





TEACHING ENGLISH IN BASIC EDUCATION: A REFLECTION BASED ON THE COMMUNICATIVE APPROACH ALLIED TO THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO BASEADA NA ABORDAGEM COMUNICATIVA ALIADA AO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Kathia Vívian Machado dos Santos Soares (UENF) ¹ , Eliana Crispim França Luquetti (UENF) ² .

Abstract - Given the challenges society imposes on us, we are required to communicate in different languages, especially English. For professional, academic, or personal reasons, understanding a foreign language in a globalized world is of paramount importance. Given this observation, the objective of this work is to reflect, as a Basic Education foreign language teacher, on how different teaching methods, which deviate from traditional methods, can enhance pedagogical practices and provide more meaningful learning for students. To this end, this work will be based on empirical classroom observation and a literature review that reflects on the use of the Communicative Approach, a specific language teaching method, combined with Active Methodologies, teaching methods in which the student is the protagonist of their own learning process, no longer a mere spectator but rather an active participant. Empirically, what is observed in the classroom is a maintenance of traditional language teaching, which continues to focus on grammatical structures. By combining the aforementioned methodologies, the goal is to achieve more meaningful learning that takes into account students' real communication needs. To this end, the use of technology can be a valuable ally in fostering greater interest and development in these students. As a result, it is hoped that this reflection will lead to a paradigm shift in pedagogical practices, seeking new paths to redefine tradition and take students out of their comfort zones so they can also seek to be immersed in their own learning. Therefore, this work seeks to contribute to the exploration of new pedagogical practices, given students' contemporary needs, ensuring that teaching takes their context into account and, thus, enabling them to have a more productive learning of the IL. The summary is a mandatory element, consisting of a sequence of objective sentences summarizing the topic in question, the objective of the study, the methodology, and the final considerations reached.

Keywords: english language; teaching; communicative approach; active methodologies.

Resumo - Diante dos desafios que a sociedade nos impõe, há uma exigência de que nos comuniquemos em diferentes línguas, especialmente a Língua Inglesa (LI). Por questões profissionais, acadêmicas ou pessoais, o entendimento de uma língua estrangeira no mundo globalizado é de suma importância. Frente a essa constatação, o objetivo deste trabalho é refletir, como professora de LI da Educação Básica, de que forma diferentes métodos de ensino, que fujam aos métodos tradicionais, podem agregar

¹ Mestre em Cognição e Linguagem - UENF

² Pós-doutoramento em Cognição e Linguagem - UENF

às práticas pedagógicas e trazer um aprendizado mais significativo para o aluno. Para isto, este trabalho se baseará na observação empírica da sala de aula, além de realizar uma revisão bibliográfica que traga uma reflexão sobre o uso da Abordagem Comunicativa, método específico de ensino de línguas, aliado às Metodologias Ativas, métodos de ensino em que o aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem, deixando de ser um mero espectador e passando a ter participação efetiva nesse processo. O que se observa empiricamente na realidade da sala de aula é uma manutenção da tradicionalidade no ensino de línguas, que segue focado em estruturas gramaticais. Ao aliar as metodologias supracitadas, pretende-se que haja um aprendizado mais significativo, que leve em conta as reais necessidades comunicacionais dos alunos. Para isso, o uso das tecnologias pode ser uma aliada que traga maior interesse e desenvolvimento desse aluno. Como resultado, espera-se que essa reflexão possa trazer mudança de paradigmas nas práticas pedagógicas, buscando novos caminhos a fim de ressignificar a tradicionalidade e tirar o aluno da zona de conforto para que ele também busque estar imerso em seu próprio aprendizado. Portanto, este trabalho busca contribuir para que novas práticas pedagógicas sejam exploradas, diante das necessidades contemporâneas dos alunos, fazendo com que o ensino leve em consideração o contexto dele e, dessa forma, fazendo-o ter um aprendizado mais produtivo da LI. O resumo é elemento obrigatório constituído de uma sequência de frases objetivas, sintetizando o tema em questão, objetivo do estudo, a metodologia e as considerações finais a que se chegou.

Palavras-chave: língua inglesa; ensino; abordagem comunicativa; metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

A linguagem representa nossa forma maior de expressão. Antes mesmo de haver uma linguagem escrita, as sociedades já se comunicavam. Seguindo a linha de pesquisa de estudiosos da área da Linguística, aprende-se que a humanidade foi construída sob a organização de sociedades que detêm um sistema de comunicação oral. A linguagem sempre esteve presente, desde a primeira necessidade de comunicação. Seja uma linguagem verbal ou não verbal, escrita ou falada, formal ou informal, a necessidade de nos comunicar é inerente a nós.

Com a constante evolução, cada comunidade de fala se comunica de forma própria. Surgiram os diferentes idiomas. E diante dos desafios e das novas demandas da sociedade contemporânea, começou a haver uma maior exigência de que não nos comuniquemos somente com os nossos pares, mas também tenhamos um entendimento efetivo com pessoas de outros países, outras realidades, outros idiomas. Seja por questões profissionais, para nos comunicarmos de forma eficaz com as diversas demandas que possam surgir, seja no universo acadêmico, em que muitos textos, em diversas áreas, não possuem tradução para a nossa língua, ou até mesmo para que estejamos inseridos culturalmente e possamos usufruir da arte de forma global. O entendimento, mínimo que seja, de uma língua estrangeira (LE) no mundo globalizado em que vivemos é de suma importância. Diversas são as possibilidades que o conhecimento de uma segunda língua pode trazer a um indivíduo, além de ampliar seu conhecimento de mundo e a sua bagagem cultural.

Entretanto, o que se pode observar empiricamente na realidade da sala de aula, como professora de LI da Educação Básica (EB), é a não clareza dessa perspectiva, fruto até mesmo da imaturidade que a pouca idade de muitos alunos do Ensino Fundamental e Médio traz, além da manutenção da tradicionalidade do ensino de línguas. Isso pode acarretar falta de interesse na disciplina de LI e no seu aprendizado. Diante dessa constatação, surge a necessidade de se refletir de que forma diferentes métodos de ensino, que fujam aos métodos tradicionais, podem agregar às práticas pedagógicas e trazer um aprendizado mais significativo e produtivo de LI para o aluno.

Para isto, o presente trabalho se baseará na observação empírica da sala de aula, além de realizar uma revisão bibliográfica que traga uma reflexão sobre em que medida o uso da Abordagem Comunicativa (AC), método específico para o ensino de línguas (Widdowson, 1991; Celce-Murcia; Brinton; Snow, 2014), aliado às Metodologias Ativas (MA), métodos de ensino em que o aluno é colocado

como protagonista do seu processo de aprendizagem (Lovato et al., 2018; Luchesi; Lara; Santos, 2022; Moran, 2015), podem contribuir para um aprendizado mais frutífero da língua.

Importante também observar como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e, como base documental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documentos norteadores da educação no Brasil. É de suma importância a observação dos documentos supracitados a fim de que se observe o papel da educação nacional, seus princípios, fins, bem como os direitos e deveres dos educadores e educandos, as incumbências dos docentes, entre outras orientações e leis que devem estar presentes nas salas de aula.

Como dito anteriormente, o que se observa empiricamente na realidade da sala de aula é uma manutenção da tradicionalidade no ensino de línguas, que segue focado em estruturas gramaticais, majoritariamente. Ao aliar as metodologias supracitadas, pretende-se que haja um aprendizado mais significativo da LI, que leve em conta as reais necessidades comunicacionais dos alunos. Parte-se da hipótese de que, ao se repensar o ensino da LI, de modo a colocar o aluno imerso na prática da língua, como preveem as MA (Lovato et al., 2018; Luchesi; Lara; Santos, 2022; Moran, 2015), busca-se novos caminhos a fim de que se ressignifique a tradicionalidade e tire o aluno da zona de conforto desse ensino tradicional, que o coloca como mero espectador do seu próprio processo de aprendizagem. Para isso, o uso das tecnologias pode ser uma aliada que traga maior interesse e desenvolvimento de habilidades por parte do aluno.

Serão observados os preceitos da AC, como perspectiva teórica para nortear a prática do ensino da LI, aliado às MA. A AC vê como objetivo do ensino e aprendizado de línguas, a comunicação, o aprendizado da língua com caráter significativo. A competência comunicativa é o que se busca primariamente no aprendizado de uma nova língua, portanto isso justifica a escolha da AC como base metodológica para o ensino e para o trabalho em questão.

Já as MA são métodos de ensino em que o aluno se torna o protagonista do processo de aprendizagem. Elas tiram o professor do centro e colocam como um mediador, provocando o aluno a participar ativamente e ser responsável pelo seu processo de aprendizagem. Isso o retira da posição de receptor de informações e o ajuda a desenvolver, assim, sua autonomia. Portanto acredita-se que a união desses preceitos venha de encontro às atuais necessidades do processo de ensino e aprendizagem da LI.

Widdowson (1991), em sua obra “O Ensino de Línguas para a Comunicação”, explica que a AC parece passar um pressuposto de que a língua é automaticamente ensinada como forma de comunicação, pelo simples fato de se concentrar em suas noções ou funções. Porém as pessoas não se comunicam melhor somente por meio de noções isoladas e nem conseguiremos avanço pedagógico com substituições linguísticas, cognitivas ou comportamentais.

Portanto o uso dessa abordagem no ensino da LI aliado às MA se mostra importante, pois esta prática contribuirá para combater a chamada “educação bancária”, já criticada por Paulo Freire desde sua Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987), em que ele diz que na visão bancária da educação, o saber é uma doação. Em contraponto a isso, o professor, de acordo com o que as MA preconizam, passa a atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, caminhando ao lado do aluno na construção do conhecimento, sendo um caminho para a busca da motivação dos estudantes, já que a mera transmissão de informações, por meio somente das aulas expositivas que o ensino tradicional ainda se encarrega, já não caracteriza um processo eficiente de ensino/aprendizagem. De acordo com Moran (2015), isso fazia sentido quando o acesso à informação era algo difícil de se conseguir, o que já não caracteriza a realidade dos alunos da sociedade altamente conectada em que vivemos.

Apesar de existirem inúmeras abordagens e metodologias que contribuem para um ensino de línguas mais significativo e produtivo para os estudantes, a EB, de modo geral, ainda se encontra presa

aos moldes tradicionais de uma sala de aula engessada, que tem como foco principal a gramática normativa. Diante dessa realidade, a fim de que a LI seja vista para além de mais uma disciplina a ser cumprida e estudada, mas sim seja encarada como uma oportunidade de aquisição de uma comunicação mais abrangente, envolvendo não somente o conhecimento da estrutura de uma segunda língua, mas também o seu uso real na vida em sociedade, faz-se necessária essa ressignificação da tradicionalidade.

1 O ensino de Língua Inglesa na Educação Básica

Em primeiro lugar, é importante falar sobre as leis e diretrizes que regem a educação no Brasil. A lei nº 9394/96, chamada de LDBEN estabelece, como o próprio nome diz, diretrizes que orientam a educação no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior. A última atualização se deu no ano de 2017, portanto iremos usá-la como referência. O artigo primeiro da lei em questão diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil [...]” e o parágrafo segundo reforça a questão da importância social do ensino: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 2017, p. 8).

Falando especificamente da LI, ela consta no currículo a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (EF), segundo o parágrafo quinto do artigo 26: “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2017, p. 20). A LDBEN conta ainda com a obrigatoriedade do ensino da LI no Ensino Médio (EM), constando no parágrafo quarto do artigo 35-a, que diz que “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo [...]” (Brasil, 2017, p. 25).

Faz-se importante também a observação dos PCN. Os PCN de LE trazem, logo em sua apresentação, a seguinte reflexão:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira (Brasil, 1998, p. 15).

Como se pode observar, o primeiro vislumbre que se deve ter em mente ao pensar o ensino da LI é o seu papel social. Não se pode dissociar a língua, qualquer que seja, desse papel. Os PCN defendem ainda que o que deve ancorar o ensino de LE é a visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. E destacam que é importante que o professor aprenda a compartilhar seu poder e dê voz ao aluno de modo que este seja sujeito do discurso e da aprendizagem, ou seja, protagonista do processo educacional (Brasil, 1998). Desde então já se falava na quebra da imagem do professor como detentor do conhecimento e na importância de se colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Os PCN ressaltam que o ensino da língua não deve ser pautado na gramática normativa, mas deve ter um caráter consciente com relação à cidadania, à crítica em relação a linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem. Aprender uma LE deve dar espaço à compreensão das diferentes maneiras de se viver a experiência humana (Brasil, 1998).

A BNCC, atual documento norteador da EB, diz 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” (Brasil, 2018, p. 239). Mais uma vez é destacada a importância do papel social da língua, destacando-se também os interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais,

fazendo com que o estudo da LI possibilite engajamento e participação na cidadania por meio dos conhecimentos linguísticos.

A BNCC propõe que a aprendizagem da LI tenha um caráter formativo, que ligue as dimensões pedagógicas e políticas, já que os falantes de LI já não estão mais exclusivamente nos países em que essa é a língua oficial. Portanto esse documento trata o inglês como língua franca, conceito que prioriza o foco da função social e política do inglês (Brasil, 2018). Nessa proposta, a LI não é mais aquela distante, sendo assim acolhidos os usos feitos por falantes espalhados por todo mundo, aceitando seus diferentes repertórios linguísticos e culturais, quebrando o paradigma de que o único inglês “correto” a ser estudado é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial (Brasil, 2018, p. 239).

A BNCC também trabalha o conceito dos multiletramentos, em que a LI facilita as possibilidades de participação em diferentes linguagens, quais sejam: verbal, visual, corporal, audiovisual, além de contribuir para um processo de significação contextualizado, que concebe a língua como uma construção social.

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca - uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais -, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2018, p. 240).

Além disso, o status de língua franca também diz respeito à compreensão de que deve se acolher e legitimar diferentes formas de expressão da língua, tratando os usos locais da LI e seus recursos linguísticos como possíveis e disponibilizando-os aos alunos como formas legítimas de expressão, desde que haja uma interação linguística. Tira-se do inglês a necessidade de um modelo ideal, buscando romper com a correção excessiva.

Dando continuidade às pesquisas feitas anteriormente, na questão do ensino das LE na EB, Monteiro (2001, p. 20) diz que “as línguas estrangeiras modernas, tanto na vida atual, como no próprio currículo da educação básica, assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas”. Isso propicia sua compreensão e interpretação de diferentes realidades de mundo, tanto de forma cultural, como social.

Remontando a um histórico do ensino das línguas modernas no Brasil, entre elas, a LI, o que deveria ser uma aprendizagem significativa para os alunos nem sempre foi assim. As escolas, majoritariamente, ainda optam por um ensino com caráter conteudista e gramatical, privilegiando a memorização de conteúdos, em detrimento da necessidade de comunicação dos alunos.

As línguas, pelo seu caráter de sistemas simbólicos, como qualquer linguagem, funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento, e, portanto, às diferentes formas de pensar, criar, sentir e conceber a realidade, propiciando aos alunos uma formação mais global, sólida e também crítica (Monteiro, 2001, p. 21).

No Brasil, há a escolha majoritária de duas LE, a LI e a Língua Espanhola, atualmente no EM, em escolas estaduais do Rio de Janeiro, como LE obrigatória e como disciplina eletiva, respectivamente. A escolha do espanhol se justifica pela identidade com o Brasil, pela proximidade geográfica com outros países latinos, entre outras identificações com outros países da América do Sul, como a econômica, política e cultural. Já o ensino da LI se justifica pelo fato de ser considerada uma língua universal, considerada a língua dos negócios, além de ser falada por cerca de 350 milhões de falantes nativos e 750 milhões de falantes não nativos.

Por conta da questão econômica e cultural, fica implícita também a questão do acesso à informação, principalmente científica, que em sua grande maioria é feita em inglês. Com a Revolução Industrial e, posteriormente, devido também à Segunda Guerra Mundial, algumas línguas se tornaram uma espécie de moeda de troca. Essas línguas foram o chinês, o inglês, o francês e o russo. “Esta convenção, juntamente com a liderança industrial e em pesquisa das nações falantes do inglês, criou uma situação em que 80% da informação técnico-científica normalmente disponível encontra-se em Inglês” (Monteiro, 2001, p. 24). Isso facilitou a difusão internacional da LI, mas não mais como a língua de um determinado país, mas sim como a língua da ciência e da tecnologia.

Tendo como base teórica os pressupostos linguísticos e como fonte de pesquisa a observação da realidade empírica das salas de aula da rede pública de ensino, o presente trabalho tem como objetivo discutir o ensino da LI para que este seja mais produtivo e significativo, dada a importância dele no mundo globalizado em que vivemos. Como professora de LI em escolas da rede pública, nos anos finais (6º ao 9º ano) do EF e do EM, cresce cada vez mais a preocupação em como alcançar os alunos de modo efetivo no ensino dessa disciplina. Para além de despertar o interesse dos discentes em estudar, aprender e apreender uma segunda língua, como fazê-lo de modo que esse aprendizado seja de fato consolidado.

A observação empírica das aulas de LI mostra uma visível falta de interesse dos alunos na disciplina. Pressupõe-se que esta advém principalmente do não alcance da aplicação desse conhecimento em suas vidas práticas. Um dos argumentos mais ouvidos é: "Para quê estudar inglês? Não vou sair do Brasil". Esse pensamento simplista mostra, entre outras coisas, a falta de perspectiva desse aluno com relação ao futuro.

O que se observa é uma perpetuação do ensino tradicional da língua, que ainda é prioritariamente pautado no ensino da gramática e de vocabulário e, majoritariamente no EM, na leitura e interpretação de textos por meio de estratégias de leitura, em função do preparo dos alunos para exames externos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares. O aspecto comunicacional da língua acaba sendo deixado de lado, devido a inúmeras questões, dentre elas: turmas muito numerosas e pouco tempo em sala de aula.

Na observação empírica da realidade da sala de aula, além da falta de interesse do alunado, os professores esbarram também em um outro fator agravante: pouco tempo de aula, considerando a maneira ideal de se ensinar e aprender uma língua de forma efetiva. De modo geral, a disciplina de LI conta apenas com dois tempos de aula, de 50 minutos cada, por semana.

O ensino de línguas, de forma ideal, deve abranger as seguintes competências: oralidade, escrita, compreensão auditiva, leitura, além do desenvolvimento da parte gramatical e vocabular. O questionamento que vem ao professor é como tornar possível o desenvolvimento da competência da oralidade, por exemplo, em uma turma com uma média de 30 a 40 alunos, em um espaço tão curto de tempo. Torna-se inviável dar a devida atenção individualizada a cada aluno para que essa habilidade seja desenvolvida. O ensino de inglês na escola acaba ficando restrito à gramática e ao vocabulário, chegando no máximo à leitura e interpretação de textos.

O maior desafio, principalmente em turmas numerosas, é desenvolver a oralidade e a compreensão auditiva, duas competências que estão também interligadas. Enquanto nos cursos de línguas, os quais a grande maioria dos alunos, principalmente do ensino público, não tem acesso, o foco maior está na conversação, ou seja, na consolidação do aprendizado da língua, já que é a oralidade o maior instrumento de comunicação no meio social.

De maneira geral, os anos finais do EF abrangem ensinamentos mais introdutórios sobre o inglês, sendo trabalhado no 6º ano conceitos como os de estrangeirismo e palavras cognatas, demais vocabulários, além de pronomes, preposições, artigos e o verbo To Be. O 7º ano dá continuidade a esses ensinamentos mais básicos, avançando para os tempos verbais simples do presente, como o

Present Continuous, Simple Present, demais construções verbais, além de outros vocabulários e pronomes, preposições e advérbios. O 8º ano segue avançando, agora para tempos verbais e vocabulário relacionados ao futuro, além de verbos modais. O 9º ano consolida o EF com os tempos verbais relacionados ao passado, além de construções um pouco mais complexas, como as orações condicionais e os graus comparativos dos adjetivos.

Já no EM, na 1ª série, há uma revisão geral de toda essa base aprendida no EF, compreendendo presente, passado e futuro, para que na 2ª e 3ª séries seja possível avançar para conteúdos um pouco mais complexos, como os tempos verbais perfeitos (Present Perfect, por exemplo) e também haja uma maior dedicação à leitura e interpretação de textos em inglês, fazendo uso de estratégias de leitura, como o skimming e o scanning, pois o aluno começa a se preparar para avaliações externas, como o ENEM e os vestibulares, em que são cobradas questões de interpretação de texto, majoritariamente, na parte de LI. De modo geral, a interpretação de texto já começa a ser trabalhada desde o 6º ano por meio de pequenos textos, com vocabulário e construções mais simples, e vai se desenvolvendo ao longo de todo o EF e EM, sendo mais firmemente trabalhado por meio do uso de estratégias de leitura no EM.

Recentemente, com a implementação do Novo Ensino Médio e as mudanças que isso acarretou à grade curricular do EM, houve a retirada da LI da grade da 2ª série. Desde 2023, apenas a 1ª e a 3ª séries contam com a disciplina no EM. Na prática, o que está acontecendo é uma adequação a essa nova realidade, conforme as demandas surgem. As atuais turmas de 3ª série, que estão experimentando pela primeira vez a falta da LI no ano anterior, necessitam passar por um período de revisão de conteúdos mais aprofundado, pois o que se pode observar empiricamente é que um ano sem a disciplina causa uma perda. A adequação está acontecendo por parte tanto dos professores quanto dos alunos, que estão descobrindo juntos como não permitir que tal mudança cause uma perda tão grande no aprendizado dos discentes. Como dito anteriormente, este é um apanhado geral de como se costuma trabalhar a disciplina da LI nas escolas da rede pública, sendo feita uma observação da realidade empírica, guardadas as diferenças entre escolas, métodos adotados por cada professor, livros didáticos utilizados, entre outras divergências que possam existir.

2 Aprendizagem Significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa, criada pelo psicólogo norte-americano David Ausubel, prega a valorização dos conhecimentos prévios que o aluno carrega consigo para que, aliados aos novos conhecimentos adquiridos, ele seja capaz de consolidar o aprendizado (Pelizzari et al., 2002). O termo Aprendizagem Significativa (AS) denota uma capacidade de o aluno aprender de maneira mais eficaz, de modo que envolva significados e contribua para o seu crescimento pessoal.

O que importa é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Somente na medida em que se produz esse processo de construção de significados e de atribuição de sentido se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica a sua importância: contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização (Coll, 2000, p. 14 apud Monteiro (2001, p. 28)).

De acordo com Coll (2000) apud Monteiro (2001, p. 28), a AS se importa com a capacidade dos alunos de construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Só assim pode-se considerar que houve uma aprendizagem, de fato, significativa, que contribui para o crescimento do aluno e favorece o seu desenvolvimento. A chegada do século XXI trouxe consigo a preocupação com a AS, uma vez que os alunos hoje já não são os mesmos de períodos anteriores. Muito devido ao aumento

do acesso à tecnologia e informação, não podemos mais acreditar que o aluno chega à sala de aula totalmente isento de conhecimento e dependendo somente do que é transmitido para ele em aula, de modo que adquira algum conhecimento. É necessário que seja compreendido que o aluno de hoje tem acesso a todo tipo de informação.

Durante muito tempo, convivemos com a ideia de que o saber era construído ao adquirir conhecimentos e com o domínio da memorização destes. O conhecimento hoje está disponível a qualquer momento, por meio das tecnologias. “Portanto, não se pode mais dizer que alguém ‘sabe’ apenas pela quantidade de fatos e informações de que dispõe, pois isso qualquer computador poderá oferecer, e em tempo menor e quantidade maior” (Monteiro, 2001, p. 29).

O saber torna-se significativo a partir do momento em que o aprendiz consegue ser um sujeito ativo, que sabe o que fazer com os fatos e informações aprendidos. Esse saber precisa estar inserido em sua cultura e na sociedade, reafirmando assim que esse aluno terá maior compreensão de sua realidade, além de maior discernimento desse conhecimento, com a possibilidade de buscar soluções a partir do que foi aprendido.

De acordo com Ausubel (apud Pozo, 1999), a aprendizagem significativa é produto, sempre, da interação entre um material ou uma informação nova e a estrutura preexistente (p. 214). Essa interação, segundo Ausubel (1982) constitui uma experiência consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada, que emerge quando sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente significativos são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados (Monteiro, 2001, p. 42).

O que Ausubel chama de estrutura preexistente é o saber prévio que o aluno traz em sua bagagem. Portanto, o conhecimento é um resultado da articulação entre o que o aluno já sabe com as novas informações que são fornecidas a ele. É importante entender que a aprendizagem se dá como consequência do que o aluno traz em sua consciência e intencionalidade e que isso complementa o que é exposto a ele na exterioridade social. A AS considera que é preciso analisar todos esses fatores.

Pozo (2000 apud Monteiro (2001, p. 44)) diz que é necessário que se estabeleça relações significativas entre conceitos preexistentes para que se aprenda um novo conceito. Quanto maior as relações entre esses conceitos, maior a capacidade de estabelecer uma AS. Analisando essa premissa dentro do ensino de línguas, uma língua é um conjunto de códigos que reproduzem um pensamento, um discurso, uma cultura. Portanto, o referencial da própria cultura pode representar um conhecimento prévio para o aprendizado de uma segunda língua. Esse enfoque se apoia no conceito de que, para que um novo conhecimento seja significativo, é preciso que uma conexão seja feita com o conhecimento que o indivíduo já possui, “com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possa estabelecer sobre o problema ou tema” (Monteiro, 2001, p. 45).

3 A Abordagem Comunicativa

O presente trabalho pretende discutir o uso da AC para o ensino da LI aliado às MA na busca por um aprendizado mais significativo e produtivo da língua. A AC é uma das diversas metodologias de ensino de línguas existentes. Este trabalho pretende se debruçar sobre ela como base metodológica, aliada ao uso das MA, por se mostrar como uma metodologia de ensino que tem como mote a comunicação na língua em questão. Porém vale ressaltar que esta não é a única possibilidade de metodologia de ensino de línguas.

De acordo com Celce-Murcia, Brinton e Snow (Celce-Murcia; Brinton; Snow, 2014, p. 2) “há diferenças entre o conceito de *approach*, *method* e *technique*, que em tradução livre, seriam, abordagem, método e técnica, ao se falar em ensino de línguas”. Para Anthony (1963 apud Celce-Murcia, Brinton e Snow, 2014, p. 2), a abordagem reflete um modelo teórico ou um paradigma de pesquisa. Ela fornece

uma perspectiva filosófica sobre o ensino de línguas, como nas metodologias chamadas de *Direct Approach*, *Reading Approach* e *Communicative Approach*, traduzidas livremente como Abordagem Direta, Abordagem de Leitura e Abordagem Comunicativa.

Um método, por outro lado, é uma série de procedimentos, que dita precisamente, passo a passo, como ensinar uma língua. Como exemplos de métodos temos o *Silent Way*, *Community Language Learning* e *Suggestopedia*, livremente traduzidos como Modo Silencioso, Aprendizado de Línguas Comunitário e Enciclopédia de Sugestões. O método é mais específico que a abordagem, mas menos específico que a técnica.

Uma discussão sobre a metodologia de ensino de línguas, proposta por Rodgers e Richards (2001 apud Celce-Murcia; Brinton; Snow, 2014, p. 2-3) usa os termos, dentro do conceito de método, *approach*, *design* e *procedure*, em tradução livre, abordagem, modelo e procedimento. O conceito de *approach* (abordagem) de Richards e Rodgers é mais abrangente, pois inclui teorias da natureza da linguagem e do aprendizado linguístico, com referências a princípios psicológicos e pedagógicos. O *design* (modelo), de acordo com os autores, inclui objetivos curriculares e tipos de *syllabus* (programas de estudos), além de incluir atividades de ensino e aprendizagem e definir os papéis do professor e do aluno e materiais instrucionais, juntamente com sua forma, função e papel no processo de ensino e aprendizagem. Já o termo *procedure* (procedimento) se refere mais às técnicas, práticas, comportamentos e equipamentos observados na sala de aula, além dos padrões interacionais e estratégias usadas por professores e alunos.

O campo do ensino de uma segunda língua já passou por muitas flutuações ao longo dos anos. De acordo com Celce-Murcia, Brinton e Snow (Celce-Murcia; Brinton; Snow, 2014, p. 3), uma das razões pelas quais o ensino de línguas passa por tantas mudanças é o fato de que poucos professores têm noção da história de sua profissão e, portanto, não possuem um grande conhecimento dos fundamentos linguísticos, psicológicos e socioculturais das muitas opções metodológicas à disposição, além das novas metodologias que continuam surgindo.

Segundo Celce-Murcia, baseado em Celce-Murcia, Brinton e Snow (2014, p. 8), “a AC é um desenvolvimento do trabalho de linguistas antropológicos dos Estados Unidos, como Hymes (1971) e linguistas Firthianos da Grã-Bretanha, como Firth (1957) e Halliday (1973, 1978)”. Todos eles veem a língua como um sistema de comunicação baseado em significados.

Servindo como um termo “guarda-chuva” para vários *designs* (modelos) e *procedures* (procedimentos), usando a terminologia apresentada por Richards e Rodgers, a AC inclui o ensino de línguas baseado em tarefas, além do trabalho com projetos e aulas baseadas em conteúdo e instrução imersiva. O conceito de *Cooperative Learning* (aprendizagem cooperativa), de Kagan (1994), entre outras estruturas instrucionais também são utilizadas.

Outras características e manifestações da AC:

- o objetivo é a habilidade dos estudantes de se comunicarem na língua estudada;
- inclui em seus preceitos noções semânticas e a função social da língua, sendo vistas como tão importantes quanto as estruturas linguísticas;
- em alguns casos, o conteúdo pode ser acadêmico ou relacionado à trabalho, quando o foco do aprendizado da segunda língua for esse;
- os alunos regularmente trabalham em grupos ou duplas para transferir ou negociar significados em situações em que uma pessoa tem uma informação que a outra não tem;
- os alunos frequentemente se engajam em atividades de *role play* (dramatização) para ajustar o uso da língua estudada a diferentes contextos sociais;

- materiais e atividades normalmente consistem em tarefas autênticas e projetos apresentados e praticados usando segmentos de discursos significativos e pré-existentes em vez de materiais preparados para propósitos pedagógicos;
- as habilidades são integradas desde o início; uma mesma atividade pode envolver reading (leitura), speaking (fala), listening (compreensão auditiva) e writing (escrita);
- o papel do professor é, primariamente, o de facilitador da comunicação e, secundariamente, corrigir possíveis erros;
- o professor deve estar apto a usar a língua-alvo fluentemente e apropriadamente.

A competência comunicativa é o que se busca primariamente no aprendizado de uma nova língua. Isso justifica a escolha da AC, aliada às MA, como base metodológica para o ensino e para o trabalho em questão. Dentre diversas metodologias que vêm sendo desenvolvidas e utilizadas ao longo dos anos no ensino de LI, como pode ser observado neste tópico, destaca-se a AC pelo seu caráter significativo.

Segundo José Carlos Paes de Almeida Filho, aluno de Henry Widdowson, linguista britânico conhecido por seu trabalho em LA e ensino de línguas, e tradutor para o português de seu livro *O Ensino de Línguas Para a Comunicação* (1991), em sua apresentação, esse texto é uma iniciação à AC, que é “tomada como um conjunto de pressupostos norteadores da conduta predominante de profissionais da área de ensino de línguas na década de 80” (Widdowson, 1991, p. 7).

Widdowson (1991, p. 9) explica que a AC parece passar um pressuposto de que a língua é automaticamente ensinada como forma de comunicação, pelo simples fato de se concentrar em suas noções ou funções. Porém as pessoas não se comunicam melhor somente por meio de noções isoladas e nem conseguiremos avanço pedagógico com substituições linguísticas, cognitivas ou comportamentais. “Se estivermos seriamente interessados numa abordagem de ensino de língua que irá desenvolver a habilidade de comunicação, então será preciso aceitar o compromisso de investigar todo o complexo assunto da comunicação [...]” (Widdowson, 1991, p. 10). E, como consequência dessa investigação, será inevitável a adoção de novas práticas de ensino que objetivam o discurso, suas habilidades e possíveis procedimentos pedagógicos que levarão a essas novas práticas.

De acordo com Widdowson (1991, p. 13) normalmente os objetivos do ensino de línguas consistem em abranger as quatro “habilidades da linguagem”, que seriam a compreensão da linguagem oral, falar, ler e escrever. Nessa concepção, a língua seria aprendida com o objetivo de produzir frases corretas, porém isso não satisfaz a necessidade de comunicação. Essa é uma habilidade importante, contudo não é a única necessária para que o aprendizado de uma língua ocorra de fato. É necessário que se consiga um efeito comunicativo.

[...] quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas e uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes (Widdowson, 1991, p. 14).

A aprendizagem de uma língua não inclui apenas a capacidade de formar frases, mas também a compreensão do contexto em que essas frases são utilizadas. Portanto o conhecimento das regras gramaticais é importante, porém não se limita o aprendizado de uma língua a esse único aspecto. Isso demonstra que há o conhecimento da estrutura, do sistema linguístico, o que é importante, mas não é exclusivamente o que será usado em uma situação de comunicação real. Em nossa vida diária, há a necessidade de que esse conhecimento linguístico esteja a serviço de obter algum efeito comunicativo.

Essa distinção entre forma (gramatical) e uso (comunicativo) está relacionada à distinção feita por Saussure entre *langue* e *parole* e à semelhante distinção feita por Chomsky entre competência e

desempenho. [...] A noção de competência tem a ver com o conhecimento de regras linguísticas abstratas [...]. Esse conhecimento tem de ser veiculado na forma de comportamento, tem de ser revelado através do desempenho (Widdowson, 1991, p. 16).

O desempenho linguístico deve incluir tanto a manifestação da língua enquanto forma quanto a realização dela enquanto uso. Quando voltamos nosso foco para a comunicação, a preocupação com o uso sobrepõe possíveis irregularidades da forma. No ensino de línguas, esses dois aspectos do desempenho tendem a ser tratados de maneira separada. O próprio professor de línguas mostra uma tendência a se voltar mais para a forma gramatical da língua, mostrando de que maneira as regras do sistema linguístico são manifestadas e dando menos importância a como essas regras são aplicadas com propósito comunicativo enquanto uso.

4 As Metodologias Ativas e o ensino de línguas

A proposta do presente trabalho é, como dito anteriormente, aliar a metodologia da AC às MA para que se dê um ensino de LI produtivo. As MA vêm como uma proposta de ressignificar a tradicionalidade do ensino, que vê o professor como uma figura de autoridade, sabedoria e superioridade diante do aluno. Segundo Lovato et al. (Lovato et al., 2018, p. 157), as MA são métodos de ensino em que o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem. Elas tiram o professor da posição do “detentor do conhecimento” e o coloca como um mediador, um facilitador desse processo. O aluno é provocado a participar ativamente e ser responsável pelo seu processo de aprendizagem, sendo retirado da posição de receptor de informações, desenvolvendo, assim, sua criatividade, autonomia, criticidade, capacidade reflexiva, de autoavaliação e de cooperação, além de responsabilidade, ética e sensibilidade. Portanto acredita-se que a união desses preceitos venha de encontro às atuais necessidades do processo de ensino e aprendizagem da LI.

As MA ajudam a combater a chamada “educação bancária”, criticada por Paulo Freire desde sua Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987). Ele diz que “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios” (Freire, 1987, p. 33). E acrescenta que o professor deve buscar uma educação humanista e “sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido [...] do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber” (Freire, 1987, p. 40). Essa visão mostra a necessidade de inclusão da vivência do aluno na educação para que ela aconteça de fato e Freire mostra que esta é a maneira mais humanizada de se pensar e fazer a educação. É urgente que, como professores, abandonemos a postura do “detentor do conhecimento”. Isso nos distancia do aluno e nos torna parte do espectro do personagem opressor na história dele.

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (Freire, 1987, p. 40).

O que Paulo Freire chama de “educação bancária” é a prática do ato de depositar, transmitir, transferir valores e conhecimento, o que reforça essa visão antiquada do professor como detentor do conhecimento, como foi dito anteriormente, e acaba refletindo a sociedade opressora. Essa forma de ver a educação não permite a entrada do aluno e suas vivências, não permite o protagonismo dele em seu aprendizado. É necessário que se rompa com esse conceito para que os educandos se vejam como transformadores deles mesmos por meio da educação.

Infelizmente, a escola, de maneira geral, ainda pratica o modelo engessado e preconceituoso de ensino, não somente da LI, mas também das demais disciplinas. Essa postura dificulta a quebra de paradigmas necessária para incluir a vivência do aluno nas aulas, o que é imprescindível para que ele se sinta mais confortável e pertencente ao espaço escolar. Não podemos mais permitir a posição de superioridade, até mesmo inconsciente, que a escola e seus docentes ainda praticam. É necessário que haja diálogo entre a escola e o aluno. Ele precisa se sentir acolhido em todas as suas questões, inclusive a linguística. O ensino apenas dentro da norma padrão da língua, seja do português ou de uma LE, distancia-se da linguagem utilizada no dia a dia. Dessa forma, o aluno não se identifica com o que é ensinado em sala de aula.

No emprego das MA, o professor passa a atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, caminhando ao lado do aluno na construção do conhecimento, sendo um caminho para a busca da motivação dos estudantes, já que a mera transmissão de informações, por meio somente das aulas expositivas que o ensino tradicional ainda se encarrega, já não caracteriza um processo eficiente de ensino/aprendizagem. De acordo com Moran (2015, p. 16), isso fazia sentido quando o acesso à informação era algo difícil de se conseguir. “[...] pesquisas da ciência cognitiva apontam que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir para que a aprendizagem seja efetiva” (Meyers; Jones, 1993 apud Lovato et al., 2018, p. 155).

Não necessariamente as MA incluem o uso de tecnologias, porém é inegável que o crescente acesso à informação, fruto da evolução tecnológica que acontece a partir do século XX e se intensifica no século XXI, vem demandando uma maior velocidade de aprendizado, de disposição e troca de informações, de autonomia e posicionamento. “A escola padronizada [...] ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional [...]” (Moran, 2015, p. 16). Hoje podemos aprender a qualquer hora sobre o assunto que desejamos, pois vivemos em uma sociedade altamente conectada. Portanto é urgente que a educação aconteça em múltiplos espaços, não mais somente no espaço físico da sala de aula, mas também no espaço virtual, digital e quantos mais alcançarem os espaços em que os estudantes se encontram.

No nosso dia a dia, temos crescente contato com aparelhos eletrônicos que influenciam diretamente o aprendizado, ou seja, as maneiras de ensinar e aprender e os modos como os sujeitos aprendem estão cada vez menos associados a processos que ocorrem exclusivamente em salas de aula tradicionais (Luchesi; Lara; Santos, 2022, p. 11).

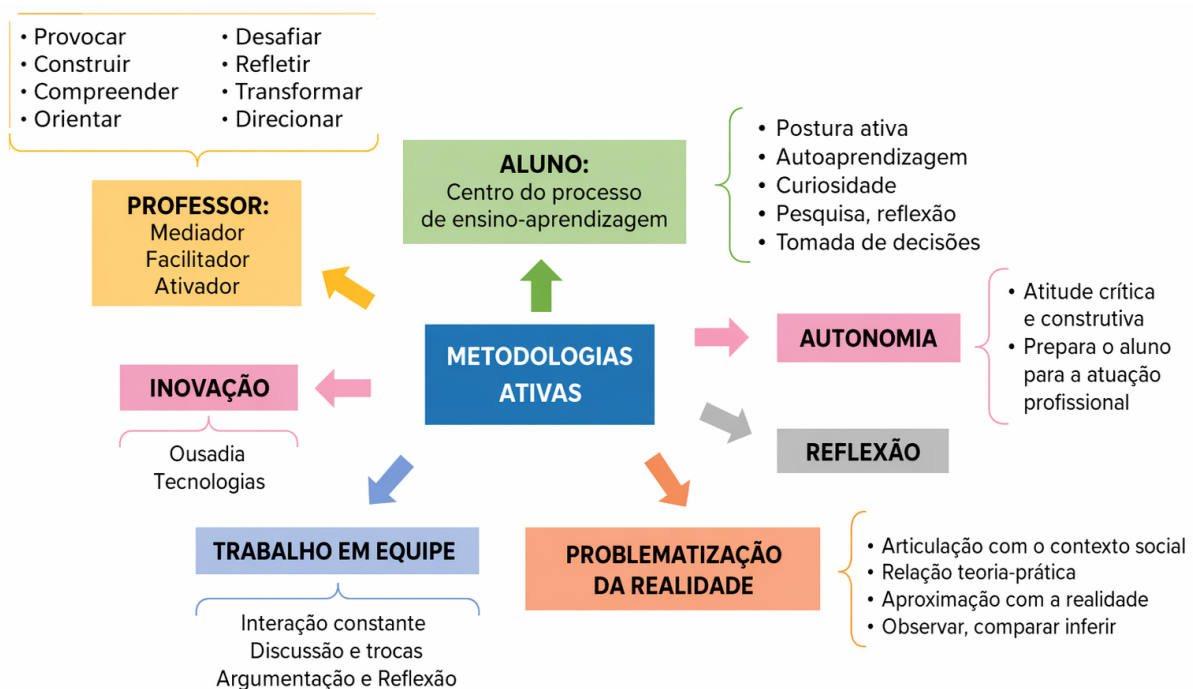
Essas mudanças necessárias que os novos tempos impõem aos professores são desafiadoras. Cada docente tem um perfil diferente, contando com um tipo de formação, idade, visão de mundo, entre outras características, distintas. Isso influencia em seu modo de ensinar e deve ser levado em conta, além da falta de formação e capacitação adequada, que muitas realidades enfrentam. “Quando essas questões são negligenciadas, muitos docentes acabam baseando sua atuação em suas crenças pedagógicas gerais e/ou naquilo que eles próprios experimentaram enquanto estudantes (Schulman, 2005; Stein; Shephard; Harris, 2011 apud Luchesi; Lara; Santos, 2022, p. 11). E na maioria das vezes, essa prática perpetua o uso dos métodos tradicionais de ensino.

Por isso, se desejamos que os professores não reproduzam de forma acrítica as maneiras de ensinar e aprender e de fato almejamos mudanças na aprendizagem, não basta atribuir aos docentes a falta de vontade de inovar ou qualquer outro fator que os venha culpabilizar. Ao contrário disso, precisamos investigar minimamente, do ponto de vista histórico, social e cultural, os motivos pelos quais os desafios da prática pedagógica se repetem e/ou se mantêm enraizados em nossa cultura, além de trabalhar cuidadosa e criteriosamente as questões filosóficas, pedagógicas, tecnológicas, etc.

associadas aos processos de ensino-aprendizagem, assim, estimulando, nos professores e sujeitos envolvidos, a reflexão e qualificação da prática (Luchesi; Lara; Santos, 2022, p. 12).

Não é de hoje que o que as MA preconizam é incentivado. Elas propõem uma construção coletiva de conhecimento, se utilizando de diversas ferramentas, tecnológicas ou não. É preciso descomplicar o uso das MA e trazer à memória o seu principal foco: trazer o aluno para o centro do processo de aprendizagem, tornar o aluno protagonista desse processo.

Para além do uso da tecnologia, atividades como discussões, estudos de caso, exposições críticas e reflexivas, contextualização da realidade, seminários, oficinas também são consideradas MA, pois auxiliam o aluno no desenvolvimento de diversas habilidades e o tiram da posição de espectador e apenas receptor de conteúdos. Exemplos como os citados acima podem ajudar o aluno a desenvolver a comunicação, o trabalho em equipe, a liderança, o respeito, a criticidade etc. A Figura 1 nos ajuda a compreender melhor como funcionam as MA.



Fonte: Adaptada de Diesel; Baldez; Martins, 2017 (apud Luchesi; Lara; Santos, 2022, p. 15).

Figura 1: Princípios das metodologias ativas de aprendizagem

A partir do esquema acima, podemos observar que, de acordo com os princípios das MA, o professor, como já foi dito anteriormente, atua como um mediador, facilitador e ativador, provocando, construindo, compreendendo, orientando, desafiando, refletindo, transformando e direcionando os alunos, que por sua vez, estão no centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma postura ativa, a autoaprendizagem, curiosidade, pesquisa, reflexão, tomada de decisões, além de autonomia por meio de atitudes críticas e construtivas. Isso ajuda a preparar o aluno para a atuação profissional. As MA ajudam também o aluno a desenvolver a problematização da realidade, por meio da articulação dos conteúdos estudados com o contexto social, a relação da teoria com a prática, a aproximação com a realidade, a observação, comparação e inferência de significados. Incentivam também o trabalho em equipe, pois promove uma interação constante, discussão e trocas entre alunos e professores, argumentação, além de promover a inovação, pois são métodos ousados e que podem contar com o uso da

tecnologia.

Existem diversos exemplos de MA, como *Peer Instruction* (Instrução por Pares, em livre tradução), *Project Based Learning* (Aprendizado Baseado em Projetos), *Team Based Learning* (TBL - Aprendizado em Equipes, em livre tradução), Sala de Aula Invertida, Problematização, *Problem Based Learning* (PBL - Aprendizado Baseado em Problemas), Espiral Construtivista, Rotações por Estações ou Estações de Aprendizagem, Gamificação, *Design Thinking*, *Cultura Maker*, Estudo de caso, Seminários e discussões, Oficinas, Pesquisa de campo, Storytelling entre outras, todas baseadas na colaboração e cooperação entre os estudantes. E como podemos observar, algumas em que há a necessidade do uso da tecnologia, como a Gamificação, e outras em que não há essa necessidade, como Seminários e discussões. No quadro a seguir, pode-se visualizar melhor alguns tipos de MA que usam ou podem usar a tecnologia e outras em que não há necessidade.

Quadro 1: Alguns exemplos de MA com e sem uso de tecnologia

Exemplos de MA com uso de Tecnologia	Exemplos de MA sem uso de tecnologia
<ul style="list-style-type: none">• Gamificação• <i>Project Based Learning</i>• Sala de Aula Invertida• Rotação por Estações• <i>Cultura Maker</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Peer Instruction</i>• <i>Team Based Learning</i> (TBL)• <i>Problem Based Learning</i> (PBL)• Estudo de Caso• Seminários e Discussões

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O uso das diversas tecnologias da informação e comunicação (TIC) à disposição nos dias de hoje pode ser considerado um recurso promissor para uma aprendizagem efetiva. Porém não é possível pensar o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de maneira isolada. É necessário que se leve em consideração todo contexto pedagógico e a questão da qualificação dos docentes. O uso isolado de metodologias ativas e/ou de tecnologia, de forma pontual, pode ser muito proveitoso, contudo, é preciso voltar o olhar para uma integração dessas práticas ao currículo e ao contexto educacional para que haja uma mudança real de paradigmas e novas práticas pedagógicas possam surgir.

Compreendemos que é preciso ir além de ações educacionais meramente pontuais para de fato qualificarmos a aprendizagem. Elas são relevantes estímulos para a mudança, mas não deixam de ser apenas disparadores para tal. É preciso ir além (Luchesi; Lara; Santos, 2022, p. 65)

Para que haja uma real transformação nesse sentido, é preciso também que essas novas práticas sejam pensadas coletivamente, e que o nosso olhar esteja voltado também às transformações sociais. A sociedade atual nos mostra, a todo momento, que é urgente que a educação acompanhe as rápidas mudanças que estão ocorrendo, tornando a sala de aula um local mais acolhedor, aberto e que acompanhe os objetivos e contextos dos estudantes. Isso não significa que não mais serão ensinados preceitos importantes de serem aprendidos, mas sim que é necessário que haja uma transformação do modo como esse conteúdo é ensinado.

Há um incentivo cada vez maior que os projetos pedagógicos sejam inovadores e criativos. E como preconizam as MA, que o ensino esteja focado em uma participação mais ativa dos alunos, em

sua autonomia, levando a uma aprendizagem mais colaborativa e significativa. Essas orientações para que haja mudanças necessárias no modo tradicional de ensino não são inéditas. Elas vêm sendo difundidas desde os PCN e aparecem com ainda mais foco nas orientações da BNCC.

Portanto é urgente que se repense e ressignifique o modo de ensinar, de maneira que uma aprendizagem de fato produtiva e significativa aconteça. E isso só irá ocorrer a partir do momento em que houver maior engajamento, tanto dos professores, em proporcionar um ensino mais focado no contexto do aluno e que traga este para o centro do processo de ensino/aprendizagem, quanto dos discentes. A união dos preceitos apresentados no presente trabalho, que versa especificamente sobre o ensino de LI e propõe que a AC esteja aliada às MA para um ensino mais produtivo da língua, mostra-se como um caminho possível para um maior comprometimento dos alunos com o seu próprio processo de aprendizagem e para que, dessa forma, ocorra uma aprendizagem mais significativa para eles.

CONCLUSÃO

De acordo com o que pode ser observado nas orientações dos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, desde a LDBEN (1996) (Brasil, 2017), passando pelos PCN (1998) (Brasil, 1998), até a BNCC (2018) (Brasil, 2018), na revisão bibliográfica realizada sobre os preceitos da AC, como método específico do ensino de línguas (Widdowson, 1991; Celce-Murcia; Brinton; Snow, 2014), e das MA, que preconizam que o ensino deve ser centrado no aluno (Lovato et al., 2018; Luchesi; Lara; Santos, 2022; Moran, 2015), bem como sobre a Teoria da AS, a qual prega que, para que haja uma AS é necessário que aconteça uma união dos conhecimentos prévios do aluno a um novo conhecimento (Pelizzari et al., 2001; Monteiro, 2001), é possível constatar uma unanimidade com relação à necessidade de que seja levado em conta o contexto social do aluno e suas necessidades linguísticas e comunicacionais, no caso específico do ensino de línguas. É imprescindível que a LI seja ensinada de maneira mais comunicacional e menos conteudista. Diante dessa constatação, a união desses preceitos se apresenta como um caminho possível para alcançar um ensino mais prazeroso, produtivo e significativo para o aluno.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Massachusetts: National Geographic Learning, 2014.

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

LOVATO, F. L. et al. Metodologias Ativas de Aprendizado: Uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, p. 154–171, 2018.

LUCHESI, B. M.; LARA, E. M. d. O.; SANTOS, M. A. d. (ed.). **Guia Prático de Introdução às Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Campo Grande, MS: UFMS, 2022.

MONTEIRO, C. D. B. **Uma Aprendizagem Significativa de Leitura em Língua Inglesa – Aportes de uma Teoria da Leitura e da Linguagem**. 2001. Diss. (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes. 123 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem).

MORAN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. *In*: SOUZA, C. A. d.; MORALES, O. E. T. (ed.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. [S. l.]: Foca Foto – PROEX/UEPG, 2015. v. II.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. d. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37–42, 2001. jul. 2001/jul. 2002. Acesso em: 3 jan. 2025. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. São Paulo: Pontes, 1991.