

Diante do exposto, o produto **S.O.S. – Stimulate Our Skills** tem como objetivo geral:

- ❁ Criar oportunidades para que os professores do Ensino Superior de Língua Inglesa ajudem seus alunos a utilizarem a Língua Inglesa de maneira produtiva, didática e

criativa, norteados pelos estudos das Metodologias Ativas e da Abordagem Comunicativa.

O objetivo geral pode ser desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

- ⚙️ Disponibilizar dez estratégias didáticas criativas, bem como seus respectivos planos de aula, para aulas cujos objetivos sejam a produção oral ou escrita dos alunos;
- ⚙️ Sensibilizar os participantes das aulas de que suas colaborações e participações ativas contribuem para um processo de aprendizagem significativo;
- ⚙️ Motivar alunos que aspiram a ser professores a reproduzir as atividades descritas no produto.

É importante reforçar que algumas atividades apresentadas no produto devem complementar a aula do professor, e não ser a aula em si. Vejamos, se o professor decidir utilizar a atividade *True Confessions*, será necessário que ele tenha ministrado alguns tópicos indispensáveis para a atividade – como o tempo verbal passado simples, por exemplo. Dessa maneira, estas atividades são um adicional à prática do professor de LI no Ensino Superior, já que foram desenvolvidas com o intuito de oferecer possibilidades de práticas didáticas para os docentes que se enquadram nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, entende-se quais objetivos norteiam o produto **S.O.S. – Stimulate Our Skills**. Cabe, então, a necessidade de compreender, a nível lexical, como este produto educacional está caracterizado, dado a temática náutica presente em sua criação.

4.3.1 Linguagem metafórica

Dadas as leituras realizadas para o referencial teórico desta dissertação, a experiência como discente de Letras (2010-2018) e como docente de Língua Inglesa (2012-2021), é possível afirmar que o atual cenário do processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior nos remete, em sua grande parte, a um pensamento tradicionalista.

Seguindo a linha de pensamento metafórico, é como se o desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas em LI fosse uma tão sonhada viagem de cruzeiro a um lugar belíssimo, e o processo de ensino e aprendizagem atual como se estivéssemos nesse navio, porém em condições que necessitam ser melhoradas e passar por renovação. Nesse sentido, fazendo um paralelo com a náutica apresentada no início do século XX, quando um navio estava em situação de perigo, o comandante emitia um sinal de socorro, em código Morse, que poderia ser traduzido como “S.O.S.” ou “*Save Our Ship*” (“salve o nosso navio”, em uma tradução livre).

Nesse direcionamento, a proposta é contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Superior, a partir do fomento à atuação ativa dos discentes, no que tange à utilização da criatividade, das Metodologias Ativas e da Abordagem Comunicativa como princípios norteadores. Como tentativa de ajudar os professores em meio a esse contexto, dez atividades didáticas criativas, desenvolvidas a partir dos estudos de Metodologias Ativas e da Abordagem Comunicativa, foram criadas. Estas atividades supracitadas compõem o produto educacional **S.O.S. – Stimulate Our Skills**.

No entanto, ao folhear o produto educacional, o leitor nota diversas escolhas lexicais realizadas para a construção deste produto. Por exemplo, o objetivo se torna “destino”, os objetivos específicos se transformam em “paradas obrigatórias”, materiais e equipamentos são “*checklist* náutico”, procedimentos são o “itinerário” e, então, avaliação se torna “vitorias e reparos”. Optamos por não utilizar o último item proposto por Brown (2001) – as atividades extraclasse –, pois entendemos o **S.O.S.** como um conjunto de atividades que prezam pelo trabalho realizado em sala de aula, sob supervisão do professor ou, até mesmo, de outros alunos. Dessa maneira, os planos de aulas que o constituem apresentam atividades que não possuem tarefas e/ou procedimentos que precisam ser realizados extraclasse, após a utilização destas estratégias. No entanto, há atividades extraclasse para o professor – é o processo de “armação”, que compreende a preparação dos materiais para a aula em si.

Sobre a utilização de linguagem metafórica para o ensino e propagação de Ciência, Andrade *et al.* (2000) consideram que

a linguagem metafórica e analógica é uma forma de raciocínio inerente ao ser humano. Tanto na ciência quanto na educação, pode ser tomada como uma ferramenta útil no processo de explicação dos conceitos científicos. Colocamo-nos assim ao lado de vários autores que, nas últimas décadas, têm tomado a linguagem metafórica e analógica como uma forma legítima de pensamento, que auxilia no processo de aprendizagem do conhecimento científico por aproximar os conceitos considerados teóricos e abstratos das ciências de análogos mais familiares e melhor compreendidos pelos alunos (ANDRADE *et al.*, 2000, p. 191).

Dessa forma, entende-se que o produto aqui descrito possui uma linguagem que remete a aspectos de navegação, sendo pertinente uma comparação dos termos adotados nele:

Quadro 5 - Comparação da Linguagem Náutica e Linguagem Acadêmica (Continua...)

Linguagem Náutica	Linguagem Acadêmica
Armação	Preparação anterior à aula.
Bússola, norteado	Inspirador, alguém que embasa.
Casco	Anexos
Categoria	Nível, de acordo com o <i>Common European Framework of Reference for Languages</i> (CEFR), utilizado para estabelecer um padrão internacionalmente reconhecido ao descrever a proficiência em um idioma.
<i>Checklist</i> náutico	Materiais necessários para a realização das atividades sugeridas.
Comandante	Professor.
Destino	Objetivo geral de cada atividade.
Embarque	Leitura, introdução às atividades.
Hélice	Apêndices
Itinerário	Termo “ <i>procedure</i> ” (BROWN, 2001) que engloba as partes detalhadas do plano de aula.
Leme	Sumário.
Mares	Grandes áreas do processo de ensino e aprendizagem, em especial o Ensino Superior.
Marinheiros	Alunos que aspiram a docência.
Paradas obrigatórias	Objetivos específicos de cada atividade.
Passageiros	Alunos, de maneira generalizada.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 5 - Comparação da Linguagem Náutica e Linguagem Acadêmica (Conclusão)

Linguagem Náutica	Linguagem Acadêmica
Programação	Contextualização teórica das sequências didáticas das atividades presentes no produto.
Quilha	Referências bibliográficas.
Rotas	Abordagens de ensino.
Todos a bordo	Introdução.
Tripulação	Todas as personagens no processo de ensino e aprendizagem.
Turbulências, maresias	Contratempos, dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.
Viagem, expedição	Aula.
Vistorias e reparos	<i>Feedback.</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

A linguagem metafórica aqui empregada tem como objetivo disponibilizar um novo entendimento a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior. Afinal, como Siqueira (2012) afirma, o uso de analogias e metáforas possibilita olhar o problema – no nosso caso, o contexto de ensino e aprendizagem de LI no Ensino Superior – sob uma perspectiva diferente, tornando possível o entendimento de situações problemáticas que normalmente não entendemos através da lente de situações reais.

Ainda sobre esta temática, Gonçalves *et al.* (2019) resumem que o desafio para os estudantes dos mestrados profissionais, como o PPGCIMES, está em conceber produtos com uma linguagem diferente daquela adotada na escrita da dissertação – neste caso, a metáfora náutica. Os autores ainda afirmam que, por sua vez, este processo de escrita metafórica demanda um processo de elaboração específica, tornando difícil – ou, em suas palavras, “impossível” (GONÇALVES *et al.*, 2019, p. 82) – (re)aproveitar textos da dissertação para o produto.

Sendo assim, com os vocabulários metafóricos listados e entendidos, nos resta apenas entender a organização do produto, em relação à ordem de apresentação e composição deste.

4.3.2 Estrutura

O **S.O.S.** está disposto em sete partes, assim distribuídas:

- ⚙️ Todos a bordo: introduz o produto ao leitor, apresentando seus objetivos geral e específicos.
- ⚙️ Programação: contextualização do leitor em que o comandante do navio o deixa ciente da organização dos planos de aula, que seguem uma adaptação dos estudos de Brown (2001).
- ⚙️ Antes do embarque: o leitor se depara com a parte da terminologia, ficando ciente dos termos que serão utilizados durante a explicação dos planos de aula. Esses termos são os mesmos ilustrados no **Quadro 5**.
- ⚙️ Durante a viagem: os planos de aula do conjunto de atividades são apresentados.
- ⚙️ Desembarque: traduz as ideias de conclusão do produto.
- ⚙️ Quilha: metáfora utilizada para retratar as referências usadas para a produção do **S.O.S.**
- ⚙️ Casco: compete aos anexos necessários para a estruturação do navio.
- ⚙️ Hélice: disponibiliza alguns itens originais indispensáveis para a replicação do **S.O.S.**

Espera-se, com esta organização, favorecer o produto, uma vez que trabalha com o imagético da viagem ao cruzeiro, além de engajar o leitor por meio da linguagem metafórica

presente nele. A respeito da linguagem metafórica atrelada à estrutura do produto, esta foi utilizada com o intuito de criar um efeito catártico no leitor, uma vez que há tempos “a linguagem metafórica e analógica, principalmente, passou a constituir uma linha com muitos pesquisadores no mundo todo, preocupados com suas possíveis utilizações e abordagens e com os seus efeitos na educação” (ANDRADE *et al.*, 2000, p. 82).

A ideia proposta é que o leitor se sinta folheando um catálogo (ou brochura) de viagens, uma vez que há semelhanças na estruturação gráfica dos dois tipos textuais. Essa semelhança se deu em alguns aspectos, como: apresentação do navio – que equivale à seção Todos a bordo; mensagem do capitão – que pode ser entendida como a seção Durante a viagem, no produto; e a apresentação dos pacotes de viagens e seus preços, que – em nossa metáfora – pode ser compreendida como os anexos, já que dão subsídio para o entendimento do que está sendo oferecido ao passageiro. É como apresentado por Andrade *et al.* (2000):

A linguagem, neste caso, é expressa não apenas pelo texto em si, mas pelo conjunto dos elementos que compõem a sua apresentação: figuras, infográficos, quadros e os demais recursos estéticos que facilitam a identificação das informações e tornam a leitura mais intuitiva e agradável (ANDRADE *et al.*, 2000, p. 82).

Como forma de entender melhor essa relação entre estrutura-linguagem metafórica-identidade visual, faz-se necessário, então, a apresentação do projeto gráfico que foi utilizado para materializar o produto educacional em questão.

4.3.3 Projeto gráfico

Como já citado, o produto foi desenvolvido inspirado em uma metáfora náutica que atribui um sentido diferenciado à expressão “S.O.S.” (“*save our ship*”, em inglês, ou “salve o nosso navio”, em uma tradução livre para o português). Nossa proposta foi ressignificar o conceito de S.O.S.. Para o nosso produto, a expressão passa a ser “*Stimulate Our Skills*” – estimule nossas habilidades, em português –, como tentativa a propor atividades (ou estratégias) que estimulem as habilidades linguísticas produtivas dos alunos de Letras-Língua Inglesa do Ensino Superior.

Como forma de auxiliar esta mensagem, outros elementos foram necessários, dentre eles, os elementos visuais. Em outras palavras, o projeto gráfico. A respeito, Weber (2016, p. 91) afirma que “o deslumbramento diante das imagens advém desde as sociedades primitivas que deixaram seus primeiros registros imagéticos gravados nas rochas”. Sendo assim, se faz indispensável que o produto **S.O.S.** apresente elementos gráficos chamativos, que não apenas corroborem com a ideia sugerida no produto, mas provoquem o deslumbramento e engajamento com o leitor. Um exemplo de engajamento que as imagens presentes do **S.O.S.** propõem é o observado na **Figura 11**. Nesta figura, retirada do capítulo introdutório “Todos a Bordo!”, vemos o comandante do navio em posição de atenção, recebendo os passageiros do navio. É uma imagem que vai além da ilustração. Ela apresenta um simbolismo essencial para o capítulo em questão.

Figura 11 - Imagem do comandante do navio

Para melhor entendimento deste produto, é preciso compreender melhor as bases teóricas que o suportam. Desta maneira, entende-se Metodologias Ativas como processos que compreendem o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, bem como parte de uma colaboração pautada em ação-reflexão (FILATRO, CAVALCANTI, 2018). Estas mesmas características podem ser associadas à Abordagem Comunicativa, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem de L1, já que Nunan (2003, p. 330) define esta abordagem como “um método de ensino de línguas baseado no conceito de que a interação é a chave para o aprendizado e que os alunos devem ter oportunidades para se comunicarem durante as aulas”.

Sendo assim, é possível conjecturar que os alunos, ao serem expostos à atividades que possuam características que interseccionem tanto os ensinamentos previstos pelas Metodologias Ativas quanto pela Abordagem Comunicativa, possam vir a desenvolver suas habilidades linguísticas produtivas de maneira mais significativa. Foi pensando nesta área de interseção entre as teorias que o **S.O.S – Stimulate Our Skills (S.O.S., daqui em diante)** foi desenvolvido.

Tendo em mente a metáfora náutica que permeia a criação deste produto, optei por utilizar uma linguagem diferenciada, assim, os termos adotados não são neologismos, mas sim advindos da **criatividade lexical**.

Segundo Turazza (2005, p. 16), a criatividade lexical pode ser entendida como “a capacidade de atribuir relevos ou de cancelá-los, (re)categorizando as coisas do mundo pela fluidez”. Em outras palavras, dar uma nova roupagem à termos já conhecidos.

8



Fonte: **S.O.S. – Stimulate Our Skills** (2021).

Ou seja, as imagens utilizadas no produto foram selecionadas com o intuito de agregar valor ao que está sendo lido, ao mesmo ponto que ganham novas dimensões semióticas.

Nota-se que as imagens ganham novas dimensões, se antes atuavam como representações de um objeto, na contemporaneidade, para além da representação, carregam significados e mensagens. Com a criação de novas tecnologias, a produção das imagens também passou por modificações, assim como, também, os modos de apreciação. Neste tempo a imagem pode se constituir também como uma mensagem a ser produzida por um determinado sujeito e observada, lida, por outros sujeitos (WEBER, 2016, p. 92).

Esta atribuição de novas dimensões pode ser alcançada por meio de algumas estratégias de *design*, como a sobreposição. De acordo com Silva (2018),

no processo de construção dos painéis visuais, materialidades diversas são coladas, justapostas, superpostas ou fundidas, representando a dinâmica do pensamento. Os diferentes significados semânticos de termos ou conceitos podem ser muito diferentes entre os designers, técnicos e dirigentes de marketing (SILVA, 2018, p. 7).

Além das imagens selecionadas, outro fator importante é a fonte utilizada durante o produto. É importante perceber que ela não se distancia das formalidades exigidas em um produto educacional. Os textos presentes no decorrer do produto são postos em fundo branco ou em caixas de texto – o que torna a leitura mais fácil. Pode-se afirmar, também, que há o dinamismo na leitura, uma vez que, em determinados casos, faz-se uso de destaques por meio de elementos gráficos, como na **Figura 12**. Nesta figura, podemos ver que alguns conceitos como os de Gamificação, informações extras e informações a respeito do aplicativo utilizado foram adicionados através de caixas de textos, como forma de dinamizar a leitura do produto.

Figura 12 - Atividade didática criativa *Party Catch Phrase*

Party Catch Phrase

Atividade pautada na Aprendizagem Baseada em Tarefas e na Gamificação. Os alunos competem em um jogo para descrever vocabulários evitando que o tempo acabe em suas rodadas.

A gamificação compreende utilizar, em outros contextos, "elementos da linguagem dos jogos, como regras, desafios, níveis, narrativa de fundo, ranqueamento, etc." (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 257)

NÍVEL: B1-B2

Tempo de viagem: 50 minutos

Destino:

- Trabalhar a habilidade oral, em contexto de aula presencial, através do aplicativo *Party Catch Phrase* e da descrição de vocabulários, sem a utilização de gestos para auxílio durante a tarefa.

Aplicativo gratuito desenvolvido pela *DreamTheory Development*, disponível nas mais diversas lojas virtuais dos *smartphones*. É essencialmente o popular jogo *CatchPhrase™*, mas em formato eletrônico. O objetivo é fazer com que sua equipe adivinhe a pista descrevendo-a sem usar a própria palavra ou qualquer parte da palavra, em si.

Fonte: **S.O.S. – Stimulate Our Skills** (2021).

Weber (2016) apresenta esse dinamismo durante a visualização do produto como sendo parte do espaço visual. Para o autor, nesse espaço visual, há elementos visuais e representacionais que agem de formas diferentes. Em alguns momentos ganham destaque e, em outros, cedem lugar a outros elementos mais importantes para aquela determinada situação. É o que se pode interpretar da utilização de cores diferentes para o fundo do texto no decorrer do produto, por exemplo. A percepção desse espaço depende das interpretações realizadas pelo leitor-observador, a partir da leitura de seu todo, bem como sobre cada um dos elementos (WEBER, 2016).

Dessa maneira, o produto educacional **S.O.S.** foi desenhado com o intuito de possuir um projeto gráfico estimulante e engajador, que seja de fácil leitura e entendimento, haja

vista que o principal objetivo deste é a apresentação de atividades didáticas criativas que estimulem e ajudem os professores a potencializar o desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas de seus alunos e, se a linguagem não fosse clara, seria mais difícil de replicar as atividades propostas no produto.

4.4 ASPECTOS CRIATIVOS PRESENTES NO “S.O.S. – STIMULATE OUR SKILLS”

Para abordar os aspectos de criatividade que julgamos estar presentes neste produto educacional, foram utilizados como base os estudos de Besemer e Treffinger (1981) e de Morais (2005). De acordo com Besemer e Treffinger (1981), o produto, a fim de ser caracterizado como criativo, deve ser avaliado por meio de três dimensões (Novidade; Resolução; e Elaboração e Síntese), as quais estão relacionadas a 14 critérios (Originalidade; Germinabilidade; Transformação; Lógica; Adequação; Apropriado; Utilidade; Validade; Expressividade; Atratividade; Complexidade; Aperfeiçoamento; Integrador; e Elegância). Morais (2005), por sua vez, estuda o processo avaliativo de criatividade em diversas contribuições de autores como Finke, Ward & Smith (1992), Runco (1993), Amabile (1993, 1996), Sternberg e Lubart (1995), Runco e Pritzker (1999), Besemer e Treffinger (1981), entre outros citados no decorrer de sua pesquisa.

De acordo com os estudos de Besemer e Treffinger (1981), para considerar o produto – neste caso, um produto educacional – como algo criativo, não é necessário que este apresente características de todos os 14 critérios, mas que seja avaliado nas três dimensões propostas.

Sobre a dimensão Novidade, a qual Besemer e Treffinger (1981) e Morais (2005) definem como aquela presente em produtos que ofereçam novos processos, técnicas, materiais ou conceitos envolvidos em uma tarefa criativa, acreditamos que o conjunto de estratégias didáticas criativas **S.O.S. – Stimulate Our Skills** apresenta o critério *Originalidade*, ou seja, a infrequência com a qual o produto é encontrado.

Morais (2005) afirma que o critério de originalidade “refere-se à infrequência de um produto tomando uma população específica” (MORAIS, 2005, p. 4). Então, ela cita ilustrações

de como um produto pode ser original, fazendo perguntas como “numa galeria de arte, com que frequência se encontraria um trabalho como este?” (MORAIS, 2005, p. 4). Nesse sentido, fiz uma pesquisa bibliográfica no *site* de Catálogos de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, a fim de levantar quais trabalhos se assemelhavam com o elaborado, como mostrado na seção 3.2.1 desta dissertação. Durante o processo de concepção do produto, não houve incidências de um produto semelhante ao aqui abordado, tomando como referência a quantidade de programas de Mestrado Profissional em Ensino.

Nesta mesma dimensão, a Novidade, também julgamos que o guia aqui relatado apresenta características do critério *Germinabilidade*, que se destina a futuros produtos adicionais gerados a partir do produto em questão, haja vista que é possível a criação de produtos futuros e adicionais a este. Como as estratégias ofertadas no guia poderão ser aplicadas em qualquer idioma, nada impede a criação de produtos voltados à Língua Espanhola, Italiana ou Russa, por exemplo, caso haja necessidade de pesquisa acerca dos idiomas em questão.

A respeito da Resolução que o produto traz consigo, que se refere à correção ou adequação da proposta em relação ao seu objetivo ou problemática a qual pretende resolver (MORAIS, 2005; BESEMER; TREFFINGER, 1981), há indícios de que o conjunto de atividades **S.O.S. – Stimulate Our Skills** apresenta características dos critérios necessários. De acordo com Morais (2005), para que um produto possa ser considerado criativo sob a óptica desta dimensão, é necessário que haja lógica e inovação no produto, ou seja, precisa ser identificado “em que medida este [produto] é cientificamente verdadeiro ou se a solução encontrada é consistente com os fatos” (MORAIS, 2005, p. 4). De acordo com a pesquisa realizada e documentada no capítulo anterior, é perceptível que, segundo os alunos-participantes da pesquisa, o produto educacional aqui descrito condiz com os objetivos traçados para ele, de modo que os alunos foram engajados e notaram melhoras em relação às suas produções orais (**Gráfico 5**) e escritas (**Gráfico 6**).

O objetivo desta seção não é o de analisar o que os alunos participantes da pesquisa disseram em relação às atividades que compõem o produto, mas se faz indispensável utilizar suas falas, novamente, por meio de nomes fictícios, para que a informação relatada

anteriormente seja confirmada. De acordo com as avaliações realizadas pelos alunos que testaram algumas das atividades que fazem parte do produto, as atividades propostas:

“motivam mais o ensino e aprendizagem de forma criativa e dinâmica.” (Carla)

“fogem da rotina, se tornam interessantes.” (Mônica)

“fogem do padrão e são, por isso, mais interessantes.” (Marcelo)

“ajudam a aperfeiçoar o nosso conhecimento.” (Vanessa)

“são mais interessantes por serem inovadoras.” (Pâmela)

Outro critério que pode ser observado no produto, dessa vez sob a dimensão da *Elaboração e Síntese*, é o da *Complexidade*. Nesta dimensão, segundo Moraes (2005), são observadas, essencialmente, qualidades estéticas ou estilísticas. Em relação ao critério, que é entendido como o fato de o produto apresentar elementos complexos presentes em um ou mais níveis de tecnicidade ou das ideias envolvidas (BESEMER; TREFFINGER, 1981; MORAIS, 2005). Segundo os autores, ao mesmo passo que este critério lida com a complexidade, é necessário que estes elementos complexos sejam relatados de maneira sutil e elegante. Este critério se relaciona mais com o âmbito pedagógico e educacional do produto.

Dessa maneira, infere-se que, de acordo com os testes das atividades *True Confessions* e Mapa Semântico Redacional, o conjunto de atividades didáticas apresenta estratégias que fomentam a comunicação e o compartilhamento de aprendizagem entre os elementos participantes do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa – tanto os alunos quanto os professores que venham a utilizá-lo, fazendo com que haja ganho para os dois lados: a concretização da aprendizagem colaborativa (HUNG, 2015). Ou seja, como as atividades selecionadas foram desenvolvidas com base nos estudos de Metodologias Ativas, Abordagem Comunicativa e Criatividade, pode-se conjecturar que o produto educacional apresenta, como sugerido pelos autores no parágrafo anterior, elementos complexos em um ou mais níveis de tecnicidade ou das ideias envolvidas.

Ainda sobre a dimensão *Elaboração e Síntese*, há o critério *Aperfeiçoamento*, que está relacionado ao grau de esforço, de cuidado e de elaboração posto no desenvolvimento do

produto (MORAIS, 2005). O conjunto de atividades didáticas criativas **S.O.S.** foi concebido após um ano de estudos e de aplicações – durante as disciplinas obrigatórias e optativas, em 2019 – em diferentes contextos educacionais, a fim de que as atividades sugeridas não sejam feitas pelo fazer, mas que sejam atividades já testadas, avaliadas e expostas. Algumas das atividades foram pensadas e aplicadas em um curso preparatório para professores de um curso livre de idiomas, avaliadas pelos próprios alunos do curso e expostas no VI SISEL, organizado pela UFPA, como já citado.

Além destes critérios, ainda cabe ressaltar a presença de características que dão base para a *Atratividade*, que, de acordo com Morais (2005), está ligada ao grau com o qual o produto chama a atenção do observador. Dessa forma, o **S.O.S.** conta com as avaliações obtidas e descritas na seção anterior e conta ainda com uma outra atividade que trabalhará a Aprendizagem Baseada em Tarefas, utilizando o aplicativo *Party Catch Phrase Free*, o qual, em estudos anteriores⁵⁹, já se mostrou atrativo e lúdico para os alunos, fazendo com que a atratividade seja encarada como parte da ludicidade e dos resultados positivos obtidos no estudo, ao utilizar de algumas das atividades que compõem o produto.

Para finalizar os aspectos da criatividade presentes no produto em questão, Maley (2015) afirma que há o básico a se saber para identificar algo como sendo criativo: a novidade, ou seja, o “fazer algo novo”. Porém, do mesmo modo, o inovador – a novidade, por si só – não define algo como criativo. Para Maley (2015, p. 7), “os atos criativos precisam ser relevantes e praticáveis – não apenas novos”. Os atos criativos precisam ser reconhecidos e aceitos dentro do domínio no qual estão inseridos, ou seja, na situação em que eles ocorrem.

A criatividade linguística, em particular, faz parte do aprendizado e do uso de uma linguagem que tendemos a dar como certa (MALEY, 2015). A respeito da criatividade

⁵⁹ Em estudos anteriores, Moraes Filho (2018) pôde relatar alunos se divertindo por meio da Aprendizagem Baseada em Tarefas através do uso de aplicativos em sala de aula. O aplicativo *Party Catch Phrase Free* mostrou ser eficiente no aperfeiçoamento da habilidade oral em alunos de um curso livre de Inglês como Língua Estrangeira, deixando claro que o dinamismo alcançado com o uso deste aplicativo em sala de aula proporcionou uma rotina pedagógica melhor, mais dinâmica e interativa, haja vista que os alunos passaram a se comunicar mais uns com os outros, negociando significados e aprendendo com o próximo. Em se tratando de comunicação, é possível afirmar que, além da melhora na produção oral, os alunos puderam aperfeiçoar outras habilidades, como a habilidade de leitura e a de audição, sendo estas consequências secundárias em relação à produção oral.

linguística, Matos (2005) a caracteriza como a linguagem que não é sinônimo de imaginação ou originalidade, mas aquela que possui carácter ilimitado, independência do controle de estímulos e adequação à situação. O autor ainda acrescenta uma particularidade da criatividade linguística: a criatividade lexical – o “inventar” de palavras – a fim de novos efeitos de sentido.

A fim de exemplificar melhor o conceito de criatividade linguística, Matos (2005) esclarece a presença do conceito na escrita:

Aceitar o conceito de “criatividade” na perspectiva linguística aplicado à pedagogia da escrita não significa que rejeitamos o domínio literário (antes pelo contrário, entendemos que os textos literários, por exemplo, são excelentes exemplares do bom uso de uma língua). De igual forma, aceitar tal perspectiva é valorizar “uma ferramenta de trabalho” que está disponível na espécie humana e que a distingue de outros animais. Das ligações entre “escrita” e “criatividade” surgem, por vezes, designações como “escrita criativa” que, regra geral, se refere à expressão do “eu” com características ou intenções mais ou menos literárias (MATOS, 2005, p. 40).

Sendo assim, é possível afirmar que a criatividade, quando trabalhada em conjunto com o processo de ensino e aprendizagem, é benéfica:

A criatividade tende a melhorar a autoestima, a confiança e a autoconsciência do aluno. Esse senso aprimorado de autoestima também alimenta um aprendizado mais comprometido e mais eficaz. Quando estamos exercitando nossas capacidades criativas, tendemos a nos sentir mais nós mesmos e mais vivos (MALEY, 2015, p. 9).

Ou seja, é possível ver o processo criativo na linguagem por meio de diversas óticas. Segundo Maley (2015), conseguimos observá-lo desde a capacidade de formular novas expressões, à maneira como a criança conta uma história, até a habilidade de um comediante de *stand up*. Em outras palavras, a criatividade linguística está em ação sempre. Por isso, devemos estimular o processo criativo ao ensinar uma segunda língua. É também por isso que se pode inferir a presença de aspectos criativos no produto educacional **S.O.S. – Stimulate Our Skills**.

5 CHEGAMOS AO FIM DA VIAGEM?

Durante os dois anos que passei como aluno do PPGCIMES, pude perceber mudanças que vão desde o entendimento pessoal, no que tange aos tipos de aprendizagem que julgava mais eficazes, até o desenvolvimento profissional, em relação às metodologias abordadas por mim, como professor e formador de professores de Língua Inglesa. O professor-aluno que entrou no programa em março de 2019 definitivamente não é o mesmo que finaliza esta dissertação, em virtude dos aprendizados e conhecimentos adquiridos no decorrer desta jornada acadêmica.

Utilizar Metodologias Ativas no Ensino Superior implica mais que professores e alunos compartilharem a responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem. Implica, também, fomentar a conscientização desta mudança, em ambas as personagens deste processo. Nesta perspectiva, durante as disciplinas obrigatórias e optativas que o PPGCIMES disponibilizou, fomos transportados a um lugar de aprendizagem significativa, em que éramos responsáveis pelo que aprendíamos, aprendendo sobre Metodologias Ativas de uma maneira metalinguística – ou seja, aprendendo sobre Metodologias Ativas por meio de Metodologias Ativas –, trabalhando quase sempre em grupos, partindo de um lugar conhecido a um outrora desconhecido, por meio da aprendizagem colaborativa.

Nesse sentido, essa mudança de perspectiva me fez retomar os estudos sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, haja vista que há necessidade de uma nova visão a respeito deste processo, que vem sofrendo alterações no âmbito metodológico desde a metade do século XX, com a contestação do ensino por meio do Método Tradicional. Em especial, a Abordagem Comunicativa ou o CLT (sigla do inglês *Communicative Language Teaching*) apresenta oportunidades no que diz respeito ao desenvolvimento significativo de todas as habilidades linguísticas – a fala, a escrita, a leitura e a escuta. Uma das características desta abordagem é a interação como intermédio da aprendizagem – característica também presente nos estudos de Metodologias Ativas. Ou seja, a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem colaborativa, interseccionam os dois tipos de estudo, fato que fomentou o interesse neste ramo de pesquisa para o desenvolvimento desta dissertação.

Cabe, então, retomar a questão norteadora desta dissertação, uma vez que ela buscava saber como auxiliar discentes de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa no desenvolvimento das habilidades linguísticas de fala e escrita em inglês, por meio de atividades didáticas criativas, baseadas em estudos sobre Metodologias Ativas e Abordagem Comunicativa. A proposta de resposta para este questionamento foi o desenvolvimento de um produto educacional, o **S.O.S. – Stimulate Our Skills**, um conjunto com dez estratégias didáticas criativas pautadas nos estudos de Metodologias Ativas e na Abordagem Comunicativa.

Para o desenvolvimento do produto, identifiquei atividades didáticas criativas empregadas no Ensino Superior para auxílio do desenvolvimento de habilidades linguísticas em Língua Inglesa. Realizei pesquisa em *sites* da CAPES como o Portal de Periódicos, bem como nos Catálogos de Teses e Dissertações. Como resultado, percebi o interesse de diversos profissionais em optar por métodos diferentes de ensino, evidenciando a heterogeneidade que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa apresenta. Esta heterogeneidade, em contrapartida, também possibilita a observação de que aspectos do ensino tradicionalista – o ensino transmissivo e focado em gramática, por exemplo – ainda se fazem recorrentes no Ensino Superior.

O resultado desta pesquisa possibilitou, ainda, um entendimento de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Superior, de maneira mais macroscópica. Sob óptica microscópica, pude identificar, por meio da observação participante durante o Estágio Supervisionado, quais práticas pedagógicas foram utilizadas na disciplina Língua Inglesa II, ofertada na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), na Universidade Federal do Pará (UFPA). Esta observação participante possibilitou o emprego e testagem de algumas atividades que comporiam o produto educacional oriundo desta dissertação. Consequentemente, realizei uma pesquisa com os alunos participantes das atividades para que eles respondessem a um questionário que englobava três pontos: (1) aspectos de como eles aprendiam e de como eram ensinados; (2) avaliação das atividades testadas; e (3) uma comparação entre os dois tipos de abordagens.

Após a testagem e avaliação das atividades, os alunos que aceitaram a proposta foram entrevistados para que houvesse um aprofundamento nas respostas colhidas. Seus depoimentos foram utilizados para fundamentar as avaliações e fortalecer a concepção das estratégias que compõem o produto educacional em questão. Cada estratégia presente no produto oportuniza a aprendizagem colaborativa – indispensável para a concepção deste – e tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas em alunos dos cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa. Ademais, algumas atividades que compõem o produto, como o Mapa Semântico Redacional ou a Caça ao Tesouro Tecnológico, podem ser entendidas como atividades integradas, ou seja, que utilizam as quatro habilidades linguísticas, mostrando que as estratégias propostas neste produto educacional permitem a possibilidade de desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, além das estipuladas.

Duas das dez atividades componentes deste produto educacional foram testadas e avaliadas pelos alunos da disciplina Língua Inglesa II, ofertada pela FALEM, na UFPA. Como resultado, não parece errado afirmar que os alunos preferem aprender fazendo uso de estratégias como as utilizadas na disciplina no período da testagem das atividades. Exemplifico esta conclusão com a fala da aluna Carla, durante a entrevista após a testagem das atividades:

“Também aprendemos com a metodologia tradicional, mas não é tão produtivo. Com este tipo de atividade, me sinto mais engajada.”

Estas avaliações, bem como as entrevistas, aconteceram apenas com os alunos da disciplina Língua Inglesa II, uma vez que esta pesquisa buscou dar voz aos alunos, da mesma maneira que os autores referenciados no decorrer desta dissertação. Contudo, apesar do resultado positivo obtido nas avaliações e entrevistas, a pesquisa e, conseqüentemente, o produto, ainda apresentam pontos frágeis e limitações, principalmente no que se refere à utilização das demais estratégias desenvolvidas.

No que se refere aos pontos frágeis do produto, entende-se que poucas estratégias puderam ser, de fato, postas em prática no contexto do Ensino Superior. No entanto, as atividades que o compõem foram testadas em um curso livre de idiomas, em diferentes

contextos: (a) em uma turma de treinamento para futuros professores, o *Teacher's Training Course* (TTC); e (b) em uma turma regular de nível avançado.

No primeiro contexto, os alunos participantes estavam, na época da testagem, no Ensino Superior, mas não necessariamente em algum curso de graduação em Letras-Língua Inglesa. Os alunos de ambas as situações avaliaram as atividades positivamente. Para além das avaliações, estas pesquisas também foram expostas em artigo de conclusão de curso (MORAES FILHO, 2018) em um congresso de profissionais de Língua Inglesa e em um simpósio de Letras, o que possibilita conjecturar que as atividades são apropriadas para auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas.

Dessa maneira, as respostas obtidas por meio da pesquisa em *sites*, da observação participante, da pesquisa e da entrevista com os alunos, mais que exemplificam como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Superior. Elas instigam possibilidades de práticas pedagógicas criativas que podem ser associadas a este processo, tendo como objetivo o desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas de alunos de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa.

Retomo, então, a pergunta proposta pelo capítulo: afinal, chegamos ao fim da viagem?

Em resumo: não. No entanto, espera-se que, à medida que haja a replicação destas estratégias, os professores que as utilizarem possam sugerir pontos a serem adaptados ou melhorados em vários níveis do produto, desde as atividades propostas aos materiais disponibilizados.

Apropriando-se da metáfora náutica utilizada no produto, há muitas expedições a serem realizadas nos mares do Ensino Superior, uma vez que são muitas as possibilidades para as práticas didáticas criativas que visem o desenvolvimento das habilidades linguísticas produtivas em alunos de cursos de graduação em Letras-Língua Inglesa.

Em outras palavras, esta dissertação e seu produto educacional não esgotam os estudos que podem ser realizados nessa área de Ensino, mas apresentam possibilidades de caminhos a serem adotados para uma aprendizagem mais significativa. Cabe, portanto, a cada comandante, observar os passageiros de sua embarcação e preparar suas expedições com zelo, buscando navegar guiados por metodologias e estratégias que visem a aprendizagem

colaborativa, prezando pelo conforto e desenvolvimento de viagens memoráveis, capazes de gerar experiências significativas para toda a tripulação do navio.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, José. **Fazer monografia é moleza: o passo a passo de um trabalho científico** / José Abrantes. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007, 140 p.: 21cm.
- ABREU, Jorge. Dificuldades encontradas por professores de língua inglesa de instituições privadas de ensino superior. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 05, 2009.
- ALENCAR, Eunice ML; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 19, p. 1-8, 2003.
- ALMEIDA, Katiane Castro de; CASTRO, Laura Miranda de. **Dificuldades na aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira na formação inicial do curso de Letras do IEAA1**. Orientadora: Laura Miranda de Castro. 2018. 30 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2018. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/retrieve/757e7382-d2e2-44e1-b89d-d483f4a835dd/TCC-Letras-2018-Arquivo.009.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Revista Docência Do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 79-96, 2017.
- AMORIM, Érica Kelly Nogueira; GOMES, Thiago Eugênio. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A BNCC: UM ESTUDO DE CASO. **Revista Educação e Humanidades**, v. 1, n. 2, jul-dez, p. 417-435, 2020.
- ANTHONY, Edward. 1963. Approach, method and technique. English Language Teaching. In BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an interactive Approach to Language Pedagogy**. 2nd. Edition. New York: Longman, 2001.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa** / Fabio Appolinário. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ANDRADE, Beatrice L. de; ZYLBERSZTAJN, Arden; FERRARI, Nadir. Analogias e metáforas no ensino de ciências à luz da epistemologia de Gaston Bachelard. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 231-245, 2000.
- ANDRADE, Giberlândia Pereira de. **Evasão no ensino superior: um estudo de caso com graduandos e evadidos do curso de Letras da UEPB**. 2015. 58f. Trabalho de Conclusão de

Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Inglesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

ARAÚJO, Alyne Ferreira de. **A integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa**. 2015. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.

ARAÚJO, Marcus de Souza; MACEDO, Tatiana S. de. Homepage: um material educacional digital na aprendizagem de inglês. **The Specialist**, v. 38, n. 1, 2017.

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 4. Ed. São Paulo: Summus, 2018.

AZEVEDO, L. V. V.; NOGUEIRA, T. F. Metodologias Ativas saberes, representações e implicações para a sala de aula de Língua Inglesa. **Revista CBTECLE**, v. 1, n. 2, p. 163-175, 2018.

BARBOSA, Jéssica Vilhena. **Aspects in students' demotivation in an English under graduation course**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2014.

BENSON, P. 2003. Learner autonomy in the Classroom. In Nunan, D. (Ed.) **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw Hill.

BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**; tradução: Henrique de Oliveira Guerra ; revisão técnica: Marcelo L. D.S. Gabriel. – Porto Alegre : Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**; tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: TLC, 2018.

BERGSLEITHNER, Joara Martin. Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: ensino/aprendizagem de L2/LE através de tarefas. **Revista Língua&Literatura**, v. 11, n. 17, p. 113-124, 2009.

BESEMER, Susan P.; TREFFINGER, Donald J. Analysys of Creative Products: Review and Synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v.15, n.3, p. 158-178 1981.

BOTELHO, Joacy Machado; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenesda. **Metodologia científica**. São Paulo: Pierson Education do Brasil, 2013.

BRASIL. CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Documento de Área: Área 46 – Ensino. Brasília, 2019, 19 p. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/76-dav/caa4/4670-ensino>
Acesso em: 19 mar. 2020.

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

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**: an interactive Approach to Language Pedagogy. 2. ed. New York: Longman, 2001.

BROWN, H. Douglas. **Language Assessment**: Principles and Classroom Practices. 2. ed. New York: Longman, 2003.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed. New York: Longman, 2007.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 6. ed. New York: Longman, 2014.

BYGATE, Martin. **Speaking**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 16 mar. 2020.

CARNEIRO, Marisa Mendonça; OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. A escrita como uma atividade socialmente relevante: amostras de atividades da sala de aula de língua inglesa em uma abordagem baseada em gêneros. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2017, v. 56, n. 1., p. 187-211. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135159183271>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CHÁVEZ-ZAMBANO, Mirian X.; SALTOS-VIVAS, María A.; SALTOS-DUEÑAS, Celia M. La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. **Dominio de las Ciencias**, v. 3, n. 3 mon, p. 759-771, 2017.

COOK, Vivian. **Second Language Learning and Language Teaching**. 4. ed. Londres: Hodder Education, 2008.

ECKERT, Kleber; FROSI, Vitalina Maria. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 198-216, 2015.

FERREIRA, Ana Paula Botelho. **A influência da tecnologia na aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira em cursos de graduação**. Orientador: Vilson Sérgio de Carvalho, 2009. 61 f. Especialização (Docência do Ensino Superior) – Pós-Graduação Lato Sensu Instituto A Vez do Mestre, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2009.

Disponível em:

http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/44554.pdf. Acesso em: 22. set. 2021.

FILATRO, Andrea. **DI 4.0: inovação em educação corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 109-134, 2015.

FOREHAND, Mary. Bloom's taxonomy: Original and revised. **Emerging perspectives on learning, teaching, and technology**, v. 13, n. 2009, p. 2008-2009, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GARBUIO, Luciene Maria. A internet, agência e os jogos digitais on-line na aprendizagem de inglês: um estudo no ensino superior de Tecnologia da Informação. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 3, p. 1878-1904, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAVEANU, Vlad Petre. Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. **Review of General Psychology**, v. 17, n. 1, p. 69-81, 2013.

GOH, C. M. BURNS, A. **Teaching speaking: A holistic approach**. Cambridge University Press, 2012.

GÓMEZ-HURTADO, Inmaculada; CARRASCO-MACÍAS, María José; GARCÍA-RODRÍGUEZ, María Pilar. Metodologías activas para la enseñanza plurilingüe con estudiantes universitarios. **MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 9, n. 18, p. 173-192, 2016.

GÓMEZ LOBATÓN, July Carolina. Peer interaction: A social perspective towards the development of foreign language learning. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, v. 13, n. 1, p. 189-203, 2011.

GONÇALVES, Carmen Érica Lima de Campos et al. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 5, n. 10, 2019.

HERNÁNDEZ SAMPIEIRI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa [recurso eletrônico]**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. - 5. Ed. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre : Penso, 2013.

HORN, D; SALVENDY, G. Product creativity: conceptual model, measurement and characteristics. **Theoretical Issues in Ergonomics Science**, v.7, n.4, p.395-412, 2006.

HUGHES, Rebecca. **Teaching and researching speaking**. 2. ed. Great Britain: Pearson Education Limited, 2011.

HUNG, Hsiu-Ting. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 81-96, 2015.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **Congresso Nacional de Educação, IX. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. PUCRS**. 2009.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa. SANTOS, LM dos. Integralidade na formação do ensino superior. **Revista de avaliação do ensino superior**. Campinas, v. 23, n. 3, p. 611-627, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARA, Ellys Marina de Oliveira et al. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender - desafios e possibilidades. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas; Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a sala de aula**: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [3. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

LIMA, Nayra Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomendes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista SOCIODIALETO, Campo Grande**, v. 3, n. 9, 2013.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 421-434, 2016.

LOPES, Daniel de Queiroz; SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraí Patrícia. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. **Educação & linguagem: revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Metodista de São Paulo**. Vol. 17, n. 2 (jul./dez. 2014), p. 54-72, 2014.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007

LUNN, Marina Santhiago Dantas. **A escrita em inglês na pós-graduação**: dificuldades, convergências e divergências nas percepções de discentes e docentes. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MALEY, Alan. **Creativity in the English language classroom**. London: British Council, 2015. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf. Acesso em: 24. dez. 2019.

MATOS, João Carlos. Escrita criativa. **Cadernos de Estudo**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. V. 2, p.37-43, 2005.

MENDES, Ana Alexandra Serra Péguinho. **A importância da língua inglesa e a problemática do erro durante o processo de aprendizagem**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade da Beira Interior.

MOHAMMADI, Ebrahim Ghorban et al. The relationship between foreign language anxiety and language learning strategies among university students. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 3, n. 4, p. 637-646, 2013.

MORAES FILHO, Moacir José de Almeida **O Uso do aplicativo Party Catch Phrase como ferramenta para aperfeiçoamento da habilidade oral em alunos de inglês como língua estrangeira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras- Licenciatura) – Faculdade Integrada Brasil Amazônia, 2018.

MORAIS, Maria de Fátima. A avaliação da criatividade: A opção pelos produtos criativos. **Recre@rte**, v. 4, p. 1-13, 2005.

MORAIS, Maria de Fátima. Criatividade: conceito e desafios. **Educação e Matemática**, v.18, n.135, p. 3-7, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Educação Transformadora**, c2020. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 05. Out. 2021.

MOURA, Marcelino Franco de; PEREIRA, Nevison Amorim, SOUZA, Sauloéber Társio de. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. *In*: LEAL; Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MOURTHÉ JUNIOR, Carlos Alberto; LIMA, Valéria Vernaschi; PADILHA, Roberto de Queiroz. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, p. 577-588, 2017.

NUNAN, David. **Second Language Teaching & Learning**. Universidade de Michigan, Heinle & Heinle Publishers: 1999.

NUNAN, David. **Practical English**. Language Teaching. Nova Iorque: Mc Graw Hill, 2003.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de psicologia** (Campinas), v. 27, n. 1, p. 83-92, 2010.

OLIVEIRA, Flávia Alvarenga. Curso de escrita básica: dificuldades ortográficas em Inglês como Segunda Língua. **Revista Inventário**, n. 23.2, p. 169-182, 2019.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies**. Nova Iorque, v. 3, 1990.

PACHECO, Marcelo Wilson Ferreira. **Educação sem fronteiras**: espaço virtual de discussão sobre a atuação do pedagogo na educação não-formal. Orientadora: Marianne Kogut Eliasquevici. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12160>. Acesso em: 01. Jul. 2021.

PAIVA, V. L. M O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 46, n.2.p.165-179, 2007.

PAULA, Luciane. Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: contribuições para a formação de professores de línguas. **Enciclopédia biosfera**, v. 11, n. 20, 2015.

PEGRUM, Mark. How to Teach Language with Mobile Devices. In: **Mobile Learning**. Palgrave Macmillan, London, 2014. p. 88-126.

PILEGGI, Maria Gabriela Silva. **Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269574>. Acesso em: 02 out. 2021.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, v. 8, n. 2, p. 340-346, 2014.

QUISEN, Julia Basso Caetano. **Dificuldades de comunicação oral em língua inglesa: uma análise em períodos iniciais de um curso de dupla licenciatura**. 2015. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RAKOWSKI, Denise Megier. **O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa:** abordagens e métodos utilizados em escolas públicas e de idiomas. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, DHE – Departamento de Humanidades e Educação, Ijuí, 2015.

RAPAPORT, Ruth. **Mobile learning:** o professor frente ao “como utilizar” aplicativos móveis no ensino do inglês no século XXI. 2016. 68 f. Dissertação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/73>. Acesso em: 15 ago. 2020.

REBELO, Helena. **Erro ou desvio? Usos linguísticos na escrita da língua portuguesa:** crônicas linguísticas (2012-2013). 1. ed. Universidade de Aveiro, 5livros.pt: 2017.

RHODES, Mel. An analysis of creativity. **The Phi Delta Kappan**, v. 42, n. 7, p. 305-310, 1961.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2014.

RUNCO, Mark A.; JAEGER, Garrett J. The standard definition of creativity. **Creativity research journal**, v. 24, n. 1, p. 92-96, 2012.

SCHWENGBER, Eduardo Cipriani; SILVEIRA, Sidnei Renato; RIBEIRO, Vinicius Gadis. Avaliação subjetiva da criatividade em produtos da atividade projetual, **Revista Educação**, v.10, n.1, 2015.

SIQUEIRA, Jairo. **Criatividade Aplicada:** habilidades e técnicas essenciais para a criatividade, inovação e solução de problemas. 3. ed. Siqueira Assessoria Empresarial, 2012.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Fluência oral:** imaginário, construto e realidade num curso de Letras / LE. 2000. 265p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269420>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SILVA, João Paulo Tenório da. **Concepção e design para material didático on-line:** estudo semiótico e concepção de linguagem visual digital para elaboração de layout para e-learning. Relato de Experiência Inovadora. Métodos e Tecnologias: Ensino Superior, 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/8353.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

SOBREIRO, Jason Antonio Pedroso. **Proposta de desenvolvimento de instrumento de aplicação de atividades gamificadas para disciplinas do ensino superior**. 2017. 118 f.. Dissertação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/130>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SOUZA, Laudicéia Normando de; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. O *role-play* (jogo de papéis) aplicado no ensino e aprendizagem. In: LEAL; Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SOUZA, Marcus Alexandre Carvalho de. **Percepções dos alunos sobre sua própria (des)motivação: estudo comparativo em turmas dos cursos extensivo e intensivo de licenciatura em letras língua inglesa**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2014.

TORRE, Saturino de La. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, Saturnino de La; BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 3.870, de 1 de julho de 2009**. Institui o Regimento Geral dos Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu oferecidos pela Universidade Federal do Pará. Belém: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2009. Disponível em: http://www.propesp.ufpa.br/arquivos/arq_download/documentos/Resolucao_3870_Cons_epe_ufpa.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus –COVID-19, e dá outras providências. Belém: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020. Disponível em: http://proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/Resolucao_5294_2020_CONSEPEAprovaoEREnaUFPA.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior, 2021. **Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa**.

Disponível em: <https://www.ppgcimes.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 18 maio 2021.

VEIT, Simoní C. H. **Metodologias ativas para o ensino de língua estrangeira**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, DHE – Departamento de Humanidades e Educação, Ijuí, 2017.

VERGARA, Margarita Aguayo et al. Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. **Revista Educación**, v. 43, n. 1, p. 97-113, 2019.

WEBER, Dorcas Janice. **Organização dos conteúdos em materiais didáticos para a educação a distância: o layout como produto pedagógico**. 2016. Tese de Doutorado em Ciências da Educação - Especialidade em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Tecnologia Educativa, 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41860/1/Dorcas%20Janice%20Weber.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

WRITING correction code. **Teaching English**. 2013. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Writing%20correction%20code.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021

ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA II

Ementa: Apropriação das situações sócio discursivas de nível pré-intermediário da língua inglesa, visando o desenvolvimento das quatro habilidades, com ênfase na produção de gêneros discursivos e no estudo da gramática da língua inglesa. Concomitantemente, introduzir o aluno às práticas docentes de elaboração, intervenção e avaliação didáticas.

Conteúdo de Ensino: O conteúdo de ensino está organizado em unidades (9 a 12) do livro *Touchstone 2nd Edition – Book 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014 e as unidades (1 a 4) do livro *Touchstone 2nd Edition – Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

Ementa da disciplina Língua Inglesa II

Livro	Unidade do Livro	Objetivos
Book 1	Unit 9 A Real World	<ul style="list-style-type: none"> • Give sightseeing information with can and can't • Talk about international foods, places and people • Say what languages you can speak • Explain words using kind of and kind of like • Use like to give examples
	Unit 10 Busy Lives	<ul style="list-style-type: none"> • Talk about last night using simple past regular verbs • Describe the past using simple past irregular verbs • Ask simple past yes-no questions • Respond to news with Good for you. etc. • Say “You did?” to show surprise or interest
	Unit 11 Looking Back	<ul style="list-style-type: none"> • Describe past experiences • Ask and answer questions using the past of be • Talk about vacations • Talk about activities with go and get expressions • Show interest by answering and then asking a similar question • Use Anyway to change the topic or end a conversation
	Unit 12 Fabulous Food	<ul style="list-style-type: none"> • Talk about eating habits using countable and uncountable nouns, How much, and How many • Talk about food • Make offers using “Would you like...” and “some” or “any” • Use or something and or anything in lists • End yes-no questions with “or...?” to be less direct

Livro	Unidade do Livro	Objetivos
Book 2	Unit 1 Making friends	<ul style="list-style-type: none"> • Ask questions to get to know your classmates using the simple present • Talk about your favorite things • Use responses with too and either to show what you have in common • Start conversations with people you don't know • Use actually to give new or surprising information
	Unit 2 Interests	<ul style="list-style-type: none"> • Talk about your interests with can, like, hate, prefer, be good at, etc. • Discuss your taste in music using object pronouns and everyone, nobody, etc. • Say no in a friendly way • Use really I not really to make statements stronger I softer
	Unit 3 Health	<ul style="list-style-type: none"> • Talk about exercise and how to stay healthy using the simple present and present continuous • Discuss common health problems using if and when • Encourage people to say more • Use expressions like Really? and Oh! to show surprise
	Unit 4 Celebration	<ul style="list-style-type: none"> • Talk about gift giving and birthdays using be going to and indirect objects • Talk about how you celebrate special days • Talk about plans using the present continuous or be going to • Use "vague" expressions like and everything • Give vague responses like It depends if you're not sure

Fonte: Google Classroom

ANEXO B - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA II

Cronograma da disciplina Língua Inglesa II

Mês	Conteúdo	Dia	Atividade	Recursos
Outubro	Introdução à Disciplina/Revisão do conteúdo da Língua I	14 (quarta)	Revisão da Língua Inglesa I.	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 9	19 (segunda)	Apresentação e Discussão das lições A /B/C e D	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 9	21 (quarta)	Responder as atividades das lições A/B/C e D, incluindo os áudios e as outras atividades.	Aula assíncrona <i>Google Classroom</i> para postagem da atividade da lição D pela professora/monitora e envio dos exercícios pelos alunos.
	Unidade 9	26 (segunda)	Correção e discussão das lições A/B/C e D.	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 10	28 (quarta)	Apresentação e Discussão das lições A /B/C e D	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
Novembro	Unidade 10	04 (quarta)	Responder as atividades das lições A/B/C e D, incluindo os áudios e as outras atividades.	Aula assíncrona <i>Google Classroom</i> para postagem da atividade da lição D pela professora/monitora e envio dos exercícios pelos alunos.
	Unidade 10	09 (segunda)	Correção e Discussão das lições A/B/C e D.	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 11	11 (quarta)	Apresentação e Discussão das lições A /B/C e D	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 11	16 (segunda)	Responder as atividades das lições A/B/C e D, incluindo os áudios e as outras atividades.	Aula assíncrona <i>Google Classroom</i> para postagem da atividade da lição D pela professora/monitora e envio dos exercícios pelos alunos.

Mês	Conteúdo	Dia	Atividade	Recursos
	Unidade 11	18 (quarta)	Correção e Discussão das lições A/B/C e D.	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 12	23 (segunda)	Apresentação e Discussão das lições A /B/C e D	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 12	25 (quarta)	Responder as atividades das lições A/B/C e D, incluindo os áudios e as outras atividades.	Aula assíncrona <i>Google Classroom</i> para postagem da atividade pela professora/monitora e envio dos exercícios pelos alunos.
	Unidade 12	30 (segunda)	Correção e Discussão das lições A/B/C e D.	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
Dezembro	Avaliação Oral	02 (quarta)	A avaliação será realizada em pares. Será apresentada para o professor e monitor. Os pares terão 15 minutos para apresentar sua conversação (unidades 9,10, 11 e 12).	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 1	07 (segunda)	Apresentação e Discussão das lições A /B/C e D	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 1	09 (quarta)	Responder as atividades das lições A/B/C e D, incluindo os áudios e as outras atividades.	Aula assíncrona <i>Google Classroom</i> para postagem da atividade pela professora/monitora e envio dos exercícios pelos alunos.
	Unidade 1	14 (segunda)	Correção e Discussão das lições A/B/C e D.	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 2	16 (quarta)	Apresentação e Discussão das lições A /B/C e D	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 2	21 (segunda)	Responder as atividades das lições A/B/C e D, incluindo os áudios e as outras atividades.	Aula assíncrona <i>Google Classroom</i> para postagem da atividade pela professora/monitora e envio dos exercícios pelos alunos.
	Janeiro	Unidade 2	04 (segunda)	Correção e Discussão das lições A/B/C e D.
Unidade 3		06 (quarta)	Apresentação e Discussão das lições A /B/C e D	Webconferência via <i>Google Meet</i> .

Mês	Conteúdo	Dia	Atividade	Recursos
	Unidade 3	11 (segunda)	Responder as atividades das lições A/B/C e D, incluindo os áudios e as outras atividades.	Aula assíncrona <i>Google Classroom</i> para postagem da atividade pela professora/monitora e envio dos exercícios pelos alunos.
	Unidade 3	13 (quarta)	Correção e Discussão das lições A/B/C e D.	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 4	18 (segunda)	Apresentação e Discussão das lições A /B/C e D	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Unidade 4	20 (quarta)	Responder as atividades das lições A/B/C e D, incluindo os áudios e as outras atividades.	Aula assíncrona <i>Google Classroom</i> para postagem da atividade pela professora/monitora e envio dos exercícios pelos alunos.
	Unidade 4	25 (segunda)	Correção e Discussão das lições A/B/C e D.	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
	Avaliação Oral	27 (quarta)	A avaliação será realizada em pares. Será apresentada para o professor e monitor. Os pares terão 15 minutos para apresentar sua conversação (todas as unidades).	Webconferência via <i>Google Meet</i> .
Fevereiro	Resultados	01 (segunda)	Os resultados serão repassados para os alunos via e-mail com o conceito referente às avaliações orais, participação nas aulas remotas (Webconferência via <i>Google Meet</i>) e às atividades escritas (assíncronas).	O resultado será enviado para o e-mail institucional do aluno.

Fonte: *Google Classroom*.

ANEXO C - CÓDIGO DE CORREÇÃO TEXTUAL

Código de correção de textos

Writing Correction Codes

Code	Use	Example
WW	Wrong word	<i>As our plane flew <u>on</u> the mountains, we saw snow.</i>
WT	Wrong time	<i>As our plane flew over the mountains, we <u>see</u> snow.</i>
WF	Wrong Form	<i>As our plane flew over the mountains, we <u>was seeing</u> snow.</i>
WO	Word order	<i>As our plane over the mountain <u>flew</u>, we saw snow.</i>
SP	Spelling	<i>As our plane <u>flue</u> over the mountains, we saw snow.</i>
P	Punctuation	<i>As our plane flew over the mountains; we saw snow.</i>
X	Extra word	<i>As our plane flew over <u>to</u> the mountains, we saw snow.</i>
M	Missing word	<i>As our plane flew over the mountains <u>saw</u> snow.</i>
R	Register	<i>As our plane flew over the mountains, we <u>observed</u> snow.</i>
?	Not clear	<i>As our plane flew over the mountains we saw snow.</i>
!	Silly mistake!	<i>As our plane flew over the mountains, we <u>seed</u> snow.</i>
RW	Try rewriting	<i>Our vehicle flies, we snow find, over the mountains you saw it.</i>

Fonte: British Council, 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado para participar de uma pesquisa cujo objetivo é analisar algumas das atividades que fazem parte do "SOS - Stimulate Our Skills", um conjunto de estratégias didáticas criativas que visam a fomento das habilidades oral e escrita, como forma de apoio ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa dos discentes do segundo semestre do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará. Ao final, espera-se contribuir para a formação no Ensino Superior dos futuros docentes de Língua Inglesa. Esta pesquisa é parte integrante de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES/UFPA), orientada pela Prof^ª. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici e coorientada pelo Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo.

O termo possui determinadas características, conforme indicações a seguir:

- **A quem se destina:** discentes envolvidos na disciplina Língua Inglesa II.
- **Objetivo:** avaliar atividades didáticas criativas, partes de um produto final de dissertação, que visam a estimulação das habilidades oral e escrita, como forma de apoio ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Superior.
- **Riscos potenciais:** não há riscos conhecidos neste estudo.
- **Confidencialidade:** ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e contribuições serão registradas anonimamente para fins de análise de dados mais confiáveis.
- **Disseminação dos resultados:** os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico.
- **Direito de se retirar:** a participação neste estudo é voluntária, você pode decidir não participar a qualquer momento do preenchimento do questionário.
- **Custos:** sua participação na pesquisa não implicará em custos adicionais, pois não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Este questionário é composto por diversas perguntas e o seu preenchimento não tomará mais de 25 minutos do seu tempo. Ao preencher e enviar este questionário, seu consentimento livre e esclarecido é implícito e indica que você entende as condições de participação neste estudo, mencionadas acima. Se você aceitar participar, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa através do número do meu telefone (91) 98856-0445. Muito obrigado!

Atenciosamente,
Moacir Filho.

Você concorda com estes termos?

- Sim
- Não

APÊNDICE B - PESQUISA ELETRÔNICA VIA GOOGLE FORMS

IDENTIFICAÇÃO

Nome *

Sua resposta

Idade *

- Entre 16 e 20
- Entre 21 e 25
- Entre 26 e 30
- Entre 31 e 35
- 36 anos ou mais

Você trabalha atualmente como professor de Língua Inglesa? *

- Sim
- Não

Você já fez (ou está fazendo) outra graduação, além desta? *

- Sim
- Não

Você cursa ou cursou a disciplina Língua Inglesa II, na UFPA? *

- Sim
- Não

Você já repetiu a disciplina Língua Inglesa II, na UFPA ou outra instituição de Ensino Superior? *

- Sim
- Não

REFLEXÃO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, você é convidado a refletir a respeito de como você melhor aprende o idioma, no Ensino Superior.



De uma forma geral, quais aspectos você considera atrativos em uma aula ou atividade para o ensino e aprendizado de Língua Inglesa, no contexto do Ensino Superior? *

Sua resposta

Ao errar, em alguma atividade, como você prefere ser corrigido? *

- Prefiro ser corrigido na hora.
- Prefiro ser corrigido depois, de maneira mais generalizada.
- Prefiro ser corrigido depois, de maneira individualizada.
- Não gosto de ser corrigido.
- Não sei opinar.

REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE 1: GAMIFICAÇÃO COM *KAHOOT!*

A atividade foi enviada através de um link para a sala de aula do Google criada pela professora.



Você já conhecia o jogo *Kahoot* antes? *

- Sim
- Não
- Não lembro

Você já havia jogado o jogo *Kahoot* antes, enquanto aluno de Ensino Superior? *

- Sim
- Não
- Não lembro

Você se sentiu motivado/engajado durante a realização da atividade de revisão do *Simple Past*, através do *Kahoot*? *

- Não
- Sim
- Não participei da atividade

- Parcialmente
- Não saberia opinar

Ao saber que haveria um prêmio, no final da atividade, como você observou o seu instinto competitivo? *

- Aflorado, pois queria ganhar o prêmio.
- Ativado, mas sem perspectiva de ganhar o prêmio.
- Normal, como em outras atividades.
- Não saberia opinar.
- Não participei da atividade.

Ao errar alguma questão, o jogo mostra qual seria a resposta certa a ser escolhida, porém não explica o erro. O que você achou desta característica do jogo? *

- Gostei do recurso.
- Gostei do recuso, mas não entendi o motivo de ter errado.
- Não gostei do recurso.
- Não sei opinar.
- Não errei nenhuma questão quando joguei.
- Não participei da atividade.

Selecione a alternativa que melhor resume sua opinião em relação ao uso do jogo *Kahoot* para a revisão do Simple Past. *

- Me sinto muito seguro ao falar ou escrever verbos no passado, após o jogo
- Me sinto razoavelmente seguro ao falar ou escrever verbos no passado, após o jogo
- Ainda me sinto inseguro ao falar ou escrever verbos no passado, após o jogo
- Me sinto muito inseguro ao falar ou escrever verbos no passado, após o jogo
- Não sei opinar

Nesta atividade, você precisou participar de uma competição *on-line* na qual, para responder as perguntas propostas, você deveria ser o mais rápido e correto possível. O que você achou desse tipo de atividade, que atrela características de jogos ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa? *

Sua resposta



Se pudesse, o que você melhoraria nessa atividade? *

Sua resposta



Como professor de Língua Inglesa, você utilizaria o jogo *Kahoot*, como forma de engajamento em suas aulas? *

- Sim
- Não
- Talvez

REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE 2: *TRUE CONFESSIONS*.

Nesta atividade, assistimos ao videoclipe da música *The Reason*, da banda norte-americana *Hoobastank*, e relatamos o que aconteceu nele, utilizando a linguagem aprendida em sala, o *Simple Past*. Após o vídeo, trabalhamos com uma atividade em que um aluno falava uma frase e os demais julgavam dizer se era verdadeira ou falsa, após entrevistar o falante.

Você já tinha participado de alguma atividade parecida com esta, anteriormente? *

- Sim
- Não
- Não lembro
- Não participei desta atividade

Você se sentiu motivado/engajado durante a realização da atividade de produção oral com o jogo *True Confessions*, dinâmica na qual um aluno falava duas verdades e uma mentira, usando o *Simple Past*? *

- Não participei da atividade
- Não lembro
- Sim
- Não

O que você notou em relação à sua produção oral, durante esta atividade? Se você não participou da atividade, digite "não participei" na resposta. *

Sua resposta

Nesta atividade, você precisava formular uma frase no passado e conseguir responder à possíveis perguntas relacionadas à esta frase, de modo que os demais alunos decidiriam se você estava falando a verdade ou mentindo. Qual sua opinião a respeito de atividades baseadas em experiências pessoais dos alunos? *

Sua resposta

Durante esta atividade, quem falou mais: os alunos ou os professores? *

- Os alunos
- Os professores
- Não lembro
- Não participei da atividade

Selecione as opções que melhor descrevem sua opinião a respeito desta atividade. Note que você pode selecionar mais de uma alternativa. *

- Gostei de ter falado mais em aula
- Não gostei de ter falado em aula
- Consegui lembrar e utilizar os verbos no passado, com naturalidade, durante a atividade
- Senti que fiquei mais à vontade com meus colegas de classe
- Não notei diferença na minha relação com os colegas
- Não notei melhora em relação ao uso e/ou estudo dos verbos no passado
- Não participei desta atividade

Se pudesse, o que você melhoraria nessa atividade? *

Sua resposta

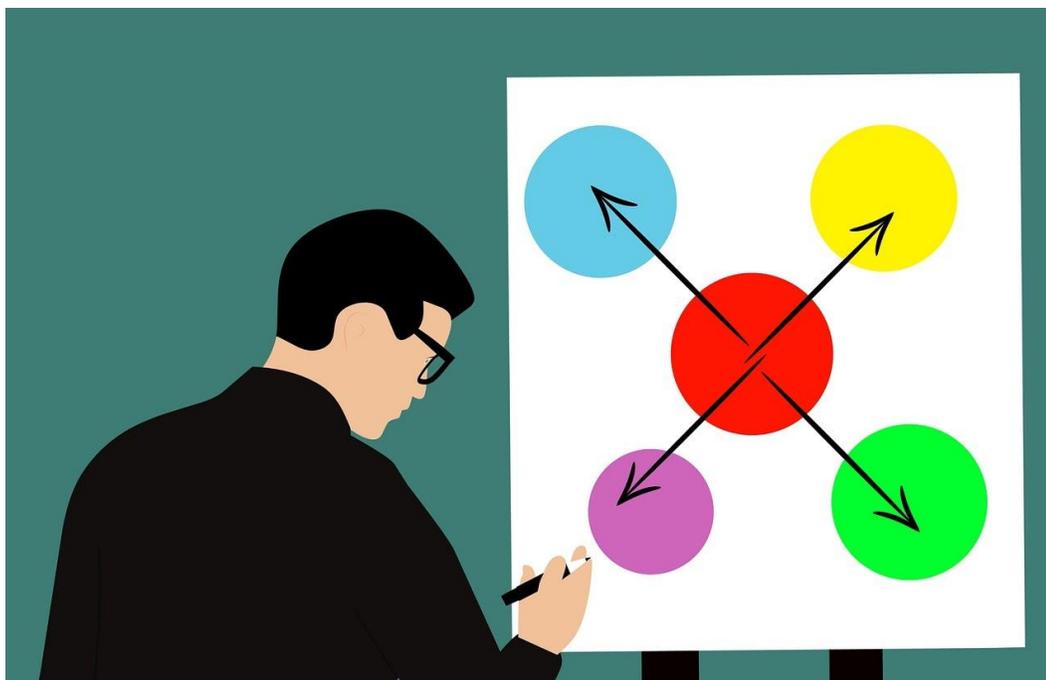


Como professor de Língua Inglesa, você utilizaria atividades que envolvem reflexão a respeito de experiências pessoais dos alunos, em suas aulas? *

- Sim
- Não
- Talvez

REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE 3: MAPA SEMÂNTICO REDACIONAL.

Nesta atividade, criamos um Mapa Semântico sobre festivais e datas comemorativas, através de uma conversa. Após a criação do mapa, juntos, elaboramos um texto utilizando todas as palavras levantadas neste mapa. Como forma de produção individual, cada aluno precisou fazer um novo mapa e um novo texto sobre outro feriado ou data comemorativa.



Você já havia trabalhado com a escrita colaborativa antes? *

- Sim
- Não
- Não lembro
- Não participei desta atividade

Você já havia trabalhado com a produção de Mapas Semânticos antes? *

- Sim
- Não
- Não lembro
- Não participei desta atividade

Você se sentiu motivado/engajado durante a realização da atividade de produção escrita com a utilização de Mapa Semântico? *

- Não participei da atividade
- Sim
- Não

Você acredita que a utilização do mapa viabiliza um texto mais completo e bem escrito? *

- Sim
- Não
- Não sei opinar

Selecione a alternativa que melhor resume sua opinião em relação ao uso do Mapa Semântico redacional. *

- Me senti seguro ao falar e escrever, durante a confecção do mapa
- Me senti razoavelmente seguro ao falar e escrever, durante a confecção do mapa
- Ainda me senti inseguro ao falar e escrever, durante a confecção do mapa
- Me senti muito inseguro ao falar e escrever, durante a confecção do mapa
- Não lembro
- Não participei da atividade

Selecione as opções que melhor descrevem sua opinião a respeito desta atividade. Note que você pode selecionar mais de uma alternativa. *

- Gostei de ter escrito em aula
- Não gostei de ter escrito em aula
- Consegui ter uma visão geral do texto, antes mesmo de tê-lo escrito, o que facilitou o processo de escrita
- Senti que fiquei mais à vontade com meus colegas de classe
- Não notei diferença na minha relação com os colegas
- O mapa não facilitou o processo de escrita textual
- Não participei desta atividade

Qual sua opinião a respeito da escrita colaborativa, realizada na primeira parte da atividade? Se você não participou da atividade, escreva "não participei" na resposta.

Sua resposta

Se pudesse, o que você melhoraria nessa atividade? *

Sua resposta

An empty text input field with a light gray border and a white background. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, indicating it is a multi-line text area.

Como professor de Língua Inglesa, você utilizaria o Mapa Semântico seguido de produção textual, em suas aulas? *

- Sim
- Não
- Talvez

REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS

Nesta seção, você refletirá a respeito das atividades propostas durante o período que foi estagiário na disciplina Língua Inglesa II.

Em relação à sua própria produção oral, você sentiu alguma diferença após as atividades propostas? *

- Sim
- Não

Se você respondeu "sim" na pergunta anterior, qual diferença você percebeu? Se você respondeu "não", digite "x" no espaço. *

Sua resposta

Em relação à sua própria produção escrita, você sentiu alguma diferença após as atividades propostas? *

- Sim
- Não

Se você respondeu "sim" na pergunta anterior, qual diferença você percebeu? Se você respondeu "não", digite "x" no espaço.

Sua resposta

Qual sua opinião a respeito das correções e feedback realizados durante as atividades extras propostas? *

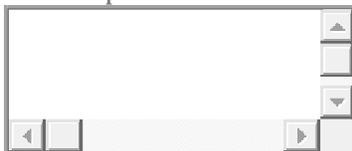
- Ótimos
- Bons
- Regulares
- Ruins
- Péssimos

Você acredita que as atividades extras propostas foram eficazes no contexto de ensino *on-line*? *

- Sim
- Não

Justifique sua resposta à pergunta anterior. *

Sua resposta

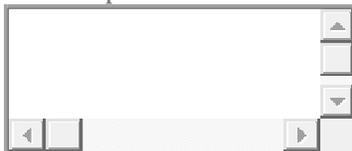


Você acredita que as atividades extras propostas seriam mais eficazes no contexto de ensino presencial? *

- Sim
- Não

Justifique sua resposta à pergunta anterior. *

Sua resposta



Como você avalia as atividades extras propostas? *

- Ótimas
- Boas
- Regulares
- Ruins
- Péssimas

Após as aulas da disciplina Língua Inglesa II, quais tipos de atividades você considera mais interessantes: as habituais ou as extras aqui propostas? *

- As atividades habituais
- As atividades extras propostas

Justifique sua resposta à pergunta anterior. *



JÁ ESTAMOS ENCERRANDO...

Você aceitaria participar de uma entrevista, cujo objetivo é aprofundar as informações coletadas? Ao participar da entrevista, você autoriza a gravação de áudio para uso exclusivo do pesquisador, em atividade já descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. *

- Sim
- Não

ESTE É O FIM DA PESQUISA.

Muito obrigado por participar!

I'm forever thankful :D