

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Curso de Letras: Português e Inglês – Licenciatura

Laís Belim Dias

Ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras: é possível que a aprendizagem aconteça?

Trabalho de Conclusão de Curso

São Paulo

2025

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Curso de Letras: Português e Inglês – Licenciatura

Laís Belim Dias

Ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras: é possível que a aprendizagem aconteça?

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de licenciada em Letras: Português e Inglês, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Fachin Soares.

São Paulo

2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Fachin Soares

Profa. Dra. Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva

Profa. Dra. Vera Lucia Cabrera Duarte

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
pelo apoio permanente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com admiração e carinho, às orientadoras Prof. Dra. Maria Fachin Soares e Prof. Dra. Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva pelo cuidado e atenção no processo de desenvolvimento deste trabalho. Seus ensinamentos foram essenciais não só para a construção deste projeto, mas para a minha formação como professora e aluna ao longo desses quatro anos de graduação.

Aos meus pais, minha eterna gratidão por acreditarem e apoiarem a minha escolha de seguir o caminho da área da educação e por tornarem a minha formação na PUC-SP possível. Sem seu suporte e encorajamento, nada disso teria sido possível.

Agradeço também aos meus alunos, aos atuais e a todos que passaram por minha vida, por despertarem em mim o entusiasmo pela prática docente. Eles diariamente me proporcionam momentos de afeto e desafios que fazem dessa profissão um eterno aprendizado de valores.

Por último, deixo meu carinhoso agradecimento a Leticia Freitas Colares, minha parceira de caminhada na universidade e na vida. Sua amizade, desde o início do curso de Letras, trouxe leveza, apoio e crescimento para essa jornada.

RESUMO

DIAS, Laís Belim. **Ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras: é possível que a aprendizagem aconteça?**

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar e avaliar uma proposta de aula de língua inglesa para uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de São Paulo. A observação de aulas nesse grupo específico durante o estágio supervisionado permitiu identificar vários limites para a aprendizagem da língua inglesa, dentre eles a prioridade quase absoluta dada à resolução de exercícios de múltipla escolha, típicos de provas como o Enem e vestibulares, e o conseqüente baixo engajamento dos alunos na execução de tarefas e na participação. A fundamentação teórica deste trabalho engloba textos e reflexões sobre o ensino de inglês nas escolas públicas do Brasil, sobre crenças relativas à possibilidade de aprendizagem do idioma em tais contextos, e sobre o uso da gamificação como uma alternativa para maior envolvimento dos alunos com a própria aprendizagem. A proposta de intervenção desenvolvida foca “superlativo dos adjetivos”, tema de aulas anteriores, e propõe o compartilhamento de opiniões, gamificação e debates direcionados. Os resultados indicam que é possível que a aprendizagem da língua inglesa com o envolvimento dos alunos aconteça na escola pública, desde que sejam traçados objetivos claros para isso e pensadas atividades de acordo com o interesse e contexto dos participantes.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua inglesa; escolas públicas; crenças; gamificação no ensino.

ABSTRACT

DIAS, Laís Belim. **English teaching in Brazilian public schools:** is it possible that the learning happens?

This research aims to present and evaluate an English class proposal for a 1st year high school group in a public school in the city of São Paulo. The observation of this particular context during the supervised internship enabled the perception of limits as to the teaching and learning of the English language, such as the nearly absolute priority given to multiple-choice exercises typical of tests as Enem and university entrance exams, and the resulting low engagement of students in terms of both task completion and class participation. The theoretical basis of this paper covers texts and reflections about the teaching of English in Brazilian public schools, about beliefs concerning the possibility of learning the language in such contexts, and about the use of gamification as an alternative to promote students' higher involvement in their own learning. The intervention proposal around “superlatives”, the theme of previous classes, includes opinion sharing, gamification, and directed debates. The results indicate the possibility of learning the English language in public schools as long as goals are clearly traced for this and the activities are thought accordingly to the participants' interest and context.

Keywords: English teaching and learning; public schools; beliefs; gamification.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1	Fatores que afetam o ensino de inglês.....	12
2.2	Professores: sua formação, contextos de atuação e possíveis mudanças.....	15
2.3	Relação dos alunos com o idioma.....	17
2.4	Crenças e preconceitos acerca do inglês nas escolas públicas.....	17
2.5	Gamificação no ensino de inglês.....	19
3	METODOLOGIA.....	21
3.1	Contexto e participantes.....	21
3.2	Proposta de intervenção: a aula planejada.....	26
3.3	Descrição da aula realizada.....	28
3.4	Análise dos resultados.....	30
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

A educação pública, que é um direito de todos, demonstra ser esquecida pelo governo. É comum que se questione a quantidade e a organização dos investimentos direcionados a ela. A precariedade da educação pública brasileira é conhecida e “aceita” por grande parte dos cidadãos. Parece ser considerado normal que os estudantes, depois de anos na escola, se formem com defasagens e cheguem à vida adulta com dificuldades em diversas áreas do conhecimento. A busca por escolas particulares, que tendem a oferecer uma melhor educação, é a solução encontrada por alguns. No entanto, só têm acesso a elas aqueles que podem pagar ou que conseguiram uma bolsa de estudos.

As motivações para o desenvolvimento da presente pesquisa foram a experiência de um estágio obrigatório em uma escola pública estadual de São Paulo, e a crença — tanto de professores e alunos, quanto da população como um todo — de que o ensino-aprendizagem de inglês não acontece nessas instituições. Essa escola, com muitos anos de história, era localizada na Zona Norte de São Paulo, mais especificamente, no bairro da Vila Maria. A região do colégio pode ser considerada de classe média-baixa. A maioria dos alunos morava na comunidade que havia lá perto. As turmas acompanhadas, do Ensino Médio regular do período noturno, eram totalmente pautadas na metodologia de tradução de vocabulário; o professor escrevia as unidades lexicais na lousa (em inglês e em português), os alunos copiavam no caderno e faziam uma atividade. Não havia práticas de ativação do conhecimento prévio e os objetivos da aula não eram bem traçados ou explícitos. Além disso, a atmosfera da aula era desagradável. Era evidente que os alunos, tampouco o professor, queriam estar ali. Não havia um laço ou uma relação mínima de afeto entre eles, mas um certo desprezo, ou até mesmo uma implicância. Todas essas características observadas — considerando a metodologia de ensino, a forma como o idioma era abordado e a relação aluno-professor — foram fatores que, certamente, prejudicavam o ensino da Língua Inglesa nessa escola estadual. Experiências como essa e histórias negativas de outras pessoas ficam marcadas e contribuem para a construção de uma imagem ruim sobre as escolas públicas, segundo Paiva (2014). No entanto, também segundo Paiva (2014), há casos de alunos que sucederam e tiveram boas vivências com o inglês na educação pública.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, um novo contexto foi buscado. Chegou-se a uma escola estadual, também localizada no bairro da Vila Maria, que atende alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Foram acompanhadas e observadas as aulas de inglês do

1º ano do Ensino Médio. No que concerne aos alunos, foram identificadas sua desmotivação, desatenção, apatia diante das atividades propostas e falta de propósito perante o aprendizado da língua inglesa. Quanto ao professor, não usou o inglês como forma de comunicação, não propôs atividades diversas àquelas previstas no Caderno do Professor e aceitou o comportamento distante dos alunos sem buscar mudanças. Nas aulas, por mais que ambas as partes tenham se tratado com respeito e mantivessem uma boa relação, foi superficial o trabalho com a língua inglesa. Não eram traçados objetivos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. As tarefas propostas eram voltadas quase que exclusivamente à resolução de exercícios padrão de questões de provas. Além disso, os alunos não tinham material didático de Inglês, tudo precisava ser escrito pelo professor na lousa e copiado no caderno.

Existem muitos estudos que retratam o ensino público no Brasil, inclusive no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Dentre eles, pode-se citar Leffa (2014), que reflete sobre as possíveis origens dos problemas presentes no ensino público e disserta acerca da atuação dos alunos, dos professores e do governo nesse contexto; Paiva (2014), que questiona outros fatores que influenciam a aprendizagem do inglês, como crenças e preconceitos presente na sociedade brasileira e em documentos oficiais, o caráter elitista que envolve o estudo da língua, o despreparo dos professores e o papel dos alunos; Oliveira (2014), que problematiza os cursos de licenciatura que formam profissionais despreparados e sem domínio do idioma, e as escolas que não oferecem recursos para impulsionar a melhora dos professores em sua atuação; Gimenez (2014), que defende o ensino do inglês como forma de abrir o olhar dos alunos para o papel da linguagem no mundo, e reforça a importância de se desenvolver a formação identitária docente e a criação de objetivos em comum no contexto de sala de aula; Silva (2005), que analisou entrevistas com ingressantes em Letras acerca de crenças a respeito do ensino de inglês na escola; e Azevedo e Marengo (2022), que destacam a importância da gamificação no contexto escolar como forma de motivação e participação dos alunos, além de seu caráter lúdico para o alcance dos objetivos de aprendizagem previstos no currículo.

Esta pesquisa, por sua vez, ao acompanhar uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública, buscou compreender como o ensino da língua inglesa era abordado naquele contexto específico. A identificação de dificuldades de o professor engajar os alunos nas atividades que desenvolvia com a classe levou a uma proposta de intervenção que visava tanto um aprendizado mais efetivo de determinado item do programa de ensino traçado pelo professor, quanto o envolvimento dos alunos na aprendizagem. A análise dos resultados da

aplicação aponta para a possibilidade de maior aprendizagem e engajamento no contexto estudado.

Nas próximas seções há o levantamento bibliográfico que apoia teoricamente a análise do contexto observado para a pesquisa, o planejamento e os resultados da proposta de intervenção. Na metodologia, é descrito o contexto desta pesquisa, mostrando em detalhes as condições e os participantes. Na proposta de intervenção, é apresentada a aula desenvolvida para os alunos do 1º ano do Ensino Médio, visando o enfrentamento de problemas identificados. Na avaliação, há o relato da aplicação das atividades e a análise informativa dos resultados, relacionando-os às expectativas e à teoria. Por fim, nas considerações finais são elaboradas as ações finais do trabalho acerca dos objetivos em relação aos resultados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Fatores que afetam o ensino de inglês

Uma grande referência para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o livro “Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares” (2014), organizado por Diógenes Cândido de Lima. A obra traz as perspectivas de diversos estudiosos da área da educação acerca da “Narrativa 14”, história de um ex-aluno de uma escola pública que tem suas expectativas do aprendizado do inglês quebradas pela realidade do ensino público e por suas experiências individuais com o conteúdo e os professores. Embora seja uma obra não tão recente, as observações realizadas durante o estágio supervisionado desta pesquisadora confirmam a permanência, até hoje, dos problemas mencionados na Narrativa 14.

Resumidamente, a experiência desse aluno, do qual não conhecemos a identidade, se inicia com sua empolgação em aprender inglês para ter a oportunidade de falar outro idioma ou entender o que é dito em suas músicas preferidas. Suas expectativas decrescem à medida que percebe que não aprenderá nada além do alfabeto e que seus professores muitas vezes não são capacitados para ensinar inglês, e não acreditam que seus alunos têm capacidade de aprender. Ao crescer, tem a chance de estudar numa escola de idiomas e aprender inglês, até mesmo se tornar professor. Seu maior objetivo se torna voltar à escola pública para provar que é possível que o ensino de inglês funcione. Cada autor que compõe a obra de Lima (2014) traz uma reflexão e análise particulares dessa mesma história, discutindo fatores que afetam o ensino da língua no contexto público brasileiro. Não há apenas um fator responsável, podendo ser a má formação dos professores, questões políticas, crenças sobre o ensino, o interesse dos alunos, as abordagens em sala de aula, entre outros.

Leffa (2014) é um dos autores que compõem o livro citado e o primeiro a comentar a narrativa. O autor tenta, em seu artigo, identificar as possíveis origens do fracasso escolar e explora possíveis soluções para os problemas. Partindo do pressuposto de que “deve-se” culpar alguém, Leffa (2014) levanta o conceito de “criação de bodes”, apontando o governo, o professor, ou o aluno, como possíveis responsáveis.

Tomando o governo em sua dimensão federal por ser mais abrangente, Leffa (2014) comenta o discurso incluyente que se torna excluyente. O governo deve ser para todos, oferecendo os recursos necessários para o bem-estar da população, incluindo uma educação de qualidade. Na prática, as condições das escolas públicas são muito desfavoráveis para o

aprendizado de uma segunda língua: a carga horária é insuficiente, os professores são precariamente formados, há falta de materiais para os alunos e o currículo proposto não acontece de forma coerente. As condições mínimas de ensino e aprendizagem e o incentivo seriam responsabilidade do governo.

É muito comum encontrar, nas escolas públicas, professores de uma disciplina que precisam ministrar aulas de outra. Há ainda aqueles que têm o diploma, mas não têm o conhecimento necessário para ensinar os alunos. Diante disso, Leffa (2014) coloca a responsabilidade nas mãos do professor pelo fracasso na aprendizagem do inglês. Ele traz diversas manchetes referentes a uma prova realizada em 2008 por professores, na qual muitos deles tiraram zero, comprovando que muitos docentes não sabem aquilo que deveriam ensinar. Para o autor, além de terem o conhecimento requerido pelos seus diplomas, os professores devem ter um conhecimento próprio que, unido ao do aluno, deve provocar mudanças. Paiva (2014) reforça a realidade desse despreparo docente, compartilhando sua experiência em turmas nas quais os alunos só tinham aprendido a contar até o 10, pois o professor não sabia até o 20.

O último a ser considerado culpado é o próprio aluno. Este seria o responsável pelo seu aprendizado. Leffa (2014) leva o leitor a refletir sobre a diferença entre “aluno” e “estudante”. O primeiro apresenta uma característica passiva, como aquele que é ensinado por um professor. Já o segundo termo enfatiza o seu papel ativo, ou seja, aquele que estuda. Para que um indivíduo tenha sucesso em sua jornada educacional, deve ser “estudante” além de “aluno”. É em grande parte o aluno que deverá escolher qual desses caminhos seguir.

Um aluno pode escolher não estudar por diversos motivos, e talvez o maior deles seja a falta de objetivos para o próprio aprender. Há aqueles que entendem a escola enquanto instituição que transmite conhecimento e oferece um diploma de conclusão, mas permanecem em uma condição apática e passiva. Já outros, segundo Leffa (2014), não compreendem os caminhos que o estudo pode abrir. O autor menciona o pensamento de Sartre: “Não importa o que fizeram de nós e sim o que fizemos com aquilo que fizeram de nós”, levando o leitor a pensar que é responsabilidade do aluno ultrapassar seus obstáculos e buscar seu desenvolvimento.

Não é possível atribuir a culpa a apenas um dos citados. Leffa (2014) concebe o fracasso escolar a partir de três eixos: o governo (com seu discurso inclusivo), o professor (que critica o aluno e o governo) e o aluno (que critica o governo e o professor). Além desses aspectos, o

autor também traz a “carnavalização do ensino” como responsável pelos problemas de ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

A carnavalização do ensino está associada à discriminação da educação pública brasileira. Leffa (2014) traz dados que mostram que a maioria dos alunos de ensino fundamental e médio dos Estados Unidos estuda em escolas públicas, incluindo pobres e ricos. Já no Brasil, a maioria das crianças e jovens também estuda nas escolas públicas, mas são apenas os pobres. Quem pode pagar, estuda nas escolas particulares. No país, a educação é um fator discriminatório, sendo que até os professores contribuem para isso. Conforme já mencionado, alguns realmente não sabem a disciplina pela qual são responsáveis, mas outros não acreditam que o aluno da escola pública possa aprender. De acordo com Paiva (2014), até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são encontrados preconceitos contra as classes populares.

Leffa (2014) faz uma afirmação emblemática para a compreensão do que seria a carnavalização do ensino: “Na escola de pobre, o aluno não estuda e nada acontece; o professor não ensina e nada acontece; o governo não faz cumprir as leis que ele próprio cria e nada acontece”. Dessa maneira, ele retoma os três eixos da escola, reforçando a importância do papel de cada um e acusando a inatividade de todas as partes. O governo, o aluno e os professores têm consciência da realidade, mas não se movimentam para provocar mudanças. A má qualidade do ensino, principalmente do inglês, é aceita.

Essa carnavalização pode despertar certas reações nos alunos. Como uma forma de contestar o sistema ou de se divertir, eles se juntam em grupos, apelam para o deboche e para a bagunça. Leffa (2014) denuncia a falta de regras nas instituições públicas de ensino. Qualquer tipo de comportamento passa a ser permitido - se não há regras, não há o que descumprir. Essa situação se torna mais um fator para a discriminação das escolas públicas.

Leffa (2014) mostra aos leitores que a maneira mais comum de explicar o fracasso da aprendizagem de língua nas escolas públicas é culpando alguém. No entanto, ele compreende que a condenação gera conflitos, mas não os resolve. Entende-se que não há apenas um culpado, e todos passam a ser inocentados: “A educação vira carnavalização” (Leffa, 2014).

2.2 Professores: sua formação, contextos de atuação e mudanças possíveis

Como já posto por Leffa (2014), a precária formação dos professores é um fator que contribui grandemente para os maus resultados do ensino de inglês nas escolas públicas. Avaliações docentes e experiências relatadas por professores evidenciam um déficit na sua formação. Os cursos de licenciatura precisam melhorar, os concursos devem incluir perguntas específicas para cada área de conhecimento, e os professores devem se preocupar em construir o seu saber, segundo Leffa (2014). Também Oliveira (2014) ressalta o fato de muitos professores não terem o domínio necessário do inglês e culpa as licenciaturas por não oferecerem uma formação adequada nesse sentido.

Segundo Gimenez (2014), o inglês como uma língua de alcance global altera suas relações sociais e o docente deve ampliar a visão dos estudantes “como mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não nativas, produtoras, e consumidoras de cultura, inclusive aquela que se revela nas músicas” (p.49). Com isso, Gimenez (2014) compreende que o inglês pode ser ensinado atendendo as expectativas dos alunos e construindo uma consciência crítica do papel que a linguagem em geral exerce no mundo.

Para que o aprendizado dos alunos seja realmente significativo, contemplando a aquisição do inglês em todos os seus eixos (a fala, a escuta, a escrita e a leitura) e a visão crítica sobre o seu papel, entende-se a necessidade da garantia do domínio linguístico e do desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros professores nos cursos de licenciatura do ensino superior. Gimenez (2014) ressalta a responsabilidade das universidades em formar não apenas “o que ensinar”, mas também o “como ensinar”. O conteúdo a ser ensinado é imprescindível, mas é preciso que os futuros docentes tenham dimensão de como irão lidar com os seus alunos e seus contextos. Ao entrar em uma turma, o professor se depara com diversos indivíduos que carregam histórias, interesses e visões de mundo diferentes. Nesse sentido, Gimenez (2014) defende uma abordagem democrática, em que haja o encontro de objetivos em comum entre os alunos e o professor. A autora valoriza ainda a formação de professores reflexivos, levando a provocação de mudanças ao envolver o cognitivo nas tomadas de decisões e na compreensão de fatores macro-contextuais que influenciam suas práticas.

Retomando Leffa (2014) e relacionando-o com o último parágrafo, destaca-se a importância de o docente buscar seu próprio conhecimento. O saber genérico não é o suficiente para fomentar uma aula. É preciso do saber específico para um ensino significativo. Como defende o autor, “o saber tem mais o formato de uma agulha do que de uma esponja” (p.22).

Ele explica que o saber não pode ser superficial, deve ser incisivo e provocador de mudanças. Ademais, a relação que o docente estabelece com seus alunos também é essencial e altera a atmosfera do ambiente de ensino-aprendizagem. Segundo Paiva (2014), muitos educadores não têm ideia do poder que eles detêm. Eles são como modelos para os estudantes. Quando o professor é estimado, os educandos são estimulados a participarem do processo de aprendizagem e aceitam seus desafios.

Ao se pensar o professor como responsável por provocar mudanças no ensino da língua inglesa, deve-se considerar as experiências vividas por ele e as crenças que se formaram a partir delas. Segundo Gimenez (2014), essas significações são tanto individuais quanto coletivas. É na relação entre essas construções de sentidos que se formam as identidades. De acordo com a autora, muitos docentes se identificam com antigos mestres. Há o distanciamento dos causadores da sensação de fracasso e a aproximação, e o desejo de “fazer igual”, dos exemplos de sucesso. Gimenez (2014) acredita que a formação profissional é uma abertura à renovação, à inovação e à ousadia. Dessa maneira, se faz necessário o desenvolvimento identitário na formação dos futuros professores para desafiar as práticas que se repetem por indivíduos diferentes. Para que haja mudanças, deve-se considerar os fatores que constituem os indivíduos historicamente e os sentidos que os movem.

Ao pensar no professor de língua inglesa da rede pública, deve-se considerar sua formação (proficiência no idioma e abordagens pedagógicas), suas crenças e seus objetivos como profissional. Contudo, é necessário entender a situação em que este se encontra. Os contextos em que o docente não tem domínio do idioma ou que sabe, mas não quer ensinar, já foram mencionados. Ademais, foi dito que eles devem se responsabilizar, construir seu conhecimento e ir em busca de mudanças. Mas, e os professores que sabem o idioma, sabem ensinar e não recebem apoio ou acompanhamento? Oliveira (2014) toma os professores de cursos de idiomas como referência, ao citar Barcelos (2008), e afirma que estes são modelos para os docentes da rede pública. Além de existir a crença de que só é possível aprender a língua inglesa nas escolas especializadas, aqueles que trabalham nelas participam de cursos de treinamento e têm suas aulas acompanhadas e avaliadas pela coordenação, pois há a necessidade de manter um padrão de qualidade esperado pelos pais e alunos. Oliveira (2014) evidencia a falta desses recursos nas escolas públicas e questiona se há alguém que busque a manutenção de um padrão de ensino, se são oferecidos programas de desenvolvimento aos professores e as expectativas dos pais e alunos. Para a autora, a ausência de políticas públicas para o ensino de inglês contribui para tais falhas.

2.3 Relação dos alunos com o idioma

É certo dizer que o contato com a língua inglesa se tornou frequente com a globalização e com o alcance dos meios digitais. Esse é um argumento utilizado por alguns autores para afirmar que a relação com o idioma é inevitável. Como reforça Paiva (2014), “é a língua de muitas manifestações culturais, como, por exemplo, da música que os jovens ouvem” (p.37). Dessa maneira, ela acredita que o aprendizado do inglês não se dá apenas dentro do contexto escolar, mas a partir de práticas sociais.

Segundo Paiva (2014), o processo de aquisição é limitado, tanto na escola pública, quanto na privada. Para que um aluno aprenda uma língua, suas experiências de aprendizagem devem ir além da sala de aula. A busca pelo aprendizado através de práticas sociais como aliadas ao estudo escolar é incentivada pela autora. Dessa maneira, os alunos devem ser encorajados a procurar essas outras interações.

Paiva (2014) constrói seus argumentos com base na metáfora da aquisição, de Lakoff & Johnson (1980), e na metáfora da participação, de Sfard (1998). O princípio da primeira é, no aprendizado de um idioma, compreender a língua como um bem que pode ser transmitido por alguém e acumulado na mente, como um contêiner. No entanto, por tratar o aprendizado como transmissão de conhecimento, essa metáfora se torna questionável. A metáfora da participação toma a metáfora da aquisição como base e adiciona os pensamentos de Lave e Wenger (1991), para quem aprender é agir no mundo. Os autores enfatizam o papel das comunidades discursivas para a construção do engajamento, da interação, da negociação de sentidos e da aprendizagem de normas. Nesse sentido, é essencial para a aprendizagem do aluno que ele seja um membro ativo de sua comunidade de aprendizagem.

2.4 Crenças e preconceitos acerca do inglês nas escolas públicas

Silva (2005), em sua dissertação de mestrado, “Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)”, destaca a responsabilidade do aluno de língua inglesa com o próprio aprendizado. Para que os aprendizes tenham sua autonomia despertada, os futuros professores devem estar teórica e metodologicamente preparados. Segundo ele, é nos cursos de formação de professores que deve ocorrer o desenvolvimento de profissionais reflexivos acerca do complexo processo de ensinar e aprender uma nova língua. Ele explica que

um professor reflexivo pode ajudar seus alunos no uso de estratégias e na autoconfiança, preparando-os para o aprendizado autônomo.

Silva (2005) defende a importância de se compreender as crenças dos professores e alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. O autor cita Barcelos (1995, apud Silva, 2005) para explicar como as expectativas dos alunos sobre o ensino de língua adicional pode entrar em conflito com o que o professor espera que os alunos façam para aprender o conteúdo. Dessa maneira, a identificação dessas crenças pode ser um auxílio aos professores na reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Quanto ao aprendiz, Kern (1995, apud Silva, 2005) aponta que aquele que é consciente de seus objetivos, dificuldades e frustrações permite ao professor o desenvolvimento de um plano de ação mais efetivo e uma parceria entre ambos, possibilitando o estabelecimento de propósitos em comum no ensino e na aprendizagem da língua.

Silva (2005) desenvolveu uma pesquisa com alunos ingressantes em Letras a fim de compreender seu olhar em relação ao ensino e aprendizagem de inglês nas escolas públicas. Os resultados revelaram uma crença bastante generalizada de que é muito difícil aprender a língua nessas instituições. O autor explica que a concretização dessa crença se dá pela falta de competência linguístico-comunicativa e de motivação e interesse, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Além disso, muitos acreditam no destaque da habilidade oral para o aprendizado da língua. Silva (2005) mostra que, segundo os participantes da pesquisa, a grande quantidade de alunos por sala dificulta o trabalho com a oralidade. Essa crença pode ter origem nas propagandas das escolas de idiomas que prometem a fala do aluno em pouco tempo, podendo frustrar muitos alunos e professores das escolas públicas que não se consideram fluentes após anos de estudo (Rolim 1998, apud Silva 2005)

Os resultados analisados por Silva (2005) mostram que a falta de motivação dos professores e dos alunos, a falta de infraestrutura adequada e a grande quantidade de alunos em sala de aula são fatores que contribuem para a descrença no ensino de inglês nas escolas públicas. Ademais, ocorre a valorização do ensino da língua nas escolas de idiomas em detrimento da escola pública. De acordo com os participantes de sua pesquisa, o método de ensino, o material didático e os professores são mais eficazes nas escolas de idiomas.

Silva (2005) faz uma comparação entre os perfis dos professores de escolas de idiomas e dos professores de escolas públicas na perspectiva dos entrevistados. O resultado é uma

definição dicotômica em que os professores da primeira são fluentes em inglês e têm uma boa formação, enquanto os da segunda não têm proficiência oral e escrita, e não possuem uma formação em Linguística Aplicada. O autor acrescenta que Almeida Filho (1992, apud Silva, 2005) tem dados de pesquisa que confirmam que os próprios professores de escolas públicas têm essa mesma concepção.

Através dos estudos de Barcelos, Batista & Andrade (2004, apud Silva, 2005), é possível compreender que os cursos de Letras não estão atendendo as exigências do mercado na busca de profissionais qualificados que atuem de maneira satisfatória no ensino de línguas. Para Moraes e Amarante (1989, apud Silva, 2005), o mercado de trabalhos busca professores de línguas que apresentam: competência linguística-comunicativa; desempenho didático e pedagógico; e competência ou desempenho interpessoal. Barcelos, Batista & Andrade (2004, apud Silva, 2005) dizem que essa última característica envolve paciência, perspicácia, criatividade e dinâmica. Silva (2005) acrescenta que, além dessas competências, os cursos de Letras devem trabalhar para a formação de professores crítico-reflexivos.

2.5 Gamificação no ensino de inglês

Para Azevedo e Marengo (2022), a noção de jogo é polissêmica; por isso, escolhem entender o termo como um tipo de linguagem e fenômeno cultural produzido historicamente que pode representar aspectos sociais e problemas cotidianos. Quando vinculado a processos de ensino-aprendizagem, o jogo se torna educativo por estar implicado no currículo escolar, e seu caráter supérfluo é abandonado.

Segundo os autores, desde o início do século XX são propostos diferentes modos de lidar com os jogos educativos os quais, no entanto, exigem atividades e materiais particulares. Mesmo que tenham sido inicialmente direcionados à educação de crianças, a partir dos anos 1920 são direcionados para outras faixas etárias. Azevedo e Marengo (2022), dentre as finalidades do uso de jogos por educadores, destacam o ensino centrado nos estudantes, considerando seus interesses e incentivando sua autonomia. Além disso, a construção de conhecimento se estabelece na interação entre o professor e os alunos. Dessa maneira, o jogo se torna um recurso que possibilita aos estudantes uma atuação mais ativa em sua aprendizagem.

Para Azevedo e Marengo (2022), usar o jogo como recurso didático transforma o seu caráter lúdico em meio de alcançar objetivos externos a ele. Eles entendem que há diferença entre deixar o aluno livre para a exploração e experienciar algo dentro de objetivos delimitados. A finalidade do jogo deixa de ser o próprio ato de jogar e passa a ser a aprendizagem dos conteúdos trabalhados neles. Além disso, os autores concordam que ele pode promover a disposição, a motivação, a curiosidade, a participação e a interação dos alunos.

Azevedo e Marengo (2022) explicam que o jogo, para ser considerado educativo, precisa estar integrado a um projeto pedagógico. Assim, planejar um jogo para ser usado em sala é tão exigente quanto planejar outras atividades; deve-se considerar o currículo, a cultura, as experiências individuais e coletivas, os valores sociais, as capacidades de cada grupo de estudantes, as formas de estudo e aprendizagem e a sociabilidade. Quanto aos objetivos, o desenvolvimento deve ser minucioso para evitar conflitos entre as metas do jogo e de aprendizagem.

Foi constatado pelos autores que alguns jogos causam satisfação neurológica nos jogadores, motivando-os a continuar jogando. A sua implementação na sala de aula, tanto os digitais, quanto os analógicos, trazem motivação à participação dos estudantes por despertar sua curiosidade e sua imaginação, ampliar suas experiências em relação aos temas e desenvolver capacidades, habilidades e competências sociocognitivas.

No século XXI, o termo gamificação permitiu enfatizar a potencialidade do jogo na educação, afirmam Azevedo e Marengo (2022). A implementação desse recurso na prática pedagógica é uma maneira de trazer mais interatividade, fluidez, engajamento, motivação, autonomia e a construção de significados.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Contexto e participantes

A instituição em que foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa é uma escola pública estadual para alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada no bairro da Vila Maria Alta, na Zona Norte de São Paulo. As aulas ocorrem apenas no período matutino e vespertino em uma estrutura ampla que conta com muitas salas de aula grandes e outros ambientes de aprendizagem. A escola não oferece o Ensino Médio noturno e o EJA (Educação para Jovens e Adultos).

O prédio é vasto, possibilitando que haja muitas turmas do mesmo nível de ensino em um período comum. O local oferece, ainda, sala de informática, quadras coberta e descoberta. Apesar de a escola ser fisicamente bem estruturada, suas salas são muito sujas. É possível notar que elas não são regular e cuidadosamente limpas, visto a espessura da poeira e papéis no chão, o que resulta num ambiente desagradável e desconfortável aos alunos e professores. Na sala de informática, os computadores parecem ser novos e bem cuidados, apesar de serem insuficientes para a quantidade de alunos na turma.

Este é o contexto em que foram acompanhadas as aulas de Língua Inglesa do 1º ano A do Ensino Médio. Foram observados dois dias de aula dessa turma — “dobradinhas” às quintas-feiras. O professor divide as aulas em dois momentos: a primeira aula é realizada no laboratório de informática para que os alunos façam as tarefas de uma plataforma de inglês comum a todas as escolas públicas estaduais; a segunda é feita na sala de aula, voltada ao desenvolvimento dos conteúdos pelo professor.

A turma que é foco desta pesquisa é formada por cerca de quarenta alunos, nem sempre todos presentes. Geralmente, entre vinte e cinco e trinta alunos frequentam as aulas, o que é confirmado pelo professor e outros alunos como rotineiro. O motivo de tamanho número de faltas não foi explicitado. Sabe-se, no entanto, que é comum encontrar nos contextos de ensino público alunos que precisam trabalhar para ajudar em casa ou que estão passando por outros tipos de problemas que impedem que eles sejam assíduos às aulas. Também é possível que a desmotivação resulte da falta de objetivos claros, tanto dos alunos para a aprendizagem, quanto do professor para o ensino.

Quanto ao perfil da turma, poder-se-ia dizer que são unidos, pois todos parecem interagir entre si e ter uma boa relação. É importante mencionar que há um aluno de inclusão entre eles. O adolescente convive com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém mostra-se independente, sem dificuldades nas aulas de Inglês, tem amigos e é respeitado por seus colegas. Como em muitos outros contextos de escola, há a divisão entre pequenos grupos. Por ser uma sala de aula bastante ampla, esses grupos se fixam em lugares distantes, o que pode atrapalhar no engajamento durante a aula. Uma possibilidade seria uma nova disposição das carteiras, em semicírculo por exemplo, para facilitar a proximidade entre alunos e professor e promover maior interação e participação.

Quanto aos alunos, e sua relação com o professor, com o inglês e as tarefas, é evidente que muitos aspectos precisam melhorar. Por um lado, aparentam manter uma relação de amizade com o professor e vice-versa. Desse modo, há respeito entre as partes; tratam-se sem grosseria ou arrogância. Por outro lado, no quesito participação, são poucos os alunos que dão atenção ao que está sendo proposto. Parte deles se interessa, faz perguntas e responde ao professor; outra parte, a maioria, conversa em seus grupos, usa seus celulares e não participa das atividades.

É válido lembrar que, desde o início de 2025, o uso dos celulares que não seja para fins pedagógicos está proibido nas escolas públicas e privadas (Lei nº 15.100/2025), segundo o Ministério da Educação (MEC). A implementação dessa lei visa a diminuição dos impactos negativos gerados pelo uso excessivo das telas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a fim de melhorar sua concentração e saúde mental. Porém, tal medida não é respeitada na escola observada. Grande parte dos alunos usa os dispositivos durante as aulas na frente do professor, que parece aceitar a realidade sem tomar nenhuma medida para que os guardem e voltem sua atenção à aula.

Diante do exposto, é possível afirmar que esses alunos não estão adequadamente comprometidos com o seu aprendizado ou com o dos demais. Além de fazerem o uso de dispositivos móveis em momentos inadequados, muitos não acompanham a aula ou não realizam as tarefas propostas pelo docente no momento esperado, pois participam de conversas paralelas e atitudes não condizentes ao ambiente pedagógico.

Seria injusto generalizar a situação da turma quanto ao seu comprometimento, uma vez que alguns alunos demonstram interesse e dedicação para com a língua inglesa. Estes se sentam nas carteiras das primeiras fileiras e interagem com o professor. Alguns deles estão participando

de um programa do Governo de São Paulo chamado “Prontos Pro Mundo”, cujo objetivo é oferecer experiências de intercâmbio para os alunos do Ensino Médio da rede pública. De acordo com uma matéria publicada do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em janeiro de 2025, há uma seleção dos estudantes com melhores notas na prova do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que são destinados a um curso online de Inglês, sucedendo à classificação de 1.000 alunos escolhidos para terem uma vivência educacional em países falantes de língua inglesa. Por conseguinte, o programa “Prontos Pro Mundo” pode ser uma efetiva maneira de impulsionar o interesse e a motivação dos estudantes quanto ao estudo do Inglês.

Ainda sobre os alunos deste contexto, é visível que o seu letramento em inglês é insuficiente para a realização de tarefas propostas pelo professor, como a leitura e interpretação de textos encontrados em teste de múltipla escolha típicos do ENEM e outras provas. Já se sabe que, devido ao mundo globalizado, é raro encontrar quem não tenha um contato, mesmo que mínimo, com a língua inglesa, ainda mais os jovens que estão mais conectados e têm acesso à língua através de jogos e vídeos. Desse modo, o fácil acesso à língua os torna ainda mais capazes de desenvolverem o seu aprendizado. A defasagem pode ter várias origens, mas é interessante ressaltar a maneira como o estudo do Inglês é desenvolvido nas escolas públicas.

O docente responsável pelas aulas acompanhadas na observação, desde o início, demonstrou-se muito solícito com esta pesquisadora— pronto a responder perguntas e a contar como se dá o ensino nas escolas públicas em que trabalha. Ele é formado em Letras (Inglês) e pós-graduado em produção textual em Língua Portuguesa, ministrando aulas para as duas disciplinas nas duas escolas estaduais nas quais trabalha.

Em sala, o professor apresentou uma postura tranquila. Não elevou seu tom de voz em momento algum, visto que não foram presenciados conflitos. No entanto, mostrou que ministra suas aulas somente para aqueles que estão interessados. Ele não pareceu se incomodar com aqueles que estavam conversando ou usando seus celulares à medida que não lhes chamou a atenção. Por mais que tenha revelado uma atitude aparentemente descomprometida, o docente manteve um bom relacionamento com seus alunos, em uma relação de coleguismo com todos eles.

O tempo não é suficiente para uma aula com diferentes etapas, segundo o professor; assim, geralmente, esse tempo é dedicado a uma única atividade na sala de aula regular: a leitura de textos para solucionar questões de múltipla escolha copiados nos cadernos. Ao ser

perguntado sobre o aprendizado do idioma nas escolas públicas, o professor afirmou que, quando aluno, ele mesmo não aprendeu; precisou ir atrás do conhecimento de outras formas e na faculdade. Demonstrou entender a importância de ministrar as aulas em inglês como uma forma de familiarizar os alunos com a língua e de facilitar sua aquisição, visto que eles estariam em contato direto com o idioma e desenvolveriam sua compreensão e produção oral. O docente afirmou usar a mistura do inglês e do português no desenvolvimento de suas aulas; entretanto, não corresponde ao que foi observado. Foram raros os momentos em que o professor usou o idioma para se comunicar com os estudantes.

Para esta pesquisa foram observadas duas aulas de plataforma digital e duas de conteúdo em sala. Das duas aulas de Inglês seguidas que a turma do 1º ano A tinha na semana, a primeira era usada para a plataforma. O professor tinha uma reserva fixa do laboratório de informática para que os alunos pudessem usar. Assim, quando dava o sinal, todos já se direcionavam até o local diretamente. Depois, o professor distribuía os fones de ouvido, também fornecidos pela escola, para a realização das atividades de *listening*. É importante ressaltar que a quantidade de computadores e de fones não atingia o número de alunos por sala. Aqueles que ficavam sem, deveriam fazer as atividades através do celular ou em casa. O grande problema dessa situação é a cobrança para a conclusão dessa tarefa e a carência dos materiais necessários para isso. Não se podia garantir a realização em casa sem saber se todos tinham acesso à *internet* ou a computadores.

A plataforma em questão se chama SPeak. Segundo o professor, esse recurso se refere a um curso de inglês online oferecido aos estudantes, em que eles colocam em prática a leitura, a escrita, a fala e a escuta do idioma. O docente vê a implantação desse material como algo positivo, considerando-o uma oportunidade de se aprender inglês na escola pública. A plataforma se adapta ao conhecimento do aluno, gerando um curso equivalente ao seu nível de proficiência. Realmente, esse novo material pode trazer novos conhecimentos aos estudantes e os colocar em contato mais frequente com o idioma; entretanto, o recurso é independente daquilo que está sendo ensinado em aula e é diferente para cada aluno. A personalização do material pode ser vantajosa, mas impede que o professor o relacione ao conteúdo de suas aulas ou que estabeleça um estudo em conjunto.

Em sala de aula, depois que se acomodavam em seus computadores, os alunos acessavam suas tarefas digitais e iniciavam a sua realização independentemente. Enquanto isso, alguns utilizavam os aparelhos para jogos online. Essa atitude era do conhecimento do

professor; todavia, não os impedia ou os convencia a fazer as atividades. Os 50 minutos passavam dessa maneira. Por vezes, algum aluno pedia ajuda docente, mas era evidente que poucos estavam empenhados nas lições. A maioria conversava com seus colegas ou jogava até o fim da aula, mas não havia intervenção do professor para que focassem nas atividades.

Quanto às aulas regulares em sala de aula, é essencial destacar que os alunos não recebiam o material didático de Inglês, apenas o professor o tinha. Para que pudessem fazer as atividades ou ler os textos, a solução era a sua escrita na lousa e a cópia nos cadernos. Tal problema fazia com que se perdesse muito tempo de aula. Por exemplo, a primeira aula assistida foi totalmente destinada à transcrição de um texto sobre migração e à checagem dos cadernos dos alunos. Muitos deles demoraram a escrever, outros foram mais rápidos. Depois, o professor pediu que eles lessem o texto como tarefa de casa para a aula seguinte.

Na segunda aula, o professor perguntou se eles haviam lido o texto. Alguns disseram que sim, outros que não. Os alunos estavam sentados em fileiras e se concentravam em diferentes partes da sala, como descrito no início desta seção. Então, o professor se encostou em uma das mesas da primeira fileira, que estava vazia, e começou a ler o texto traduzindo-o simultaneamente. Antes, ele havia perguntado se eles tinham compreendido a leitura, mas responderam que não. Adiante, o docente leu um exercício de interpretação em que os alunos deveriam selecionar a alternativa correta. Depois, o professor escreveu essa mesma atividade na lousa para que os estudantes pudessem a ter em seus cadernos. Eles copiaram e levaram ao docente para o visto.

Em ambas as aulas, o professor fez a retomada do conteúdo trabalhado anteriormente através de perguntas simples como “Vocês se lembram do texto que lemos na semana passada?” ou “O que falamos sobre migração?”, e os alunos responderam positivamente. Era visível que o docente tinha ciência do conteúdo e das atividades que ele deveria ministrar; entretanto, não parecia ter uma grande elaboração ao redor delas. Os 50 minutos consistiam apenas na explicação e na aplicação dos exercícios, o que tornava as aulas monótonas, pouco produtivas e interessantes para os alunos. Diante disso, os estudantes pareciam apáticos às propostas. Aparentemente, faziam por obrigação. Poucos deles faziam perguntas ou mostravam alguma motivação. Segundo o próprio professor, os alunos não gostavam de ler e o conteúdo tinha de ser rápido para que fosse interessante para eles.

Foi observado no material do professor e nas aulas ministradas a predominância, ou totalidade, da resolução de exercícios de interpretação de textos no formato de seleção de

alternativas. O próprio professor declarou que o objetivo das aulas não era que os alunos tivessem proficiência oral e escrita no idioma, mas que eles conseguissem responder a questões de prova e vestibulares. Por isso, não havia incentivo para que os alunos falassem em inglês ou que fizessem alguma produção escrita.

Diante de tudo o que foi exposto sobre o contexto da escola, a turma e as aulas observadas, uma proposta de intervenção foi desenvolvida e aplicada. Considerando a desmotivação e o baixo nível de letramento em inglês dos alunos, a falta de material e a carência de abordagens significativas, esta aula teve como objetivo compreender se é possível aprender e ensinar a língua inglesa nas escolas públicas mesmo que em um contexto pouco favorável.

3.2 Proposta de intervenção: a aula planejada

Desde o início das observações de estágio nesta turma, foi combinado com o professor que eu poderia ministrar uma aula. Ele me deixou livre para propor as atividades que eu quisesse para os alunos. Quanto ao tema, segui aquilo que já estava previsto: *superlatives*. O conteúdo já havia sido iniciado pelo professor em aulas anteriores. O objetivo desta intervenção não foi corrigir alguma dificuldade dos alunos em relação aos superlativos, mas desenvolver atividades que pudessem engajá-los e motivá-los no aprendizado da língua inglesa de forma que fizesse sentido para eles.

Com a intenção de tornar o inglês mais presente na comunicação e incentivar a fala neste contexto de ensino, pensei em ministrar as atividades no idioma o máximo possível. Mas para que fosse uma aula proveitosa, era necessário que os alunos estivessem engajados e motivados. Assim, desenvolvi uma aula mais dinâmica e gamificada, com atividades interativas e um jogo, e propus que mudassem a disposição das carteiras em semicírculo. Com essa alteração, minha expectativa era que ficassem mais atentos e participativos.

A aula foi dividida em quatro etapas: uma discussão para a introdução do tema; um jogo para o levantamento de vocabulário conhecido; a explicação dos superlativos com a participação dos alunos; e um debate para avaliação. Escolhi *sports* como vocabulário para trabalhar com os *superlatives*, porque poderia ser de interesse dos alunos e respeitaria o seu nível de proficiência em língua inglesa.

As competências exploradas por essas atividades são:

- (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos;
- (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais);
- (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos;
- (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas;
- (EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Na tabela abaixo, está o plano de aula com a descrição das atividades e o tempo esperado para cada uma delas:

<p>Atividade 1: discussão e compartilhamento de opiniões (5 minutos)</p>	<p>Escrever na lousa: “Which is the best thing in Brazil: soccer or samba?”. Fazer a leitura da questão pausadamente em voz alta aos alunos. Deixar que eles exponham suas opiniões. Colocar frases de referência na lousa para encorajar o uso do inglês, como “I think ___ is the best, because...”.</p>
<p>Atividade 2: jogo “Hot Potato” (10 minutos)</p>	<p>Dizer aos alunos: “In Brazil, we play many sports besides soccer.”. Explicar que eles vão jogar “Hot Potato” para levantar vocabulário de esportes. No jogo, eles devem passar um objeto selecionado de mão-em-mão enquanto uma música toca. Quando a música for pausada, o aluno com o objeto em mãos deve falar o nome de algum esporte em inglês. Listar as palavras levantadas pelos alunos na lousa.</p>
<p>Atividade 3: formação dos superlativos (10 minutos)</p>	<p>Indicar a lista de esportes formada na lousa. Pedir aos alunos que compartilhem adjetivos que descrevam esses esportes, como “easy”, “difficult”, “cool” and “nice”. Mostrar a eles que o superlativo foi usado na pergunta do início da aula com “the best”. Explicar como formar os superlativos com a regra de adicionar o “the most” antes ou “-est” no final dos adjetivos.</p>

<p>Atividade 4: debate (20 minutos)</p>	<p>Dizer aos alunos que eles farão um pequeno debate. Cada grupo deve defender um esporte como o melhor, por exemplo “soccer and basketball”, utilizando os superlativos em inglês. Em 10 minutos, os alunos devem criar seus argumentos e terão apoio docente para tal. Depois, em mais 10 minutos, farão o debate seguindo os turnos de fala e o tempo determinado para cada grupo.</p>
--	---

3.3 Descrição da aula realizada

Ao chegar na sala de aula, os alunos estavam brincando e conversando entre si. De um total de 40 que compunha a turma, 25 estavam presentes. O professor já havia avisado os alunos que teriam uma aula comigo naquele dia. Aguardei que eles se acalmassem um pouco e comecei a falar. Nesse momento, capturei a sua atenção. Desde o começo, minha intenção era falar em inglês, mesmo que não fosse completamente compreendida ou que precisasse mesclar com o português. Assim o fiz, apresentei-me e disse que eu iria falar em inglês com eles e perguntei se concordavam. Alguns mostraram não ter entendido; então um aluno traduziu minha fala e rapidamente a turma consentiu.

Depois eu disse: “Can you make a circle with your chairs?”, movimentando meu dedo indicador de forma circular. Eles confirmaram e prontamente se organizaram. Enquanto isso, eu escrevi a questão planejada para a atividade 1 na lousa. Perguntei: “Guys, which is the best thing in Brazil: soccer or samba? - Okay ‘the best’?”, fazendo um sinal positivo com uma das mãos. A maioria dos meninos e algumas meninas disse que preferia “soccer”; a minoria, samba. Questionei: “why?”, fazendo sinal de dúvida com as palmas da mão para cima. Alguns responderam que futebol era mais legal ou que gostavam muito do esporte. O time do samba disse achar futebol chato. Eu havia escrito a frase de referência na lousa e incentivei o uso do inglês, mas os alunos não se arriscaram como eu esperava. Talvez, eles precisassem de uma frase mais simples ou de mais ajuda/incentivo para falar. A medida que tomei foi repetir em inglês o que eles falavam. Apesar de não terem feito uso do idioma, mostraram-se animados e participativos com a discussão. Realmente, o fato de eles estarem fisicamente mais próximos uns dos outros deixou-os mais engajados e atentos. Uma parte muito pequena dos alunos se mostrou distraída com seus celulares ou desinteressada.

Em seguida, eu disse a eles: “We play other sports in Brazil...volleyball, tennis...right?!”, e assentiram. Expliquei em inglês que eles iriam jogar um jogo em que diriam nomes de esportes. Coloquei meu estojo na mão de um deles e orientei: “you’ll pass the pencil

case to your friend... when the song stops, the person with the pencil case will tell me a sport.”. Fiz muitos gestos e repeti minha fala algumas vezes; assim, compreenderam. Pedi que escolhessem uma música. Coloquei uma caixinha de som no centro do círculo e o jogo começou. Os alunos pareciam estar se divertindo. A cada pausa, o nome de um esporte surgiu e eu os listei na lousa. Os alunos trouxeram várias palavras — *volleyball, handball, hockey, baseball, basketball, boxing, American football*, entre outros —, e pediram ajuda quando não sabiam falar em inglês. Minhas expectativas foram atendidas quanto a esta atividade. Eu esperava um levantamento de vocabulário sobre esportes, e que os alunos se divertissem, e foi o que aconteceu.

Logo depois, expliquei à classe que a aula daquele dia seria sobre superlativos, e que já havia aparecido no início da aula quando falamos em “the best”. Mostrei a eles a lista de esportes e perguntei quais adjetivos poderíamos dar a cada um deles. Disse: “for example, is hockey easy or difficult?”, e eles responderam: “difficult”. Escrevi os dois na lousa e pedi por mais palavras. Eles tiveram um pouco de dificuldade em fazer as sugestões. Então, os incentivei perguntando sobre cada esporte ou falando: “como posso falar ‘legal’ em inglês?”. Escrevi “good” e “bad”. Depois, um dos estudantes perguntou como poderia falar “entretenimento” em inglês. Eu respondi que o adjetivo poderia ser “entertaining”, e adicionei à lista. Nessa atividade, senti que eles ficaram um pouco acanhados. No entanto, a expectativa de conseguir exemplos de adjetivos foi atingida.

Fiz a explicação de como os superlativos são formados em inglês. Assim, transformamos aqueles que foram listados na lousa juntos. Perguntei sobre cada um deles, “como formamos ‘easy’? ‘the most easy’ ou ‘the easiest’?”. As respostas foram todas corretas, confirmando que haviam entendido aquele conteúdo gramatical. Depois, mostrei as exceções “the best” e “the worst”. As expectativas quanto a essa parte da proposta de intervenção foram atingidas positivamente.

Não houve tempo hábil para desenvolver adequadamente o último item do plano de aula. Falei aos alunos que, naquele momento, haveria um debate e cada grupo deveria defender um esporte. Dividimos a sala em dois lados. Expliquei que deveriam pensar em argumentos, usando os superlativos, para dizerem que seu esporte era o melhor e porque — misturei inglês e português nesta instrução. No entanto, eles perderam muito tempo em decidir qual esporte defenderiam. Optaram então por defender times de futebol, escolheram os times, mas depois voltaram à ideia inicial. Ficou decidido que o debate seria entre futebol e boxe. Faltavam 5

minutos para o fim da aula, ou seja, não foi possível que eles criassem seus argumentos em inglês. Os alunos estavam empolgados e envolvidos no debate, já discutindo vários argumentos em português. Falaram sobre as questões de apostas nos esportes, sobre cultura e sobre serem tradicionais. Se tivéssemos mais tempo, poderia ter sido uma atividade proveitosa.

Em inglês, informei a eles que o tempo de aula havia terminado., e perguntei se haviam gostado das atividades. Eles responderam que sim e pareciam animados. Agradei a todos pela atenção e por terem participado. Depois, me despedi.

3.4 Análise dos resultados

Para melhor compreender os resultados desta intervenção, é necessário estabelecer relações entre o levantamento bibliográfico e as práticas no contexto de pesquisa. É possível estabelecer conexões e diferenças entre ambos.

Não se sabe quais eram as expectativas iniciais e o interesse dos alunos-participantes da pesquisa quanto às aulas de Inglês na escola; entretanto, assim como o sujeito da narrativa 14, a maioria deles apresentou desmotivação em decorrência da forma em que as aulas eram aplicadas. É possível afirmar que abordagem das aulas regulares era um problema, porque um comportamento diferente foi revelado na aplicação da proposta de intervenção. Nesse caso, os alunos se mostraram animados e participativos perante o trabalho com a língua inglesa, atingindo com sucesso um dos objetivos da proposta. Outra diferença é que, ao contrário dos professores descritos na narrativa 14, o professor de inglês acompanhado na pesquisa mostrou ter conhecimento do conteúdo que estava sendo ensinado apesar de pouco falar o idioma para se comunicar com os alunos.

Partindo para as considerações de Leffa (2014), que trazem problemáticas que envolvem o governo, o professor e os alunos, foi possível identificar equivalências em comparação ao contexto pesquisado. As afirmações que o autor faz sobre o governo e sua responsabilidade e falha em entregar os recursos necessários para o ensino, além de uma carga horária adequada para as aulas de Inglês, foram confirmadas pela observação. Os alunos em questão não tinham acesso a material didático, a uma quantidade suficiente de computadores para a realização das atividades digitais requisitadas ou a uma carga horária desejável para o trabalho com o Inglês, visto que tinham apenas duas aulas por semana.

Algumas questões trazidas por Leffa (2014) não condizem com o contexto observado, como a questão da formação do professor e a criação de barreiras no aprendizado da língua pelos alunos. O autor relata o fato de muitos professores terem de ministrar aulas de disciplinas que não respeitam a sua formação; todavia, não foi o caso do professor deste contexto, formado em Letras e dando aulas apenas neste segmento. Quanto aos alunos, eles se mostravam nenhum resistentes em relação ao aprendizado do inglês pela falta de engajamento; entretanto, o resultado da aplicação da aula de intervenção destacou alunos participativos e abertos às propostas.

Leffa (2014), ao mencionar o aluno como um dos fatores de influência sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua, destaca a responsabilidade e a proatividade que ele deve ter com relação a estudar. No entanto, explica que a falta de objetivos é o principal motivo para o desinteresse e a inatividade. No contexto observado, foi identificado que a maioria dos alunos não se interessava pelas aulas, apenas uma minoria se mostrava atenta e participativa. Realmente, os objetivos das aulas que tinham podem ter sido um aspecto que desmotivou tais alunos. Como explicitado pelo professor, o objetivo das aulas de inglês ministradas não era que os alunos fossem fluentes na língua, mas que tivessem um conhecimento mínimo para que conseguissem resolver questões avaliativas. Na proposta de intervenção, o principal objetivo foi fazer o inglês mais presente na sala de aula com a intenção de que eles pudessem aprender a fazer o uso da língua para se comunicarem. Os resultados mostraram a curiosidade deles pelo fato de a aula ter sido ministrada em inglês. Por mais que eles não tenham falado o idioma como esperado, algo difícil de acontecer em uma primeira e única aula, os desdobramentos foram positivos pelo engajamento.

O conceito de “carnavalização do ensino” trazido por Leffa (2014) mostra a importância de se ter harmonia e comprometimento entre todas as partes — o governo, o professor e o aluno — para que haja resultados de sucesso. No que foi observado, faltava algum nível de colaboração de cada uma das partes. Do governo ou da instituição, faltava material didático e uma boa infraestrutura para se estudar e ensinar. Do professor, faltavam aulas com atividades além dos exercícios a serem cumpridos e com objetivos mais significativos para o aprendizado do idioma. Dos alunos, faltava participação e interesse. Dessa forma, as partes não se mostraram alinhadas. A proposta de intervenção não pôde resolver o que depende do governo. Mas foi relativamente bem sucedida no que concerne ao professor e os alunos.

O estudo sobre crenças e preconceitos desenvolvido por Silva (2005) revelou como concepções de professores e alunos influenciam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Nas conversas estabelecidas com o professor acompanhado nas observações, ficou evidente que ele carregava crenças sobre seus alunos. Para ele, as aulas deveriam ser rápidas, se não seriam desinteressantes para eles. No entanto, o incentivo ao aprendizado não deveria ser determinado pela rapidez das atividades, mas pela forma com que eram aplicadas. Dessa maneira, a gamificação foi um dos elementos propostos na intervenção como forma de envolver os alunos e possibilitar o estudo da língua inglesa com ludicidade e objetivos bem direcionados. Segundo Azevedo e Marengo (2022), o uso dos jogos em sala de aula possibilita o alcance de objetivos comunicativos aliados à fluidez, à motivação, ao engajamento e à interatividade. Essa foi outra expectativa da intervenção e que foi atingida com sucesso, porque a atividade ocorreu com leveza, os alunos interagiram bem e conseguiram apreender o conteúdo previsto para aquele momento.

Em alinhamento com o que foi traçado nas referências bibliográficas, a proposta de intervenção desenvolvida na presente pesquisa buscou: engajar e motivar os alunos perante os estudos da língua inglesa; trazer uma abordagem diferente em comparação ao que era feito pelo professor observado; e atingir objetivos comunicativos que fossem além dos exercícios do material do professor. A intenção era atingir todos esses aspectos mantendo o inglês mais presente em sala de aula através de atividades interativas e gamificadas. Os alunos se mostraram participativos, interessados e atingiram a compreensão do conteúdo trabalhado de acordo com as expectativas. Mesmo que não tenham falado inglês como desejado e que o tempo não tenha possibilitado a conclusão adequada da última atividade, é possível considerar que a proposta teve um desdobramento positivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou entender o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, e novas possibilidades para o aprendizado e engajamento dos alunos. No contexto pesquisado foram identificados problemas quanto à falta de materiais e infraestrutura adequada para se estudar, e à atuação dos alunos e do professor, os quais prejudicavam o aprendizado do inglês. As três partes — o governo, o aluno e o professor — têm papel essencial no processo, (Leffa 2014). No entanto, foi entendido que o professor se destaca como provocador de mudanças. Esse profissional deve ser crítico-reflexivo, capaz de identificar problemas, ter clareza sobre seus objetivos e pensar em formas de se trabalhar com a língua inglesa que impulsionem seus alunos. Além disso, deve ter suas crenças acerca do ensino público brasileiro quebradas, como posto por Paiva (2014) e Silva (2005). Para que mudanças aconteçam, como colocado por Oliveira (2014) e Gimenez (2014), deve-se começar pela formação dos professores, tanto na graduação quanto de forma continuada dentro das próprias escolas.

Sobre o contexto observado, ficou evidente que uma questão central dizia respeito ao objetivo das aulas. Assim, a resolução de questões de sistemas formais de avaliação de rendimento escolar (o Enem, por exemplo) deveria ser apenas consequência de aulas desenvolvidas visando a aprendizagem da língua, e não o seu objetivo central. Este é apenas um exemplo da importância da formação de professores crítico-reflexivos que tenham clareza sobre o que ensinar, e como ensinar, e que atentem para seu contexto local buscando maneiras de engajar seus alunos em seu próprio aprendizado.

Com a intenção de entender se era possível que os problemas fossem atenuados, uma proposta de intervenção foi desenvolvida. Os objetivos foram direcionados para o uso da língua em sala de aula através da aplicação de atividades que provocassem a interação e a construção de conhecimento entre os alunos e a professora. Grande parte das expectativas foram alcançadas, dentre elas a participação e o interesse da maioria dos participantes e a possibilidade de se fazer o uso do inglês para comunicação entre a professora e os alunos. A gamificação e o encorajamento para a exposição das opiniões dos alunos pela professora foram ótimos aliados para isso. Não foi possível, porém, que os alunos já falassem e se comunicassem em inglês como esperado – uma meta excessivamente ambiciosa na situação descrita.

Diante disso, conclui-se que é possível aprender e ensinar inglês nas escolas públicas brasileiras. O professor que, mesmo com a falta de recursos e apoio por parte do governo e/ou da instituição, observa e acredita em seus alunos, desenvolve objetivos pertinentes a eles e

propõe atividades que os encorajam e engajam, pode provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MARENCO, Sandro Marcio Drumond Alves. A compreensão dos jogos educativos de propostas de gamificação na educação básica. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. et al. (Org.). *Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2022. p. 11 - 28.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014. p. 47 - 54.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidades: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014. p. 15 - 31.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo*. Brasília: MEC, 03 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo>.

Acesso em: 17 set. 2025

OLIVEIRA, Adelaide P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014. p. 67 - 78.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014. p. 33 - 46.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Prontos Pro Mundo: SP oferece intercâmbio para 1.000 alunos e 70 mil bolsas de inglês*. São Paulo, 06 jan. 2025.

Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/com-prontos-pro-mundo-pela-1a-vez-sp-tem-intercambio-internacional-para-1-000-alunos-e-70-mil-bolsas-de-ingles/>. Acesso em: 17 set. 2025.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Campinas — UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.