



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

**NATALYA LETYCIA DA NÓBREGA TEIXEIRA**

**O ENSINO CONTEXTUALIZADO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: ESTUDO DE CASO COM UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO  
INICIAL E UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2023**

NATALYA LETYCIA DA NÓBREGA TEIXEIRA

**O ENSINO CONTEXTUALIZADO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO COM UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL E UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso Letras inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Formação de Professores.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE - PB  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

T266e Teixeira, Natalya Letycia da Nóbrega.

O ensino contextualizado de língua inglesa na educação básica estudo de caso com uma professora em formação inicial e um professor em formação continuada [manuscrito] : estudo de caso com uma professora em formação inicial e um professor em formação continuada / Natalya Letycia da Nobrega Teixeira. - 2023.

32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "

1. Ensino de língua Inglesa. 2. Metodologias de ensino. 3. Professores em formação. I. Título

21. ed. CDD 372

NATALYA LETYCIA DA NÓBREGA TEIXEIRA

O ENSINO CONTEXTUALIZADO DE LÍNGUA INGLESA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO COM UMA PROFESSORA EM  
FORMAÇÃO INICIAL E UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado à Coordenação do Curso Letras  
inglês da Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
licenciada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Formação de  
professores.

Aprovada em: 27 / 06 / 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Karyne Soares Duarte Silveira  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Rossana Paulino de Luna  
Prof<sup>a</sup>. Ms. Rossana Paulino de Luna  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Rivaldo Ferreira da Silva  
Prof. Rivaldo Ferreira da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Média: 9,5

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Histórico do ensino de Língua Inglesa nas escolas do Brasil .....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 O ensino de Língua Inglesa à luz da BNCC .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 O que é, de fato, o ensino contextualizado .....</b>	<b>12</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>14</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>15</b>
<b>4.1 O Estágio de observação .....</b>	<b>15</b>
<b>4.2 O questionário .....</b>	<b>19</b>
<b>4.3 As práticas pedagógicas adotadas no Estágio .....</b>	<b>23</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>27</b>
<b>APÊNDICE A - MEU DIÁRIO ACADÊMICO .....</b>	<b>29</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>29</b>

# **O ENSINO CONTEXTUALIZADO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO COM UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL E UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

## **ENGLISH LANGUAGE CONTEXTUALIZED TEACHING IN BASIC EDUCATION: CASE STUDY WITH A TEACHER IN INITIAL EDUCATION AND A TEACHER IN CONTINUING EDUCATION**

Natalya Letycia da Nóbrega Teixeira<sup>1</sup>

### **RESUMO**

A presente pesquisa, cuja tipologia consiste em um estudo de caso de abordagem qualitativa, tem como objetivo geral investigar como dois professores de inglês (em formação inicial e continuada) compreendem as abordagens e metodologias de ensino da língua-alvo utilizadas em uma turma de Ensino Médio de uma escola pública no interior da Paraíba. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) identificar, no portfólio escrito pela professora em formação inicial durante o Estágio Supervisionado (ES), registros que evidenciam sua compreensão sobre como se deu o ensino de Língua Inglesa (LI) na turma mencionada; ii) verificar, por meio de um questionário, a abordagem ou metodologia de ensino utilizada pelo professor da escola nas aulas observadas; e iii) comparar as respostas dadas pelos referidos professores quanto às práticas pedagógicas adotadas naquele contexto. Como suporte teórico para a realização desta pesquisa, abordamos o histórico do ensino de LI nas escolas do Brasil (MOACYR, 1936; MARQUES, 2021; RICHARDS; RODGERS, 2001), em seguida, discorremos sobre o ensino de LI na atualidade à luz da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018; GARCIA *et al*, 2016; TORRES; TERRES, 2021) e, por fim, discutimos sobre o ensino contextualizado de LI (KATO; KAWASAKI, 2011; LOBATO, 2008; ALBUQUERQUE, 2019; SILVA, 2014). Após a análise dos fragmentos do portfólio juntamente com as respostas dadas pelo professor regente através do questionário, constatamos que os registros no portfólio da professora em formação inicial coincidem com as características do ensino contextualizado e com a abordagem comunicativa mencionados pelo professor, segundo o qual, o foco de ensino está na troca de experiências entre os estudantes através da comunicação e sempre usando contextos e temas para essa vivência.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Abordagens e Metodologias. Professores em Formação.

### **ABSTRACT**

This present research, which typology consists in a case study with a qualitative approach, has the general objective of investigating how two English teachers (in initial and continuing education) understand the approaches and methodologies for teaching the target language used in a public high school in the countryside of Paraíba. For this, the following specific objectives were determined: i) to identify, in the portfolio written by the teacher in initial training during the Supervised Internship, records that show her understanding of how the

---

<sup>1</sup> Graduação em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: [natalya.teixeira@aluno.uepb.edu.br](mailto:natalya.teixeira@aluno.uepb.edu.br)

teaching of English Language (EL) took place in the mentioned class; ii) to verify, through a questionnaire, the teaching approach or methodology used by the school teacher in the observed classes; and iii) to compare the answers given by the referred teachers regarding the pedagogical practices adopted in that context. As a theoretical support for this research, we approach the history of ELT in schools in Brazil (SANTOS, 2011; MOACYR, 1936; MARQUES, 2021; RICHARDS; RODGERS, 2001), then we discuss the current teaching of EL in light of BNCC (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018; GARCIA *et al*, 2016; TORRES; TERRES, 2021) and, finally, we describe the EL contextualized teaching (KATO; KAWASAKI, 2011; LOBATO, 2008; ALBUQUERQUE, 2019). After analyzing the portfolio fragments together with the answers given by the teacher in the questionnaire, it was found that the records in the portfolio coincide with characteristics of contextualized teaching and with the communicative approach mentioned by the teacher, whose teaching focus is on the exchange of experiences among their students through communication and always using contexts and themes for this experience.

**Keywords:** English Language Teaching. Approaches. Methodologies. Teachers in training.

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto de formação docente inicial é por natureza um espaço destinado à construção de saberes e fazeres, que, por sua vez, promovem o desenvolvimento da postura crítico-reflexiva daqueles que escolhem o ofício da docência. No caso desta pesquisa, não foi diferente, pois foi exatamente esse cenário, de formação docente, que provocou em mim, uma professora de inglês, em início de carreira, reflexões e questionamentos que me inquietaram sobre a necessidade de "pensar certo".

O cerne dessas reflexões dizia respeito à definição do que é dar aula de inglês, definição essa que foi questionada inúmeras vezes durante as vivências na graduação, mas que só foi formulada ao concluí-la: dar aula de inglês é cativar a amizade e o carinho dos estudantes, aproximando a disciplina ao que for mais comum e significativo em suas vidas, mostrando-lhes que inglês pode estar em todas as partes do seu cotidiano. Nas palavras de Freire (1996, p. 17):

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Assim, conforme mencionado por Freire (1996), o presente estudo teve como estímulo a inquietude e o pensar sobre experiências vividas em aulas de inglês (tanto como docente quanto como discente) que nem sempre foram bem definidas e claras, e que provocaram a não conformidade com o padrão que vinha sendo assistido e acompanhado, conhecido como Método Tradicional. Desta forma, após uma graduação inteira de reflexões e discordâncias com este método, uma professora de inglês em formação inicial encontrou no último Estágio do curso (o Estágio Supervisionado III<sup>2</sup> - doravante ES III) uma abordagem

<sup>2</sup> Na Instituição de Ensino Superior (IES) na qual parte da pesquisa foi realizada, o Estágio Supervisionado do curso de Letras Inglês, com carga horária total de 405 horas, é dividido em três componentes, a saber: o Estágio I, com 105 horas, no qual os alunos observam aulas de inglês em turmas de Ensino Fundamental e Médio; o Estágio II, com 150 horas, no qual os alunos observam e ministram aulas de inglês para turmas de Ensino

diferente de ensinar inglês, que despertou o seu interesse e admiração pela área da educação e pelo ensino contextualizado da Língua Inglesa (doravante LI).

A justificativa para a realização desta pesquisa é o reconhecimento da necessidade de investigação sobre a compreensão de professores de inglês em formação inicial e continuada a respeito de seus saberes e fazeres como forma de ampliar as possibilidades de atuação em sala de aula de forma cada vez mais consciente, reflexiva e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem.

Para esta pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral investigar como dois professores de inglês (em formação inicial e continuada) compreendem as abordagens e metodologias de ensino da língua-alvo utilizadas em uma turma de Ensino Médio de uma escola pública no interior da Paraíba. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) identificar, no portfólio escrito pela professora em formação inicial durante o ES (no primeiro semestre de 2022), registros que evidenciam sua compreensão sobre como se deu o ensino de LI na turma mencionada; ii) verificar, por meio de um questionário, a abordagem ou metodologia de ensino utilizada pelo professor da escola nas aulas observadas; e iii) comparar as respostas dadas pelos referidos professores quanto às práticas pedagógicas adotadas naquele contexto.

O presente trabalho está organizado nas seguintes seções: (i) Revisão da Literatura, na qual discorremos sobre o histórico do ensino de LI nas escolas do Brasil, sobre o ensino da LI à luz da BNCC, bem como sobre o que é, de fato, o ensino contextualizado; (ii) Percurso Metodológico, no qual descrevemos a tipologia da pesquisa, o contexto de realização, os colaboradores e os instrumentos que compuseram o *corpus* deste estudo; (iii) Análise de Dados, na qual interpretamos os dados gerados por meio dos fragmentos do portfólio e do questionário aplicado; e, por fim, (iv) Considerações Finais, na qual apresentamos as nossas reflexões finais sobre esta pesquisa.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

Nesta seção, abordamos inicialmente o histórico do ensino da LI no Brasil, de que maneira e em que época cada método e abordagem de ensino funcionava; em seguida, discorremos sobre como se dá o ensino de inglês na Educação Básica brasileira à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018); e, por fim, contemplamos o entendimento teórico sobre o ensino contextualizado e como ele pode ser aplicado ao ensino de LI.

### **2.1 Histórico do ensino de Língua Inglesa nas escolas do Brasil**

Em decorrência de inúmeros fatores histórico-culturais, sociais, políticos que afetam o indivíduo, seu comportamento e a maneira como ele se impõe na sociedade, a aprendizagem de LI no Brasil acaba sendo comprometida. Como forma de possibilitar uma melhor compreensão sobre esses fatores, descrevemos, a seguir, um histórico cronológico de fatores e quadros diferentes para cada época, conseqüente, na maioria das vezes, de influências governamentais e político-sociais.

O ensino de LI no Brasil foi oficializado em 22 de junho de 1809, juntamente com o ensino do francês, para fins econômicos e comerciais. Segundo Santos (2011), o ensino obrigatório da LI no currículo escolar brasileiro teve início em 1809 quando Dom João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa,

---

Fundamental; e o Estágio III, com 150 horas, no qual os alunos observam e ministram aulas de inglês para turmas de Ensino Médio.



escolhidas estrategicamente, visando as relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e com a França. Neste sentido, Moacyr (1936, p. 61) esclarece:

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra inglesa.

Para o ensino desses idiomas, os professores aplicavam o Método Gramática-Tradução, que era o único ensinado e conhecido nas aulas de línguas estrangeiras na época, com a finalidade de obter um aprendizado imediato e para fins específicos.

Apesar desse incentivo por parte do rei, de 1809 a 1821, a LI ainda era bastante escanteada e desvalorizada, pois, como afirma Marques (2021), sua posição era de terceiro lugar depois do latim no *ranking* das línguas estrangeiras a serem ensinadas. Ainda de acordo com o autor, foi somente em 1837 que ela passou a fazer parte, obrigatoriamente, dos currículos de alguns colégios e liceus do Brasil, mas sempre com o número de aulas reduzido e exigindo do aluno apenas conhecimentos gramaticais e tradução de textos. Nas palavras de Marques (2021, p. 3), “o século XIX assistiu, de modo geral, à deficiência do ensino de língua inglesa nas províncias do Império, tanto nas instituições públicas, quanto particulares”.

Foi somente com a reforma do ministro Francisco Campos, em 1931, que foi regulamentado e especificado o conteúdo, os objetivos e a metodologia do ensino de cada disciplina no curso fundamental. Com isso, o “sistema fonético estrangeiro” e a “leitura de textos fonética e ortograficamente escritos” passaram a ser enfatizados, fazendo com que o método de ensino de línguas estrangeiras passasse a ser, oficialmente, o “Método Direto Intuitivo”, por meio do qual “a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira” (MARQUES, 2021, p. 4). Em decorrência dessas mudanças sociais, em 1934, no Rio de Janeiro, surgiram os primeiros institutos particulares de ensino e, a partir de 1960, surgiram também os primeiros cursos de inglês em setores privados.

Desde que o ensino de inglês foi implantado no Brasil até os dias atuais, observa-se que ele existe para fins específicos, em diferentes contextos da sociedade. Hoje em dia, para a elite brasileira, o intuito, muitas vezes, é a realização de viagens internacionais, para fins de comunicação com comunidades estrangeiras, de inserção em outras culturas, para aprimoramento do currículo e, até mesmo, por questões econômicas. Porém, não acontece da mesma forma nas comunidades mais pobres. Para muitos ainda existem questionamentos sobre “porquê” e “para quê” estudar inglês, já que, na maioria das vezes, as oportunidades não são as mesmas para ricos e não ricos. No entanto, sabemos que o ensino de inglês pode favorecer uma maior autonomia de atuação social por parte dos cidadãos, pois os torna participativos, ativos e críticos, não só na sua cultura e país, mas em muitas outras.

Desde o século XIX, a educação nacional foi submetida a sucessivas reformas fazendo com que o ensino de LI fosse negligenciado ou tratado de maneira indevida, chegando, inclusive, a ser excluído da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas em 1961 e 1971. Todavia, desde que se tornou lei, o direito à educação na Constituição Federal (BRASIL, 1988) é obrigação dos governos, que devem efetivar essa prática por todo o território nacional. Dessa forma, nos dias atuais, o ensino de LI no Brasil é oferecido em diferentes contextos: universidades, escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, escolas de idiomas e internet.

Atualmente, o ensino de inglês no Brasil é realizado por duas principais instâncias, segundo a *British Council* (2015): i) Federal, por meio da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da LDB (BRASIL, 1996), e, atualmente, da BNCC (BRASIL, 2018); e a ii) Estadual e Municipal, por meio das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Nas duas instâncias, o ensino de LI deve ser pautado nas normas contidas na BNCC. Esse documento

normativo regula a duração das aulas, a grade curricular, o número de aulas por semana, o método utilizado, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, entre outros. Em contrapartida, como afirma Scaglione (2019), esse documento evidencia a necessidade de os alunos aprenderem a LI por meio dos cinco eixos organizadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) e como os professores serão preparados para ensinar ao aluno desenvolvendo, por meio de métodos ou abordagens de forma integrada, às habilidades linguísticas necessárias.

Segundo Uphoff (2008), é entendido por “método” um combinado de regras e princípios de como algo deve ser feito, como, por exemplo, ensinar a LI. Levando em consideração o termo derivado da palavra grega *methodos*, que significa “caminho que leva a um determinado destino” (UPHOFF, 2008, p. 1), é possível afirmar que os métodos definem o que se deve ensinar e de que maneira deve ser feito. Eles são determinados pelos objetivos de ensino de acordo com a época da história. Além disso, são perpetuados pelas tradições culturais e escolares, de acordo com as práticas de cada professor, considerando também que o método escolhido em sala de aula por cada professor pode ser influenciado pelas suas próprias experiências e crenças enquanto aluno, por identificação com determinado método ou abordagem de ensino, entre outras justificativas.

Richards e Rodgers (2001) definem “abordagem” como o grau em que as suposições e crenças sobre a língua e a aprendizagem da língua são especificadas; e definem método como o ponto em que a teoria é colocada em prática, momento no qual as escolhas são feitas sobre as habilidades específicas a serem ensinadas, o conteúdo a ser ensinado e a ordem em que o conteúdo será apresentado. Os autores trazem também que a abordagem e o método foram criados a nível de *design*, no qual os objetivos, o programa e o conteúdo são determinados e no qual os papéis dos professores, alunos e materiais instrucionais são especificados.

Atualmente, o Método Gramática-Tradução, conhecido como o mais tradicional, por ser o precursor, ainda é muito usado em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, o ensino de inglês vêm dando cada vez mais espaço as abordagens comunicativas, mais naturais e melhor contextualizadas, como, por exemplo, a Abordagem Comunicativa de Ensino (*Communicative Language Teaching - CLT*), que consiste em uma abordagem cujo o intuito é promover a comunicação entre os alunos por meio da língua-alvo, na qual as regras gramaticais estão a serviço do uso da língua e não como ponto de partida para o seu aprendizado. Nessa abordagem, recomenda-se um ambiente de sala de aula que promova a interação entre os aprendizes, favorecendo a partilha do conhecimento prévio e a aprendizagem significativa. Então, não existe uma única abordagem de ensino mais correta ou menos correta a ser ensinada, o que existe são diferentes abordagens que se encaixam de diferentes maneiras a depender da necessidade do aluno.

Segundo Richards e Rodgers (2001), a CLT se baseia mais na realidade do aluno, visando um equilíbrio entre língua, cultura e autenticidade do aprendiz. Richards (2006), por sua vez, afirma que a comunicação ocorre quando tentamos construir um diálogo e mantê-lo de maneira contínua, mesmo que seja preciso utilizar de outras estratégias de comunicação. Neste sentido, acreditamos que o ensino de LI, realizado por meio da CLT, pode aproximar mais a língua do dia a dia do aluno, da sua realidade e da maneira como ele vivencia suas práticas, sendo elas educacionais ou não.

Diante do exposto, entendemos que, diferente do que acontecia no passado, hoje em dia, o ensino de inglês nas escolas ocorre por meio de uma grande diversidade de métodos e abordagens de ensino, que, por sua vez, refletem motivações diversas por parte dos professores, a saber: crenças sobre ensino, bem como o contexto em que estão inseridos, os objetivos pedagógicos pretendidos, a realidade dos estudantes, dentre outros fatores. Além

disso, as determinações estipuladas pela BNCC (BRASIL, 2018) têm exercido uma influência importante na forma como os professores de inglês vêm realizando o seu trabalho.

Na próxima subseção, explicamos sobre o papel do ensino de LI segundo a BNCC.

## 2.2 O Ensino de Língua Inglesa à luz da BNCC

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento que delibera um conjunto de aprendizagens necessárias que todos os alunos podem desenvolver durante toda a Educação Básica como forma de garantir-lhes o aperfeiçoamento de dez competências gerais<sup>3</sup> que se referem aos direitos de aprendizagem. Este documento inclui uma política nacional de Educação Básica que contribui para o nivelamento de outras políticas e ações de âmbito Federal, Estadual e Municipal no que se refere à formação de professores, às avaliações nas escolas, à elaboração de conteúdos e à oferta de infraestrutura apropriada para o desenvolvimento de uma boa educação. Essa informação pode ser comprovada no seguinte trecho da LDB (1996):

assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 1996, on-line).

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no artigo 210, previu a criação da BNCC, documento no qual seriam fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental. De acordo com o histórico da BNCC (BRASIL, 2018), em 20 de dezembro de 1996, no artigo 26, foi aprovada a LDB, Lei 9.394, que regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Nos dois anos posteriores, foram consolidados em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Fundamental I e II, respectivamente, os quais “foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo” (BRASIL, 1996). Em 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o intuito de definir novas abordagens e metodologias. Dez anos depois, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Infantil (DCNs) e, em 2011, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos foram proferidas. Com isso, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. Em 2017, o Ministério da Educação entregou a versão final do documento e, após um ano, o mesmo órgão homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio, conhecida como a versão final do documento.

Quanto ao ensino de LI no Ensino Fundamental II, a BNCC determina que esse componente curricular deve oferecer a oportunidade dos estudantes participarem e colaborarem com o funcionamento de um mundo globalizado. Neste sentido, o documento esclarece que:

aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades

<sup>3</sup>1- Conhecimento; 2- Pensamento científico, crítico e criativo; 3- Repertório cultural; 4- Comunicação; 5- Cultura digital; 6- Trabalho e projeto de vida; 7- Argumentação; 8- Autoconhecimento e autocuidado; 9- Empatia e cooperação; e 10- Responsabilidade e cidadania. (BRASIL, 2018)

de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 241).

Isso se dá pelo fato de a LI ser mundialmente falada, por isso precisa-se de um ensino de LI tendo como ponto de partida a ideia de que se trata de uma língua franca, conforme está claramente expresso no texto da BNCC (BRASIL, 2018). Ou seja, não cabe mais pensar no inglês como uma língua estrangeira, mas como uma língua na qual existem falantes espalhados pelo mundo inteiro. Trata-se de um idioma com diferentes culturas, sotaques e repertórios linguísticos, o que possibilita afirmar que os professores de inglês não podem se pautar nas variantes britânica e americana do inglês como sendo as únicas variações “corretas” para falar a LI. É mais assertivo pensar na ideia de uma miscigenação de pronúncias linguísticas em inglês, como bem evidenciam Torres e Terres (2021), que a BNCC orienta, de maneira convicta, que a definição sobre existir um único modelo ou variante da língua a ser seguido não cabe mais nos dias de hoje, “mas há vários usuários em diversos países que utilizam a língua para os mais variados fins, carregando consigo marcas linguísticas, culturais e identitárias” (TORRES; TERRES, 2021, p. 6472). Desse modo, percebe-se que esse entendimento de LI como Língua Franca favorece o ensino de um segundo idioma voltado para a interculturalidade e para abordagens de ensino com interações sociais.

Além disso, a segunda implicação do ensino de LI como língua franca, segundo a BNCC, refere-se à ampliação dos Multiletramentos. Sobre esse conceito, Garcia *et al* (2016, p. 126) esclarecem que:

O conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

Assim, entendemos que na multiplicidade de linguagens (verbal, sonora, visual, etc), a LI pode ampliar as possibilidades de participação e colaboração do ser humano no mundo social, potencializando sua participação no mundo. Neste sentido, conforme evidencia a BNCC (BRASIL, 2018, p. 242) ao conceber “a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’ e ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.”

Por fim, a terceira implicação refere-se às abordagens de ensino, quando a BNCC traz que é possível relativizar a ideia de padrão de ensino específico para que haja o aprendizado do “melhor inglês” que consiste no inglês aprendido devido a uma abordagem de ensino que se encaixa com as necessidades da pessoa que estava aprendendo. O documento esclarece que:

ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes [...] a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. [...] É tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (BRASIL, 2018, p. 242).

Dessa forma, essas implicações nortearam os eixos organizadores de LI, fazendo com que fossem definidos cinco eixos de aprendizagem:

a) oralidade: com foco na compreensão e na produção oral, práticas de linguagem oral, tais como, conversas, debates, assistir séries, ouvir músicas, entre outros; esse eixo possibilita um aprimoramento na pronúncia, entonação, ritmo e ao próprio uso da linguagem;

b) leitura: este eixo trata da relação direta entre leitor e texto escrito, o que favorece o desenvolvimento de estratégias de leitura e reconhecimento textual, “sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa” (BRASIL, 2018, p. 243), que perpassam diferentes ambientes da sociedade;

c) escrita: propõe práticas de produção textual em dois pontos de vista; o primeiro enfatiza uma produção processual e colaborativa, podendo ser feita de maneira coletiva e individual, no qual são avaliadas as táticas de intenção de comunicação, tendo em vista os objetivos do texto; o segundo refere-se ao ato de escrever como uma prática social, “e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo” (BRASIL, 2018, p. 244); com isso, trata-se de escritas autorais, como mensagens de chat, fotolegendas, autobiografias, relatos de opinião, entre outros;

d) conhecimentos linguísticos: referem-se ao estudo do léxico e da gramática e têm como foco o método indutivo de ensino, fazendo com que o aluno descubra naturalmente o funcionamento sistêmico do inglês, além disso, “consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.” (BRASIL, 2018, p. 245); e

e) dimensão intercultural: se dá pela construção, reconstrução e interação de culturas na sociedade contemporânea; é a aplicação do inglês como língua franca em pleno uso, de maneira híbrida, polifônica e multimodal, com misturas de culturas, sotaques, valores, raças, pessoas e povos.

Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais” (BRASIL, 2018, p. 245).

Além disso, o que diz a BNCC sobre o ensino de LI no Ensino Médio é de que se trata de um estudo obrigatório, de caráter global na perspectiva de língua franca. Nesse sentido, o componente de LI está na área de Linguagens e suas tecnologias, garantindo os direitos linguísticos aos diferentes grupos sociais brasileiros, prevendo que:

Os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (BRASIL, 2018, p. 481).

Através da BNCC, também é possível extrair informações sobre a próxima subseção a ser tratada neste trabalho, que é o ensino contextualizado. O documento (BRASIL, 2018) esclarece que interdisciplinaridade e contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular, ou seja, aponta maneiras de como lidar com o conhecimento para ensinar e para aprender, que permite dar significado integrador a outras dimensões do currículo de maneira contextualizada e integrativa.

### **2.3 O que é, de fato, o Ensino Contextualizado**

O conceito de ensino contextualizado está diretamente associado à ideia de atribuir sentido e significado a um determinado estudo, através de vivências escolares que estejam atreladas à realidade do aluno. Kato e Kawasaki (2011) definem que contextualizar o ensino é

aproximar o conteúdo escolar do conhecimento trazido pelo aluno e, dessa forma, tornar o conteúdo interessante e significativo. Nesse sentido, na contextualização, se faz necessário estarem presentes áreas da vida pessoal, social e cultural, movimentando, assim, competências cognitivas já adquiridas juntamente com conteúdos a serem aprendidos, dessa maneira, se torna um ensino dinâmico e humanizado.

Em razão dessa compreensão, Kato e Kawasaki (2011), dizem que a busca pela contextualização do ensino tem sido muito mais observada nas salas de aula do nosso país e que essa necessidade surgiu em época de ensino formal em que os conteúdos eram apresentados de maneira isolada, fragmentada e sem contexto social. Ainda segundo os autores, esse método tradicional tem o intuito de fazer com que os estudantes apenas repitam movimentos, com a finalidade de que se chegue a um produto final, com tudo previamente estabelecido. E, como consequência, o resultado é de alunos que servem apenas como receptores de conhecimento e imitadores de práticas, situação essa nomeada por Freire (1987) como Educação Bancária:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987, p. 34).

Em busca de desconstruir essa prática formal e tradicional do ensino, foi necessária a busca por métodos mais humanizados, nos quais o aluno é o protagonista das ações e o professor o mentor do conhecimento, servindo como mediador no ensino contextualizado, no qual o aluno e o seu estilo de vida são os próprios contextos de ensino. Dessa forma, o ensino contextualizado proporciona uma aproximação com a realidade, com o cotidiano do aluno dentro da sala de aula, através de conteúdos e matérias escolares, o que possibilita uma maior inserção no que está sendo estudado e uma maior facilidade para compreensão, pois se trata de uma troca de conhecimentos dentro do que já existe na mente e no cotidiano dos estudantes.

Segundo Lobato (2008), é importante o educando reconhecer as possibilidades de associação do conteúdo com contextos locais para que haja significado imediato daquilo que ele vê em sala de aula. Assim, a contextualização do ensino e a proximidade do aluno com o conteúdo dentro da sua realidade possibilitará a associação da teoria com a prática, essa estando viva e atestada pelas experiências e vivências do aluno. O autor diz que:

contextualização curricular é fundamental para motivar nossos alunos. Se, como educadores, conseguirmos trazer para sala de aula situações que permitam ao educando se identificar, conseguiremos maior interação em sala de aula, pois ele vê, assim, ligação com sua vida. A escola deve contribuir para a formação do aluno vendo-o como pessoa humana, crítico e reflexivo frente à realidade em que vive. Portanto, as várias estratégias de ensino devem permitir a significação da aprendizagem, e a contextualização mostra-se como uma boa possibilidade de dinamizar o ensino, envolvendo mais os alunos com o conhecimento científico, inserido no seu mundo de vida (LOBATO, 2008, p. 2).

Contextualizar consiste, portanto, em dar significado ao conteúdo a ser ensinado, o que não é uma tarefa fácil, “pois exige sair do habitual e colocar em prática estratégias que dinamizem o ensino, contribuindo para a formação do aluno, a fim de torná-lo crítico e reflexivo” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 5). Isso demanda trabalho do professor, como planejar aulas, conhecer os jovens, conhecer a turma, encontrar temas que sejam favoráveis para todos, saber envolver os estudantes com o tema escolhido de maneira bem trabalhada; além disso, demanda que o professor busque materiais extras para as aulas, entre outros

fatores. Mas, de maneira geral, se trata de levar ao aluno a sua própria realidade, dentro do conteúdo abordado em sala de aula, o que demanda tempo, esforço, dedicação e comprometimento do professor.

É relevante contextualizar o ensino, Silva (2014, p 283) diz que “a comunicação não se limita somente a componentes estruturais da língua, mas se completa quando estes estão, devidamente articulados com outros elementos e aspectos que compõem o contexto social.” Dessa forma, atrelar o ensino com situações de fora da sala de aula, que induzam os estudantes a uma postura crítica e reflexiva, é uma forma de contextualizar o aprendizado. Então, se através de um tema gerador, como por exemplo, a importância de reciclar o lixo, o alunado possa extrair informações da língua estrangeira, como também, despertar críticas sobre o mundo globalizado quanto às práticas de reciclagens, já foi uma forma de praticar a LI e, também, de inserir esses jovens, através do contexto da sala de aula, num mundo pluralizado e repleto de informações. Com isso, proporcionando aos discentes atividades interativas que abordam diferentes temas e diferentes práticas, é possível afirmar que é um aprendizado eficaz e legítimo.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico escolhido para a realização desta pesquisa.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto à tipologia, classificamos a presente pesquisa como um estudo de caso de abordagem qualitativa. “O estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). O nosso foco na interpretação dos textos produzidos por dois professores (em formação inicial e continuada) sobre a experiência de ensino observada e vivenciada na escola.

A pesquisa qualitativa envolve o uso estudado e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, estudos de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, juntamente com textos observacionais, históricos, interativos e visuais que descrevem momentos e significados problemáticos na vida dos indivíduos. De acordo com pesquisadores, os qualitativos empregam uma ampla gama de práticas, esperando sempre obter uma melhor compreensão do assunto em mão (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 43. Tradução nossa).<sup>4</sup>

Além disso, esta pesquisa foi realizada por via documental, pois tem como *corpus* de análise o portfólio elaborado pela professora de inglês em formação inicial, bem como as respostas do questionário aplicado com o professor em formação continuada, como materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, como ressalta Gil (2002).

O contexto de realização desta pesquisa foi o componente curricular ES III em um curso de Letras Inglês de uma universidade pública no interior da Paraíba, no qual a professora em formação inicial observou e ministrou aulas de inglês, por dois meses, no ano de 2022, para uma turma do 1º ano do Ensino Médio em uma Escola Cidadã Integral, sob a supervisão de um professor regente e de sua professora formadora. A condição da escola era

---

<sup>4</sup> *Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials—case study, personal experience, introspection, life story, interview, artifacts, and cultural texts and productions, along with observational, historical, interactional, and visual texts—that describe routine and problematic moments and meanings in individuals’ lives. Accordingly, qualitative researchers deploy a wide range of interconnected interpretive practices, hoping always to get a better understanding of the subject matter at hand.* (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 43)

precária, com a estrutura comprometida, apresentando infiltrações nas paredes, o que colocava em risco a vida e a saúde dos professores e estudantes. As salas de aulas eram muito pequenas e improvisadas, devido à grande parte delas estarem interditadas por causa das chuvas. Além disso, a escola não tinha recursos para disponibilizar materiais de qualidade, como computador, televisão, projetor, ar condicionado, entre outros. O que tinha disponível para o corpo discente era a intenção do professor regente em realizar o seu trabalho com excelência, onde o mesmo era o provedor dos materiais básicos para os alunos e alunas, como papel ofício, caixa de som, cola, fita adesiva e etc.

Foram colaboradores deste estudo a professora de LI em formação inicial, cursando o 9º período da graduação e com pouca experiência de ensino, e um professor de LI em formação continuada, que ministra aulas de inglês na referida escola pública, é graduado em Letras Inglês há 4 anos e tem experiência de 11 anos de ensino em escolas de idiomas, bem como em escolas públicas, desde a sua aprovação em um concurso público no ano de 2020.

Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados fragmentos do portfólio (Apêndice A) elaborado pela professora em formação inicial ao longo do componente de ES III, por solicitação da professora formadora e o questionário (Apêndice B) aplicado com o professor regente. Os textos produzidos por meio desses documentos compõem o *corpus* de análise da pesquisa, cujo projeto foi autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba.<sup>5</sup>

A seguir, apresentamos a seção de análise de dados desta pesquisa.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos nossa análise de dados baseada em 7 fragmentos do portfólio da professora de LI em formação inicial e do questionário aplicado com o professor regente da escola onde aconteceu o ES, com o objetivo geral de investigar como dois professores de inglês (em formação inicial e continuada) compreendem as abordagens e metodologias de ensino da língua-alvo utilizadas em uma turma de Ensino Médio. De forma específica, objetivamos: i) identificar, no portfólio escrito pela professora em formação inicial durante o ES (no primeiro semestre de 2022), registros que evidenciam sua compreensão sobre como se deu o ensino de LI na turma mencionada; ii) verificar, por meio do questionário, a abordagem ou metodologia de ensino utilizada pelo professor da escola nas aulas observadas; e iii) comparar as respostas dadas pelos referidos professores quanto às práticas pedagógicas adotadas naquele contexto.

Em sintonia com os nossos objetivos específicos, dividimos a nossa análise nas seguintes subseções: o estágio de observação, o questionário e as práticas pedagógicas adotadas no Estágio, conforme apresentamos a seguir.

### 4.1 O Estágio de Observação

Nesta subseção, o *corpus* de análise é composto por 4 fragmentos do meu<sup>6</sup> portfólio escrito durante os meses de fevereiro e julho de 2022 sobre as aulas observadas durante o ES III em uma turma de 1º série do Ensino Médio numa escola pública no município de Campina Grande/PB.

Durante a observação das aulas, pude constatar que o professor fazia uso de estratégias para chamar a atenção dos estudantes, o que me remeteu às características das

---

<sup>5</sup>Autorização comprovada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 65802622.4.0000.5187 e Parecer nº 5.812.621, disponível no site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

<sup>6</sup>O uso da primeira pessoa do singular a partir desta seção deve-se ao fato do portfólio ter sido escrito por mim como professora de LI em formação inicial.



abordagens comunicativas e tradicionais, como pode ser observado no trecho a seguir de meu portfólio:

**Fragmento 1:** O professor iniciou a aula descontraindo um pouco a turma e apresentando os estagiários aos alunos. - Eu observei que essa prática de descontraindo a turma foi bem pertinente, porque os alunos haviam acabado de chegar do intervalo, que por sinal dura 30 minutos, e foi uma forma de o professor buscar se envolver no clima e agitação dos alunos. E que funcionou. Ele se envolveu no clima dos alunos e, conseqüentemente, os alunos também se envolveram com o professor, para que assim, ele pudesse introduzir a aula, realmente, e o conteúdo. Acredito também que se o professor tivesse agido de maneira oposta, ou seja, adentrando na sala e já indo direto ao assunto da aula, ele não obtivesse tanto sucesso quanto ao envolvimento dos alunos na aula. Talvez, os alunos não tivessem dado tanta importância à presença do professor naquele momento inicial e ele teria que ficar chamando atenção, pedindo silêncio e quebrando um pouco a cabeça para “controlar” a turma usando, assim, práticas pedagógicas antigas, tradicionais e ultrapassadas. (Portfólio, p. 8/9).

Com a situação descrita no Fragmento 1, é possível associar ao que Richards e Rodgers (2001) descrevem sobre a CLT como uma abordagem de ensino baseada na realidade do aluno, ou seja, um ensino que se aproxima mais do dia a dia do mesmo, da sua realidade e da maneira como ele vivencia suas práticas, sendo elas educacionais ou não. Então, à medida que o professor buscava se enturmar no mesmo humor dos estudantes após o intervalo, trocando conversas, em Língua Portuguesa, sobre assuntos diversos e se divertindo com as brincadeiras dos mesmos, me pareceu uma forma de se aproximar efetivamente de seus alunos e das suas vivências.

Ao fazer essa escolha pedagógica, acredito que o professor pôde obter uma maior resposta e valorização dos estudantes quanto à disciplina em si, quanto a ele próprio, ao que ele tinha a oferecer de conteúdo e ao seu papel como alguém que faz parte do grupo, em detrimento daquela imagem do professor autoritário e distante de seu aluno. Essa escolha pedagógica está em sintonia com o seguinte pensamento freireano:

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser (FREIRE, 1996, p. 51).

No fragmento 2, ainda com relação à observação de uma abordagem de ensino usada pelo professor regente, pude observar o cuidado do professor em evitar a padronização das abordagens de ensino:

**Fragmento 2:** Foram colocadas algumas questões sobre o texto, escritas em inglês, no quadro, ele leu as questões e induziu os alunos a tentarem traduzir ou entender as questões. Se tratavam de questões com o intuito de evidenciar as “*Question Words*”. Através deste comando, os alunos conseguiram executar o objetivo da atividade, que era entender do que se tratavam as questões e perceber a presença das “*Question Words*”. - Eu percebi que esse método usado em sala de aula, pelo professor, de trazer as frases numa folhinha<sup>7</sup>, torna a aula bem visual, além de fazer com que ela seja bem prática, no sentido de não necessitar usar tanto tempo para escrever cada frase no quadro. Com isso, evita de o aluno “esfriar” o interesse na

<sup>7</sup> O professor trouxe algumas folhas com frases impressas e as colocou no quadro branco, como forma de expor as sentenças que foram trabalhadas.

aula ou de se distrair, voltando a atenção para algo que não seja a aula, a partir do momento que o professor teria que parar a aula para se voltar para o quadro e escrever cada questão. (Portfólio, p. 9)

Na situação descrita no fragmento 2, o professor regente usou de diferentes recursos metodológicos, como palavras expostas no quadro e mini atividades para a prática gramatical, relacionados com a perspectiva de construção de repertório e interação linguística, como é defendido pela BNCC:

A terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino [...] é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (BRASIL, 2018, p. 242),

Foi possível identificar nas práticas do professor, suas tentativas, de diferentes formas, com o intuito de tornar sua aula mais prazerosa e dinâmica, mesmo que apresentando conteúdos gramaticais e utilizando o material didático como material base. Penso que essa prática revela a ideia de que o professor é realmente preocupado com o aprendizado da turma e dedicado ao ofício de ensinar, no sentido de que ele não só apresenta o conteúdo aos alunos, mas também está empenhado em proporcionar uma aprendizagem significativa para seus alunos.

O fragmento 3 trata de uma aula na qual o professor regente utilizou uma forma de transformar a sala de aula em um ambiente um pouco mais agradável, reproduzindo músicas internacionais, em inglês, de gosto dos estudantes, enquanto eles respondiam a uma atividade proposta.

**Fragmento 3:** O professor colocou músicas para tocar durante a aula, com o volume ambiente e confortável. Eram músicas em inglês, atuais e que são de gosto dos alunos. Em seguida, ele corrigiu a atividade, de maneira coletiva, induzindo os alunos a responderem, em voz alta, a resposta correta. A ideia de colocar músicas durante a aula foi algo que me chamou bastante atenção e que eu admirei muito. Com isso, questionei o professor sobre o motivo pelo qual ele adotou essa prática. Ele respondeu dizendo que é com o intuito de desconstruir a ideia de que aulas são chatas, paradas, desmotivantes e todas as outras características ruins que os alunos enxergam das aulas e fazer com que se transforme em algo divertido e bom de estar fazendo parte, como também, para descontrair os alunos e motivá-los a se envolverem nas atividades propostas. (Portfólio, p. 11)

É possível relacionar o fragmento 3 com o eixo organizador descrito na BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere à oralidade e à questão da contextualização do ensino em si:

O eixo oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face (BRASIL, 2018, p. 243).

Ao meu ver, uma vez que a música foi utilizada de forma contextualizada em sala de aula, o professor proporcionou um estímulo significativo de aprendizagem para muitos dos seus discentes ao possibilitar que eles praticassem a oralidade em inglês ouvindo, reproduzindo e cantando as músicas e, ao mesmo tempo, respondendo a atividade proposta naquele momento. Acredito, ainda, que, desta forma, o professor favoreceu a prática e o aprendizado de vocabulário em LI de maneira mais natural e dinamizada.

Neste sentido, pode constatar, no referido fragmento, que houve um cuidado do professor em contextualizar o ensino. Como definem Kato e Kawasaki (2011), contextualizar o ensino é aproximar o conteúdo escolar do conhecimento trazido pelo aluno e, dessa forma, torná-lo interessante e significativo. Ou seja, à medida que os estudantes ouviam e cantavam músicas de seus próprios gostos e afinidades, eles estavam praticando diferentes áreas do saber em LI, como vocabulários, classes gramaticais, entonação, sotaque e etc. No fragmento 4 do portfólio, é possível perceber mais uma situação na qual o ensino contextualizado se fez presente:

**Fragmento 4:** o professor introduziu o contexto da próxima atividade, que era um *podcast*. Ele resumiu a história em português e, em seguida, reproduziu o áudio, com duração de 2 min. O intuito da atividade era fazer com que os alunos identificassem quais os objetos que eram citados no *podcast*. Eles conseguiram identificar e, em seguida, o professor perguntou o que eles haviam entendido do áudio, se tinha sido fácil ou difícil para eles e, por fim, liberou os alunos da sala, porque a aula havia acabado. Eu achei a ideia do *podcast* bastante interessante, pois trabalhou a habilidade de *listening* dos alunos; foi uma atividade que prendeu a atenção e interesse deles, foi algo diferente do habitual e com um tema bastante relevante, com práticas de reciclagem e evidenciando as causas da poluição de plásticos no mundo. (Portfólio, p. 12)

No exemplo descrito no fragmento 4, fica claro, pela escolha pedagógica do professor, que os alunos não eram vistos por ele como meros receptores de conhecimento, nem a prática adotada como um ensino robotizado ou tradicional da língua-alvo, mas sim de uma situação que Lobato (2008) denomina de contextualização curricular, que consiste em aproximar o conhecimento trazido pelo aluno com o conteúdo proposto pelo professor e vice versa. Com essa prática, pude perceber que ficou fácil para os alunos associarem o conteúdo estudado em sala de aula (práticas de reciclagem e causas da poluição de plásticos no mundo) com temas do seu cotidiano. Dessa forma, acredito que eles poderão lembrar do que foi ouvido no *podcast* quando vivenciarem situações que envolvem essa temática, podendo ser afetados positivamente pela mensagem do *podcast* ao mudarem hábitos de proteção ao planeta e passarem a reciclar seus lixos, por exemplo, também quando tomarem conhecimento sobre seus atos, no sentido de que tornam-se conscientes do que pode ser prejudicial ou não ao meio ambiente e etc.

Ao meu ver, a atitude do professor, de levar para os alunos o áudio contendo o *podcast*, é uma forma de confirmar que ele é um profissional que busca se comprometer com o seu ofício, se preocupando com o aprendizado dos seus alunos. Ou seja, entendo que ele tenha se mostrado comprometido com sua turma, oferecendo aos jovens diferentes tipos de vivências em sala de aula para agregar conhecimento.

O fragmento 4, ainda, serve de exemplo para o que é dito por Lobato (2008) com relação às estratégias de ensino, no sentido de que elas devem permitir a significação da aprendizagem. Para isso, a contextualização mostra-se como uma boa possibilidade de dinamizar o ensino, de envolver os alunos com o conhecimento científico inserido na sua vida.

Percebe-se, portanto, que foi possível associar situações de práticas e abordagens de ensino observadas no estágio com a teoria apresentada sobre o ensino contextualizado à luz do que descrevem os autores Richards e Rodgers (2001), sobre a realidade do aluno e suas vivências em sala de aula; da BNCC (BRASIL, 2018), quanto à construção de repertórios linguísticos e eixos organizadores da oralidade; e, por fim, das ideias defendidas por Lobato (2008) sobre a importância de associação do conteúdo visto em sala de aula com o que é vivenciado fora dela.

Em busca de maiores esclarecimentos sobre as práticas adotadas pelo professor regente em sala de aula, durante o estágio, apresento, na subseção a seguir, a análise do questionário aplicado com o mesmo sobre crenças, metodologias e ensino de inglês.

## 4.2 O questionário

O questionário elaborado foi enviado ao professor através de um aplicativo de mensagens, respondido por e-mail e consistia em um documento dividido em duas seções: i) perguntas relacionadas a dados pessoais e ii) perguntas específicas sobre a profissão (vide Apêndice B). Cada uma dessas seções continha 7 (sete) perguntas. As primeiras questões, voltadas a informações pessoais (nome completo, idade, formação, onde se formou, onde estudou inglês, sua experiência com o ensino de inglês e quantos anos de carreira) foram utilizadas na descrição do professor na seção metodológica deste trabalho.

Direcionando esta pesquisa para a segunda seção do questionário, apresentamos as respostas do professor sobre as últimas 7 perguntas. A primeira resposta analisada diz respeito à motivação do professor para exercer a sua profissão.

**Resposta 1:** Os meus formadores me motivam. É muito importante para mim saber que existem profissionais que realmente acreditam na educação e que levam o seu trabalho a sério. Tive uma professora na universidade que é um exemplo perfeito do que significa ser um educador. Sua prática realmente me afetou a ponto de querer seguir seus passos, fazer igual. Ela foi e ainda é uma grande inspiração profissional para mim. (Questionário, pergunta 8)

O fato de o professor regente ser motivado pelos seus formadores significa, para mim, que os mesmos tiveram parcela significativa na decisão dele seguir carreira na docência e de maneira tão positiva. No meu ponto de vista, os professores são eternos e ativos influenciadores. Assim como o professor regente, também fui impactada positivamente pelos hábitos pedagógicos e humanos de uma professora que guiou meus passos para que eu escrevesse esta pesquisa. Neste sentido, Freire (1987) afirma que as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), apresentam um caráter especial e marcante, que inclusive, são lembrados, reproduzidos e compartilhados por toda uma vida. Assim, fica claro que, não só pedagogicamente, mas de diversas maneiras, o professor influencia e marca a vida de seus alunos de maneiras positivas e negativas. O alunado tende a seguir os passos, conselhos e instruções do professor, além de suas práticas.

Acredito que, não só para o professor regente, mas para todos e todas docentes, em geral, ser professor demanda muita responsabilidade e autoanálise do que é feito em sala de aula e da maneira como determinadas ações podem ser feitas, porque estamos, a todo tempo, sendo observados nos mínimos detalhes, e qualquer ato, seja ele pedagógico ou não, o que pode resultar em diversas consequências, sejam elas afetando os estudantes ou até mesmo o próprio corpo docente.

Em seguida, o professor foi questionado sobre os seus principais objetivos pedagógicos e, a partir disso, trago uma resposta que me chamou bastante atenção quanto aos objetivos de aprendizagem que ele vinha articulando para os alunos através da sua prática:

**Resposta 2:** Há um entendimento popular equivocado de que o ensino de Inglês se resume apenas à compreensão e memorização de regras e estruturas gramaticais. Assim, há uma resistência muito grande por parte dos alunos quanto à disciplina em questão, considerando extremamente difícil, confessando que não gostam, argumentando que não querem tentar. Meu objetivo maior é desconstruir isso, mostrando que aprender inglês pode não ser tão difícil quanto eles pensam, que não precisa ser chato, que o idioma pode abrir novos horizontes e ampliar a capacidade

comunicativa deles, e que mesmo o domínio básico da língua já pode abrir para eles uma janela de oportunidades que até então eles desconheciam. Nem sempre eu consigo atingir exatamente esse fim, mas quando o aluno, que antes detestava o idioma, chega para mim e diz que está começando a gostar da língua, eu considero que consegui cumprir meu papel pedagógico, uma vez que a gente tende a se dedicar mais àquilo que a gente gosta do que aquilo que a gente tem que aprender. Construir um sentimento positivo com relação ao idioma é o foco principal. (Questionário, pergunta 9)

Na resposta 2, é possível observar que o professor expõe a desconstrução significativa de antigas crenças, quanto ao aprendizado de LI, as quais vinham sendo desenvolvidas no ambiente escolar por ele mesmo, principalmente relacionado ao ensino tradicional de idiomas. Assim, podemos constatar que o principal objetivo do professor é construir um sentimento positivo dos alunos com relação ao aprendizado do idioma. Logo, no meu ponto de vista, entendo tratar-se de um professor empenhado em desconstruir antigos paradigmas e esforçado em mostrar aos seus alunos uma nova perspectiva sobre as vantagens de aprender inglês, mas não só isso, como também, de mostrá-los caminhos diferentes e interessantes de aprender essa língua estrangeira.

Essa perspectiva difere totalmente do que é trazido por Moacyr (2021) quanto aos objetivos de ensino de LI em 1930, por se tratar de um ensinamento com fins comerciais, no qual o inglês era considerado uma língua pouco significativa e que se encontrava numa posição de pouco destaque de língua estrangeira a ser ensinada. Atualmente, principalmente depois do ensino de LI à luz da BNCC (BRASIL, 2018), a qual proporciona um ensino mais globalizado e plural, unificando culturas, conhecimentos e hábitos dos próprios alunos, o professor pode ter como resultado um maior engajamento e interesse dos alunos de maneira mais genuína e natural.

Na pergunta de número 10, o professor foi questionado se era utilizado por ele alguma metodologia ou abordagem de ensino e foi solicitado que ele explicasse as principais características delas e, como resposta, ele disse que:

**Resposta 3:** "A interação é o “motor de partida” do processo, sobretudo no aprendizado de um novo idioma, que pressupõe a comunicação nas interações humanas. Portanto, em minha prática eu me esforço para fazer uso dos princípios da abordagem comunicativa, que primam pela comunicação e autenticidade das situações comunicativas, pela valorização das experiências pessoais dos aprendizes como ponto de partida da aprendizagem e pela tentativa de naturalizar a linguagem tornando-a parte do dia-a-dia do aprendiz. [...] A competência sociolinguística pressupõe a capacidade de entender o contexto cultural e linguístico no qual o falante está inserido, a competência discursiva é a capacidade do falante se portar usando a linguagem e responder apropriadamente a cada situação comunicativa, a competência estratégia é a capacidade do falante de compensar a falta de elementos linguísticos específicos fazendo uso do repertório que ele já tem, e a competência gramatical é a capacidade de fazer uso do registro linguístico de forma adequada e precisa. (Questionário, pergunta 10)

Analisando que o professor afirma claramente fazer uso da abordagem de teor mais comunicativo e tendenciando-a na vertente da competência sociolinguística, me deixa pensar que suas aulas, majoritariamente, são práticas e que necessitam do protagonismo do aluno para um melhor funcionamento e que, além disso, precisam também estar inseridas em algum contexto para que dê margem e pauta aos alunos discutirem, se movimentarem e interagirem.

Em combinação a isso, Richards (2006) afirma que a comunicação acontece sempre que tentamos manter um diálogo, independente da estratégia de comunicação que é usada. Dessa forma, através de aulas com diferentes temas e contextos, acredito que seja possível acontecer mais tentativas de comunicação na LI entre os alunos e mais conhecimento gerado,

tanto no sentido de aprendizagem de vocabulários e gramática, como também, no sentido de conhecimento de mundo.

Na pergunta seguinte (a 11<sup>a</sup>), o professor foi questionado sobre as vantagens de fazer uso dessa abordagem, para a qual ele respondeu:

**Resposta 4:** Usando os princípios da abordagem comunicativa, eu sinto que o ambiente de sala de aula se torna mais leve, os conteúdos se tornam mais relevantes para os alunos deixando-os mais instigados e engajados nos eventos da aula. (Questionário, pergunta 11)

Como podemos observar na resposta 4, o professor se referiu à maneira como os alunos respondiam a essa prática e, ao meu ver, é sempre justo com a prática docente pensar nas suas ações, enquanto professor, em sala de aula visando o impacto que elas causarão aos alunos. Até porque a BNCC (BRASIL, 2018) delibera um conjunto de aprendizagens necessárias aos alunos adquirirem e desenvolverem durante toda a Educação Básica. Então, se o professor deve seguir a BNCC como documento normativo quanto ao ensino de conteúdos específicos, ele precisa pensar nas suas escolhas pedagógicas, visando a maneira que seus alunos irão responder àquele estímulo ou àquela prática.

Em sintonia com essa questão, em resposta à pergunta 12 sobre de que forma os pressupostos da BNCC são contemplados em suas práticas, o professor esclareceu que:

**Resposta 5:** Minha concepção de língua e a abordagem que utilizo precisam estar alinhados de tal forma com o documento que eu consiga, por exemplo, desenvolver a habilidade EM13LGG403 da área de linguagens, que prescreve que os alunos devem “fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo”. Perceba qual é o foco: uso da língua, variedades de usos, funções da língua, comunicação. Em outras palavras, a língua não é o fim em si mesma. Por meio dela os alunos compreendem fenômenos culturais e artísticos, fenômenos geopolíticos, históricos e sociais, compreendem processos. (Questionário, pergunta 12)

Na resposta 5, o professor deixa claro que utiliza a BNCC como documento orientador de sua prática. Sua resposta me lembrou o conceito de ensino contextualizado descrito por Kato e Kawasaki (2011), no qual os autores o associam diretamente com a ideia de aproximar o conteúdo escolar do conhecimento trazido pelo aluno, tornando-o, assim, interessante e significativo. Logo, entendo que a concepção ensino contextualizado, os pressupostos da BNCC e abordagem comunicativa estão estreitamente entrelaçados e caminham juntos quando o assunto é ensino de LI na Educação Básica. Acredito que se torna um pouco menos desafiador para o professor elaborar aulas que estejam em harmonia com as perspectivas teóricas e o documento legal descrito.

Na sequência, o professor foi questionado sobre quais os principais desafios de ensino-aprendizagem que ele identificava e sua resposta foi a seguinte:

**Resposta 6:** Desconstruir certos paradigmas acerca do ensino de inglês, criar um sentimento positivo com relação ao aprendizado da língua, ajudar os alunos a construir significados e se desenvolver no idioma. Mas acho que o maior desafio é ajudá-los a descobrir o que eles querem, quem eles são. (Questionário, pergunta 13)

De acordo com o que foi dito pelo professor, a minha visão sobre o posicionamento dele é de que a luta do professor de inglês não está presente somente na tentativa de fazer com que os alunos entendam o conteúdo, se familiarizem com a disciplina e, efetivamente, desenvolvam um nível de proficiência, pelo menos básico, em inglês, trata-se também de uma

luta de quebra de paradigmas e antigas crenças dos alunos sobre o papel da LI, pois se trata de longos anos de uma abordagem tradicional em vigor e que ainda não teve fim no ensino básico. Inclusive, penso ser relevante mencionar o fato de que o Método Gramática-Tradução ainda é muito utilizado nos dias de hoje, método esse que está ultrapassado em comparação a outros métodos e abordagens de ensino e aprendizagem, não só de LI, mas de qualquer outra língua estrangeira.

Na resposta 6, o professor regente afirma que o seu o maior desafio é o ato de lidar com jovens em fase de descobrimento e desenvolvimento, revelando o seu compromisso de educador verdadeiramente preocupado com o desenvolvimento de seus alunos, por isso, de fato, um grande desafio, uma vez que, no meu ponto de vista, a educação para a vida se torna mais difícil de “ensinar” do que a educação para componentes curriculares, pois, o que está em questão são pessoas e não conteúdos estudados durante a vida acadêmica. Não existe nenhuma disciplina que nos ensine a lidar, no dia a dia, com a existência humana, a universidade não tem o papel de nos preparar para desenvolvermos essas habilidades.

Por fim, na pergunta 14, o professor foi questionado sobre quais resultados de aprendizagem têm sido percebido nos alunos:

**Resposta 7:** Tenho percebido mudanças comportamentais nos alunos que me sugerem que a minha prática vem gerando bons resultados. Por exemplo, notei que os alunos estão mais engajados com as tarefas propostas, muitos esperam ansiosamente pelas aulas de Inglês visto que elas acontecem apenas uma vez por semana, eles têm conseguido compreender melhor textos escritos e orais, têm se arriscado mais na tentativa de falar o idioma, têm demonstrado buscar um contato maior com a língua fora da sala de aula, têm levado para fora da sala de aula as temáticas que estamos discutindo em sala e tenho notado que o desempenho geral nas provas escritas tem sido cada vez melhor. (Questionário, pergunta 14)

Ao afirmar, na resposta 7, que os alunos "têm demonstrado buscar um contato maior com a língua fora da sala de aula, têm levado para fora da sala de aula as temáticas que estamos discutindo em sala" fica comprovado o que Richards e Rodgers (2001) afirmam sobre o fato de que a Abordagem Comunicativa (CLT) se baseia mais na realidade do aluno, visando um equilíbrio entre língua, cultura e autenticidade do aprendiz. Ou seja, se torna uma relação de troca direta e de ambos os lados, à medida que os alunos levam para a sala de aula contextos de fora dela para acrescentar informações e conhecimentos na aula, como também, levam para fora de sala de aula situações e aprendizados adquiridos durante ela. A abordagem comunicativa está diretamente associada à realidade do aluno e abrangendo todo o seu contexto, assim como, as vivências e experiências dos alunos estão diretamente associadas à sala de aula a partir do momento que o professor busca esse contato e relação, como forma de equilibrar a cultura e a autenticidade do aprendiz com sua vivência em sala de aula.

Dessa forma, a CLT favorece uma troca direta e contínua entre a relação do discente com a sala de aula, pois ele leva para ela conhecimentos trazidos do cotidiano fora da escola, como também leva para o contexto não escolar situações aprendidas em sala de aula, principalmente, se tratando de um mundo globalizado cujas aulas podem ser contextualizadas e imersas nesta realidade. Acredito que para o professor seja recompensador receber feedback positivo de seus alunos sobre sua prática, pois ao mesmo tempo que seja árduo por em prática maneiras funcionais de fazer acontecer essa aprendizagem de maneira mais comunicativa e contextualizada, é gratificante saber que tem fundamento e, principalmente, bons resultados.

Assim, acredito que o que foi refletido no portfólio produzido durante o período de observação do estágio coincide com o que foi trazido pelo professor regente em suas respostas quanto às suas práticas e crenças em sala de aula, no que se refere à abordagem

contextualizada de ensino, à abordagem comunicativa, incentivos pedagógicos e objetivos em sala de aula.

Na subseção a seguir, reflito, de forma comparativa, sobre as práticas pedagógicas adotadas, respondendo, assim, ao terceiro objetivo específico pretendido com este estudo.

### 4.3 As práticas pedagógicas adotadas no Estágio

Nesta subseção, apresento uma análise comparativa entre os registros de meu portfólio de ES III e as respostas dadas pelo professor regente no questionário sobre as práticas pedagógicas adotadas naquele contexto de ensino.

O primeiro aspecto a ser considerado nesta comparação diz respeito à percepção sobre o interesse do professor em fazer uso do ensino contextualizado da LI. No meu portfólio, eu refleti sobre essa percepção ao afirmar que:

**Fragmento 5:** Hoje em dia, eu enxergo o que eu quero sendo professora de inglês, e principalmente, o que o meu aluno quer e/ou precisa, estando na minha aula. Por exemplo, aprender inglês para usar fora da sala de aula, quando for jogar algo que demanda sua habilidade com o outro idioma, ou quando ele for assistir alguma série e ter o despertar e interesse de assistir no idioma original, ou até mesmo, quando ele for viajar para outro país e poder ter, como bagagem, aquele conhecimento básico de inglês que ele adquiriu na escola, ou seja também quando ele for incrementar o currículo, na hora de ir em busca de um emprego, colocando como habilidade, noção básica de inglês. E que eu possa, nas minhas aulas, trazer como tema e contexto, todas essas realidades. (Portfólio, p. 43)

Com relação à perspectiva do professor, segundo, essa percepção é evidenciada, quando ele afirma que:

A aprendizagem, a meu ver, é um processo altamente dinâmico e inacabado de construção e reconstrução, significação e ressignificação, troca, permuta, combinação, negociação, que depende de um contexto significativo, condições necessárias e interação entre pessoas que, às vezes, ajudarão e, às vezes, serão ajudadas. (Questionário, pergunta 10)

Neste sentido, é possível afirmar que a minha percepção, como professora em formação inicial, estava em sintonia com a intenção do professor regente quanto à importância de priorizar o ensino contextualizado da língua-alvo.

Ao meu ver, a aula é contextualizada a partir do momento que ela é tematizada com algum tópico que pode ser trabalhado tanto dentro como fora de sala de aula, no caso dos jovens, é interessante oferecê-los não só temas que sejam relevantes para o conhecimento de mundo, mas também que sejam divertidos e que façam sentido dentro do mundo em que eles estão vivenciando e lidando todos os dias fora da escola.

Assim, retomo, mais uma vez, a ideia de que é relevante contextualizar o ensino e não se apoiar em práticas engessadas, como geralmente ocorre quando o professor faz uso, apenas, de um método tradicional de ensino. Nas palavras de Kato e Kawasaki (2011), o método tradicional é aquele em que os conteúdos são apresentados de maneira isolada, fragmentada e sem contexto social, com o intuito de fazer com que os alunos apenas repitam movimentos, com a finalidade de que se chegue a um resultado robotizado e sem contexto. Como consequência, os alunos se portam apenas como receptores de conhecimento e imitadores de práticas e não como alunos que buscam ser protagonistas do próprio conhecimento, atuantes e ativos no contexto da aprendizagem.

Por meio do Ensino Contextualizado, o aluno pode trazer conhecimento da vida social para enriquecer o conteúdo didático da sala de aula, como também levar o conhecimento



construído na aula de LI para os hábitos sociais, por exemplo, jogando *video game* ou, até mesmo, conversando virtualmente com algum estrangeiro, usando a LI como idioma principal. Este movimento está diretamente sintonizado com o que Kato e Kawasaki (2011) apontam sobre o significado de ensino contextualizado, ou seja, a aproximação do conteúdo escolar com o conhecimento apresentado pelo aluno de forma significativa.

Nesse sentido, na contextualização se faz necessário estarem presentes áreas da vida pessoal, social e cultural, proporcionando memórias. Acredito então, que é importante proporcionar ao aluno ambiente que favoreça a comunicação e interação entre eles em sala de aula, mas, mais que isso, que sejam situações que eles possam levar como contexto para outros tipos de vivências fora da sala de aula e, conseqüentemente, possam trazer também, para a aula, conteúdos que possam agregar na sua formação enquanto aprendizes de LI.

Em outro fragmento, retirado do portfólio, eu destaco o comportamento dos alunos no momento em que eles realizaram uma atividade prática de *listening*, na qual eles ouviram e interpretaram um *podcast* com o tema de proteção ao meio ambiente:

**Fragmento 6:** Achei bastante válida a atividade e observei que os alunos se saíram muito bem. Eles conseguiram executar a atividade sem muito esforço, se envolveram na proposta, colaboraram com o funcionamento do planejamento e, além de tudo, gostaram muito da atividade. Com isso, o objetivo, mais uma vez, foi alcançado. Os alunos conseguiram compreender o que estava sendo dito no *podcast*, desenvolveram a habilidade de ouvir uma língua estrangeira e responderam de maneira positiva à atividade proposta. (Portfólio, p. 16)

Associo a situação apresentada no fragmento 6 com a resposta 4 do questionário, na qual o professor regente fala sobre a abordagem usada por ele em sala de aula e as vantagens de fazer uso dela.

**Resposta 4:** Usando os princípios da abordagem comunicativa, eu sinto que o ambiente de sala de aula se torna mais leve, os conteúdos se tornam mais relevantes para os alunos deixando-os mais instigados e engajados nos eventos da aula. (Questionário, pergunta 11)

Dessa forma, fica evidenciado que o que foi observado por mim, durante o estágio de observação, sobre as práticas do professor, as abordagens e metodologias usadas em sala de aula estão de acordo com o que o mesmo busca utilizar em suas aulas, dito de outra forma, por meio da Abordagem Comunicativa, o professor tem como objetivo promover a comunicação entre os alunos na língua-alvo, na qual as regras gramaticais não funcionavam como ponto de partida para o aprendizado, mas estão a serviço da língua em uso. Então, pode-se dizer que a ideia de trazer materiais extra livro didático propicia estímulos de interação ao aluno, por meio do qual eles discutiriam sobre o uso da língua naquele contexto, de maneira que a gramática e o uso dela seriam assimilados naturalmente e de maneira contextualizada, através de um tema gerador e de uma atividade comunicativa. Acredito também que, não só a gramática, mas nesta situação, são trabalhados vocabulário, pronúncia e as habilidades de *listening*.

Foi questionado ao professor regente, na décima pergunta, se ele seguia alguma metodologia ou abordagem de ensino e foi pedido que ele as explicassem. Ele afirmou:

**Resposta 3:** A interação é o “motor de partida” do processo, sobretudo no aprendizado de um novo idioma, que pressupõe a comunicação nas interações humanas. Portanto, em minha prática eu me esforço para fazer uso dos princípios da abordagem comunicativa, que primam pela comunicação e autenticidade das situações comunicativas, pela valorização das experiências pessoais dos aprendizes

como ponto de partida da aprendizagem e pela tentativa de naturalizar a linguagem tornando-a parte do dia-a-dia do aprendiz.(Questionário, pergunta 10)

Como forma de exemplificar e relacionar a resposta anterior, retirada do questionário, com minhas reflexões no portfólio, trago o seguinte fragmento:

**Fragmento 7:** Minhas impressões sobre esse momento foram as melhores. Eu deduzi que o intuito do professor ao realizar essa atividade de *repetition* com um ritmo musical era de fazer com que as frases ficassem fixadas na memória dos alunos e também de dinamizar e divertir um pouco a aula. Digo isso porque ainda hoje eu consigo cantar as frases na minha cabeça de acordo com o ritmo compassado. E eu achei de uma eficácia tremenda esse método, pois consegui, em nível de 100%, a colaboração, interação e interesse dos alunos em realizá-la. (Portfólio, p. 21)

Contextualizando o fragmento 7, trata-se de uma situação em que o professor realizou uma atividade de repetição de frases em inglês, sobre informações que continham no *podcast*, na qual os alunos tinham que repeti-las em ritmo musical. Foi uma atividade que integrou todos os alunos, os divertiu, os ensinou e dinamizou toda a sala de aula. Além disso, foi possível perceber que houve interação entre os alunos e foi uma atividade que se mostrou bastante significativa, pois era possível perceber o envolvimento dos alunos com o que foi proposto e a diversão que ocorreu entre eles. Logo, trata-se de uma atividade em que, mais uma vez, envolveu a abordagem comunicativa de ensino juntamente com adaptações do método tradicional, pois, para o seu funcionamento, foi necessário um ambiente de sala de aula em que haja troca e interação entre os aprendizes, favorecendo a partilha do conhecimento prévio e a aprendizagem significativa.

Segundo Richards e Rodgers (2001), a CLT se baseia mais na realidade do aluno, visando um equilíbrio entre língua, cultura e autenticidade do aprendiz. Ou seja, um ensino de LI que se aproxima mais do dia a dia do aluno, da sua realidade e da maneira como ele vivencia suas práticas, sendo elas educacionais ou não. Dessa forma, posso dizer que o que ocorreu na atividade apresentada foi uma situação que envolve conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, a música e a rima, e que poderá ser vivenciada novamente em algum outro contexto fora da sala de aula, quando, por exemplo, os alunos relembrem momentos marcantes vivenciados por eles em determinado momento posterior a esse, ou de repente, quando eles precisarem fazer algum tipo de revisão do conteúdo, provavelmente lembrarão da música cantada através de rimas naquela aula. Assim, acredito que o ensino de línguas por meio de práticas contextualizadas possibilitam o ressignificar dessas práticas, proporcionando aos alunos momentos de interação, vivências em prática, troca de conhecimento e, mais que isso, memórias.

Em harmonia com o que foi dito anteriormente sobre construção de memórias, foi vivenciada por mim, no estágio, uma situação em que o professor regente reproduziu algumas músicas em inglês em sala de aula. No meu portfólio, eu digo que havia questionado uma justificativa sobre o uso dessas músicas no momento da aula e ele respondeu que fazia essa prática com o “intuito de desconstruir a ideia de que aulas são chatas, paradas, desmotivantes e todas as outras características ruins que os alunos enxergam das aulas e fazer com que se transforme em algo divertido e bom de estar fazendo parte” (Portfólio, p. 11). Essa vivência foi também comprovada pelo professor quando ele responde no questionário sobre as vantagens que o ensino contextualizado propicia em sala de aula:

**Resposta 4:** Usando os princípios da abordagem comunicativa, eu sinto que o ambiente de sala de aula se torna mais leve, os conteúdos se tornam mais relevantes para os alunos deixando-os mais instigados e engajados nos eventos da aula. (Questionário, pergunta 11)

Ao meu ver, reproduzir músicas durante a aula também é uma forma de contextualizá-la, pois, com essa prática, o professor leva o aluno a trabalhar três dos cinco sentidos do corpo humano, são eles, tato, visão e audição, para experienciar esta vivência em sala de aula. Dessa forma, o aluno está inteiramente presente na execução da proposta, cantando e praticando a pronúncia e, assim, desenvolvendo a habilidade de escuta e saberes sobre fonética da língua-alvo, como também interagindo através da diversão que a música causa e ampliando o seu vocabulário. .

Por fim, podemos afirmar que, ao longo desta subseção, como professora em formação inicial, a minha percepção sobre as práticas pedagógicas observadas estava em harmonia com as intenções do professor regente, com práticas alinhadas à sua maneira de ensinar e seguindo à abordagem comunicativa de ensino, visando executar práticas necessárias para um bom funcionamento do ensino contextualizado de LI.

A seguir, constam as nossas considerações finais sobre este estudo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, trouxemos como objetivo geral investigar como dois professores de inglês (em formação inicial e continuada) compreendem as abordagens e metodologias de ensino da língua-alvo utilizadas em uma turma de Ensino Médio em uma escola pública no interior da Paraíba. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: i) identificar, no portfólio escrito pela professora em formação inicial durante o ES, registros que evidenciam sua compreensão sobre como se deu o ensino de LI na turma mencionada; ii) verificar, por meio de um questionário, a abordagem ou metodologia de ensino utilizada pelo professor da escola nas aulas observadas; e iii) comparar as respostas dadas pelos referidos professores quanto às práticas pedagógicas adotadas naquele contexto.

Como resposta ao primeiro objetivo específico, os registros do portfólio evidenciam a compreensão da professora em formação inicial em LI sobre o uso da abordagem comunicativa de ensino por parte do professor regente, levando suas aulas a se caracterizarem como interativas, divertidas, dinâmicas e, principalmente, contextualizadas, que foi o foco maior desta pesquisa.

Na sequência, em resposta ao segundo objetivo específico, no questionário, o professor esclareceu que utiliza princípios da abordagem comunicativa juntamente com aulas contextualizadas, nas quais seu foco principal é a interação social entre os indivíduos.

Por fim, no terceiro objetivo específico, na comparação feita entre as respostas dadas pelos referidos professores quanto às práticas pedagógicas adotadas naquele contextos, o resultado foi a confirmação de que o que foi observado no estágio pela professora em formação inicial estava em sintonia com o que foi respondido pelo professor sobre suas práticas, através do questionário. Foi observado que se tratavam de aulas contextualizadas, por meio de uma abordagem comunicativa, cujo foco estava na troca de experiências entre seus alunos através da comunicação e sempre usando de contextos e temas para essa vivência.

Como limitações deste estudo, acreditamos que dois pontos poderiam ter sido aperfeiçoados para melhor contribuição e desenvolvimento na seção de análise. São eles: i) o portfólio poderia ter análises mais profundas e específicas sobre a situação das aulas contextualizadas e sobre a prática do professor quanto à abordagem comunicativa utilizada, mas acreditamos que o foco da análise presente no portfólio, quando foi elaborado, não estava voltado para esses pontos; e ii) as perguntas do questionário deveriam ter sido um pouco mais direcionadas para as abordagens utilizadas pelo professor em sala de aula e poderia, também, ter contemplado questionamento sobre as razões das escolhas pedagógicas

feitas. Acreditamos que essas perguntas mais específicas, juntamente com suas respostas, seriam uma forma de esclarecer dúvidas que surgiram durante a construção da análise.

No entanto, apesar de suas limitações, consideramos que este trabalho servirá como instrumento de estudo para outros professores em formação inicial e continuada de forma a promover a autonomia e postura crítico-reflexiva quanto às abordagens e métodos de ensino, sobretudo no que se refere à desconstrução de crenças e padrões sobre os métodos tradicionais que ainda são bastante usados. E que servirá também como documento de pesquisa para professores de línguas estrangeiras em prol de favorecer suas práticas em sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino de línguas de maneira contextualizada.

Entendemos também que este trabalho pode servir como apoio e instrução para tantos outros professores em formação inicial que ainda não foram tocados pela “magia” da docência, levando-os a entender um pouco melhor sobre como as aulas de inglês podem acontecer sem que sejam cópias de vivências antigas experienciadas por eles de maneira negativa. Dessa forma, acreditamos que esses professores podem fazer a diferença e ser também diferenciais na vida dos seus alunos e de outros futuros professores. Não somente, esperamos que esta pesquisa sirva de referência para outros trabalhos na área de ensino de LI e que as análises e vivências expostas aqui ajudem a transformar outros contextos para que mais pessoas sejam tocadas pelo “pensar certo” sobre a docência.

Por fim, acreditamos que outra grande contribuição deste trabalho foi pessoal, pois ele serviu para fortalecer a autoconfiança enquanto professora, impulsionando o desempenho desta professora em formação inicial. Neste sentido, retomamos aqui a reflexão de Freire apresentada na introdução de nosso trabalho sobre o pensar certo: “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo” - FREIRE, 1996, p. 17). Ao longo desta pesquisa, foi possível observar que toda a experiência partiu de uma inquietação pessoal da professora em formação inicial sobre práticas tradicionais de ensino, que através de uma vivência, nesse caso, o estágio, a levou a identificar na prática do professor regente outras formas de atuação que, por sua vez, dialogavam com uma prática mais apropriada para fins de um ensino mais significativo de LI. Dito de outra forma, é possível afirmar que foi o “pensar certo” da professora em formação inicial sobre o ensino ideal de LI, bem como o “pensar certo” sobre o agir por parte do professor regente que possibilitaram uma experiência de ensino-aprendizagem e formação docente significativa e transformadora para todos os envolvidos nesse contexto, refletida ao longo desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. A importância da contextualização na prática pedagógica. **Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 11, pp. 01-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662202048/560662202048.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Histórico da BNCC**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 05 de dez de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de

Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 de novembro de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Teaching English, 1ª edição. São Paulo, 2015. Disponível em:  
[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 20 de outubro de 2022.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5ª edição. Thousand Oaks: Sage Publication, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Clarisse; SILVA, Marli; CASTRO, Silvana; VIEIRA, Vanessa. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. V. 6 especial. **Revista Práticas de Linguagem**, 2016. Disponível em:  
<https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/11-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 06 de dezembro de 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de Ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), 17, (1), p. 35-50. Abril de 2011. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/zD3FMD88P9qxpdxQMrHRh9w/>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

LOBATO, Anderson Cesar. Contextualização: um conceito em debate. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro. Maio de 2008. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/8/16/contextualizaccedilatildeo-um-conceito-em-debate>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

MARQUES, Welisson. Aspectos Históricos do Ensino da Língua Inglesa no Brasil: Uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. **Alfa: Revista de Linguística**, 1ª edição. São Paulo. p. 1-17. Abril de 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8277/10656>. Acesso em: 05 de outubro de 2022.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**. 3. v. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2023.

SANTOS, Eliana. O Ensino da Língua Inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**. p. 1-7. Dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>. Acesso em: 05 de outubro de 2022.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas Nacionais sobre o Ensino de Língua Inglesa no Brasil**: O que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. Marília, 2019. p. 70-94. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181688/scaglioni\\_if\\_me\\_mar.pdf%3Bjsessionid=72A8DDB816BA5A26149E8E9C1A3925DF?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181688/scaglioni_if_me_mar.pdf%3Bjsessionid=72A8DDB816BA5A26149E8E9C1A3925DF?sequence=3). Acesso em: 21 de outubro de 2022.

SILVA, Maria José. Contextualização de práticas de ensino como ações alternativas e questionadoras no processo de aquisição de Língua Inglesa sob a óptica da Linguística Aplicada: **Travessias Interativas**, 4ª edição, número 8, p. 283-303. Março de 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/11057>. Acesso em: 04 de julho de 2023.

TORRES, Marília Camponogara; TERRES, Mariana Lima A Língua Inglesa na BNCC: Uma análise das concepções de língua. **Fórum linguístico**, Florianópolis. v. 18. n. 3. p. 6466-6478. Julho / setembro de 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/356619953\\_A\\_Lingua\\_Inglesa\\_na\\_BNCC\\_Uma\\_analise\\_das\\_concepcoes\\_de\\_lingua](https://www.researchgate.net/publication/356619953_A_Lingua_Inglesa_na_BNCC_Uma_analise_das_concepcoes_de_lingua). Acesso em: 05 de novembro de 2022.

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola: discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A - MEU DIÁRIO ACADÊMICO

[PORTFÓLIO - Meu diário acadêmico](#)

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Dados gerais:

<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
1- Qual o seu nome completo?	XXXX.
2- Quantos anos você tem?	34.
3- Qual a sua formação?	Letras - Habilitação em Língua Inglesa.
4- Quando e onde você se formou?	2018 pela UEPB.
5- Onde você estudou inglês?	Escolas de Idiomas: Cultura Inglesa (básico e intermediário), Yázigi (Avançado e pós avançado). Também UEPB.
6- Qual a sua experiência de ensino de inglês? 7- Há quantos anos você ensina inglês?	6 meses no ensino fundamental 1, escola privada (16 de Julho), 1 ano e meio no ensino fundamental 2, escola privada (Colégio Rosa Mística), 8 anos como professor de escola de idiomas (Yázigi) e 3 anos como professor da rede estadual de ensino.

Perguntas específicas:

<b>PERGUNTAS</b>
8- Qual a sua motivação para exercer a sua profissão?
9- Quais os seus principais objetivos pedagógicos?
10- Você segue alguma metodologia ou abordagem de ensino? Explique suas principais características.
11- Quais as vantagens de fazer uso dessa metodologia/abordagem?
12- De que forma os pressupostos da BNCC são contemplados em suas práticas pedagógicas?
13- Quais os principais desafios de ensino-aprendizagem identificados?
14- Quais resultados de aprendizagem você tem percebido em seus alunos?

### **AGRADECIMENTOS**

Fico emocionada ao escrever estas palavras porque fui afetada e transformada por minha orientadora, antes de tudo, como uma mulher muito humana. Minha professora de Estágio III e de inúmeras outras disciplinas no decorrer do curso me fez enxergar a educação,

a sala de aula e, principalmente, o ensino de LI, de uma maneira diferente de crenças construídas por mim anteriormente. Ela traz para a sala de aula o brilho e a magia que é ser educador, mostrando a realidade da maneira que é, sem encantamentos, mas com dificuldades, lutas diárias, muita vontade e esforço. Ela prova para seus alunos, aula após aula, através do seu comportamento e postura de mulher e professora, que é possível promover o ensino de Língua Inglesa de maneira funcional e efetiva. Por tudo isso, agradeço a ela por tanta dedicação e compromisso na orientação deste trabalho e na participação da construção do meu eu enquanto admiradora da educação e professora de inglês.

Ao professor regente da escola onde fiz o estágio, por ter contribuído com tudo isso e por tamanha excelência em suas práticas. Obrigada por me inspirar!

Quero agradecer também a todas as pessoas que me acompanharam nessa caminhada. Um agradecimento especial à minha mãe, que sempre lutou e almejou esse momento para a minha vida e esteve ao meu lado cada segundo dos 23 anos da minha existência e que vai permanecer ainda pelos anos que me restam.

Às minhas tias, que sempre me ajudaram das formas mais inimagináveis para que eu pudesse estar aqui hoje e que sempre irão me impulsionar a conquistar até os céus.

À toda minha família materna, que são meus dias de luz, em especial minha avó Rita e minha prima Clarice.

Ao meu pai e à minha família paterna, que mesmo sempre muito longe, desejaram que eu conquistasse as melhores vitórias.

Ao meu namorado Douglas, pela paciência e apoio; agradeço as vezes que me emprestou seu computador para que eu pudesse dar continuidade à escrita deste trabalho e pelas palavras de conforto nos momentos de crise.

Aos meus colegas de universidade, que estiveram comigo nos piores e melhores momentos acadêmicos, em especial a Jonas, Thayná, Maria Eduarda, Hévilla e Lariuska. Seguimos o carinho e a amizade ainda depois do fim.

Aos meus professores dessa jornada acadêmica, por terem grande parte na construção desta jornada e na formação do meu eu docente, em especial nossa querida e saudosa Professora Marta (*in memoriam*), que será sempre lembrada com muito carinho e admiração.

Por fim, quero agradecer a mim mesma por não ter desistido e por ter feito a Natalya chegar aonde chegou.