



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL
Instituição Associada
IFFluminense – Centro de Referência

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM
COLABORATIVA: UMA PROPOSTA HÍBRIDA PARA TURMAS MULTINÍVEIS NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO

KARINE SOARES DE SOUZA SILVA

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2021

KARINE SOARES DE SOUZA SILVA

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM
COLABORATIVA: UMA PROPOSTA HÍBRIDA PARA TURMAS MULTINÍVEIS NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Dr. Thiago Soares de Oliveira

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Karine Soares de Souza, 1982-.
Ensino de língua inglesa sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa: uma proposta híbrida para turmas multiníveis no Ensino Médio Integrado / Karine Soares de Souza Silva. — Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.
90 f.: il. color.

Orientador: Thiago Soares de Oliveira, 1986-.
Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.
Inclui referências.
Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Língua inglesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Ensino - Metodologia. 3. Ensino híbrido. 4. Aprendizagem ativa. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (RJ). I. Oliveira, Thiago Soares de, 1986-, orient. II. Título.

CDD 428.24

(23. ed.)

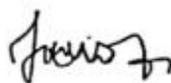
Dissertação intitulada ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA: UMA PROPOSTA HÍBRIDA PARA TURMAS MULTINÍVEIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO elaborada por Karine Soares de Souza Silva e apresentada publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense – IFFluminense, com concentração na área de Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 25/08/2024

Banca Examinadora:



Thiago Soares de Oliveira (Orientador/Presidente)
Doutor em Cognição e Linguagem (UENF)



Jonis Manhães Sales Felipe (Membro interno)
Doutor em Políticas Sociais (UENF)



Sérgio Arruda de Moura (Membro externo)
Doutor em Literatura Comparada (UFRJ)

DEDICATÓRIA

Aos professores de línguas estrangeiras das escolas públicas brasileiras que lutam por um ensino de qualidade, que não se cansam, que não perdem o entusiasmo, que buscam fazer o melhor por seus alunos sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ter me guiado e me ajudado no percurso dessa conquista. A Ele toda minha gratidão e reconhecimento por ter tornado possível esse sonho.

A Maria Auxiliadora, por ter me socorrido nos momentos mais difíceis dessa caminhada e ter intercedido por mim.

Aos meus filhos, Pedro e Philipe, por terem compreendido as ausências e os longos períodos frente ao computador. Por eles, tudo faz sentido. Por eles, as forças se renovam.

A toda minha família pelo incentivo a sempre estudar e a buscar atingir meus objetivos.

Ao meu orientador mais que querido Dr. Thiago Soares de Oliveira, pela paciência, pelo suporte, pelo conhecimento compartilhado, por ter aceitado esse desafio junto comigo.

À professora Dra. Sandra Kezen, que fez a gentileza de compartilhar toda sua experiência na

banca de qualificação e fazer a revisão linguística dessa dissertação.

A todos os meus professores, desde aqueles da mais tenra infância aos desse mestrado, que de alguma forma, contribuíram pra minha formação e para apreensão de saberes.

Aos professores coordenadores desse programa, Dr. José Augusto e Dr. Leonardo, pela competência e dedicação à frente dessa função.

Aos amigos conquistados dessa turma ProfEPT 2018, pela partilha das dificuldades e pela ajuda mútua.

Aos meus alunos do 2º ano do curso Técnico Integrado em Eletrônica do ano de 2020 do *campus* Campos Guarus do IFFluminense, que aceitaram ser participantes dessa pesquisa e muito contribuíram para a sua conclusão, mesmo enfrentando o desafio de uma grave pandemia e do ensino remoto.

Ao IFFluminense e a seus servidores engajados, que contribuem com esse curso de Mestrado, que abre caminhos para a comunidade local e a do seu entorno. A eles, meu carinho e reconhecimento.

EPIGRAFE

"The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort and convenience, but where he stands at times of challenges and controversy".

Martin Luther King

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Definição do Ensino Híbrido
- Figura 2 – Convergência progressiva entre aulas presenciais e aprendizagem híbrida
- Figura 3 – Elementos presentes no Ensino Híbrido
- Figura 4 – Características da Aprendizagem Colaborativa Efetiva
- Figura 5 – Recorte de um vídeo produzido pela dupla A
- Figura 6 – Recorte de um vídeo produzido pela dupla B
- Figura 7 – Post de boas-vindas

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Reformas Curriculares em relação ao ensino de LE no Brasil Imperial
- Quadro 2 – Reformas Curriculares em relação ao ensino de LE no Brasil Republicano
- Quadro 3 – Trajetória histórica do ensino de Língua Inglesa no Brasil
- Quadro 4 – Etapa de Ensino 1
- Quadro 5 – Etapa de Ensino 2
- Quadro 6 – Etapa de Ensino 3
- Quadro 7 – Etapa de Ensino 4
- Quadro 8 – Etapa de Ensino 5
- Quadro 9 – Habilidades e Níveis
- Quadro 10 – Habilidades de Produção oral

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estudo do inglês de forma extracurricular	
Gráfico 2: Tempo de estudo extracurricular de inglês	
Gráfico 3: Níveis de Conhecimento	
Gráfico 4: Aulas de Inglês no Ensino Fundamental	
Gráfico 5: Habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental	
Gráfico 6: Habilidades importantes para projetos futuros	
Gráfico 7: Formas de contato com o inglês	
Gráfico 8: Trabalho colaborativo	
Gráfico 9: Habilidades linguísticas	
Gráfico 10: Possibilidades de implementação	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB- Associação de Linguística Aplicada do Brasil
AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem
AC- Aprendizagem Colaborativa
BL- Blended Learning
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CELIFF- Centro de Línguas do IFF
CPII- Colégio Dom Pedro II
DCNEPTNM- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EF: Ensino Fundamental
EPT- Educação Profissional e Tecnológica
FORINTER- Fórum dos Assessores de Relações Internacionais
I ENPLE - I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas
ISF- Inglês Sem Fronteiras do Governo Federal
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
LE- Língua Estrangeira
LI- Língua Inglesa
OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM + - Orientações Educacionais Complementares aos PCN
QECR: Quadro Europeu Comum de Referência pra Línguas
TDIC- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TOIEC - Test of English for International Communication
TOEFL- Test of English as a Foreign Language

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA: UMA PROPOSTA HÍBRIDA PARA TURMAS MULTINÍVEIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

RESUMO

As aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio da maioria das escolas públicas brasileiras, incluindo as da EPT, têm enfatizado o ensino monótono de regras gramaticais e as técnicas de leitura devido às turmas multiníveis de conhecimento da língua, excesso de alunos e poucas horas-aulas dedicadas a essa disciplina. Tal contexto incentivou a busca por uma proposta metodológica que contemplasse as premissas da aprendizagem híbrida e colaborativa no intuito de oportunizar aos alunos o desenvolvimento das múltiplas habilidades (produção oral e escrita e compreensão auditiva e leitora) por meio de uma pesquisa-ação aplicada a uma turma do 2º ano do curso Técnico em Eletrônica Integrado do IFFluminense *campus* Campos Guarus. Ademais, objetivou-se desmistificar o imaginário coletivo brasileiro de que não se ensina a Língua Inglesa de forma adequada nas escolas públicas através do desenvolvimento de um produto educacional que ofereça aos professores de Língua Inglesa que atuam na EPT caminhos para o uso desse idioma em práticas sociais contextualizadas para uma formação humana integral. Ao final da pesquisa, percebeu-se que as dificuldades existentes não podem ser justificativa para um ensino de LI ineficiente e que é possível se aprender inglês de forma qualitativa no ensino regular com propostas atrativas e coerentes com a realidade vivenciada em muitas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino de Língua Inglesa. Aprendizagem colaborativa. Ensino híbrido

**ENGLISH LANGUAGE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF
COLLABORATIVE LEARNING: A HYBRID PROPOSAL FOR MULTILEVEL
CLASSES IN INTEGRATED HIGH SCHOOL**

ABSTRACT

The English language classes in high school in most Brazilian public schools, including those at EPT, have emphasized the monotonous teaching of grammar rules and reading techniques due to multilevel classes of language knowledge, excess of students and few class hours dedicated to that discipline. This context encouraged the search for a methodological proposal that contemplated the premises of hybrid and collaborative learning in order to provide opportunities for students to develop multiple skills (oral and written production, listening and reading comprehension) through an action-research applied to a 2nd year class of the Integrated Electronics Technician course at IFFluminense Campos Guarus campus. Furthermore, the objective was to demystify the Brazilian collective imagination that the English language is not taught properly in public schools by developing an educational product that offers English Language teachers working at EPT ways for the use of this language in contextualized social practices for an integral human formation. At the end of the research, it was realized that the existing difficulties cannot be a justification for inefficient EL teaching and that it is possible to learn English qualitatively in regular education with attractive proposals that are coherent with the reality experienced in many Brazilian public schools.

Keywords: *Professional and Technological Education. English Language Teaching. Collaborative learning. Hybrid teaching*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 PERCURSO EVOLUTIVO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL....	10
2.1 A Língua Inglesa no contexto geral.....	10
2.2 O ensino da Língua Inglesa no contexto da EPT: a Rede Federal	19
3 CONSTRUTOS TEÓRICOS DO ENSINO HÍBRIDO E DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	27
3.1 Construtos Teóricos do Ensino Híbrido.....	27
3.2 Construtos teóricos da Aprendizagem Colaborativa.....	33
4 PROPOSTA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA.....	38
4.1. Por dentro do caminho percorrido.....	38
4.2 Conhecendo o aplicativo Teams.....	44
5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	47
5.1 Do questionário inicial.....	47
5.2 Das entrevistas orais	52
5.3. Do questionário final	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
7 REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	67
Apêndice A Questionário Inicial Diagnóstico	67
Apêndice B Entrevistas Orais.....	70
Apêndice C Questionário Final	72
Apêndice D Apostila de sistematização.....	74
Apêndice E Termo Assentimento (em caso de menor).....	83
Apêndice F Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	85

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira (LE), em especial, de inglês, na maioria das escolas públicas brasileiras, carece de proposições metodológicas que ultrapassem o ensino do verbo “to be”, ou seja, que enfrentem as dificuldades presentes em muitas salas de aula, como turmas multiníveis de conhecimento da língua, excesso de alunos, falta de materiais ou formação inadequada de professores. Condenar o governo, o professor ou o aluno tem sido a estratégia menos eficaz por se criar o conflito, e não se ter uma solução (LEFFA, 2011). Em outras palavras, as aulas de LE privilegiam, quase sempre, o estudo das formas gramaticais, a memorização de regras de forma monótona, repetitiva e fora de contexto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), inclusive, trouxeram a informação de que é difícil aprender a falar inglês nas escolas públicas. O documento aponta que a comunicação oral em inglês é uma possibilidade somente para as elites.

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998, p.20).

Os PCNs, no entanto, não preveem que os alunos da escola pública tenham contato com o inglês, por meio de produções culturais como séries, filmes, músicas, tenham contato com ferramentas digitais, precisem conversar com estrangeiros no trabalho, queiram aprofundar-se nos estudos a fim de ascenderem socialmente conquistando um emprego melhor. Para isso, pensa-se, eles necessitam do inglês para fins acadêmicos, para ter acesso à informação, para trabalhar no turismo ou no comércio, entre outros exemplos. Na escola pública, não se pode perpetuar a negligência em relação às camadas populares, devendo-se propiciar a seus alunos possibilidades de mobilidade social e de participação em práticas sociais.

Partindo do cenário apresentado, desenvolveu-se uma pesquisa com concentração na área de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e na linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT, com proposta metodológica que se concretiza na forma de um guia pedagógico para aqueles que desejarem conhecer os caminhos para potencializar o ensino da Língua Inglesa na EPT. O estudo teve o IFFluminense como lócus de aplicação da proposta, já que os Institutos Federais surgiram para atender às necessidades da sociedade brasileira por acesso ao conhecimento e ao mundo do trabalho; sendo instituições que articulam educação básica, profissional e superior, além de especializadas na oferta de educação profissional, científica e tecnológica (SOUZA; CASTIONI, 2012).

Para que se potencialize o ensino de Língua Inglesa em relação à heterogeneidade de conhecimentos do idioma pelos alunos em uma classe numerosa, utilizou-se um dispositivo tecnológico para otimizar o desenvolvimento de várias habilidades linguísticas a partir de atividades colaborativas: o aplicativo *Teams* da Microsoft, oferecido gratuitamente às escolas públicas. Seu uso contribuiu para a ampliação do tempo da sala de aula, já que os professores de Língua Inglesa, na maioria das instituições da EPT, contam com apenas 2 horas-aula semanais ou até menos para o ensino efetivo desse idioma.

O uso combinado de aulas nas modalidades presencial e on-line baseia-se nos pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa e do ensino híbrido como metodologia ativa. Para efeitos deste trabalho, como não existe uma só definição em relação à aprendizagem colaborativa, entende-se que se trata de uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem alguma coisa juntas. “Duas ou mais pessoas” podem ser interpretadas como um par, um grupo pequeno, uma sala de aula, uma comunidade ou uma sociedade. A expressão “juntas” considera face a face, por intermédio do computador, de forma sincrônica ou não, com esforço em conjunto ou com trabalho dividido de forma sistemática (DILLENBURG, 1999).

Pretende-se que a colaboração nas aulas de Língua Inglesa (LI) propicie o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) de forma articulada, visto que privilegiar apenas uma habilidade (a leitura, por exemplo) é cercear o aluno de oportunidades de comunicação. O ensino de línguas deve ter como meta a competência comunicativa e desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, pois representam a interdependência entre a língua e a comunicação (RODGERS; RICHARDS, 2001).

Dessa forma, procurou-se responder à seguinte problemática: Considerando a necessidade de se desenvolverem as quatro habilidades no ensino de inglês (leitura, compreensão auditiva, escrita e oralidade) na Educação Profissional Tecnológica, em que medida uma proposta metodológica que contemple a aprendizagem colaborativa e o ensino híbrido seria capaz de potencializar a aprendizagem, mesmo com a diversidade de níveis de proficiência na língua inglesa em uma turma do Ensino Médio Integrado?

A hipótese é a de que, possivelmente, a aplicação da proposta metodológica planejada conseguirá auxiliar no desenvolvimento discente das quatro habilidades linguísticas no contexto heterogêneo do Ensino Médio Integrado, porque desenvolverá atividades colaborativas síncronas e assíncronas em contexto híbrido e com o uso de ferramentas digitais interativas. A pesquisa foi aplicada a uma turma do 2º ano do curso de Ensino Médio Integrado de Eletrônica do IFFluminense, *campus* Campos Guarus. Essa turma foi escolhida por integrar uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pelo fato de a pesquisadora ministrar a disciplina de

Língua Inglesa e por haver alunos com diferentes níveis de conhecimento do idioma.

Nesse sentido, delimitou-se como objetivo geral: desenvolver uma proposta metodológica embasada na aprendizagem colaborativa e no ensino híbrido como forma de contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no ensino de Língua Inglesa em uma turma de conhecimento multinível do idioma inglês no Ensino Médio Integrado do IFFluminense *campus* Campos Guarus. Para que se alcance esse objetivo, faz-se necessário o delineamento de objetivos específicos, quais sejam: a) traçar uma breve trajetória histórica dos marcos legais que trataram da obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa na educação pública brasileira, enfatizando as particularidades da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal; b) refletir sobre as características do ensino híbrido e da aprendizagem colaborativa no intuito de contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; c) desenvolver um produto educacional (guiapedagógico) que possibilite a potencialização do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas entre alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado de Eletrônica do IFFluminense *campus* Campos Guarus tendo em vista que possuem diferentes níveis de conhecimento em língua inglesa.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa-ação de base qualitativa com alguns dados quantitativos. A pesquisa qualitativa abrange a compreensão das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos somente ao contexto de variáveis (MINAYO, 2001). Buscou-se, através de uma pesquisa bibliográfica, explicar as origens do entendimento coletivo de que a Língua Inglesa não pode ser aprendida de forma adequada nas escolas públicas brasileiras. A partir do interesse em se propor caminhos para essa realidade, a professora-pesquisadora prosseguiu com a pesquisa bibliográfica para ter o embasamento teórico necessário para a aplicação e análise da proposta metodológica. Sendo assim, pode-se considerar também que se trata de uma pesquisa aplicada, uma vez que haverá produção de conhecimentos e de análises de dados com aplicação prática no contexto da turma investigada. Desse modo, Fonseca (2002) explicita que a pesquisa-ação utiliza-se de uma metodologia sistemática para analisar e transformar a realidade observada, o investigador tem uma atitude participativa e uma relação com os sujeitos envolvidos. De acordo com Moita Lopes (1996), a pesquisa-ação gera conhecimento e avanço sobre o processo educacional ao tornar o professor investigador crítico de sua própria prática.

O interesse por essa pesquisa surgiu a partir da experiência da pesquisadora/autora como docente efetiva de língua inglesa no IFFluminense, *campus* Campos Guarus. Ao atuar como professora de Língua Inglesa nas turmas de Ensino Médio, foi possível perceber que havia

diferentes níveis de conhecimento em relação ao idioma estudado: na turma do 2º ano de Eletrônica do IFFluminense no *campus* apresentado, há 40 alunos; dentre eles, existem aqueles que desconhecem vocabulário e estruturas da língua; há os que fizeram cursinho de LI por uns dois anos, com conhecimento básico, como também há alunos com conhecimento intermediário e avançado da língua inglesa.

Sendo coordenadora do Centro de Línguas do Instituto (CELIFF), a pesquisadora pôde perceber que os professores de Língua Inglesa tendem a enfatizar o desenvolvimento da habilidade de leitura nos cursos técnicos regulares, deixando a cargo do CELIFF a tarefa de desenvolver atividades de produção oral. Isso porque as turmas do Centro são divididas por níveis e são formadas por no máximo 20 alunos. A questão é que não há vagas para todos os alunos de um *campus* da EPT cursarem essa modalidade, perpetuando-se a exclusão de oportunidades aos alunos da EPT de terem aulas de Inglês de forma contextualizada e com o desenvolvimento das múltiplas habilidades linguísticas.

Ao se propor uma nova forma de aprender língua inglesa baseada na colaboração e no ensino híbrido, contribui-se para a EPT, visto que o desenvolvimento da autonomia e das quatro habilidades linguísticas é importante para os profissionais da atualidade. De acordo com Oliveira e Paiva (2011), os aprendizes brasileiros veem na língua inglesa uma forma de ascensão social, de melhores oportunidades, de pertencimento a uma cultura globalizada e de inserção no mundo do trabalho.

A confecção do produto educacional em forma de Guia Pedagógico que potencialize o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas em língua inglesa por meio da colaboração tenciona, então, proporcionar aos estudantes uma formação humana mais completa para a leitura do mundo, para a atuação na sociedade e para a compreensão dos fenômenos e de suas relações, além de contribuir para o trabalho de professores de Língua Inglesa que atuam na Rede Federal de EPT, principalmente devido à carência de materiais didáticos produzidos para aplicação nesse contexto. Nesse sentido, o trabalho insere-se na linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT com área de concentração em Educação Profissional e Tecnológica, comportando componente tanto acadêmico como social.

2 PERCURSO EVOLUTIVO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

2.1 A Língua Inglesa no contexto geral

O ensino formal da língua inglesa no Brasil oficializou-se pelo decreto nº 29, de 14 de julho de 1809, assinado por D. João VI, possibilitando a criação das cadeiras¹ de língua francesa, língua inglesa e matemática. Tal atitude justificou-se pela instalação de várias companhias inglesas no Brasil, devido ao apoio dado pela Inglaterra à vinda de D. João VI. De acordo com Lima (2008), a influência econômica inglesa possibilitou o início do ensino do inglês no Brasil como prática oral para capacitar profissionais brasileiros para o mercado de trabalho.

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizadas 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 de inglesa (CHAVES, 2004, p. 5).

No início do século XIX, o estudo da língua inglesa passou a ser necessário não só para fins econômicos, do mercado de trabalho, mas para se ter acesso às produções científicas e culturais da Europa, já que seu conhecimento era necessário para a admissão nos cursos superiores do exterior. Segundo Vidotti (2012), esse decreto nº 29 regulamentou a institucionalidade do ensino da Língua Inglesa no Brasil e a colocou num lugar de prestígio, como uma ponte para o conhecimento científico, cultural e econômico da época.

Outro desdobramento da vinda da Família Real ao Brasil foi a fundação do Colégio D. Pedro II (CPII), no Rio de Janeiro, pelo decreto de 2 de dezembro de 1837. O CPII foi uma das primeiras instituições oficiais a ofertar o ensino secundário no Brasil e desde sua fundação, em seu currículo² havia o ensino de outras línguas modernas além do português, tais como o inglês e o francês, visto que saber essas línguas estrangeiras possibilitava às elites acesso aos textos literários e ingresso nas universidades; foi o CPII, inclusive, o primeiro a realizar exames para o ingresso nos cursos superiores. Pode-se entender que tal instituição garantiu que seus alunos aprendessem a língua inglesa por considerá-la importante para o acesso ao conhecimento conferindo prestígio a essa língua.

¹ Segundo Vidotti (2012), as cadeiras eram unidades de ensino descentralizadas subsidiadas pelo governo em casas alugadas. Eram como cursos específicos desarticulados, já que ainda não havia escolas.

² Encontra-se, no artigo 3º do decreto de 2 de dezembro de 1837, isto: “Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, mineralogia, botânica, Química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia” (tradução nossa) (BRASIL, 1837, p.59)

Além disso, aponta Chaves (2009), que o conhecimento da língua inglesa era recomendado nas Aulas do Comércio³ por ser uma ferramenta para comunicação entre os alunos e comerciantes estrangeiros, facilitando assim a busca pelo trabalho nas casas comerciais estrangeiras. Tal fato acresceu uma utilidade ao ensino de língua inglesa: além de possibilitar o acesso aos estudos superiores, facilitava a comunicação entre as pessoas e aumentava a empregabilidade no território brasileiro, o que pode ser percebido também nos dias atuais.

Na verdade, o CPII foi fundado com a proposta de servir de modelo para o ensino secundário brasileiro, já que não havia um sistema de ensino consolidado e sim Aulas Régias⁴ sem um currículo comum e uma fiscalização por parte do governo. Dessa forma, as reformas ocorridas no currículo do CPII retratavam o sistema público de ensino brasileiro. Para maior entendimento, fez-se um quadro-síntese com as principais reformas curriculares do período imperial, considerando-se o ensino de língua estrangeira (LE):

Quadro 1: Reformas Curriculares em relação ao ensino de LE no Brasil Imperial

Reforma	Alteração em relação a LE
Decreto 62, de 1º de fevereiro de 1841	Ensino de línguas clássicas e modernas em todos os estágios. Alemão torna-se obrigatório.
Decreto 1556, de 17 de fevereiro de 1855	Italiano torna-se optativo.
Decreto 2.883, de 1º de fevereiro de 1862	Alemão e Italiano tornam-se disciplinas optativas a serem estudadas em feriados ou durante o recreio.
Decreto 4.468, de 1º de fevereiro de 1870	Inglês perde caráter prático e absorve características humanistas e culturais. Alemão continua facultativo; italiano, fora do currículo.

³ A Aula do Comércio foi criada no Rio de Janeiro pelo alvará de 15 de julho de 1809. Esse curso tinha duração de 3 anos e nele aprendiam-se práticas contábeis e mercantis (VIDOTTI, 2012).

⁴ Aulas Régias eram aulas avulsas patrocinadas por um imposto colonial: o subsídio literário (SOUZA, 2005).

Decreto 6.130, de 1º de maio de 1876	Redução da carga horária de todas as LEs.
Decreto 6.884, de 20 de abril de 1878	Aumento da carga horária referente ao Inglês. Italiano e Alemão retornam ao currículo.
Decreto 8.051, de 24 de março de 1881	Inglês ensinado em apenas dois anos.

Fonte: a autora

Diante das informações contidas no Quadro 1, nota-se que houve alterações em relação ao ensino de língua estrangeira em todas as décadas do século XIX, de 40 a 80, com um ápice de três determinações na década de 60. Nesse sentido, fica marcada a importância do ensino da língua inglesa, assim como de outros idiomas, para a população, desde o período colonial brasileiro, na medida em que era considerada importante para o trabalho, para a continuidade dos estudos e para a comunicação entre as pessoas. Contudo, a política linguística explícita, oficial desse período, não legitima as práticas sociais de uso do idioma inglês, ou seja, os sucessivos decretos em relação ao ensino dessa língua estrangeira contradizem a cultura linguística da sociedade da época.

Durante o início da implantação do período republicano⁵, muitas mudanças ocorreram em relação à educação. O país passou por transformações econômicas e sociais com o início da urbanização, do abolicionismo escravocrata, o surgimento de indústrias e a necessidade de mão de obra com melhor formação. A nova sociedade brasileira passou a pressionar o governo por uma reconfiguração do sistema educacional de forma nacional desde o primário até o ensino superior. Em se tratando de LE, continuou-se o movimento pendular quanto à sua obrigatoriedade curricular, ou seja, sem um direcionamento permanente por parte do governo, mesmo sabendo-se que, desde o período imperial, o estudo da língua inglesa permitia maiores possibilidades de ascensão social e profissional. Agora, eis o Quadro 2, que sintetiza as reformas do início do período republicano em relação ao ensino de LE:

Reformas	Alterações em relação à LE

⁵ O período republicano brasileiro teve início em 1889, com a proclamação da República pelo Marechal Deodoro.

Decreto 1.075, de 22 de novembro de 1890	Inglês e Alemão são excluídos do currículo obrigatório.
Decreto 1.041, de 11 de setembro de 1892	Línguas estrangeiras voltam a ser obrigatórias com mais horas de estudo.
Decreto 2.857, de 30 de março de 1898	Línguas estrangeiras modernas tinham tratamento literário com abordagem baseada na tradução de grandes autores.
Decreto 3.890, de 1º de janeiro de 1901	Ensino de Inglês e Alemão com abordagem pragmática baseada na fluência oral.
Decreto 8.659, de 05 de abril de 1911	Ensino de Inglês ou Alemão e com redução de carga horária.
Decreto 11.530, de 18 de março de 1915	Inglês e Alemão eram disciplinas optativas, mas não excludentes.
Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925	Inglês e Alemão de forma obrigatória com carga horária reduzida. Inclusão do Italiano de forma optativa.

Fonte: A autora

Pode-se perceber que o ensino de língua estrangeira no Brasil, desde o início de sua implantação no país, não apresenta um percurso definido ou um plano de implementação com progressivas melhorias para atender às demandas da população. Seguem-se décadas de desprestígio e de inconstância quanto à sua obrigatoriedade no currículo, fazendo com que a sociedade acredite na afirmação desanimadora de que “não se aprende inglês na escola pública.”

Vale ressaltar que, em 1930, é criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, ocorre a Reforma Francisco Campos. De acordo com Oliveira (2017), essa reforma contribuiu para o ensino de línguas modernas, já que diminuiu as horas destinadas ao latim e determinou que o

método direto⁶ deveria ser empregado. Esse impulso dado ao ensino de inglês justificou-se pelas tensões mundiais, incluindo a Segunda Grande Guerra. Precisou-se difundir a língua inglesa no Brasil como estratégia para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha. Esse contexto de política linguística nacional ratifica a concepção de que os agentes que têm autoridade utilizam-se da língua para transformar ideologias em práticas (SHOHAMY, 2006).

Acrescenta-se a isso o fato de que, em 1935, o professor Carneiro Leão, do Colégio Pedro II, lançou um livro intitulado *O Ensino de Línguas Vivas*. Sua obra iniciou, pela primeira vez, a sistematização de uma metodologia para o ensino de Língua Inglesa no país. Em suma, seu método consistia em dar ao ensino da língua um caráter prático, sem tradução, obedecendo à sequência ouvir, falar, ler e escrever. O professor dividiu as turmas, selecionou novos professores e renovou materiais de ensino. Essas orientações metodológicas serviram de modelo para o ensino público brasileiro, mas não conseguiram ser amplamente implementadas nas escolas públicas do país devido às poucas horas destinadas ao Inglês e à carência de docentes formados na área. Além disso, foi nesse período que começaram a surgir primeiros cursos livres de idiomas no Brasil.

Durante o período do Estado Novo, imposto por Getúlio Vargas a partir de 1937, assumiu como Ministro da Educação Gustavo Capanema, que implementou no Brasil as Leis Orgânicas de Ensino, que posteriormente, viriam a compor a Reforma Capanema. Tal legislação dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o Ginásial, que durava quatro anos, e o Colegial Clássico ou Científico, que durava três. Conforme Leffa (1999, p. 13), nesse período,

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Não se pode negar que a nova legislação, aliada ao trabalho no CPEI, fundou, no Brasil, com a circulação de novas pesquisas e um espaço de prestígio no currículo, um novo discurso em relação ao ensino de Língua Inglesa. No entanto, para além do que estava estabelecido na legislação, Chagas (1976) afirma que, na maioria das escolas públicas, as aulas de LI perpassavam por leituras e por traduções repetitivas e monótonas baseadas também na improvisação, salvo raras exceções, ou seja, o aumento de horas destinadas ao Inglês no currículo não significou, por si só, melhoria relevante no seu ensino.

⁶ No método direto, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é baseado apenas na língua-alvo. A língua materna do aluno nunca é usada em sala de aula.

É importante destacar que em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi publicada, modificando os currículos escolares. O parágrafo 1º do artigo 35 estabeleceu que o Conselho Federal de Educação indicaria até cinco disciplinas obrigatórias, e os Conselhos Estaduais de Educação estabeleceriam as de caráter optativo, que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. Nessa reestruturação, o ensino de línguas estrangeiras deixou de ser obrigatório, indo no sentido contrário das expectativas da população, que percebia a influência norte-americana na economia e na cultura brasileiras após a Segunda Guerra Mundial, bem como a necessidade de se aprender inglês.

Segundo Paiva (2003, p. 57),

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento.

Nota-se, como já foi mencionado, que a maioria das escolas públicas não asseguram um ensino eficiente do Inglês, com carga horária adequada, desenvolvimento de múltiplas habilidades linguísticas, conhecimento cultural, estando à mercê do descaso político, fazendo com que aqueles que podem pagar pela efetiva aprendizagem de inglês, recorram a meios particulares. Perpetua-se o ideário coletivo de que se precisa ter dinheiro para saber inglês, excluindo as camadas populares do acesso a esse conhecimento tão importante.

Dez anos depois, outra LDB foi publicada (Lei 5.692/71), e o Conselho Federal de Educação determinou que a língua estrangeira moderna fosse ministrada como recomendação, sem obrigatoriedade e de acordo com as condições de cada estabelecimento de ensino. O parecer 853/71, de 12 de novembro de 1971, apresentava o seguinte texto:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem (BRASIL, 1971, p.179).

Como consequência disso, muitas escolas deixaram de ensinar línguas estrangeiras ou reduziram a carga horária para uma hora semanal, não assegurando a permanência e a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, o que corroborou para a composição da memória social de que não se aprendem línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras. E mais: esse contexto político-social

de desvalorização do ensino de línguas estrangeiras no país contribuiu para a elaboração da Carta de Florianópolis, redigida no I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), em 1996, promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Esse documento consistiu em um plano emergencial para garantir ao aluno um ensino de línguas estrangeiras voltado para sua formação integral e não com objetivos instrumentais apenas.

Um mês após esse movimento, foi publicada a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB, que modificou a nomenclatura de 1º e 2º graus para Ensinos Fundamental e Médio, além de restaurar a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. No seu artigo 26, parágrafo 5º, consta que será incluído, obrigatoriamente, na parte diversificada do currículo, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna de acordo com as possibilidades da comunidade escolar. Em relação ao Ensino Médio, o artigo 36, inciso III, estabelece que “será incluída uma Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 29).

Pode-se entender que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas depende das políticas linguísticas adotadas por um Estado-Nação. Incluir ou retirar do currículo, definir ou deixar a cargo da comunidade, aumentar ou reduzir a carga horária, todas essas decisões têm um cunho político-linguístico (DAY; SAVEDRA, 2015). E essas inconstâncias quanto à permanência da Língua Inglesa no currículo contribuíram para a crença de que o ensino desse idioma não é prioritário ou que não deve ser aprendido de forma eficiente na rede pública de ensino, haja vista a proliferação de cursos de idiomas particulares em todo país. Shohamy (2006) acrescenta que a proficiência em uma língua expressa pertencimento a um determinado grupo, indica *status* econômico e social, podendo até ser uma forma de controle e de classificação de identidades individuais.

Cabe ressaltar que, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o objetivo de apresentar referências comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Dessa forma, há o caderno relacionado ao ensino de língua estrangeira referente ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Os PCNs (1998, p. 20) estabelecem a necessidade de inclusão de uma língua estrangeira no currículo, mas apontam que a habilidade da leitura que deve ser primordialmente desenvolvida: “Com exceção de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer”.

Ao que parece, o texto contido na página 20, tenta priorizar uma habilidade linguística (leitura) devido à sua função social, mas, em um outro trecho dos PCNs, pode-se perceber que a realidade é outra. As autoridades educacionais reconhecem a importância de se trabalhar a

produção oral, mas sabem que é inviável na maioria das escolas brasileiras.

As condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 18)

Pensa-se que a ênfase apenas na leitura é fruto de um descaso político que não consegue promover condições adequadas para que a sociedade brasileira tenha acesso a um ensino de língua inglesa de qualidade, independentemente das condições econômicas do aluno. Em outras palavras, sabe-se que apenas ler em inglês não satisfaz a necessidade de se fazer compreender no mundo do trabalho. O aluno precisa entender o que é dito e expressar-se oralmente ou por escrito a mensagem desejada. Contudo, concede-se essa oportunidade àqueles que podem pagar cursos ou escolas particulares, porque o imaginário coletivo já internalizou que a escola pública não é lugar pra se aprender inglês de forma completa.

Vale mencionar os anedóticos bordões acerca do ensino de inglês e os alunos da escola pública “ele não sabe português, para que aprender inglês?” ou “ele nunca vai viajar para os Estados Unidos”. Somam-se a isso os argumentos de que as salas são lotadas, não há recursos ou professores preparados, ou seja, as deficiências tornam-se justificativas para se ensinar menos a língua estrangeira (LEFFA, 2020).

Com uma concepção pedagógica diferente, em 1999, foram elaborados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM). Esse documento reconhece a necessidade de se ensinar uma língua estrangeira em todo seu potencial, com o objetivo de proporcionar ao aprendiz condições para comunicação oral e escrita, tendo em vista a formação profissional, acadêmica ou pessoal. Acrescenta que o aluno deve aprender a buscar informações, compreendê-las e apresentar argumentos, sendo importante o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas e não só a leitura.

Ademais, em 2002, foi publicado outro documento intitulado Orientações Educacionais Complementares aos PCNs (PCNEM+) com o objetivo de apresentar conceitos estruturantes, conteúdos, competências, habilidades e possibilidades metodológicas para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil. O texto ratifica a realidade do ensino de LE que se caracteriza, na maioria das escolas públicas, por poucas aulas semanais e classes heterogêneas devido a diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro. O documento sugere que o professor enfatize o ensino das estruturas linguísticas, do repertório vocabular, da leitura e da interpretação de textos, já que a maioria das escolas brasileiras não oferece salas-ambiente e agrupamento dos alunos de acordo com o conhecimento do idioma. O Quadro 3 resume a trajetória do ensino de Língua

Inglesa no Brasil no que diz respeito à sua obrigatoriedade no currículo:

Quadro 3: Trajetória histórica do ensino de Língua Inglesa no Brasil

Período	Marco	Informação
1809	Decreto de 22 de junho de 1809	Criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa
1837	Fundação do Colégio D. Pedro II	Ensino de Língua Inglesa no currículo
1889	Reformas no Sistema Educacional feitas pelo ministro Benjamim Constant	Inglês excluído do currículo obrigatório
1892	Alterações pelo ministro Amaro Cavalcanti	Ensino de inglês facultativo
1931	Reforma de Francisco de Campos	Ensino de Língua Inglesa obrigatório e pelo método direto
1942	Reforma Capanema	35 horas de aulas semanais de idiomas e método direto
1961	Lei de Diretrizes e Bases (LDB)4024/1961	Inclusão facultativa da Língua Inglesa no currículo (a cargo dos Estados)
1971	LDB 5692/1971	Redução da carga horária, LE seria dada por acréscimo
1996	LDB 9394/96	Ensino de Língua Estrangeira obrigatório nos Ensino Fundamental e Médio
1998	PCN	Inclusão do ensino de LE com ênfase na leitura
1999	PCNEM	Ensino de LE para produção oral e escrita

2002	PCNEM+	Ensino de LE com ênfase nas estruturas linguísticas e interpretação de textos
2006	OCEM	Ensino de LE com aspectos culturais e de multimodalidade
2017	Lei nº 13.415/2017	Ensino de LI obrigatório
2017	BNCC	LI como língua franca e ensino baseado em práticas sociais

Fonte: Dados da pesquisa (sistematização a partir dos marcos)

Com base no Quadro 3 e na discussão levantada, pode-se notar que o ensino de Língua Inglesa no sistema educacional brasileiro tem estado à mercê da legislação que ora estabelece sua obrigatoriedade, ora a exclui do currículo. Isso denuncia a falta de um delineamento político que tenha clareza da importância de se ensinar uma língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras. Considerando-se que a presente pesquisa dará especial ênfase ao ensino de Língua Inglesa na rede federal, faz-se necessário entender qual é a relevância do ensino de LE nos institutos. Para isso, será feito um delineamento sobre a trajetória do ensino de Língua Inglesa nessa modalidade.

2.2 O ensino da Língua Inglesa no contexto da EPT: a Rede Federal

Entende-se que o embrião da educação profissional no Brasil se deu no período colonial por meio das “escolas-oficinas” implementadas pelos jesuítas no tempo colonial com o intuito de ensinar seus conhecimentos aos escravos e homens livres aptos a aprender (BEZERRA, 2012). Ademais, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios em instituições militares para onde eram levados os órfãos, miseráveis e abandonados para aprender os ofícios e trabalharem em empreendimentos manufatureiros escolhidos (CUNHA, 2000). Compreende-se, dessa forma, que a educação profissional brasileira inicia-se estigmatizada, de caráter assistencialista, voltada para classes menosprezadas socialmente e sem sistematização pedagógica de formação humana.

Posteriormente, com a instauração do período republicano, o aumento da industrialização e a abolição do regime escravocrata, o presidente Nilo Peçanha, através do decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, determinou a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados brasileiros e uma no interior do Rio de Janeiro na cidade de Campos, destinadas ao Ensino Profissional Primário gratuito. Eis um trecho do referido decreto que justifica a criação de

tais escolas:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afaste da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909, p. 1).

Alguns anos depois, com a Segunda Guerra Mundial e com o aumento da industrialização no país, tornou-se necessário qualificar os trabalhadores para atuar no setor produtivo. Para isso, houve a implantação da Reforma Capanema que possibilitou a criação de Cursos Técnicos. Chega-se o momento em que se estabelecem as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial pelo decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, quando o ensino secundário passou a ser dividido em dois ciclos paralelos: Clássico (para alunos interessados no ensino superior) e Científico (para alunos trabalhadores). Este último era dividido em: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. Apesar das variadas opções, havia pouca flexibilidade porque a legislação só permitia o ingresso nos cursos superiores que tivessem ligação com o mesmo ramo profissional mediante também um exame de qualificação.

Sendo assim, a Reforma Capanema, apesar de sistematizar o Ensino Secundário, corroborou para a perpetuação de uma dualidade histórica: os afortunados tinham acesso ao ensino superior, além de um estudo mais abrangente e propedêutico, enquanto os menos favorecidos economicamente deviam optar pelo ensino profissionalizante, ingressando no mercado de trabalho. Já que o Estado, à época, só garantia gratuidade ao ensino primário, os alunos menos abastados que desejassem continuar os estudos dependiam dos donativos das elites. O percurso formativo das camadas populares era, em sua maioria, do ensino primário direto para os cursos profissionalizantes.

Muitas outras leis foram implantadas no intuito de instituir mudanças na educação profissional brasileira. Entre elas, destacam-se a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que caracterizou as escolas técnicas federais como autarquias mantidas pelo Governo Federal; a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que deu início à transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); e a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e

comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2011, p. 12).

Não se pode negar que a EPT recebeu novos contornos com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cujo art. 2º caracteriza os Institutos como pluricurriculares e multicampi, abrangendo diferentes modalidades de ensino da educação básica à superior. Os IFs foram equiparados às Universidades Federais com o diferencial de ofertar 50% das suas vagas para o Ensino Médio Profissional Técnico, prioritariamente na forma integrada, 20% para os cursos de licenciatura além de poder atuar na educação básica na modalidade de jovens e adultos. Ademais, podem oferecer cursos de Bacharelado, pós-graduação *lato sensu*, *scripto sensu*, atividades de extensão, cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, entre outras possibilidades.

A Lei nº 11.741/08 acresceu à LDB de 1996 uma seção acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assim como um capítulo sobre a Educação Profissional, prevendo que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deveria estar articulada às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A EPT abrange cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio ou de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação. Em seu artigo 39, enfatiza-se que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996, p. 33).

Após essa breve retrospectiva histórica sobre a EPT e em especial a Rede Federal, cabe delinear o ensino de Língua Inglesa nesse contexto. Ao final da década de 1970, a professora doutora Maria Antonieta Alba Celani implementou o Projeto Nacional de Ensino de Inglês em Universidades Brasileiras (The Brazilian ESP Project), que norteou os princípios pedagógicos da abordagem instrumental adotada em muitas instituições públicas do país.

Entre 2004 e 2006, houve um projeto intitulado como ESPtec: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico, coordenado pela Profª. Drª. Rosinda de Castro Guerra Ramos, que teve grande influência no desenvolvimento dos currículos de Língua Inglesa na Rede Federal de Ensino. De acordo com Cardoso (2015), esse projeto tinha como objetivo implementar centros de excelência em instituições federais e estaduais para o desenvolvimento de docentes capacitados na Abordagem Instrumental para o ensino de inglês. Tal programa foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa Abordagem Instrumental e Ensino de Línguas em Contextos Diversos (GEALIN), no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da

PUC-SP.

De acordo com Bezerra (2012), o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos originou-se da necessidade de se compreenderem textos em inglês em um determinado momento histórico. Contudo, essa abordagem acabou se difundindo no Brasil como favorável ao desenvolvimento prioritário da habilidade da leitura, e esse mito se perpetua até hoje em muitos currículos brasileiros. Consoante Souza (2016, p. 5),

Encontramos, ainda hoje, propostas curriculares, discriminadas em planos e programas de língua inglesa em IFs espalhados pelo Brasil afora, que levam em consideração sobremaneira o papel da leitura como elemento central do processo de ensino-aprendizagem em LE ao passo que “favorecem”, de certa forma, a naturalização dessa prática como sendo a “receita de sucesso” em instituições desse ramo de ensino, disseminando o apagamento de habilidades de produção oral, bem como propostas pedagógicas mais inovadoras à luz das tecnologias digitais.

Em 2006, houve a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a fim de apontar sugestões didático-pedagógicas para o ensino de Língua Estrangeira, entre outras disciplinas, além de explicitar conceitos que devem ser levados em consideração pelo professor de LE, tais como, letramento, multiletramentos e multimodalidade. Eis o que se lê na p. 111:

Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (BRASIL, 2006, p. 111)

Sendo assim, as OCEM apontam a importância do ensino de uma LE para que os alunos não sejam excluídos de uma sociedade com “valores globalizantes” e deixa claro que o ensino de LE deve focalizar leitura, prática escrita e comunicação oral, tudo de forma contextualizada. De acordo com o documento citado, a Língua Inglesa deve ser meio para formação de indivíduos criativos, críticos e com consciência social, capazes de transformar o mundo.

Em 2012, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) para auxiliar no planejamento organização e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Seus cursos têm como princípios a capacitação para o exercício das profissões técnicas aliada à formação do Ensino Médio com vistas à formação integral do estudante. Nesse contexto, o ensino do inglês, a partir do currículo integrado, expande as possibilidades do aluno da EPT, dando-lhe acesso à linguagem da tecnologia,

da comunicação mundial, do entretenimento e do mundo acadêmico e do trabalho.

Desse modo, comunicar-se em inglês coloca o aluno na posição de sujeito, capaz de escolher, tomar decisões, pois ele terá acesso à produção da informação ampliando sua compreensão de mundo. O ensino da LE na EPT deve ser tratado com a devida valorização, pois atende às demandas sociais do sujeito trabalhador, sendo uma possibilidade de superação do dualismo estrutural da educação profissional no Brasil. (MATOS; RAMOS, 2020).

Nota-se que os Institutos Federais reconhecem a importância do ensino de Língua Inglesa, devido a inúmeras ações desenvolvidas, visto que seus alunos estudam Inglês no ensino regular, nos cursos integrados de Ensino Médio, cursos subsequentes e Proeja. Além disso, podem ter acesso aos Centros de Línguas presentes em muitos institutos.

Segundo Souza (2018), o FORINTER⁷⁷ e a Câmara de Relações Internacionais estão priorizando inúmeras ações que perpassam pelo ensino do Inglês, tais como incentivo à participação em eventos internacionais, produção de materiais em língua estrangeira, organização de cursos de idiomas próprios para a Rede EPT, aplicação de testes de proficiência, entre outras. Entendem que ter proficiência nesse idioma possibilita acesso às inovações, amplia a atuação no mundo do trabalho e facilita a continuidade dos estudos nos programas de pós-graduação.

Mesmo com todo esse incentivo dado ao ensino de Língua Inglesa na Rede Federal, cabe fazer algumas considerações acerca do que é efetivamente ensinado. A princípio, é preciso registrar que os Centros de Línguas não oferecem vagas para todos os alunos matriculados, muitos dos quais sequer têm tempo disponível por estudarem o dia inteiro em cursos técnicos que exigem bastante dedicação. Os Cursos Técnicos Integrados, em sua maioria, dispõem de apenas duas aulas por semana de Língua Inglesa, abrangendo turmas numerosas e com alunos com multiníveis de conhecimento desse idioma. Tal contexto faz com que muitos professores de inglês priorizem a habilidade de leitura aliada ao ensino de vocabulário técnico.

Esse delineamento metodológico contradiz o que pressupõe um currículo integrado que expressa a relação entre trabalho como princípio educativo, ciência e cultura, e não só formação para o mercado do trabalho. (RAMOS, 2010). Nas palavras de Souza (2014, p. 19)

Não se pode mais conceber a prática de ensino de língua inglesa em cursos técnicos e/ou tecnológicos como simplesmente um locus de ensino-aprendizagem no qual os alunos são levados a apenas saberem ler manuais, catálogos e tantos outros textos

⁷⁷ FORINTER (Fórum dos Assessores de Relações Internacionais) é um dos órgãos de assessoramento das Câmaras Temáticas, composto por um representante de cada instituição da Rede Federal e é responsável pelas ações de internacionalização.

técnicos em língua estrangeira. É preciso ir além, em virtude do atual perfil de educandos que se pretende formar: um sujeito crítico, qualificado (em nível básico, técnico/tecnológico, superior), preparado para atuação profissional em âmbito local, regional, nacional, ou mesmo internacional, com voz política e consciente de sua responsabilidade como cidadão atuante e transformador no/do mundo..

Frisa-se ainda que se concorda com a concepção de Souza (2014) e se entende que não se pode delegar somente aos Centros de Línguas o ensino de práticas de produção oral em LI, haja vista que todos os alunos devem ter acesso a um ensino de qualidade, capaz de lhes propiciar oportunidades de inclusão e atuação consciente na sociedade. Os futuros profissionais das áreas tecnológicas formados nos Institutos Federais devem ser incentivados a desenvolver habilidades de interação nessa língua estrangeira de forma a receberem uma formação integral e a fazer seu uso como prática social.

Leffa (2020) entende, inclusive, que a Rede Federal de Educação, voltada para uma formação profissional não pode limitar o conhecimento do aluno, oferecendo apenas o domínio instrumental da língua, restrito à habilidade da leitura. O aluno precisa desenvolver sua voz própria e interagir com interlocutores de outras partes do mundo, utilizando-se de habilidades orais. Além disso, as aulas de inglês podem contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, do convívio com a diversidade, assim como o de valores éticos e transculturais. Souza (2016) ratifica:

Em consonância com o panorama no qual essas instituições se inserem, a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, entendemos ser necessário que os professores de língua inglesa dos IFs elaborem propostas curriculares à luz das novas demandas, abarcando as habilidades de compreensão e produção escritas e orais, bem como o uso das tecnologias digitais em contexto presencial e a distância, porém, sem perder de vista a formação integral do educando, por meio da apreensão de conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho (SOUZA, 2016, p.11).

Nessa perspectiva, as aulas de LE devem se embasar em práticas pedagógicas comunicativo-reflexivo-discursivas relevantes e em harmonia com as transformações sociais a fim de desenvolver competência no uso do idioma assim como criticidade para as interações na sociedade. A aprendizagem efetiva do inglês na EPT deve levar o aluno a refletir, opinar, mobilizar saberes, significados, valores e atitudes necessários à vida produtiva e comunitária (GUIMARÃES; SILVA, 2020). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 44-45) acrescentam que:

A integração do Ensino Médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Pode-se considerar que o desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês beneficia

a formação técnica, mas demonstra a falta de compromisso com a formação humana integral. Esse entrelaçar de conhecimentos propedêuticos e profissionais de forma harmoniosa caracteriza um currículo integrado efetivo, e a Língua Inglesa deve contribuir para essa necessidade. Sabe-se que ensinar estratégias de compreensão leitora ajuda o aluno na preparação para o vestibular e para algumas competências no mundo do trabalho. Contudo, não se pode desconsiderar o ensino dessa língua estrangeira na construção da cidadania e de ampliação da visão de mundo dos educandos.

Em 21 de novembro de 2018, publicou-se a Resolução nº 3 com o objetivo de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo em vista que, no art. 11 da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB 9.394/1996, são elencadas as disciplinas obrigatórias do currículo, sendo a Língua Inglesa uma delas, depois de um longo período de eletividade. Em contraponto, o documento retira a obrigatoriedade do Espanhol, garantida pela Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, dando-lhe caráter optativo agora.

Em 05 de janeiro de 2021, foi publicada a Resolução nº 1, que dá nova forma e conteúdo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Tal resolução causou grande debate e crítica nos meios educacionais da EPT por vários motivos. Um deles foi a mistura de conceitos epistemológicos antagônicos tais como “trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, “mundo do trabalho” e expressões neoliberais, como “competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”, dentre outros.

Outra proposição trazida pelo documento foi a não priorização do Ensino Médio Integrado, mas a ênfase dada ao Ensino Médio concomitante e aos itinerários formativos de forma fragmentada. Segundo seu art. 15, a EPT abrange:

I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada. § 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos. § 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 2021, p.6)

Além dessas saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho, essa resolução defende que professor do itinerário “formação técnica e profissional” não precisa ter

formação docente, mas notório-saber reconhecido pelos sistemas de ensino. Em outras palavras, esses profissionais não têm responsabilidade quanto à formação integral do estudante, apenas capacitá-lo para o mercado de trabalho.

Em 21 de dezembro de 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da rede pública ou privada devem desenvolver nas modalidades da Educação Básica. Sua publicação tem gerado inúmeros debates e críticas, principalmente em relação ao Ensino Médio. Uma das discussões gira em torno do caráter prescritivo desse documento com ênfase em competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Segundo Cássio (2019), o currículo organizado por competências denota a preocupação em mostrar avanço nos indicadores educacionais em rankings externos (como a Agenda 2030 e PISA) e não na real necessidade dos alunos brasileiros.

Ademais, tal documento caracterizou a Língua Inglesa não mais como língua estrangeira, mas como língua franca e enfatizou o caráter formativo de seu ensino numa perspectiva de educação linguística baseada em práticas sociais por meio de cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. O texto incentiva o uso do inglês na cultura digital, permitindo a integração e a comunicação com grupos multilíngues e multiculturais, ampliando as possibilidades pessoais e profissionais dos jovens. Contudo, cabe aqui a percepção de que o Inglês foi inserido na área de Linguagens, junto com Artes, Educação Física e Português para maior integração entre essas disciplinas. A articulação somente entre essas disciplinas não é o que realmente se necessita na EPT. A Língua Inglesa pode ser uma disciplina que faça a ponte entre as disciplinas técnicas e as propedêuticas, compondo um currículo integrado importante para atuação no mundo do trabalho.

Pode-se entender melhor a situação do ensino de Língua Inglesa na rede pública brasileira e as razões por que o sistema educacional público não é considerado como lugar de uma aprendizagem efetiva do inglês. Entender esses motivos e conhecer suas raízes históricas não pode ser causa de desmotivação ou comodismo, mas de interesse por caminhos viáveis para melhores formas de aprender essa língua franca. Saber que se faz necessária uma política linguística específica deve incentivar a comunidade escolar da EPT a ter um engajamento nessa questão, pois a língua inglesa deve ser ensinada a todos os alunos em todo seu potencial, principalmente nas escolas públicas.

3 CONSTRUTOS TEÓRICOS DO ENSINO HÍBRIDO E DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

3.1 Construtos Teóricos do Ensino Híbrido

No intuito de potencializar as aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio, considerando os vários níveis de conhecimento da língua, o tempo reduzido, a quantidade de alunos e o desenvolvimento de múltiplas habilidades linguísticas, a pesquisadora utilizou-se da aprendizagem híbrida aliada à colaborativa para superar esse desafio.

O ensino híbrido (ou aprendizagem híbrida) possui algumas definições a depender do autor, mas todas convergem para uma característica comum: o uso combinado de aulas presenciais e on-line, exatamente como se propõe neste estudo. Essas atividades precisam ser convergentes a ponto de propiciar o melhor desempenho do estudante sem se tratar de uma combinação despropositada. Sharma e Barret (2007), que são pesquisadores engajados nessa temática, principalmente a relacionada à língua estrangeira, definem a aprendizagem híbrida (ou *blended learning*) como a combinação da sala de aula presencial (*face-to-face*) com o uso apropriado da tecnologia.

Em termos gerais, o termo híbrido já vem sendo utilizado pelas indústrias há bastante tempo. Quando uma nova tecnologia surge, as empresas, antes de adotarem o produto disruptivo⁸, adotam uma estratégia sustentada, criando um híbrido, ou seja, fazem uma adaptação, combinando a tecnologia antiga com a nova. Podem-se citar vários exemplos desse fenômeno como os carros híbridos movidos a gasolina, outras fontes alternativas de energia, os navios híbridos movidos a vela e a vapor, etc. Moran (2015, p. 28) esclarece a concepção de híbrido assim:

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados.

Dito de outra forma, híbrido significa misturado, mesclado, combinado, articulado. Para efeitos deste estudo, nota-se essa caracterização em vários aspectos. Na turma pesquisada, há níveis híbridos de conhecimento do inglês, assim como o interesse em desenvolver habilidades linguísticas múltiplas. As definições para ensino híbrido convergem, de forma geral, para o uso

⁸ Produto disruptivo é fruto de uma nova ideia ou tecnologia, fazendo com que se torne mais acessível a clientes com menos recursos ou habilidades.

articulado de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial (em sala de aula) e o modelo online, que utiliza as tecnologias digitais. Dessa forma, esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. O aluno pode interagir com o grupo e trocar experiências fora da escola. O ensino híbrido representa uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Eis a Figura 1:

Figura 1: Definição do Ensino Híbrido



Fonte: Christensen; Horn; Staker (2013, p. 8)

Nesse aspecto, a Figura 1 elucida que, por meio do ensino híbrido, o estudante utiliza o ambiente virtual, tendo controle sobre seu ritmo de estudo, mas há também um local supervisionado fora de sua casa. O que se deve entender é que as duas modalidades são integradas e não estanques. O estudo continua de forma harmoniosa e progressiva quando trocam-se os ambientes. O uso da tecnologia, por si só, não caracteriza o ensino híbrido, cabendo ao professor planejar com cuidado essa transição.

Brian Tomlinson e Claire Whittaker (2013), a pedido do *British Council*, desenvolveram um *ebook* a fim de analisar diferentes experiências com ensino híbrido em várias partes do mundo e com ênfase no ensino de inglês como língua estrangeira. Puderam perceber

que o uso combinado de atividades virtuais e presenciais foram formas de se desenvolverem soluções pragmáticas para que os alunos pudessem ser usuários efetivos da língua mesmo com tempo inadequado de aulas de inglês, em turmas numerosas e com diferentes necessidades e níveis linguísticos. Da mesma forma, a pesquisadora-autora compartilha do entendimento de Tomlinson e Whittaker, considerando o ensino híbrido como uma alternativa viável para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa direção, tem-se que o uso de dispositivos tecnológicos é coerente com o mundo com que os jovens estão habituados. A internet, o celular, os aplicativos fazem parte da rotina da maioria dos adolescentes brasileiros. O ambiente escolar não deve ficar apartado desse universo digital, mas sim aproveitar as vantagens do mundo virtual. Utilizando-se da mesma linguagem dos nativos digitais⁹, a aprendizagem tende a se tornar motivadora e mais efetiva.

Por essa razão é que se entende que o aumento do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) contribui para mudanças sociais que diluem fronteiras entre espaço virtual e físico, possibilitando conexões híbridas. Surgem novos modos de expressar opiniões, sentimentos, crenças facilitadas pelas múltiplas tecnologias e linguagens midiáticas. Essas mudanças observadas na segunda década do século XXI convocam à colaboração, participação e posição crítica. (BACICH; MORAN, 2015)

Diante disso, as escolas não podem ficar alheias a essas transformações na sociedade. Os alunos têm usado os dispositivos móveis para diferentes propósitos e podem utilizá-los em favor da aprendizagem de um outro idioma. Em se tratando do ensino de língua estrangeira, as vantagens da tecnologia ficam mais evidentes tendo em vista que os professores precisam disponibilizar aos alunos recursos que os façam ter contato com materiais autênticos e com a cultura de outros povos, o que seria bem difícil sem a tecnologia.

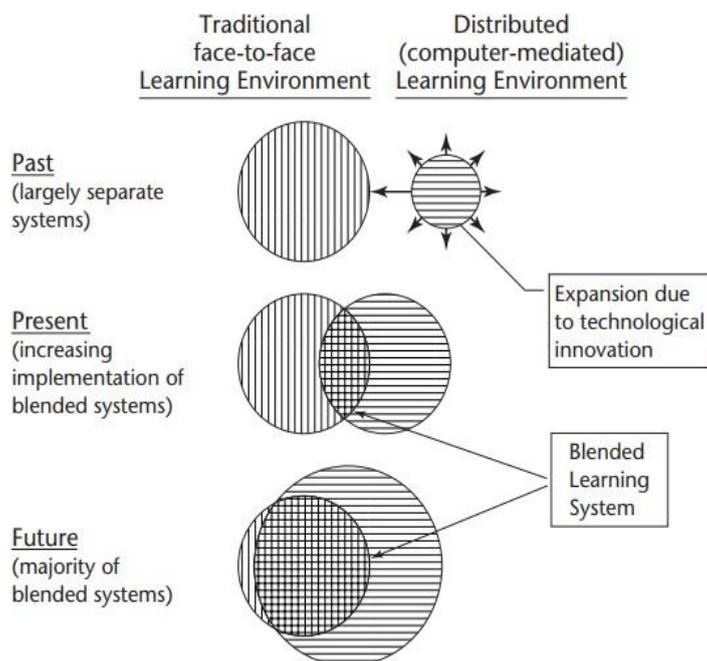
É nessa medida que se pode asseverar que as práticas pedagógicas devem explorar as potencialidades dos recursos digitais, possibilitando uma participação ativa e engajada dos estudantes na construção dos seus conhecimentos. O ensino tradicional em que o professor transmite os conceitos e depois o aluno aplica pode não funcionar para todos os alunos ou deixar o conhecimento na superficialidade, o que será facilmente esquecido depois. A aprendizagem híbrida não se utiliza dessa forma fixa de ensinar. Considera a colaboração entre os pares, as diferentes formas de aprender e de níveis de conhecimento. Dito isso, Moran (2018, p. 46) ressalta que:

⁹ O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. O ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimentos envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um. Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

Um aspecto interessante que emerge da fala de Moran é que o processo educativo é contínuo, multifacetado, fluido. Com efeito, é incoerente querer ensinar, de forma rígida e monótona, a jovens criativos, ativos, engajados em seu entorno social e familiarizados com a cultura digital. Os jovens são motivados por atividades híbridas que misturam o presencial e o digital, com tecnologias flexíveis, com metodologias diversificadas. Além disso, pode-se acrescentar que José Moran (2007) entende que as tecnologias são pontes entre a sala de aula e o mundo, representam a realidade das mais diferentes formas, sejam elas abstratas, sejam concretas, estáticas ou dinâmicas. Elas possibilitam o desenvolvimento de várias potencialidades do educando, mostrando-lhe um mesmo objeto sob ângulos, movimentos, cenários diversos. Ainda assim, a intervenção do professor é essencial para ajudar o aluno a questionar, a relacionar os dados, hierarquizá-los e tirar suas próprias conclusões. Eis a Figura 2, que ajuda a entender esse processo de convergência:

Figura 2: Convergência progressiva entre aulas presenciais e aprendizagem híbrida



Fonte: Graham (2006, p. 6)

Destaca-se que a Figura 2 representa o progressivo avanço do modelo educacional híbrido. No passado, havia dois sistemas separados: o modelo presencial (*face-to-face*) e o modelo de aprendizagem mediado por computador. Com a expansão da inovação tecnológica, há, no presente, o aumento dos sistemas *blended*, apontando para um futuro próximo em que esse modelo articulado poderá representar a maior parte dos modelos de ensino. Em outras palavras, o ensino híbrido possibilita a combinação de dois modelos vistos anteriormente como estanques: o presencial e o virtual. Graham (2006) acrescenta que a aprendizagem com a interação física, síncrona do professor, prioriza a interação humana enquanto os sistemas de aprendizagem a distância enfatizam as relações entre o aprendiz e os materiais de estudo em seu próprio ritmo. Conciliar essas abordagens proporciona riqueza pedagógica, flexibilidade, facilidade de acesso ao conhecimento, interação social, autonomia, além de efetividade de custo.

A rigor, Tori (2009) corrobora a ideia de que *blended learning* (BL) propicia o melhor dessas duas formas de ensino: virtual e presencial. O contato ao vivo com os alunos favorece o *feedback* instantâneo e emocional, enquanto que as atividades virtuais conseguem monitorar dados difíceis de serem percebidos só no tempo da sala de aula como os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. E, parafraseando Valente (2014), a ação educacional deve ser baseada em dois processos: o de transmissão e o de construção. Ela deve ajudar o aprendiz a interpretar a informação e a construir o conhecimento a partir da sua apropriação. Pode-se entender, dessa forma, que o ensino híbrido otimiza a transmissão de saberes e a construção do conhecimento. Em outras palavras, ambientes virtuais auxiliam o professor na transmissão do conteúdo, no acompanhamento constante do aluno, suas dificuldades, seus acertos, deixando o tempo de sala de aula para desafios mais complexos, processamento das informações e transformação do conteúdo em novos conhecimentos.

Para o estabelecimento do ensino híbrido, devem ser produzidas atividades síncronas e assíncronas. As atividades síncronas acontecem ao mesmo tempo para todos os estudantes, seja em aulas presenciais, seja em uma sala de aula virtual. As atividades assíncronas são realizadas de acordo com o tempo e ritmo de cada aluno. Assim os momentos síncronos são utilizados com ênfase na interação, nas discussões, na construção de habilidades afetivas e não na transmissão tradicional de conteúdos.

Isso quer dizer que devem ser consideradas as vantagens e as desvantagens das atividades síncronas e assíncronas com o objetivo de potencializar a aprendizagem. As atividades assíncronas possibilitam que os alunos tenham mais tempo para executar as atividades e

estudar os tópicos apresentados, contribuindo para uma discussão mais aprofundada. Em contrapartida, os alunos precisam ter disciplina, autonomia e maturidade para evitar a procrastinação. As aulas presenciais contribuem para o desenvolvimento de respostas espontâneas, importantes em relação à LE, aumentam a motivação e a confiança entre os pares. Contudo, atrapalham a participação de todos devido ao tempo limitado e aos alunos mais desinibidos ou com maior fluência na língua inglesa, ou seja, a articulação entre as atividades a distância e face a face potencializa o ensino de LI, fazendo com que as deficiências de um modelo sejam superadas pelas qualidades do outro, entregando ao aluno o “melhor de dois mundos”.

A proposta pedagógica apresentada neste estudo considerou esta realidade: os alunos aprendem além do tempo formal da sala de aula. A internet possibilita o acesso a culturas distantes, a cursos gratuitos, a diferentes aplicativos e a oportunidades de aprendizagem individual, em grupo, de forma passiva, interativa ou personalizada.

É correto afirmar, portanto que a aprendizagem de uma LE pressupõe uma experiência emocional de comunicação. Vencer o desafio de entender e ser entendido, expressar-se de forma significativa em inglês representa um crescimento pessoal positivo se for bem conduzido. Quando o educador participa das atividades, troca ideias com os alunos, motiva-os, faz questionamentos, utiliza novas tecnologias desenvolve neles uma maior independência e responsabilidade pelo seu aprendizado e atuação no mundo (KEZEN, 2003). Eis a Figura 3, que sintetiza os elementos principais no ensino híbrido:

Figura 3: Elementos presentes no Ensino Híbrido



Fonte: A autora

O que se observa a partir da figura é que o ensino híbrido permite inovações em sala de aula, as quais transformam o estudante em protagonista e o professor em mediador de sua aprendizagem. Por meio de ferramentas digitais, consegue-se flexibilidade em relação ao tempo e espaço, desenvolvendo a autonomia do aluno. Além disso, permite-se avaliar o aluno de forma diferenciada e personalizada sem perder de vista as atividades colaborativas e de interação. Rodrigues de Castro (2020) acrescenta que as metodologias ativas no contexto do ensino híbrido ampliam o tempo de exposição à língua alvo, respeitam o tempo de aprendizagem de cada aluno e possibilitam novos modelos de avaliação condizentes com as necessidades atuais.

3.2 Construtos teóricos da Aprendizagem Colaborativa

Aliando-se a colaboração ao ensino híbrido com todas suas potencialidades, tem-se um caminho para uma prática educativa ressignificada, em que a aprendizagem colaborativa (AC) se estabelece em sala de aula quando os alunos, por meio do trabalho em pares, trios ou grupos precisam resolver uma situação. Eles possuem autonomia para dividir as tarefas e buscar as soluções. O professor atua mediando conflitos de forma não impositiva. De acordo com Irala e Torres (2014), a colaboração promove o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia na busca de soluções.

Na verdade, a AC enfatiza o papel da interação em trabalhos realizados em pares ou em grupos de forma a envolvê-los na construção do conhecimento em conjunto. No diálogo colaborativo, os aprendizes não recebem ajuda de forma passiva, mas se engajam de forma ativa na busca de soluções e na argumentação (FIGUEIREDO, 2019). Ademais, pode-se perceber também que a AC constitui-se como uma forma de aprender que contribui para o ensino de LI no sentido de que o estudante aprende a comunicar-se verdadeiramente na língua estrangeira ao expressar-se e comunicar-se com o outro. A interação aluno-aluno possibilita o desenvolvimento da fluência e os “erros” fazem parte do processo de aprendizagem. O professor deve atentar-se pra não fazer intervenções desnecessárias e impedir que os alunos se comuniquem com desenvoltura, ou seja, preocupando-se apenas com regras e incorreções.

Dessa forma, deve-se conceber a língua como interação social, como instrumento de comunicação e não neutralidade. Partindo dessa concepção, o ensino de Língua Inglesa não deve ter

seu foco no ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas ou no desenvolvimento de uma habilidade linguística apenas. Em situações reais de comunicação, há a integração das habilidades: pode-se ouvir uma mensagem ao telefone, responder oralmente e escrever o recado simultaneamente, por exemplo. Além disso, consideram-se as características dos interlocutores, seus conhecimentos prévios para produção de significados.

Partindo do entendimento de que a aprendizagem colaborativa propicia o desenvolvimento da autonomia do estudante assim como sua competência argumentativa, por meio do diálogo com seus pares, o aluno é capaz de propor soluções mais rápidas e melhores para os desafios. O discente precisa, muitas vezes, negociar responsabilidades, reelaborar conceitos, argumentar com clareza para convencer outros componentes, rever posições. E essas são habilidades importantes na atuação em sociedade, no mundo do trabalho, além de proporcionar uma aprendizagem mais duradoura.

Reiterando essa linha de pensamento, AC é um termo abrangente para uma variedade de práticas educacionais envolvendo esforço conjunto entre alunos, ou alunos e professores. Os alunos trabalham em grupos de dois ou mais, em busca de soluções ou significados, criação de um produto, discussão ou trabalho ativo com o material do curso.

É preciso esclarecer que a aprendizagem cooperativa é uma forma de estratégia da aprendizagem colaborativa, definida como atividades instrucionais realizadas por alunos que trabalham em conjunto para maximizar a aprendizagem. (JOHNSON; JOHNSON, 1990). Com essa estratégia, há a preocupação com o desenvolvimento de habilidades interpessoais focadas na autoestima, no saber trabalhar em equipe, na divisão de tarefas para atingir metas cooperativas.

Neste presente estudo, acrescenta-se outra possibilidade da aprendizagem colaborativa que é ensino por pares (*peer teaching*) com o objetivo de troca de saberes entre os colegas. Considerando que as aulas de inglês na turma pesquisada atendem a diferentes níveis de conhecimento do idioma, essa abordagem contribui para que a aprendizagem seja bem sucedida. Os alunos com mais conhecimento na língua ajudam seu parceiro na apreensão de saberes e acabam aprendendo mais e se motivando por não terem que assistir passivamente o que já aprenderam anteriormente ou em cursos livres.

Smith e Macgregor (1992) concatenaram em sua obra outras possibilidades para aplicação da abordagem colaborativa, como instrução centrada em problemas (*problem-centered instruction*), projeto guiado (*guided design*), casos (*cases*), instrução centrada em problemas em Educação Médica, (*problem-centered instruction in Medical Education*), simulações (*simulations*), instrução suplementar (*supplemental instruction*), parceiro de redação (*writing fellows*), oficinas de matemática (*mathematics workshops*), grupos de discussão e seminários

(*discussion groups and seminars*) além de comunidades de aprendizagem (*learning communities*).

Laal e Ghodsi (2012) definem a AC como um estilo de aprendizagem, uma filosofia de interação na qual os alunos são responsáveis por suas ações, incluindo o respeito às habilidades e contribuições dos seus pares. A premissa da AC é a construção de consenso, através da cooperação de todos, em contraponto à competição individual. Em outras palavras, os aprendizes em diferentes níveis de performance trabalham em pequenos grupos em direção a um objetivo comum.

Sendo assim, a aprendizagem colaborativa ultrapassa os objetivos linguísticos. Os alunos interagem entre si, aprendem a negociar ideias, a compreender o que é dito e a expressar suas opiniões de forma efetiva. Mas, além disso, desenvolve habilidades sociais como ter autonomia, conviver com a diversidade, respeitar multiníveis de aprendizagem e trabalhar cooperativamente: atitudes importantes no mundo do trabalho atual. Freire (1996) explica que não se é autônomo antes de decidir, é um processo oriundo de experiências que estimulam a decisão, a responsabilidade e a liberdade. Eis a Figura 4:

Figura 4: Características da Aprendizagem Colaborativa Efetiva



Fonte: A autora com base em Ammy Soller (2001)

Como bem demonstra a Figura 4, a AC, nas aulas de Língua Inglesa, é capaz de permitir que os alunos reflitam sobre o uso do idioma ao realizar as tarefas comunicativas. Eles prestarão atenção ao significado do que é dito e não na forma gramatical descontextualizada, ou seja, a “língua media a aprendizagem da língua durante a resolução de problemas linguísticos” (*sic*) (LIMA; PINHO, 2007, p. 88) e propicia o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de novos conhecimentos, conforme se pode notar nos estudos socioculturais desenvolvidos por Vygotsky

(2007), que acreditava no potencial da interação com o outro. Em outras palavras, a aprendizagem, por meio de processos interativos, impulsiona o desenvolvimento, de forma prospectiva. As construções interpessoais, as funções psicológicas superiores¹⁰, transformam-se em operações intrapessoais, ou seja, as relações entre os indivíduos originam os processos intrapsicológicos de grande relevância para aprendizagem.

Baseado nessa ideia, Vygotsky (2007) elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, compreendida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Nesse sentido, o professor de inglês, ao trabalhar com turmas multiníveis de conhecimento do idioma, precisa ter em mente as habilidades parciais que os alunos têm e que, com a ajuda de mediadores mais proficientes, essas potencialidades irão se desenvolver. Em outras palavras, a heterogeneidade de conhecimentos prévios não pode ser uma desculpa para que não se trabalhe a produção oral em sala de aula. A mediação com os colegas propiciará a passagem do desenvolvimento potencial para o real. Desse modo, a teoria sociocultural expõe que o ambiente escolar proporciona interação entre os alunos e como, consequência, possibilita o desenvolvimento cognitivo ao participarem de atividades mediadas pelo professor ou seus pares (FIGUEIREDO, 2019). O citado autor complementa a ideia de ZDP com o conceito de *scaffolding*, que se refere a ações desenvolvidas por professores ou parceiros mais experientes para ajudar os alunos a compreender determinada tarefa para depois executá-la de forma autônoma.

Nas atividades implementadas nessa pesquisa, os alunos com maior domínio do inglês e o professor tornam-se *scaffolds* dos alunos com menor domínio do idioma ao engajar seus pares, explicar a tarefa de forma detalhada e simplificada e dar *feedback* por meio dos diálogos colaborativos. Essa interação ajuda também os alunos mais experientes, pois terão que refletir sobre a língua, revisar conceitos e transmitir seu ponto de vista de forma convincente, já que seus pares construirão o conhecimento de forma ativa, mas não unilateral e sim interacional. Nessa perspectiva, Figueiredo (2019, p. 109) acrescenta:

¹⁰ Segundo Rego (2012, p. 18), as funções psicológicas superiores típicas da espécie humana são o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc.

Dessa forma, a abordagem sociocultural na aprendizagem de línguas pode proporcionar, tanto a professores quanto a alunos, oportunidades de apoio mediacional, de interações instrutivas, de diálogos colaborativos, nos quais possa haver um compartilhamento de conhecimentos e, por conseguinte, desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e profissional aos interactantes.

Pode-se perceber, então, que AC, respaldada pela abordagem sociocultural, amplia as possibilidades do aprendiz. Não se trata somente de aquisição de uma segunda língua. Trata-se também do desenvolvimento de habilidades importantes em suas práticas sociais e no mundo do trabalho. Os construtos socioculturais favorecem o processo de aprendizagem em múltiplos aspectos, já que Vygotsky (2007) considerou o homem inserido na sociedade, analisou os aspectos do comportamento tipicamente humanos e percebeu que o desenvolvimento se concebe através da interação do homem com o outro no espaço social, ou seja, pela interação social, o aluno aprende, se desenvolve, amplia sua rede de conhecimentos e habilidades, de forma a ter condições de agir no mundo de forma autônoma. É nesse contexto que a AC em sala de aula possibilita a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Diante do contexto em que o ensino de Língua Inglesa se insere na maioria das turmas do Ensino Médio brasileiro com turmas numerosas, poucas horas dedicadas a essa disciplina, múltiplos níveis de conhecimento do idioma, a combinação dos pressupostos do ensino híbrido com a aprendizagem colaborativa surge como um caminho para os professores proporcionarem um ensino com mais qualidade. O ensino híbrido como uma metodologia ativa consegue aumentar o tempo de exposição do estudante ao inglês com todas as possibilidades de ferramentas digitais. O trabalho em conjunto com seus pares e grupos irá transformar o que antes era empecilho em vantagem: os multiníveis de conhecimento irão contribuir para a troca de saberes e potencialização da aprendizagem.

4 PROPOSTA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA

4.1. Por dentro do caminho percorrido

Após pesquisar os construtos teóricos que embasam a proposta pedagógica, a professora-pesquisadora iniciou a aplicação das atividades desenvolvidas em uma turma do 2º ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do *campus* Campos Guarus do IFFluminense. Essa turma tinha 40 alunos com diferentes níveis de conhecimento da língua inglesa.

A princípio, foi aplicado um questionário inicial de forma a diagnosticar o contato prévio dos alunos com a Língua Inglesa de forma sistemática. As perguntas questionavam o tempo em que cada aluno já tinha estudado inglês, o nível de conhecimento da língua que julgava ter e se já tinha frequentado algum curso livre. Além disso, foi perguntado se eles tinham contato com o idioma fora da escola, como havia sido a experiência com essa disciplina no ensino fundamental e quais seriam suas necessidades e perspectivas em relação à aprendizagem dessa língua (ver Apêndice A).

A aplicação do questionário inicial oportunizou uma avaliação por parte da pesquisadora em relação à experiência dos alunos em relação à Língua Inglesa, mas a autora precisou investigar de forma mais detalhada o nível de conhecimento prévio deles por meio de uma entrevista oral com perguntas básicas, pré-intermediárias e intermediárias. Essa entrevista ajudou a inserir os estudantes em quatro grupos. O grupo branco foi composto pelos que nunca estudaram num curso de inglês extracurricular ou que tiveram pouco contato no ensino regular, ou seja, com conhecimento inicial da língua. Participaram do grupo amarelo aqueles com um nível básico, que estavam estudando ou já frequentaram um curso livre de inglês. O grupo verde foi formado pelos alunos com conhecimento intermediário da língua, com maior desenvoltura na produção oral. O grupo azul foi formado pelos estudantes que já completaram um curso de inglês ou estavam próximos disso, estudaram inglês de forma sistemática desde a infância, com bom domínio da língua.

A partir da avaliação diagnóstica do perfil da turma, passou-se a planejar as atividades que seriam aplicadas por um bimestre. A temática-base desse período foi “Rotinas” para apreensão do tempo verbal presente simples em inglês, que faz parte do conteúdo a ser apreendido no 1º bimestre do 2º ano do curso. Cabe enfatizar que foi a primeira vez que esses alunos tiveram a disciplina Língua Inglesa no Ensino Médio visto que, no 1º ano, os alunos estudaram Espanhol.

A presente proposta metodológica começou a ser aplicada no espaço físico da sala de

aula com a turma citada. Contudo, com a paralisação das aulas presenciais devido à pandemia do COVID- 19, as atividades tiveram que ser conduzidas de forma virtual em momentos assíncronos e síncronos, a partir de outubro de 2020. Essa alteração oportunizou a busca de ferramentas tecnológicas que mais se adequassem ao objetivo de potencializar as aulas de Língua Inglesa, considerando a multiplicidade de conhecimentos prévios dos alunos e o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas de forma colaborativa.

Desse modo, o aplicativo gratuito da Microsoft, o *Teams*, foi avaliado pela pesquisadora e apresentou boas opções para a proposta a ser desenvolvida. A plataforma permite a criação de equipes e possui ferramentas de colaboração instantânea como bloco de anotações de classe e *breakout rooms* (salas simultâneas). As quatro habilidades podem ser desenvolvidas pelo envio de vídeos e áudios e interações por video-chamada ou chat. Outra vantagem do aplicativo é a linguagem motivacional através da possibilidade de envio de *emojis*, *giphys*, elogios em inglês pelo professor ou pelos alunos. Além disso, eles podem fazer postagens no canal geral, somente para o professor ou para o colega de forma privada. O momento presencial contou com as seguintes atividades:

Quadro 4: Etapa de Ensino 01

Etapa de Ensino	01
Conteúdo	Presente Simple
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender uma narrativa a partir de um vídeo autêntico sobre a rotina diária de um adolescente. - Reconhecer o uso do presente simple, assim como sua estrutura.
Atividades propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos irão assistir a um vídeo que apresenta a rotina diária de um adolescente britânico - Os alunos irão identificar a estrutura das frases no presente simple apresentadas assim como os verbos relacionados à rotina diária. - Escreverão no caderno, de forma resumida, as frases compreendidas do vídeo
Tempo estimado	1h 40 min
Habilidades linguísticas	<p>Compreensão auditiva</p> <p>Compreensão leitora</p>

desenvolvidas	Produção escrita
----------------------	------------------

Quadro 5: Etapa de Ensino 2

Etapa de Ensino	02
Conteúdo	Perguntas pessoais “Wh questions”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar de forma colaborativa ao entrevistar o colega. - Entender a estrutura de perguntas no presente simples. - Desenvolver compreensão auditiva ao entender a resposta do colega.
Atividades propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar aos alunos quais perguntas pessoais são comuns em inglês e quais informações eles querem saber do amigo. - Os alunos sentam-se em pares (com cores diferentes) e entrevistam o colega com base nas perguntas aprendidas - Escrevem as respostas do amigo no caderno.
Tempo estimado	1h 40 min
Habilidades linguísticas desenvolvidas	Compreensão auditiva Produção oral Produção escrita

Nesse momento da proposta, as aulas foram suspensas por 7 meses devido à pandemia do Coronavírus. Um mês antes do início do ensino remoto, em setembro de 2020, a professora-pesquisadora começou a recolher os dados dos alunos e a solicitar à Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DGTI) a produção de e-mails institucionais para os alunos da turma de forma a terem acesso ao *Teams*. Esse processo de solicitação foi desgastante devido à quantidade de alunos e ao processo de login manual. Atualmente, desde abril de 2021, o IFFluminense já possui em sua plataforma SUAP a opção para o próprio aluno fazer sua inscrição gratuita na Microsoft a partir do seu IDIFF para ampliar o acesso a ferramentas da Microsoft para as atividades remotas.

Após esse processo de cadastro, passou-se a conhecer o aplicativo e suas funcionalidades. Formou-se a turma Eletrônica 2A com a inserção de todos alunos no canal geral assim como a inclusão dos alunos nos canais: Branco, Amarelo, Verde e Azul. A turma, agrupada em diferentes cores, facilitou o trabalho de forma colaborativa. Foram desenvolvidas atividades com pares de cores diferentes, outras com grupos de mesma cor ou com um exemplar de cada cor. Os alunos também sentiram-se motivados a trocar de cor, a passar de fase, como se fosse um jogo. As cores não têm conotação pejorativa, não dividem entre “fracos” e “fortes”, mas funcionam como mecanismo para estimular o trabalho colaborativo.

Com o início das aulas remotas, a partir de 5 de outubro de 2020, os encontros síncronos tiveram a característica das aulas presenciais com duração de 1h 15 minutos enquanto as atividades assíncronas representavam o momento on-line sem a mediação direta da professora-pesquisadora, ou seja, cada estudante executava as atividades conforme seu ritmo e tempo disponível, caracterizando o ensino híbrido. As atividades assíncronas tiveram o objetivo de aprofundar os usos do tempo verbal presente simples. Como produção final, os alunos, em duplas de cores diferentes, fizeram vídeos mostrando suas rotinas, com áudio e legendas em inglês, de forma a desenvolver as quatro habilidades linguísticas, além de aprenderem a usar ferramentas tecnológicas de edição de vídeos.

Quadro 6: Etapa de Ensino 03

Etapa de Ensino	03
Conteúdo	Presente simples nas formas interrogativa e negativa Uso dos auxiliares Do/Does
Objetivos	- Desenvolver o trabalho colaborativo - Desenvolver a argumentação na exposição de ideias - Potencializar a produção escrita no registro das respostas

Atividades propostas	Os alunos formarão grupos. Cada grupo Roda de conversa: perguntas para cada membro do grupo sobre sua rotina: (Do you go to school every day?) Registro das respostas
Tempo estimado	1h40 min
Habilidades Linguísticas desenvolvidas	Produção oral Compreensão auditiva Produção escrita

De forma assíncrona, foi disponibilizada aos alunos apostila explicativa sobre a estrutura do presente simples de forma sistematizada assim como exercícios de aprofundamento sobre o tema em forma de formulário e atividades de compreensão textual. Essas atividades ficaram disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Teams*, e os alunos puderam fazer em seu próprio ritmo.

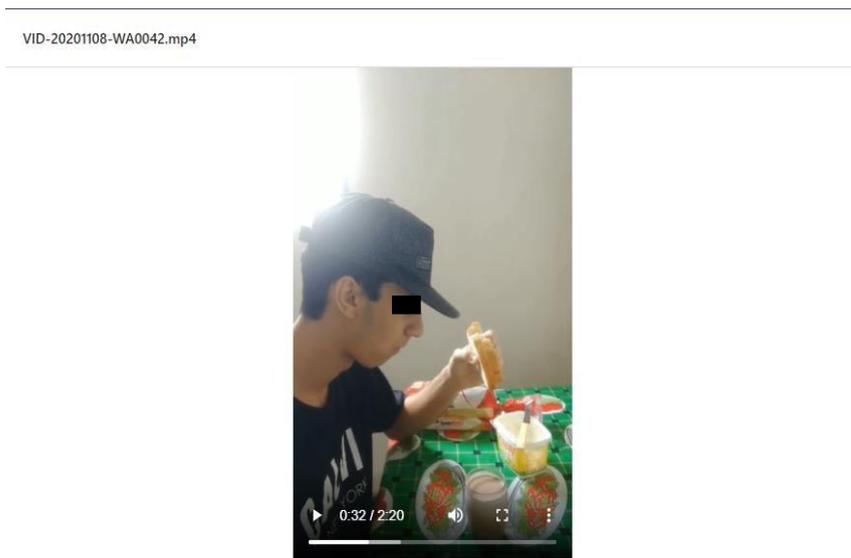
Quadro 7: Etapa de Ensino 04

Etapa de Ensino	04
Conteúdo	Presente Simples na afirmativa 3ª pessoa do singular Uso do s, es, ies
Objetivos	- Reconhecer a estrutura do presente simples na 3ª pessoa singular na afirmativa assim como seu uso. - Desenvolver a produção oral, pronúncia e argumentação - Compreender a mensagem que o colega transmite em inglês
Atividades propostas	Os pares apresentam o que entendeu da rotina diária do seu colega
Tempo estimado	1h 40 min

Habilidades linguísticas desenvolvidas	Produção oral Compreensão auditiva Compreensão leitora
-----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

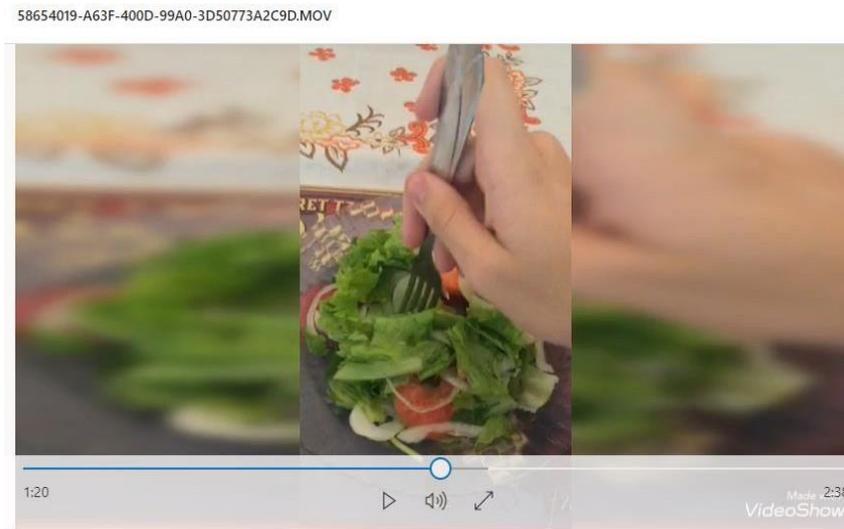
Para finalizar esse ciclo, foi solicitada a produção de vídeos em duplas com cenas da rotina diária deles. Por estarem passando por isolamento social num período pandêmico, essa atividade conseguiu que eles exercitassem o que tinha sido apreendido de forma lúdica, colaborativa e com o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Além disso, puderam aprender técnicas de edição de vídeo, como sintonia entre legenda e áudio e outros efeitos. Através dos vídeos, eles tiveram que falar e escrever em inglês, e os outros colegas, ao assistirem, tiveram que exercitar a compreensão auditiva e leitora.

Figura 5: Recorte de um vídeo produzido pela dupla A



Fonte: Alunos participantes da pesquisa

Figura 6: Recorte de um vídeo produzido pela dupla B



Fonte: Alunos participantes da pesquisa

4.2 Conhecendo o aplicativo Teams

O *Teams* é um software da Microsoft desenvolvido para a colaboração de equipes. Funciona como um ambiente digital aberto entre professores alunos e gestão escolar. Foi lançado em novembro de 2016 para integrar os serviços e aplicações do Office 365. Foi elaborado inicialmente para o mundo corporativo, mas ultimamente tem sido utilizado também para fins educacionais.

Devido à pandemia do Coronavírus, a Microsoft disponibilizou gratuitamente às instituições de ensino o uso da plataforma Teams. Ela agrega encontros por videoconferência com compartilhamento de tela e gravação, envio de documentos e tarefas em qualquer formato, conversas escritas em grupo ou em particular em um só ambiente de aprendizagem. Além disso, integra vários outros aplicativos como PowerPoint, Word, Excel, White Board, OneNote. Pode ser baixado no computador ou ser só utilizado na nuvem, além de ser facilmente usado no celular.

Para ser utilizado nas escolas, os alunos devem ter um e-mail institucional e fazer seu cadastro no site office 365. A partir disso, o professor organiza as salas de aula e inclui os estudantes em um só canal geral ou em outros grupos dependendo do seu objetivo. O docente pode postar tarefas individualmente, para grupos menores ou para toda classe. Podem ser atribuídas rubricas de feedback para cada tarefa e relacionar uma nota para cada uma. Isso facilita o trabalho de correção pelo professor e demonstra clareza no processo avaliativo.

Esse software colaborativo possibilita a realização de chamadas usando voz ou vídeo,

sendo um canal de interação instantânea entre seus usuários. Pode-se agendar no calendário as reuniões síncronas e o envio de tarefas. Seu uso é bem intuitivo, semelhante a um aplicativo para redes sociais. Outra possibilidade é a edição de arquivos compartilhados de forma online e simultânea.

Os alunos sentem-se motivados a interagir de forma lúdica por meio dos *emojis*, *giphys*, adesivos e notificações no feed de atividades. O quadro branco colaborativo também é um atrativo além de se poder trabalhar em grupo mesmo na aula online. Outra ferramenta disponível é o *check-in*, que possibilita aos alunos refletirem, através de emojis, sobre seu estado emocional de forma privada ou grupal. Suas respostas auxiliam o educador a verificar o impacto emocional de suas aulas e a promover empatia entre os alunos com o compartilhamento de sentimentos, já que o ensino remoto perde para as aulas presenciais nesse aspecto.

Figura 7: Post de boas-vindas



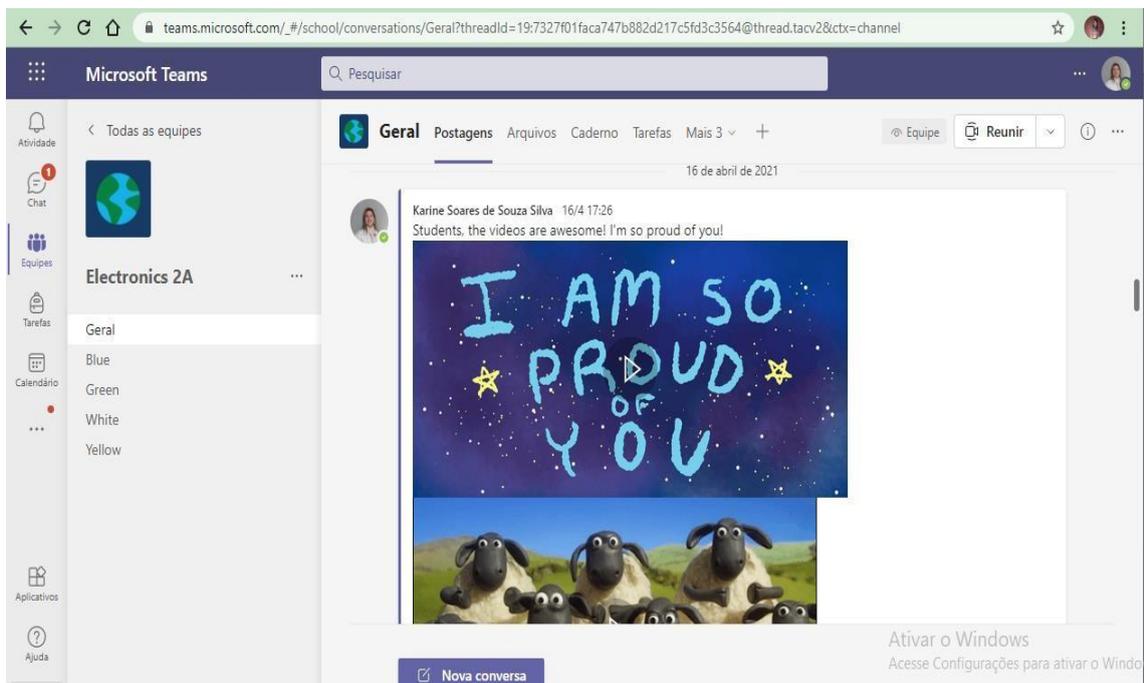
Fonte: *Microsoft Teams*

O professor pode estipular o prazo de entrega das atividades, verificar a visualização pelos alunos e eventuais atrasos. Consegue ainda disponibilizar formulários de pesquisas e/ou testes avaliativos e receber em forma de gráficos a performance da turma de forma global ou personalizada. Recebe o relatório com a lista de presença dos participantes no encontro síncrono e a gravação da aula.

Outro ponto positivo da plataforma é a variedade de vídeos tutoriais, artigos, blogs que

auxiliam os profissionais de gestão de tecnologia, pais, professores e diretores no uso das ferramentas. Além disso, a Microsoft disponibiliza cursos de treinamento para utilização do ambiente digital para fins educacionais. De acordo com Microsoft (2018), “MS Teams é um espaço de trabalho baseado em um chat que integra todas as pessoas, os conteúdos e as ferramentas que a sua equipe precisa para melhorar o seu engajamento e ser mais eficaz”.

Figura 8: Print da tela do *MS Teams*



Fonte: MS Teams turma Electronics 2A

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

5.1 Do questionário inicial

O questionário inicial foi aplicado no começo da etapa de ensino 1 e teve como objetivo diagnosticar o contato dos alunos com o estudo da língua inglesa assim como a percepção deles acerca do nível de conhecimento adquirido do idioma. Além disso, pode-se verificar como foram suas experiências com o ensino de LI no Ensino Fundamental, assim como suas percepções acerca da importância do estudo dessa disciplina. A seguir, serão apresentados os gráficos com o compilado das respostas da turma:

Gráfico 1: Estudo do inglês extracurricular



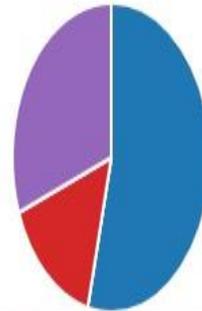
Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário inicial

Gráfico 2: Tempo de estudo extracurricular do inglês

2. Se você já estudou em um curso de inglês, foi por quanto tempo?

[Mais Detalhes](#)

Até 1 ano	7
1 a 2 anos	0
2 a 3 anos	0
3 a 4 anos	2
Mais de 4 anos	4



Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário inicial

As respostas dos estudantes expõem a heterogeneidade de contato com o inglês e os multiníveis de conhecimento desse idioma, realidade vivenciada na maioria das escolas públicas brasileiras como também nos institutos pertencentes à Educação Profissional e Tecnológica. Tais características não podem ser desconsideradas ou servir de argumento para um ensino ineficiente da Língua Inglesa, ainda mais num curso de Ensino Médio Integrado que deve considerar as “aspirações do mundo juvenil, as suas vivências, as suas trajetórias e as suas histórias” (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 12).

Gráfico 3: Nível de conhecimento

3. Como você considera seu nível em relação ao idioma inglês?

[Mais Detalhes](#)

Iniciante	12
Básico	17
Intermediário	2
Avançado	4



Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário inicial

O Gráfico 3 representa a opinião dos alunos em relação ao nível de conhecimento que eles possuem em relação à língua inglesa. Mesmo sendo uma avaliação intuitiva, expõe a heterogeneidade de níveis de aquisição da língua, o que denuncia a necessidade de se desenvolverem práticas que permitam o avanço de todos os alunos sem deixar os que possuem conhecimento avançado desmotivados ou sem aprender nada, ou ainda quem tem conhecimento inicial com dificuldade em assimilar os novos conceitos. É por essa razão que os preceitos da aprendizagem colaborativa aproveitam esses multiníveis de forma positiva e não impeditiva de um ensino promissor.

Gráfico 4: Aulas de Inglês no Ensino Fundamental

4. Como você considera as aulas de Inglês no seu Ensino Fundamental?

[Mais Detalhes](#)

● muito boas	0
● boas	7
● regulares	16
● ruins	12



Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário inicial

Analisando-se o Gráfico 4, nota-se que a experiência dos alunos em relação às aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (EF) não foi satisfatória, em sua maioria. Os adjetivos “regular” e “ruim” prevaleceram. 20% dos alunos classificaram as aulas de inglês no EF como boas, 34% identificaram como ruins, 46% como regulares e nenhum aluno considerou muito boas, sendo uma amostra do que se é constatado em grande parte das escolas públicas brasileiras. Essa classificação foi justificada de forma livre na pergunta número 5, e as respostas variaram entre:

Aluno 1: “Não eram ensinado muita coisa, além do de sempre verbo to be”

Aluno 2: “Sempre a mesma coisa, O professor ficava muito preso a apenas um

conteúdo (necaso o verbo to be) e acabamos nem exportando outros conteúdos”

Aluno 3: “Praticamente era verbo to be mt mal dado”

Aluno 4: “Tive aulas mas nada tão diferente to verbo to be”

Aluno 5: “Foram regulares, porque só estudávamos a parte escrita”

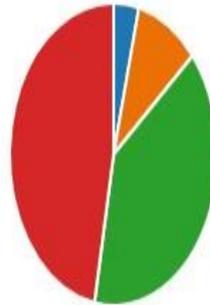
A fala desses alunos é um testemunho do que o sistema público de ensino não oferece em relação ao ensino de Língua Inglesa. As autoridades fingem que fazem investimentos corretamente, os professores fingem que ensinam e os alunos completam a encenação (RAJAGOPALAN, 2011).

Gráfico 5: Habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental

6. Qual habilidade foi MAIS desenvolvida no seu Ensino Fundamental em relação à Língua Inglesa? (Pode escolher até 2 opções)

[Mais Detalhes](#)

● Compreensão auditiva - Listen...	2
● Produção oral – Speaking	5
● Compreensão leitora- Reading	20
● Produção escrita - Writing	24



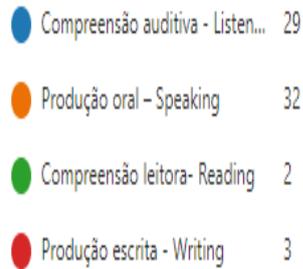
Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário inicial

Os outros dados coletados e representados no Gráfico 6 indicam que a compreensão leitora e escrita foram as mais desenvolvidas no Ensino Fundamental. Tal constatação corrobora com vários estudos sobre o tema que apontam ser essa estratégia de muitos professores de Língua Inglesa para trabalharem de forma uniforme com todos os alunos. Já que os níveis são variados, dá-se relevância às atividades de interpretação textual, de forma instrumental, deixando que as outras habilidades sejam desenvolvidas em outros ambientes por conta do próprio estudante.

Gráfico 6: Habilidades importantes para projetos futuros

7. Qual habilidade você acredita ser MAIS importante a ser desenvolvida devido aos seus projetos futuros? (Pode escolher até duas opções)

[Mais Detalhes](#)



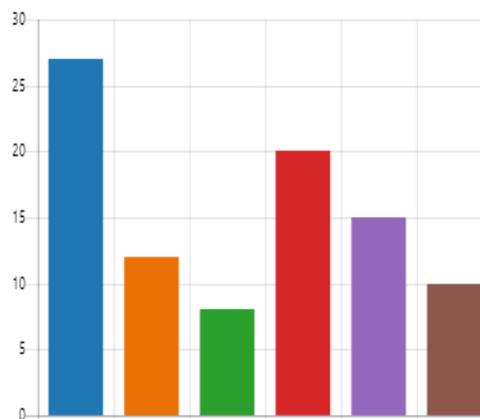
Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário inicial

Mesmo que todas as habilidades não sejam trabalhadas de forma equitativa no ambiente escolar, os próprios alunos reconhecem a importância em apreendê-las. Entendem que dialogar em inglês é não só ler ou escrever, é uma exigência do mundo do trabalho, acadêmico e cultural e não proporcionar esse ensino na rede pública cerceia os estudantes da EPT de acesso a práticas sociais.

Gráfico 7: Formas de contato com o inglês

11. Se a resposta da questão anterior for afirmativa, de que modo você tem contato com inglês? (Pode escolher várias opções)

[Mais Detalhes](#)



Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário inicial

As respostas dos alunos evidenciam a necessidade que Souza (2014) explicita:

É preciso ir além, em virtude do atual perfil de educandos que se pretende formar: um sujeito crítico, qualificado (em nível básico, técnico/tecnológico, superior), preparado para atuação profissional em âmbito local, regional, nacional, ou mesmo internacional, com voz política e consciente de sua responsabilidade como cidadão atuante e transformador no/do mundo. (SOUZA, 2014, p.19)

Outros dados importantes são relativos ao contato que os alunos têm com o idioma, por meio de músicas, filmes, textos, jogos entre outros, corroborando com a ideia de que a formação dos alunos em um curso do Ensino Médio Integrado deve considerar a integração entre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, ou seja, a educação técnica e a básica devem caminhar de forma articulada, considerando o desenvolvimento integral do ser humano.

5.2 Das entrevistas orais

Após a aplicação do questionário diagnóstico, houve o agendamento das entrevistas orais (ver Apêndice B) realizadas por meio da própria plataforma virtual. Elas foram feitas individualmente com a câmera aberta e duraram aproximadamente 15 minutos cada uma. As perguntas tiveram o objetivo de verificar em qual cor (nível) o aluno se encaixa. A pesquisadora formulou perguntas, tendo como base o quadro de descritores do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QCER, 2001), conforme quadros abaixo:

Quadro 9: Habilidades e Níveis

Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pomenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: QECR (2001 p. 49)

Quadro 10: Habilidades de Produção Oral

Falar		
Interacção oral	Produção oral	
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
B2	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.

Fonte: QECR (2001, p. 54)

As entrevistas orais aliadas às respostas do questionário inicial conseguem dar ao professor um panorama acerca dos conhecimentos prévios dos seus alunos em relação ao inglês. Sabe-se que se expressar oralmente em inglês é uma habilidade desafiadora para os estudantes e necessária nas práticas sociais e do trabalho, não podendo ser deixada em segundo plano nas aulas de inglês. Com o desenrolar das actividades e o *feedback* dos alunos, o professor poderá se certificar se os estudantes estão no grupo certo.

Mesmo os alunos que responderam que nunca haviam estudado inglês em algum cursinho ou disseram que não tiveram contato com a língua, são entrevistados. Podem-se utilizar as perguntas do nível amarelo. Caso os alunos realmente não consigam responder com desenvoltura, farão parte do grupo branco.

5.3. Do questionário final

A mudança de comportamento e de entusiasmo em relação ao ensino de Língua

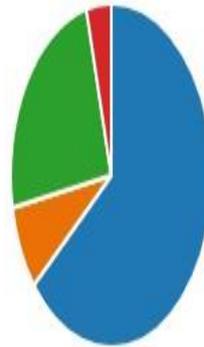
Inglesa pôde ser percebida nos momentos síncronos, na observação participante e na produção dos vídeos. Mesmo assim, cabe o registro de um questionário (ver Apêndice C) disponibilizado ao final das atividades propostas assim como a análise das respostas principais. Foram 25 alunos que responderam ao questionário final, visto que muitos não puderam acompanhar o ensino remoto por vários motivos, entre eles, a necessidade de trabalhar.

Gráfico 8: Trabalho colaborativo

3. Apesar das dificuldades do ensino remoto, você gostou de trabalhar de forma colaborativa com seus colegas?

[Mais Detalhes](#)

	sim	16
	não	2
	parcialmente	6
	não sei reponder	1



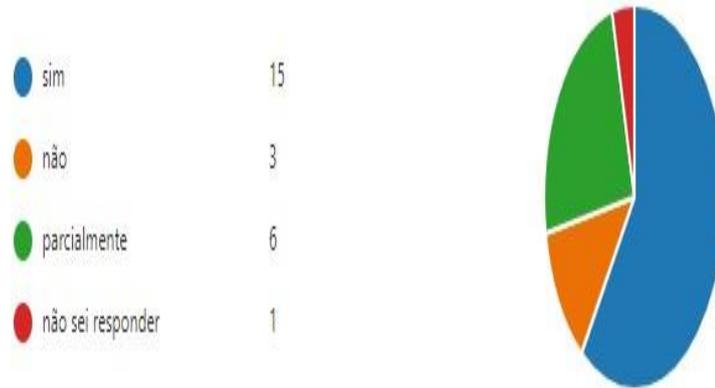
Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário Final

Cabe explicar que o trabalho colaborativo na modalidade presencial possui suas vantagens. O contato face a face, a interação, a interpretação de gestos e expressões contribuem para a motivação na execução das tarefas. Contudo, pode-se verificar na intervenção pedagógica que o trabalho colaborativo mesmo remotamente pode atenuar o distanciamento social exigido no período pandêmico, incentivando os colegas a estudarem e a executar as atividades.

Gráfico 9: Habilidades Linguísticas

4. As atividades sugeridas, incluindo a produção dos vídeos, ajudaram a praticar as quatro habilidades linguísticas (produção oral, textual, compreensão auditiva e leitora)?

[Mais Detalhes](#)



Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário Final

Uma grande preocupação era a possibilidade de se desenvolverem as múltiplas habilidades linguísticas, em pouco tempo, com uma turma numerosa e heterogênea e remotamente. Esse objetivo foi atingido mediante o uso de recursos digitais disponíveis no *AVA Teams* assim como o trabalho em grupos e em pares.

Gráfico 10: Possibilidade de implementação

6. As atividades propostas podem ser implementadas nas aulas de inglês no Ensino Médio de outras escolas públicas?

[Mais Detalhes](#)



Fonte: Gráfico gerado das respostas do Questionário Final

Os estudantes, ao final da proposta metodológica, relataram que as atividades implementadas podem ser replicadas em outras escolas públicas do Ensino Médio brasileiro, incluindo as da Educação Profissional e Tecnológica, podendo contribuir para o ensino de Língua Inglesa com qualidade sem desculpas ou culpas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve seu objetivo geral atingido conforme avaliação dos relatos dos estudantes, da observação durante o processo e análise das respostas ao questionário final, ou seja, a proposta metodológica contribuiu para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no ensino de Língua Inglesa em uma turma de conhecimento multinível do idioma inglês no Ensino Médio Integrado do IFFluminense *campus* Campos Guarus. Sendo assim, a hipótese de que a aplicação das atividades colaborativas síncronas e assíncronas em contexto híbrido potencializou o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas no contexto heterogêneo do Ensino Médio Integrado.

Os objetivos delimitados foram cumpridos. Traçou-se uma breve trajetória histórica dos marcos legais que trataram da obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa na educação pública brasileira, enfatizando as particularidades da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal. Desse modo, pôde-se entender melhor as origens do pensamento coletivo de que não se aprende inglês de forma eficiente no ensino regular da maioria das instituições públicas do Ensino Médio, inclusive da EPT brasileira. A instabilidade das ações curriculares nacionais desde o império em relação a essa disciplina elucidou um dos motivos do seu desprestígio nos currículos regulares, fazendo-se necessária uma política linguística nacional de valorização dessa disciplina com carga horária adequada, formação de docentes e propostas metodológicas qualitativas para o ensino eficiente da LI, considerando o desenvolvimento das múltiplas habilidades linguísticas e não só da compreensão leitora.

Por meio do presente estudo, pôde-se refletir sobre as características do ensino híbrido e da aprendizagem colaborativa para que a proposta metodológica tivesse um embasamento teórico consistente, delineando-se seus principais conceitos.

Foi desenvolvido um produto educacional em forma de guia pedagógico, abordando, de forma sintética, as atividades implementadas a fim de contribuir para professores de LI que atuam no Ensino Médio da EPT. Acrescenta-se que houve a necessidade de readequação da proposta inicial devido à pandemia do Covid-19. As aulas presenciais tiveram que ser substituídas pelos encontros síncronos agendados no *Teams* e algumas atividades colaborativas tiveram que ser feitas à distância. Em contrapartida, muitas ferramentas digitais foram disponibilizadas gratuitamente às escolas, tornando o ensino mais atraente e lúdico, a exemplo do AVA *Teams*.

O *Teams* foi escolhido pela interface lúdica, interativa e por ter, em um só ambiente, ferramentas pra se desenvolverem as múltiplas habilidades e a facilidade em se formarem grupos e

em se trabalhar colaborativamente. Contudo, a proposta deste estudo pode ser adaptada para outros ambientes virtuais de aprendizagem a critério do professor.

Em relação à aplicação do produto educacional, observou-se que o isolamento social e a realidade da pandemia contribuíram para a evasão de alguns alunos e para a não participação em alguns encontros síncronos devido à necessidade de alguns de trabalhar. Acredita-se que, com o retorno às aulas presenciais, o êxito na aplicação do produto será ainda maior. A análise dos vídeos produzidos pelos alunos assim como as etapas de produção fornece dados para a avaliação do avanço dos alunos em relação às quatro habilidades linguísticas, já que as produções possuem a fala dos alunos e legendas feitas por eles.

Como a pesquisadora também era professora da disciplina da turma, pôde-se fazer o mesmo ciclo de atividades para ensinar os tempos do passado e do futuro em inglês, ficando como sugestões para os docentes. Os vídeos tornaram-se cada vez melhores com a prática. Eles produziram um vídeo sobre sua biografia para praticarem o passado (Simple Past) e um vídeo sobre o futuro (Simple Future), narrando sobre seus projetos após o término do Ensino Médio. Essas três produções puderam dar à professora-pesquisadora o conhecimento das experiências de vida dos seus alunos, mesmo remotamente, contribuindo pra o engajamento nas aulas e a avaliação do progresso dos alunos em relação à apreensão do idioma.

Acrescenta-se que na impossibilidade do uso da internet e do ensino híbrido, o agrupamento pode ser realizado por meio de folhas coloridas para identificação dos níveis, entrevistas orais presenciais e as atividades colaborativas de forma presencial. A utilização das ferramentas digitais potencializa a aprendizagem por maximizar o tempo curto dedicado a essa disciplina e por tornar o ensino mais lúdico e atraente. Contudo, a falta da internet não pode ser desculpada para um ensino monótono, sem significado, baseado no eterno verbo *to be*.

7 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. S. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BEZERRA, D. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira (gem) da politecnicidade e da integração**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 204, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 29, de 14 de julho de 1809. Cria nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez, **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, p.28,1809.
- BRASIL. Decreto 62, de 1º de fevereiro de 1841. Altera algumas das disposições do Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, p.13, 1841.
- BRASIL. Decreto 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. Aprova o Regulamento do Colégio Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 2, p. 80, 1856.
- BRASIL. Decreto de 2, de dezembro de 1837. Converte o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 2, p 59, 1837.
- BRASIL. Decreto 2.883, de 1º de fevereiro de 1862. Altera os Regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 13, 1862.
- BRASIL. Decreto 4.468, de 1º de fevereiro de 1870. Altera os Regulamentos relativos ao Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 67, 1870.
- BRASIL. Decreto 6.130, de 1º de março de 1876. Altera o Regulamento do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 256, 1876.
- BRASIL. Decreto 6.884, de 20 de abril de 1878. Altera os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 207, 1879.
- BRASIL. Decreto 8.051, de 24 de março de 1881. Altera os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p.225, 1882.

BRASIL. Decreto 1.075, de 22 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento para o Ginásio Nacional. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 3865, 1891.

BRASIL. Decreto 1.041, de 11 de setembro de 1892. Manda proceder nos Estados durante os meses de dezembro e janeiro próximos vindouros a exames geraes de preparatorios, de acordocom as instrucções que com estes baixam. **Coleção das Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, parte 2, p.490, 1892.

BRASIL. Decreto 2. 857, de 30 de março de 1898. Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 348,1898.

BRASIL. Decreto 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Brasília: **Diário Oficial da União**, p. 447, 1901.

BRASIL. Decreto 8.659, de 05 de abril de 1911. Aprova a lei Organica do Ensino Superiore do Fundamental na Republica. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 492, v. 1, 1911.

BRASIL. Decreto 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e osuperior na Republica. Brasília: **Diário Oficial da União**, p. 2977, 1915.

BRASIL. Decreto 16.782–A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, Reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 20, v. 2, 1925.

BRASIL. Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 20

BRASIL. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o Ensino profissional primário e gratuito. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1909.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1971.

BRASIL. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2005.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2008.

BRASIL. Lei 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 51, v. 7, 1961.

BRASIL. Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2008.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias, v.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Parecer 853 de 12 de novembro de 1971. Brasília: **Conselho Federal de Educação**, 1971.

BRASIL. **PCNEM** Mais: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: **MEC**, 2021.

BRASIL. Resolução n. 6, de 20 de Setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: **MEC**, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CARDOSO, Z. C. Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004). **The ESPECIALIST**, v.36, n. 1, 2015.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: **Ação Educativa**, p 13-39, 2019.

CHAGAS, R. V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil**: para inglês ver ou para valer? Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.doccity.com/pt/monografia-curso-de-especializacao-em-educacao-infantil-o-ensino-de-ingles-como-lingua-estrangeira-na-educacao-infantil-para-ingles-ver-ou-para-valer/5385005/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CHAVES, C. Arte dos Negócios: saberes, práticas e costumes mercantis no império luso-brasileiro. In: **America Latina en La Historia Economica**, n. 31, jan/jun, 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-22532009000100006. Acesso em: 26 mar. 2021.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. São Paulo: Fundação Lemann, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, 2000.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560-567, jan./mar, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p560>. Acesso em: 26 mar. 2021.

DILLENBOURG, P. **What do you mean by collaborative learning?** Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUIMARAES, R. M.; SILVA, K. A. A Proposta de Formação Humana Integral nos documentos e nas representações dos docentes de Língua Estrangeira dos Institutos Federais. In: SILVA, K. A.; DIAS, R. (Orgs). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês**: visão geral e pedagogias vivenciadas. Campinas: Pontes Editores, 2020.

GRAHAM, C. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. **Handbook of blended learning**: Global perspectives, local designs. New Jersey: Pfeiffer Publishing, 2006.

JOHNSON, D. W. R; JOHNSON, E. H. **Circles of Learning**: Cooperation in the Classroom. Edina, MN: Interaction Book Company, 1990.

KEZEN, Sandra. **O ensino de língua estrangeira no Brasil**. Campos dos Goytacazes: FDC, 2003. Disponível em :
https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_08/principal/portugues.html. Acesso em: 05 abr. 2020.

LAAL, Marjan; GHODSI, Seyed Mohammad. Benefits of collaborative learning. **Procedia-social and behavioral sciences**, v. 31, p. 486-490, 2012.

LEÃO, A. C. **O ensino de línguas vivas**: seu valor, sua orientação científica. Companhia ed.Nacional, 1935.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona**, São Paulo: Parábola editorial, 2011.

LEFFA, V. J. Prefácio. In: SILVA, K. A.; DIAS, R.(Orgs). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês**: visão geral e pedagogias vivenciadas. Campinas: Pontes Editores, 2020.

LIMA, D. C. O Ensino de língua estrangeira e a formação do professor de inglês no contexto atual. In: SCHEYERL, D., RAMOS, E. (Org.) **Vozes, olhares, silêncios**: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução. Salvador: Edufba, 2008, p. 31- 43.

LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, Marília dos Santos; GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**: relações de pesquisa Brasil/Canadá. Armazém digital: Porto Alegre, 2007.

MATOS, J. K. E; RAMOS, M. M. N. Considerações sobre o Ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico Integrado na Rede Federal. In: SILVA, K. A.; DIAS, R.(Orgs). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês**: visão geral e pedagogias vivenciadas. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MICROSOFT TEAMS: **entenda o que é e como funciona**. Brasil. Softlinegroup.com, 2018. Disponível em: <https://brasil.softlinegroup.com/sobre-a-empresa/blog/microsoft-teams-entenda-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em: 30 mar.2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; NETO,

A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

OLIVEIRA, A. B. **ENEM e a política linguística para o inglês no Brasil: da legislação às representações de coordenadores, professores e alunos em um contexto de ensino**. Campinas, SP: [s.n.], 2017.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D.C.(Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona**, São Paulo: Parábola editorial, 2011.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria T., CUNHA, Maria Jandyra C. (Orgs.). **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 53-84.

Quadro Comum Europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com pé no chão. In: LIMA, D. C (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky** : uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RODGERS, T. S.; RICHARDS, J. C. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: 2001.

RODRIGUES DE CASTRO, A. C. O aprendizado de Língua Inglesa em um contexto de Ensino Híbrido. In: SILVA, K. A.; DIAS, R.(Orgs). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SHARMA, P.; BARRET B. **Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom**. Oxford: Macmillan, 2007.

SHOHAMY, E. G.. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. Psychology Press, 2006.

- SILVA, K. A. (Org). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas**, Prefácio de Vilson J. Leffa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- SOLLER, A. Supporting Social Interaction in an Intelligent Collaborative Learning System. **International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)**, 2001, pp.40-62.
- SOUZA, C. F. de. A língua inglesa nos institutos federais: reflexões oportunas. **Anais Eletrônicos do III SEFELI**, v. 3, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10012>. Acesso em: 22jun2020.
- SOUZA, C. F. (Re)pensando o ensino de língua inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense: propostas para além do ensino de língua estrangeira instrumental. **InterSciencePlace**, n. 28, v. 1, jan./mar. 2014.
- SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: UnB, 2012.
- SOUZA, S. A. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- TOMLINSON, B.; WHITTAKER, C. **Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation**. London: British Council, 2013.
- TORI, R. **Educação sem distância** : as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo : Editora Senac , 2010.
- TORRES, P. L.; IRALA, E. A. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**, Curitiba : SENAR , 2014.
- VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO**, vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166.
- VIDOTTI, J. **Políticas Linguísticas para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na Língua Inglesa**. Tese (Doutorado em Letras Modernas)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 245, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112012-122108/pt-br.php>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto, S.C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES**Apêndice A Questionário Inicial Diagnóstico**

1- Você já estudou em algum curso de inglês fora do ensino regular?

SIM

NÃO

2- Se você já estudou em um curso de inglês, foi por quanto tempo?

Até 1 ano

1 a 2 anos

2 a 3 anos

3 a 4 anos

Mais de 4 anos

3- Como você considera seu nível em relação ao idioma inglês?

Iniciante

Básico

Intermediário

Avançado

4- Como você considera as aulas de Inglês no seu Ensino Fundamental?

muito boas

boas

regulares

ruins

5- Justifique sua opção no item anterior (em relação às aulas de Inglês no Ensino Fundamental)

6- Qual habilidade foi MAIS desenvolvida no seu Ensino Fundamental em relação à Língua Inglesa? (Pode escolher até 2 opções)

- Compreensão auditiva – Listening
- Produção oral – Speaking
- Compreensão leitora- Reading
- Produção escrita – Writing

7- Qual habilidade você acredita ser MAIS importante a ser desenvolvida devido aos seus projetos futuros? (Pode escolher até duas opções)

- Compreensão auditiva – Listening
- Produção oral – Speaking
- Compreensão leitora- Reading
- Produção escrita - Writing

8 - Você considera importante estudar inglês no Ensino Médio?

- Não é importante
- É pouco importante
- É muito importante

9 - Justifique sua resposta da questão anterior (sobre a importância do inglês)

10- Você tem algum contato com língua inglesa fora da sala de aula?

11- Se a resposta da questão anterior for afirmativa, de que modo você tem contato com inglês? (Pode escolher várias opções)

- músicas
- textos, notícias
- conversa online
- filmes
- jogos
- outros

12- Se você marcou a opção OUTROS na questão anterior, dê exemplos dos meios pelos quais você tem contato com a língua inglesa:

Apêndice B Entrevistas Orais

Nível Básico (Amarelo)

- 1-What's your name?
- 2- Where are you from?
- 3- How old are you?
- 4- Where do you live?
- 5-Who do you live with?
- 6-Do you have brothers or sisters?
- 7- What do you like to eat?
- 8- What do you usually do on weekends?
- 9- Where do you study?
- 10- What did you do yesterday?
- 11- Can you play the guitar?
- 12- When were you born?
- 13-What can you do well?
- 14- What are your hobbies?

Nível Pré- Intermediário (Green)

Todas as perguntas do nível básico

- 15- What are you like?
- 16- How can you describe your best friend?
- 17- What are you doing now?
- 18-What is your favorite subject? Why?
- 19-Tell me about a trip you did. What happened? What did you do there?
- 20- What are your plans for the future?

Nível Intermediário (Blue)

Todas as perguntas dos outros níveis

21- What are you going to do when you finish High School?

22- What were you doing at 10 last night?

23- How long does it take you to arrive at school?

24- Where would you like to go on vacation?

25- Have you ever traveled by plane?

26- How long have you studied English?

Apêndice C Questionário Final

Questionário Final da pesquisa do mestrado em ProfEPT (Electronics 2A)

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA: UMA
PROPOSTA HÍBRIDA PARA TURMAS MULTINÍVEIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

1. Escreva seu nome completo e turma

2. Considerando suas aulas no Ensino Fundamental, você se sentiu mais motivado a estudar Inglês com as atividades propostas?

- sim
- parcialmente
- não
- não sei responder

3. Apesar das dificuldades do ensino remoto, você gostou de trabalhar de forma colaborativa com seus colegas?

- sim
- não
- parcialmente
- não sei reponder

4. As atividades sugeridas, incluindo a produção dos vídeos, ajudaram a praticar as quatro habilidades linguísticas (produção oral, textual, compreensão auditiva e leitora)?

- sim
- não
- parcialmente
- não sei responder

5. O aplicativo Teams tem a opção de interação por meio de emojis, giphys entre outras possibilidades lúdicas, você considera esses elementos motivacionais para a aprendizagem?

- sim
- não
- parcialmente
- não sei responder

6. As atividades propostas podem ser implementadas nas aulas de inglês no Ensino Médio de outras escolas públicas?

- sim
- não
- parcialmente
- não sei reponder

Apêndice D Apostila de sistematização

Simple Present

O *Simple Present* é um tempo verbal utilizado para indicar **ações habituais** que ocorrem no presente. É o equivalente ao presente do indicativo em português. Além disso, ele é usado para expressar **verdades universais, sentimentos, desejos, opiniões e preferências**. Por vezes, as frases no *Simple Present* apresentam circunstâncias (advérbios).

As mais usuais são:

<i>now</i>	agora
<i>always</i>	sempre
<i>never</i>	nunca
<i>today</i>	hoje
<i>every day</i>	todos os dias
<i>daily</i>	diariamente
<i>often</i>	frequentemente
<i>sometimes</i>	às vezes
<i>generally</i>	geralmente
<i>usually</i>	usualmente

Veja alguns exemplos de frases no *Simple Present*:

- *He **plays** soccer very well.* (Ele joga futebol muito bem.)
- *She **loves** chocolate.* (Ela ama chocolate.)
- *They **go** to school in the afternoon.* (Eles vão para a escola de tarde.)
- *I **always** read the newspaper in the morning.* (Eu sempre leio o jornal de manhã.)

We generally travel to Brazil in December. (Geralmente nós viajamos para o Brasil em dezembro).

A conjugação do *Simple Present* varia de acordo com a pessoa verbal, com a terminação do verbo e com o tipo de frase (afirmativa, negativa e interrogativa). Como regra geral, pode-se dizer que para conjugar um verbo no *Simple Present*, basta usá-lo no infinitivo sem o *to* no caso dos pronomes *I, you, we* e *they*, e acrescentar *-s, -es* ou *-ies* no caso dos pronomes *he, she* e *it*.

Veja abaixo um exemplo com a conjugação do verbo *to work* (trabalhar; funcionar):

AFFIRMATIVE FORM (TO WORK)	
I work a lot.	It works a
You work a	We work a
He works a	They work a
She works a	

No entanto, há algumas regras específicas para a flexão da terceira pessoa do singular (*he, she* e *it*) que estão relacionadas com a terminação dos verbos.

Verbos terminados em -o, -z, -ss, -ch, -sh, -x. Acrescenta-se -es ao final do verbo.

Exemplos:

- *to teach* (ensinar) - *teaches*
- *to watch* (assistir) - *watches*
- *to push* (empurrar) - *pushes*
- *to kiss* (beijar) - *kisses*
- *to go* (ir) - *goes*
- *to fix* (consertar) – *fixes*

Verbos terminados em -y precedido de consoante. Retira-se o -y e acrescenta-se -ies

Exemplos:

- *to fry* (fritar) - *fries*
- *to fly* (voar) - *flies*
- *to study* (estudar) - *studies*
- *to worry* (preocupar-se) – *worries*

Verbos terminados em -y precedido de vogal. Acrescenta-se somente o -s. Exemplos:

to say (dizer) - *says*

- *to play* (brincar; jogar) - *plays*

she, it.

Na forma negativa do *Simple Present*, **o verbo sempre é usado no infinitivo sem o to**, mesmo quando se trata da terceira pessoa do singular (*he, she e it*). As frases na negativa podem ser escritas de forma completa (*do not* ou *does not*) ou de forma contraída (*don't* ou *doesn't*):

- *Do + not = don't*
- *Does + not = doesn't*

Posição do verbo em frases negativas

Veja abaixo a estrutura de formação de frases negativas no *Simple Present*: Sujeito + verbo auxiliar + not + verbo principal + complemento

Exemplos:

- ***I do not live in Brazil.*** (Eu não moro no Brasil). - verbo *to live* (morar, viver).
- ***He does not teach Spanish at the university.*** (Ele não ensina espanhol na universidade.) - verbo *to teach* (ensinar).
- ***They don't prefer Italian food.*** (Eles não preferem comida italiana.) - verbo *to prefer* (preferir).
- ***She doesn't watch TV every day.*** (Ela não assiste TV todos os dias.) - verbo *to watch* (assistir).
- ***We do not like to go to the beach during the week.*** (Nós não gostamos de ir à praia durante a semana.) - verbo *to like* (gostar).

Interrogative Form (forma interrogativa)

Assim como acontece nas frases negativas, os auxiliares **do** e **does** são utilizados para formar frases interrogativas no *Simple Present*. **Do** é usado com *I, you, we* e *they*, e **does** é usado com *he, she* e *it*.

Posição do verbo em frases interrogativas

Veja abaixo a estrutura de formação de frases interrogativas no *Simple Present*. Verbo auxiliar + sujeito + verbo principal + complemento

Exemplos:

- ***Do I own you money?*** (Eu te devo dinheiro?). - verbo *to own* (dever).
- ***Does he teach Spanish at the university?*** (Ele ensina espanhol na universidade?) - verbo *to teach* (ensinar).
- ***Do they prefer Italian food?*** (Eles preferem comida italiana?) - verbo *to prefer* (preferir).
- ***Does she watch TV every day?*** (Ela assiste TV todos os dias?) - verbo *to watch*

- (assistir).
- **Do we have classes on Saturdays?** (Nós temos aulas aos sábados?) - verbo *to have* (ter).

IMPORTANTE

O verbo ***to do*** significa **fazer**. No entanto, no *Simple Present* ele é usado como verbo auxiliar que complementa a formação das frases negativas e interrogativas. Enquanto auxiliares, ***do*** e ***does*** não têm significado. Os auxiliares ***do*** e ***does*** também são usados em respostas curtas.

Sample Questions	Short Answer (Affirmative)	Short Answer (Negative)
Do you like chocolate?	Yes, I do.	No, I don't.
Do I need a pencil?	Yes, you do.	No, you don't.
Do you both like chocolate?	Yes, we do.	No, we don't.
Do they like chocolate?	Yes, they do.	No, they don't.
Does he like chocolate?	Yes, he does.	No, he doesn't.
Does she like chocolate?	Yes, she does.	No, she doesn't.
Does it have four wheels?	Yes, it does.	No, it doesn't.

O verbo “*to be*” pode expressar dois significados: ser ou estar. Logo, tanto para dizer que **eu sou** uma professora (***I am a teacher***), quanto para dizer que **eu estou** na escola (***I am at school***), deve-se utilizar o verbo “*to be*”. O verbo “*to be*” no presente se conjuga em “*am*”, “*is*” e “*are*”. Segue uma tabela para indicar o uso correto do verbo “*to be*” no presente:

<i>Personal Pronouns</i> (Pronomes pessoais)	Verbo “ <i>to be</i> ” no presente
<i>I</i>	<i>am</i> (sou/estou)
<i>You</i>	<i>are</i> (é /está)
<i>He</i>	<i>is</i> (é/está)
<i>She</i>	<i>is</i> (é/está)
<i>It</i>	<i>is</i> (é/está)
<i>We</i>	<i>are</i> (somos/estamos)
<i>You</i>	<i>are</i> (são/estão)

<i>They</i>	<i>are</i> (são/estão)
-------------	------------------------

Ex.: *You are a student.* (Você é um aluno).

He is my neighbor. (Ele é meu vizinho).

She is at the supermarket. (Ela está no supermercado).

The dog is outside. (O cão está lá fora).

Para a forma **negativa**, basta acrescentar “**not**” após o verbo “*to be*” (*am, is, are*):

They are not in their bedroom. (Eles não estão no quarto deles).

We are not nurses. (Nós não somos enfermeiras).

I am not your teacher. (Eu não sou sua professora).

É possível abreviar a verbo “*to be*” com o “*not*”. Essa forma é bastante utilizada na conversação.

Segue abaixo uma lista com as possíveis abreviações para a forma negativa:

Verbo to be na negativa	Forma contraída
<i>I am not</i>	<i>I'm not</i>
<i>You are not</i>	<i>You aren't</i>
<i>He is not</i>	<i>He isn't</i>
<i>She is not</i>	<i>She isn't</i>
<i>It is not</i>	<i>It isn't</i>
<i>We are not</i>	<i>We aren't</i>
<i>You are not</i>	<i>You aren't</i>
<i>They are not</i>	<i>They aren't</i>

WHO-	WHOM -	WHICH-	WHY-	WHAT-	WHEN-	WHOSE-	WHERE-
HOW							

Para a forma interrogativa, basta inverter o verbo “*to be*” (*am, is, are*), colocando-o no início da frase:

Is she your sister? (Ela é sua irmã?)

Are we on the right road? (Nós estamos na estrada certa?)

Are you my classmate? (Você é meu colega de classe?)

QUESTION WORDS

São palavras que geralmente formam perguntas e são importantes para responder a questões de testes, entender diálogos ou interagir com as pessoas em inglês. É importante que você saiba o significado de todas elas.

Who (quem) – é uma palavra usada como o

sujeito da oração. Exemplos: *Who is that*

beautiful girl? (Quem é aquela moça bonita?)

Who likes soccer? (Quem gosta de futebol?)

Whom (quem) – é usado como o objeto da pergunta. Esse pronome indica formalidade, é frequentemente substituído por *who*.

Exemplos: *Whom do you like most?* (De

quem você mais gosta?) *With whom does*

Peter study? (Com quem Peter estuda?)

Whose (de quem)- é usado quando se quer saber a relação de posse. Exemplos: *Whose*

pencil is this? (De quem é este lápis?)

Whose house is that? (De quem é aquela casa?)

Which (qual, quais)- é usado quando se apresentam opções de escolha. Exemplos:

Which of those men is your father? (Qual daqueles homens é seu pai?)

Which sock do you prefer: the yellow one or the pink one? (Qual meia você prefere: a amarela ou a rosa?)

What (o que, que)- pode ser usado como sujeito ou objeto da oração

Exemplos: What do you like to do on the weekends? (O que você gosta de fazer nos fins de semana?)

What is your favorite subject? Qual é sua matéria favorita? **Where** (onde)- é usado para indagar sobre lugar, posição

Exemplos: Where is Mary? (Onde está Mary?)

Where are the toys and objects?(Onde estão os brinquedos e objetos?)

Why (por que)- é usado para indagar sobre a razão, o motivo

em relação a um fato.Exemplos: Why do you study

English?(Por que você estuda inglês?)

Why does Mary live here?(Por que Mary mora aqui?)

When (quando)- é usado quando se quer saber a

circunstância temporal. Exemplos: When is your

birthday?(Quando é seu aniversário?)

When do you visit your parents? (Quando você visita seus pais?)

How (como)- usado para perguntar sobre o modo, a maneira referente a um fato.

Exemplos: How do you usually go to work? (Como você faz habitualmente para ir ao trabalho?)

How's your family? (Como vai sua família?)

SUBJECT AND OBJECT PRONOUNS

Pronomes são palavras que usamos no lugar de um nome ou substantivo numa frase. Hoje estudaremos dois tipos deles: os **Subject** e o **Object** Pronouns. Os Subject pronouns correspondem aos pronomes do caso Reto em português veja a seguir:



Subject Pronouns

I
You
He

Pronomes do caso reto

Eu
Tu (Você)
Ele

She
It
You
We
They

Ela
Ele\Ela (para objetos, animais)
Vocês
Nós
Eles

São utilizados como sujeitos do verbo na frase:

I like pizza.

You are late.

He is my friend.

We live in São Paulo.



Lembre-se: as sentenças em inglês sempre tem um pronome pessoal (subject pronouns), senão houver um sujeito na frase, utiliza-se **It** ou **There:**

It is raining.

Está chovendo.



Apêndice E



Termo de Assentimento (em caso de menor)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa: uma proposta híbrida para turmas multiníveis no Ensino Médio Integrado”. Neste estudo o que se pretende é avaliar se a aprendizagem colaborativa pode potencializar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) no uso da língua inglesa em uma turma multinível do Ensino Médio.

O motivo de pesquisar essa temática é a necessidade de se desenvolver as quatro habilidades comunicativas em língua inglesa para que os alunos tenham uma formação humana mais completa para leitura do mundo, para atuação na sociedade e para a compreensão dos fenômenos e de suas relações, além de contribuir para o trabalho de professores de Língua Inglesa que atuam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, implementação e avaliação de uma sequência didática durante um bimestre com atividades colaborativas a serem realizadas durante as aulas de Língua Inglesa no curso Técnico Integrado de Eletrônica do IFFluminense, campus Campos Guarus. A avaliação da proposta será feita mediante observação participante, registros por meio de fotografias e vídeos e questionários semiestruturados com os participantes.

Os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa são mínimos, relativos à divulgação das informações, mas para evitá-los a pesquisadora se compromete, no presente termo, a não utilizar nomes ou dados de identificação dos participantes e se o participante achar que determinadas perguntas incomodam, pode escolher não respondê-las. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Além disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou

interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Assinatura da pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do (a) participante menor

Data __/____/____

Instituição: IFFluminense

Nome do pesquisadora: Karine Soares de Souza Silva

Tel: 22 99943-9921

E-mail: karinesssilva@gmail.com

Apêndice F

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa: uma proposta híbrida para turmas multiníveis no Ensino Médio Integrado”. Nesse estudo, o que se pretende é avaliar se a aprendizagem colaborativa pode potencializar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) no uso da língua inglesa em uma turma multinível do Ensino Médio.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O motivo de pesquisar essa temática é a necessidade de se desenvolver as quatro habilidades comunicativas em língua inglesa para que os alunos tenham uma formação humana mais completa para leitura do mundo, para atuação na sociedade e para a compreensão dos fenômenos e de suas relações, além de contribuir para o trabalho de professores de Língua Inglesa que atuam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, implementação e avaliação de uma proposta metodológica durante um bimestre com atividades colaborativas a serem realizadas durante as aulas de Língua Inglesa no curso Técnico Integrado de Eletrônica do IFFluminense, campus Campos Guarus. Caso ache que determinadas perguntas incomodam, pode escolher não respondê-las. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação. Além disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

Instituição: IFluminense

Nome da pesquisadora: Karine Soares de Souza Silva Tel: 22 99943-9921 E-mail:
karinesssilva@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante