



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – DLE
CURSO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA**

JOSÉ ROMÁRIO PEREIRA DA SILVA

**ENSINO DE GRAMÁTICA E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES PARA O
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

PAU DOS FERROS, RN

2024

JOSÉ ROMÁRIO PEREIRA DA SILVA

**ENSINO DE GRAMÁTICA E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES PARA O
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Estrangeiras – DLE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, como pré-requisito para a obtenção do título de graduado em Letras, habilitação em Língua Inglesa.

Orientador: Prof.^a M.^a Joseane de Souza Oliveira

PAU DOS FERROS, RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586e Silva, José Romário Pereira da
Ensino de Gramática e Metodologias Ativas: reflexões
para o professor de língua inglesa. / José Romário Pereira
da Silva. - Pau dos Ferros, 2024.
48p.

Orientador(a): Profa. M^a. Joseane de Souza Oliveira.
Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em
Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Gramática. 2. Metodologias Ativas. 3. Ensino de
línguas. I. Oliveira, Joseane de Souza. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

JOSÉ ROMÁRIO PEREIRA DA SILVA

**ENSINO DE GRAMÁTICA E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES PARA O
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras Estrangeiras – DLE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, como pré-requisito para a obtenção do título de graduado em Letras, habilitação em Língua Inglesa.

Aprovada em Pau dos Ferros/RN, em: 03 de dezembro de 2024.

Banca examinadora

Prof^a. Ma. Joseane de Souza Oliveira (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Dr. Jailson José dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Dr. Bruno Coriolano de Almeida Costa
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me ajudado a chegar até concedendo força e saúde.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais Antônio Lopes da Silva e Vera Lucia Pereira da Silva, que sempre me ajudaram e incentivaram.

Aos professores do curso, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram na minha formação.

Aos meus colegas e amigos de sala de aula, com os quais compartilhei diversos momentos de aprendizado.

A minha orientadora, professora Joseane de Souza Oliveira, por todo o apoio, incentivo e ensinamentos.

E por fim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O ensino de língua inglesa tem gerado reflexões acerca das abordagens que são utilizadas pelos professores e como a gramática é ensinada nas aulas. Com a evolução dos métodos de ensino e as necessidades dos aprendizes nota-se que as metodologias ativas se mostram pertinentes no ensino e aprendizagem. O presente trabalho teve por objetivo analisar o papel das metodologias ativas no ensino de gramática de língua inglesa na escola pública. Para tanto, a pesquisa inicia a partir de levantamento bibliográfico na plataforma *Google Acadêmico*. A pesquisa visa ainda refletir sobre as possíveis contribuições das metodologias ativas no ensino de gramática, e também viabilizar orientações para o ensino de gramática de língua inglesa. Desse modo, esperamos contribuir para melhorias nas práticas de ensino de língua inglesa quanto à perspectiva de como a gramática deve aparecer nas aulas. O estudo se divide em dois tópicos principais, onde nos amparamos em Antunes (2015) e Possenti (1996) para tratar de gramática e trazemos Moran (2018) ao abordarmos metodologias ativas. Ademais, os resultados dessa pesquisa apontam que as metodologias ativas possuem papel positivo para o ensino de gramática em língua inglesa, pois possibilitam que esta seja ensinada de forma significativa e contextualizada.

Palavras-chave: Gramática; Metodologias ativas; Ensino de línguas.

ABSTRACT

The English teaching has generated reflections on the approaches used by teachers and how grammar is taught in the classroom. With the evolution of teaching methods and the needs of learners, it is noted that active methodologies are relevant in teaching and learning. This study aimed to analyze the role of active methodologies in the teaching of English grammar in public schools. To this end, the research begins with a bibliographic survey on the Google Scholar platform. The research also aims to reflect on the possible contributions of active methodologies to the teaching of grammar and to provide guidelines for the teaching of English grammar. In this way, we hope to contribute to improvements in the practices of teaching English regarding the perspective of how grammar should appear in the classroom. The study is divided into two main topics, where we rely on Antunes (2015) and Possenti (1996) to deal with grammar and bring Moran (2018) to address active methodologies. Furthermore, the results of this research indicate that active methodologies have a positive role in the teaching of English grammar, as they allow it to be taught in a meaningful and contextualized way.

Keywords: Grammar; Active methodologies; Language teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	9
2.1	O ensino de língua inglesa no contexto brasileiro.....	9
2.2	O ensino de gramática em língua inglesa na escola pública.....	11
3	METODOLOGIAS ATIVAS.....	15
3.1	Definição de metodologias ativas.....	15
3.2	Classificação das metodologias ativas.....	16
4	O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	19
4.1	Definição de gramática.....	21
4.2	A gramática e os documentos oficiais de língua estrangeira.....	23
5	METODOLOGIA.....	26
5.1	Caracterização da pesquisa.....	26
5.2	Procedimentos de coleta de dados.....	27
5.3	Procedimentos de análise de dados.....	28
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	30
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
	REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

Os estudos e discussões que emergiram ao longo dos anos apresentam diferentes perspectivas sobre o aprendizado de uma língua, logo é relevante refletir sobre elementos que constituem os métodos e abordagens de ensino. Dentre os assuntos referentes ao ensino de língua inglesa, a visão sobre o ensino de gramática aparece como ponto merecedor de atenção uma vez que é parte essencial da língua, não devendo ser negligenciada ou ensinada de forma isolada.

Nos estudos, durante a formação em Letras - Língua Inglesa, o autor/pesquisador deste trabalho depara-se com algumas inquietações acerca do ensino no qual aparecem também ponderações sobre o ensino de gramática nas aulas. Com isso, surgem dúvidas sobre como tratar a gramática da língua inglesa no ensino, o que motivou o presente trabalho.

O ensino de língua inglesa tem gerado reflexões acerca das abordagens que são utilizadas pelos professores e como a gramática é trabalhada nas aulas. Com a evolução dos métodos de ensino e as necessidades dos aprendizes nota-se que as metodologias ativas se mostram pertinentes no ensino e aprendizagem. Desse modo, viu-se a necessidade de pensar e analisar o ensino através das metodologias ativas nas aulas de língua inglesa e como a gramática é abordada, visto a existência de crenças e controvérsias sobre como o assunto deve ser abordado. Assim, essa pesquisa pode contribuir na construção de uma perspectiva onde o ensino de gramática no contexto da educação básica nas aulas de língua inglesa esteja associado às características das metodologias ativas.

Desse modo, esse trabalho supõe a possibilidade de associar as características das metodologias ativas de ensino de forma que sejam contemplados o ensino de gramática e as demais competências necessárias para o uso da língua inglesa. Para tanto é necessário compreender como a gramática é trabalhada na sala de aula de língua inglesa a partir das metodologias ativas, como tais metodologias podem contribuir para o ensino de gramática e domínio das estruturas da língua, bem como

quais métodos e abordagens podem aliar-se ao ensino de gramática para que o ensino e aprendizagem de língua inglesa sejam mais significativos.

Esse estudo é direcionado pelas seguintes perguntas: Qual o papel das metodologias ativas no ensino de gramática? Quais as contribuições das metodologias ativas no ensino de gramática? Nessa direção, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel das metodologias ativas no ensino de gramática de língua inglesa na escola pública. Para tanto, desdobramos os seguintes objetivos específicos: a) discutir sobre as possíveis contribuições das metodologias ativas no ensino de gramática; b) apontar sugestões para o ensino de gramática de língua inglesa.

Assim, esta pesquisa irá discorrer acerca do ensino de gramática e das metodologias ativas. Para tanto, consideramos os estudos de outros autores sobre métodos de ensino de línguas e ensino de gramática. Portanto, separamos dois tópicos principais para a compreensão do assunto. Assim, nos amparamos em Antunes (2015) para tratar do ensino de gramática e quanto às metodologias ativas de ensino utilizamos textos de Moran (2018).

Isto posto, o presente trabalho encontra-se organizado em seis seções além desta. Sendo divididas em: ensino de língua inglesa, metodologias ativas, o ensino de gramática, metodologia, análise e discussão e considerações finais.

2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, apresentaremos um breve contexto histórico do ensino de línguas estrangeiras (doravante, LE) no Brasil destacando o ensino de língua inglesa e também abordaremos um estudo sobre como a gramática é ensinada nas aulas.

2.1 O ensino de língua inglesa no contexto brasileiro

O ensino brasileiro de LE foi influenciado pelo que ocorreu em outros países “[...] tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto etc.)” (LEFFA, 1999, p. 50). Assim, compreendemos que o Brasil seguiu uma sequência de evolução semelhante a outros quanto ao ensino de línguas estrangeiras, embora com atraso de algumas décadas como citado pelo autor.

Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto etc.) (LEFFA, 1999, p. 50).

Contextualizando, Leffa (1999, p. 51) destaca problemas no ensino das línguas modernas durante o império onde “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical.” O autor ressalta a falta de metodologia adequada e problemas administrativos como “[...] pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas.” (LEFFA, 1999, p. 51). Com isso, notamos que havia a necessidade de mudanças para o ensino de LE no Brasil.

Nesse sentido, Leffa (1999, p. 53) menciona a reforma de 1931 que “[...] introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino.”. O autor cita que a reforma de 1931 trouxe mudanças relevantes ao introduzir o método direto, onde o ensino da língua se dava a partir da língua-alvo. Percebemos que a partir desse momento o ensino de LE adota uma nova perspectiva quanto ao uso das línguas no ensino.

Em continuidade às mudanças da reforma de 1931, Leffa (1999) aponta que a reforma Capanema, de 1942, se concentrou especialmente na parte metodológica. O autor destaca que

Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em “um ensino pronunciadamente prático”, embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e culturais (“conhecimento da civilização estrangeira” e “capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos [...]”) (LEFFA, 1999, p. 55).

Vemos assim, que o ensino de LE passou a se preocupar também com as demais características inerentes à língua, como a cultura. Ademais, Leffa (1999, p. 56) ressalta que “a Reforma Capanema [...] foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras.”

Leffa (1999) considera que a LDB de 1961 marca o fim dos anos dourados das LE. O autor destaca que “[...] a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema” (*op. cit.*, p. 58). Sobre a LDB de 1971, Leffa (1999) salienta a redução no ensino de 12 para 11 anos. O autor afirma que “a redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira [...]” (LEFFA, 1999, p. 58). Como apontado por Leffa (1999, p. 59), com a nova LDB de 1996 “a ideia de um único método certo é finalmente abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas[...]”. Percebemos que nesse momento houve uma mudança importante na visão acerca dos métodos de ensino, possibilitando a utilização de diferentes métodos nas aulas de LE.

Em seu estudo, Leffa (1999) menciona também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de LE. O autor destaca que “os PCNs, amplos em seus objetivos, estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras[...]” (*op. cit.*, p. 60). Percebemos que o documento também vai de

encontro às ideias das reformas mencionadas anteriormente que passaram a considerar o contexto ao redor das línguas.

Leffa (1999) considera também as mudanças no mundo da informação pensando na transição do conteúdo físico para o digital. O autor lembra que “ao contrário de um livro impresso, o arquivo digital pode ser instantaneamente reproduzido e multiplicado em inúmeros computadores, sem restrições geográficas ou alfandegárias[...]”(LEFFA, 1999, p. 63-64). O autor ainda ressalta que o arquivo digital possibilita modificações no texto, como tamanho, cor e tipo de letra, além de permitir buscas por termos ou frases em todo o texto. Dessa forma, é possível ver que o acesso à informação e ao conhecimento se torna mais rápido possibilitando maior acessibilidade. Contudo, Leffa (1999, p.65) afirma que “as novas tecnologias não substituem o professor mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante.” Com isso, notamos que Leffa contextualiza o ensino de LE no Brasil retratando as mudanças ao longo dos anos, considerando as alterações nos métodos de ensino e também no papel do professor.

Após contextualizar o ensino de LE, tendo uma perspectiva da direção que o ensino de língua inglesa tomou para chegar nos métodos contemporâneos, destacamos observações sobre o ensino de gramática em língua inglesa.

2.2 O ensino de gramática em língua inglesa na escola pública

O ensino de língua inglesa envolve os diferentes elementos que compõem a língua, entretanto, como observam Sales, Dias e Oliveira (2017) “um dos elementos que ganha destaque nas aulas é a gramática.” Em seu estudo sobre o ensino de gramática nas aulas de língua inglesa na escola pública, as autoras destacam que “[...] o ensino de gramática nas aulas de LE, em sua maioria, é ainda, de certa forma, pautado nos métodos tradicionais do ensino de línguas” (*op. cit.*)¹. Em concordância com as autoras, percebemos que a gramática não é ensinada com fins comunicativos.

Conforme Sales, Dias e Oliveira (2017), “o ensino de gramática nas aulas de língua inglesa tem se pautado no reconhecimento de estruturas e regras da língua.” As

¹ A fonte consultada não é paginada.

autoras apontam que os conteúdos gramaticais deveriam ser trabalhados de forma que os alunos adquiram competências para utilizá-los em situações comunicativas. Tomando por base a concepção de gramática contextualizada trazida por Antunes (2015), as autoras definem que

[...] a gramática não é apenas um aglomerado de regras, mas de acordo com a concepção interacionista, ela deve ser aprendida de maneira contextualizada e deve, o processo de ensino-aprendizagem, ser realizado de forma interativa, envolvendo o uso real da língua em determinado contexto social.

Concordamos com as autoras quanto à perspectiva interacionista de ensino da gramática, onde essa deve ser associada a outros elementos necessários para a aprendizagem. Logo, “é necessário que o professor empregue tempo ao ensino de gramática, vocabulário, além de outros elementos fundamentais a aprendizagem de uma LE” (SALES; DIAS; OLIVEIRA, 2017). Dessa forma, notamos que o ensino de gramática deve estar inserido em contexto e associado aos demais elementos que constituem a língua. Nas palavras de Antunes,

“[...] a gramática, enquanto elemento constitutivo da língua, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos - oralmente ou por escrito - acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa” (ANTUNES, 2015, p.39).

Logo, a gramática aparece nos diálogos como elemento necessário para cumprir a função comunicativa da língua. Assim, compreendemos que a gramática está presente nas situações de uso real da língua e são essas que definem as escolhas linguísticas dos falantes.

As referidas autoras destacam que “muitas vezes, as aulas de gramática na escola se restringem ao uso de regras gramaticais já definidas e que ocorrem poucas mudanças com o passar do tempo.” (*op. cit.*). Segundo as autoras, isso ocorre porque para o professor é mais fácil trabalhar com frases isoladas do que dentro de um texto. É ressaltado ainda que “[...] a gramática é apenas um dos elementos constituintes da

língua e não, necessariamente, precisa ser o mais enfatizado nas salas de aulas de ensino de línguas” (SALES; DIAS; OLIVEIRA, 2017).

No trabalho que tem como foco o ensino de gramática nas aulas de língua inglesa, as autoras observam que “[...] a gramática possui um grande espaço nas aulas do 6º e do 7º ano. No entanto, o que se pode perceber é que ainda se preza muito pelo ensino da gramática prescritiva, ou seja, as normas que regem a língua” (*op. cit.*). Como pontuado pelas autoras, a abordagem adotada é estrutural com foco na forma da língua. Com isso, notamos que o ensino de gramática é pautado nas regras da língua.

No artigo em destaque, é observado que numa turma de 7º ano, apenas a análise de frases no passado simples foi utilizada. Conforme Sales, Dias e Oliveira (2017) “essas frases encontram-se fora de contexto e fazem pouco ou nenhum sentido para o aluno aprendê-las, visto que a probabilidade de utilizá-las em um ambiente real fora da sala de aula é pequena.” Notamos assim, a necessidade de um ensino de línguas que se mostre relevante para os alunos onde eles vejam possibilidades de uso do conteúdo.

De acordo com a análise das autoras as aulas nas turmas do 6º e 7º ano são expositivas, sendo aplicado o mesmo método de ensino de gramática e utilização do quadro e livro didático. Tal método é caracterizado como “o ensino de uma gramática prescritiva, não sendo possível notar o uso de nenhuma estratégia que nos remeta ao ensino contextualizado de conteúdos gramaticais” (SALES; DIAS; OLIVEIRA, 2017). As autoras pontuam que houve uma aula na turma do 7º ano na qual a forma de explicar o conteúdo gramatical se mostrou mais significativa com a demonstração de uma situação real de uso.

Desse modo, assentimos com as autoras que a aplicação das estruturas linguísticas em situações reais ajuda os alunos a perceber o uso real da língua e gera maior interesse no aprendizado, pois “a gramática passa a ser vista de uma maneira contextualizada e torna-se um componente interessante e não um aglomerado de regras que definem como a língua deve ou não ser ensinada” (SALES; DIAS; OLIVEIRA, 2017).

Após analisar aulas em duas turmas Sales, Dias e Oliveira (2017) afirmam que

[...] a gramática é conduzida de uma forma que não desenvolve a competência comunicativa do aluno, articulando e integrando as quatro habilidades linguísticas, uma vez que o foco centra-se na leitura e escrita. Percebemos ainda que a formação de frases é uma estratégia bastante utilizada pelo professor para o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais.

As observações trazidas pelas autoras mostram que o ensino de gramática nas aulas de língua inglesa preserva o uso de métodos tradicionais com foco em regras e estruturas da língua. As autoras concluem que os conteúdos gramaticais são trabalhados sob a perspectiva normativa na qual “[...] a gramática caracteriza-se apenas como um conjunto de regras que são responsáveis por definir os conceitos de certo e errado em uma determinada língua” (SALES; DIAS; OLIVEIRA, 2017). Assim, notamos a necessidade de repensar os métodos de ensino de gramática nas escolas. Com isso, direcionamos nossa atenção para as metodologias ativas de ensino que são abordadas a seguir.

3 METODOLOGIAS ATIVAS

Neste capítulo, apresentamos a definição de metodologias ativas, trazendo a perspectiva destas sobre o ensino e aprendizagem. Em seguida, trazemos suas classificações, descrevendo os conceitos que as explicam e seu papel no ensino.

3.1 Definição de metodologias ativas

As metodologias ativas trazem uma perspectiva diferente para o ensino e aprendizagem, bem como no que diz respeito ao papel do professor, na partilha de conhecimentos e na interação em sala de aula. Segundo Moran (2018, p. 3) “num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.” Logo, percebemos que o processo de aprendizagem envolve vários elementos, os quais são considerados pelas metodologias ativas.

Moran (2018) argumenta que as metodologias ativas enfatizam o aluno como protagonista envolvido diretamente no processo de aprendizagem. O autor destaca ainda que “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais” (MORAN, 2018, p. 19). Assim, compreendemos as metodologias ativas como possibilidades diferentes de explorar o ambiente da aprendizagem e como o conhecimento é adquirido. O autor acrescenta que

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (MORAN, 2018).

Com isso, o autor aponta para a proposta das metodologias ativas de tornar o aprendizado interessante e significativo, motivando os alunos. Desse modo, os alunos

se envolvem nas atividades desenvolvidas, tornando-se participantes da produção e construção do conhecimento.

Moran (2018) define que as metodologias são responsáveis por direcionar os processos de ensino e aprendizagem através de estratégias. Assim, o autor afirma que “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 6). Desse modo, entendemos que as metodologias ativas se configuram nas diversas estratégias utilizadas para que os alunos atuem como produtores do seu aprendizado.

3.2 Classificação das metodologias ativas

As metodologias ativas possuem características que as distinguem entre si de acordo com as estratégias e técnicas que são utilizadas. Moran (2018) menciona os diferentes tipos de aprendizagem que devem ser considerados nas abordagens educativas. O autor aponta que a aprendizagem se constrói de três formas principais, sendo elas a individual, grupal e a orientada.

Nesse sentido, com base em Moran (2018) “a aprendizagem acontece nas múltiplas buscas que cada um faz a partir dos interesses, curiosidades, necessidades.” O autor argumenta que esta ultrapassa as fronteiras da sala de aula. Por isso, Moran defende a importância da aprendizagem personalizada que se adapta ao ritmo e necessidade de cada estudante. O autor apresenta também a ideia de aprendizagem colaborativa onde a aprendizagem acontece

[...] em diversos grupos de interesse, presenciais ou virtuais, que compartilham o que sabem, que nos ajudam nas nossas dúvidas, que iluminam ângulos que não percebíamos, que ampliam nosso potencial e oferecem alternativas novas profissionais e sociais (MORAN, 2018).

Para o autor o compartilhamento proporciona uma aprendizagem mais rápida, onde cada indivíduo absorve algo dos demais. Moran (2018) ressalta ainda a necessidade da aprendizagem por orientação com profissionais mais experientes que

ajudam a avançar mais do que se conseguiria sozinho ou em grupos. O autor diz que “os bons professores e orientadores sempre foram e serão fundamentais para avançarmos na aprendizagem” (MORAN, 2018). Assim, o autor demonstra a importância do professor como orientador, embora na perspectiva de aprendizagem ativa este não precise estar explicando informações a todo momento, ele auxilia os alunos na construção do conhecimento.

Moran (2018) cita abordagens nas quais é possível perceber a aplicação dos conceitos mencionados anteriormente. Algumas características e categorias se destacam nas propostas apresentadas por Moran. O autor escreve sobre possibilidades de abordagens e estratégias para serem usadas no ensino como: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb, como ficou conhecida), Abordagem Baseada em Projetos (ABP), Sala de Aula Invertida, Ensino híbrido ou *Blended* e Gamificação.

Moran (2018) descreve a aprendizagem baseada em problemas ocorre através da elaboração de um problema relacionado a um tema de estudo. O autor diz ainda que esta também é usada com a denominação de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). De acordo com Moran (2018) a ABP é uma metodologia na qual os alunos são levados a resolver um problema ou desenvolver um projeto relacionado com sua vida, podendo também ser realizado de forma interdisciplinar. Como exemplo, temos a proposta de projeto desenvolvida por Belém e Santos (2020) denominada “Teatro na escola”, na qual os alunos deveriam apresentar contos da literatura inglesa em forma de peças visando desenvolver a criatividade dos estudantes e estimular a interação. Os autores destacam que

O teatro pode ser utilizado para desenvolver habilidades, potencialidades, criatividade, bem como promover a socialização de alunos e professores, além de poder fazer emergir a motivação para a aprendizagens diversas, neste caso o foco está na língua inglesa (BELÉM; SANTOS, 2020, p. 139).

Para Moran (2018, p. 22) “um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas.” Tal proposta é chamada de aula invertida, pois o aluno tem acesso prévio às informações antes da aula presencial. O

autor argumenta sobre ensino híbrido (*blended*) que na educação há um misto de saberes e valores, metodologias, bem como de tecnologias que “integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais” (*op. cit.*, p. 24).

Quanto a Gamificação, o autor ressalta que “os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber” (MORAN, 2018, p. 23). Compreendemos que a proposta apontada é utilizar os desafios criados pelos jogos a favor da aprendizagem, tornando o momento mais atraente e divertido. Após os conceitos e definições das metodologias ativas, a seguir tratamos sobre o ensino de gramática abordando suas definições e implicações para o ensino.

4 O ENSINO DE GRAMÁTICA

Ao pensar no ensino de língua inglesa, um tema recorrente e que merece atenção é o ensino de gramática, uma parte essencial que constitui o uso da língua. No entanto, ressaltamos que deve-se levar em conta como o assunto é abordado visto que o aprendizado requer o desenvolvimento de múltiplas competências para o uso da língua.

Antunes (2015) pontua que o uso da língua requer, além da gramática, o léxico e regras de textualização e interação provenientes das diversas situações onde se desenvolve a atividade verbal. Dessa forma, o ensino de uma língua deve considerar as habilidades necessárias para que o aprendiz consiga fazer uso da língua estudada.

A autora ressalta que “fica sem fundamento, portanto, reduzir a condição para uso da língua, apenas, a uma competência de ordem gramatical. Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas *a gramática sozinha é absolutamente insuficiente*” (ANTUNES, 2015, p. 54-55, Grifo da autora). Assim, a autora demonstra que a gramática associada aos demais elementos tem um papel fundamental para o uso adequado da língua. Em concordância com a autora inferimos que o ensino de gramática é necessário, mas que este deve ser associado às demais competências para o uso adequado da língua. Antunes (2015) destaca que o uso da língua envolve também regras textuais e regras de interação que são definidas pelas situações nas quais a atividade verbal se realiza. Assim, compreendemos que essas regras condicionam as escolhas adequadas para o uso da língua em diferentes situações.

De acordo com Antunes (2015), são as intenções comunicativas que determinam a fala dos indivíduos e não o emprego de elementos gramaticais. A autora destaca também que a unidade de sentido é essencial em um texto. Com isso, percebemos que o uso da linguagem, seja verbal ou textual, implica outros conhecimentos para a construção de significado.

Nessa direção, Antunes (2015) diz que “[...] ao lado do conhecimento da gramática, outros são necessários, imprescindíveis e pertinentes. Portanto, não tem fundamento a orientação de que ‘não é para ensinar gramática.’ Repito: não é pra

ensinar **apenas** gramática” (p. 65, grifo da autora). A autora lembra também a possibilidade de estabelecer um vínculo entre o léxico e a gramática, visto que as classes de palavras podem ser objeto de pesquisa que envolva conhecimento do léxico. Antunes (2015, p. 24) argumenta que “a gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua. Um dos componentes, bem entendido. Não é o único nem o mais importante. Forma, com o léxico, a matéria que se concretiza em produções verbais [...]”. Desse modo, compreendemos a gramática como um dos elementos que, em conjunto, formam a língua.

Dentro dessa perspectiva, Antunes (2015, p. 66) destaca ainda que “[...] as unidades do léxico são recursos da coesão do texto.” Logo, vemos que há outros elementos que podem ser associados à gramática no ensino de uma língua. Dessa forma, a autora sugere que a gramática deve ser ensinada considerando também os elementos que ajudam na construção de sentido.

Nesse sentido, Antunes (2015, p. 67) afirma ainda que “[...] a linguagem é uma atividade de expressão, quer dizer *de pôr para fora*.” Além disso, a autora ressalta que há elementos como informações, dados, ideias, princípios, temas que unidos à gramática impulsionam a interação verbal. A escritora diz que “a exploração do comportamento linguístico, que as convenções estipulam como adequado a determinada situação, também preencheria um programa mais que gramatical de estudo da língua” (ANTUNES, 2015, p. 68).

Notamos que a referida autora defende um estudo contextualizado da língua, considerando os elementos que compõem a mesma e seu uso. Para Antunes (2015, p. 68), “efetivamente, seria bem mais produtivo pensar a linguagem; pensar sobre a linguagem; tentar vê-la por dentro; tentar entender o encaixe das peças que fazem seu funcionamento interativo.” Com isso, a autora propõe que o ensino de línguas deve contemplar a gramática e as demais “peças” que trabalham juntas no funcionamento da língua.

Desse modo, pensando a língua como forma de expressão e seu funcionamento, é possível ressaltar que o ensino da gramática deve ser associado a outros conhecimentos linguísticos, considerando os conhecimentos de mundo e uso real da

língua. Logo, compreendemos que o ensino de gramática deve acontecer de forma contextualizada, indo além das estruturas e regras da língua, tendo em vista as necessidades dos alunos e os elementos que compõem a língua.

4.1 Definição de gramática

O conceito de gramática pode ser compreendido de formas diferentes, portanto faz-se necessário compreendê-las. Antunes (2015) escreve sobre 5 conceitos que definem a gramática. Inicialmente, ela aponta que a gramática pode ser entendida como o conjunto de regras que definem o funcionamento da língua. Conforme a autora,

Nesse sentido, *gramática* abarca todas as regras de uso de uma língua. Envolve desde os padrões de formação das sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras e de suas flexões, até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos (ANTUNES, p. 26, grifo da autora).

Com isso, Antunes (2015, p. 27) aponta que língua e gramática estão conectadas, de forma que não existe língua sem gramática nem gramática fora da língua. Ademais, a autora acrescenta que “[...] toda língua - em qualquer condição de uso - é regulada por uma gramática.” O termo gramática também é utilizado para se referir às normas que regem o uso da norma culta da língua. Como escreve Antunes (2015), nesse sentido a gramática não contempla toda a realidade da língua, pois está voltada ao uso considerado aceitável pela sociedade. Segundo a autora, “enquadra-se, portanto, no domínio do *normativo*, o qual define o certo, o como deve ser a língua, e por oposição aponta o *errado*, o *como não deve ser dito*” (*op. cit.*, p. 30, grifo da autora).

Antunes (2015, p. 31) ressalta que a palavra gramática pode indicar também uma perspectiva científica do estudo de línguas. Como ela escreve, “é por essas perspectivas que se fala, por exemplo, em ‘gramática estruturalista’, ‘gramática gerativa’, ‘gramática funcionalista’, ‘gramática tradicional’ etc.”

Dentre os conceitos de gramática, a referida autora destaca que a gramática é tratada também como disciplina de estudo, sendo esse provavelmente um dos

principais usos no meio escolar. De acordo com Antunes (2015, p. 32) este fato ocorre pois a comunidade escolar, professores, pais e alunos “[...] só acreditam que estão estudando a língua se a disciplina gramática estiver no começo, no meio e o fim de todos os programas de estudo.”

Antunes descreve ainda o conceito de gramática normativa-descritiva. Conforme a autora

No primeiro caso, temos uma gramática que focaliza elementos da estrutura da língua, descrevendo-os apenas ou apresentando-os em suas especificidades. No segundo caso, temos uma gramática que focaliza as hipóteses do uso considerado padrão, fixando-se, assim, no conjunto de regras que marcam o que se considera como uso correto da língua (ANTUNES, 2015, p.33).

Possenti (1996) escreve que a ideia de conjunto de regras que se tem a respeito da gramática pode ser entendida de três maneiras: conjunto de regras que devem ser seguidas, conjunto de regras que são seguidas e conjunto de regras que o falante domina. O autor pontua que as duas primeiras maneiras se referem a oralidade e escrita de uma comunidade linguística, onde as regras determinam a organização das expressões que esta utiliza, enquanto a terceira forma está ligada a realidade mental dos falantes.

Para definir gramática, Possenti (1996) divide os conceitos em gramáticas normativas, gramáticas descritivas e gramáticas internalizadas. Conforme o autor a definição de gramática normativa refere-se ao conjunto de regras que devem ser seguidas, sendo essa a definição mais conhecida por professores visto que geralmente é adotada nas gramáticas pedagógicas e materiais didáticos. Possenti acrescenta que

[...] esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão [...] (*op. cit.*, p. 64).

Desse modo, compreendemos que a gramática normativa equivale a norma padrão de determinada língua. O autor argumenta que o conceito de gramática descritiva está relacionado ao conjunto de regras que são seguidas e que orienta o

trabalho dos linguistas para descrever ou explicar as línguas do modo que são faladas. Possenti (1996, p. 65) ressalta que “pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência, do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais [...].”

O autor descreve a ideia de gramática internalizada como

[...] conjunto de regras que o falante domina — refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua (POSSENTI, 1996, p. 69).

Com isso o autor retrata os conhecimentos internalizados que o falante possui que o ajudam a identificar e produzir sequências pertencentes a sua língua. É através da gramática internalizada descrita por Possenti que o falante organiza as palavras e forma as estruturas que seguem o padrão da língua que utilizam.

4.2 A gramática e os documentos oficiais de língua estrangeira

No Brasil, há documentos que orientam o ensino de LE nas escolas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) que apresentam propostas para o ensino de línguas. Assim, consideramos que a perspectiva trazida nestes documentos é relevante para o presente estudo. Deste modo, observamos as sugestões feitas e como o ensino de gramática é abordado nos textos oficiais sobre o ensino de línguas.

Desse modo, podemos destacar que, os PCN trazem observações sobre a situação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil analisando propostas elaboradas por Secretarias Estaduais de Educação de diferentes regiões, nas quais destaca que “[...] o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado.” (BRASIL, 1998, p. 24). O texto considera que “a maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de

ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados” (*op. cit.* p. 24).

Na perspectiva dos PCN

“[...] ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 27).

Nesse sentido, notamos que o texto aponta para a função comunicativa da linguagem, bem como para que o ensino considere o que é necessário na construção de sentidos. Nessa direção, os PCN argumentam que

O conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua (BRASIL, 1998, p. 29).

Assim, o documento ressalta que conhecimentos acerca da organização lingüística são essenciais para as escolhas gramaticais e a produção de enunciados. Com isso, percebemos que o conhecimento sistêmico está diretamente ligado ao uso de uma língua e da gramática desta.

O texto acrescenta também que “o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade” (BRASIL, 1998, p. 54). Desse modo, percebemos que a cultura é parte relevante e diretamente ligada a uma língua, pois esta faz parte da construção da perspectiva dos falantes do mundo ao seu redor.

Conforme observam os PCN

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das

estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição (*op. cit.* p. 54).

Tal observação aponta que esse tipo de ensino descontextualizado não é significativo para a aprendizagem. Logo, se faz necessária a adoção de métodos que tornem o aprendizado de línguas estrangeiras significativo e contextualizado, pois como mencionado nas seções anteriores, a língua é composta por vários elementos que são necessários para seu uso e que devem ser considerados no ensino.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a abordagem de pesquisa adotada e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa. Iniciamos caracterizando a pesquisa, em seguida descrevemos o procedimento de coleta dos dados analisados e por fim abordamos os passos para a análise do material.

5.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo, adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. Conforme Paiva (2019), a pesquisa qualitativa busca compreender, descrever ou explicar fenômenos sociais através da análise de experiências, de interações, de documentos, etc. A autora diz ainda que a pesquisa exploratória visa ambientar o pesquisador ao fenômeno investigado. Gil (2017) ressalta que a pesquisa qualitativa se distingue por seu caráter interpretativo.

Esta pesquisa objetiva analisar o papel das metodologias ativas no ensino de gramática em língua inglesa. Para isso, toma como *corpus* trabalhos sobre as metodologias ativas no ensino de língua inglesa e o ensino de gramática. Desse modo, buscamos nos inteirar do assunto estudado a partir de estudos já existentes para assim interpretar as características e contribuições das metodologias ativas no ensino de gramática de língua inglesa.

Assim, trata-se também de uma pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2017)

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema.²

Logo, este trabalho apresenta características de pesquisa bibliográfica visto que se ampara em outros estudos para embasar a análise e discussão da temática

² A fonte consultada não é paginada.

abordada. Paiva (2019, p. 59-60) escreve que “a pesquisa bibliográfica tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objetivo investigado.” Ademais, como descrito anteriormente, a seleção do *corpus* deste estudo também se deu através da pesquisa bibliográfica. Para Paiva (2019), a pesquisa bibliográfica é tida como um tipo secundário pois faz uso de estudos já publicados como livros e artigos científicos.

Nesta perspectiva, a autora acrescenta que este tipo de pesquisa não se resume à busca de informações e resultados, visto que “[...] o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário” (*op. cit.*, p. 60). Assim, compreendemos que cabe ao pesquisador associar e interpretar os dados obtidos.

5.2 Procedimentos de coleta de dados

Dados os objetivos da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura acerca das contribuições das metodologias ativas para o ensino de gramática de Língua Inglesa. Dessa forma, foi possível perceber as características das metodologias ativas para tomá-las como base para nosso estudo.

Inicialmente, foi feita uma busca na plataforma digital *Google Acadêmico*³, por meio dos seguintes descritores delimitados: “metodologias ativas”, “ensino de língua inglesa”, “gramática”. A seleção foi feita por meio da leitura do título e do resumo. O ano delimitado foi 2024, visando uma perspectiva atual sobre o uso das metodologias ativas nas aulas de língua inglesa e como a gramática é abordada.

Foram identificados cerca de 54 trabalhos relacionados à temática, a pesquisa foi realizada no dia 15 de outubro de 2024. Por conta da extensão deste trabalho e do prazo de finalização, decidimos selecionar 3 artigos relacionados à temática que estamos investigando. Desse modo, foi possível abranger conceitos variados de uso das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa,

³ Base de dados da Google que reúne material acadêmico como artigos científicos, teses, publicações, livros e resumos. A plataforma possibilita também buscas personalizadas com classificação pela quantidade de citações dos trabalhos em outros textos.

e também observar como o ensino de gramática da língua inglesa aparece nas abordagens utilizadas.

5.3 Procedimentos de análise de dados

Após a seleção dos artigos dividimos a análise em 3 etapas com as devidas finalidades, as quais estão descritas na tabela 1, onde apresentamos os passos seguidos no processo de análise.

Tabela 1: Procedimentos de análise dos dados

Etapas da análise	Descrição	Finalidade
Etapa 1	Leitura dos trabalhos selecionados	Encontrar aspectos relevantes para o ensino de gramática da língua inglesa
Etapa 2	Fichamento dos estudos lidos	Destacar considerações sobre o ensino de língua inglesa através de metodologias ativas
Etapa 3	Refletir sobre as possíveis contribuições das metodologias ativas e apontar sugestões sobre o ensino de gramática	Contribuir para que o ensino seja significativo e contextualizado

Fonte: Elaboração própria (2024)

No primeiro momento da análise, fizemos a leitura por inteiro de cada trabalho com a intenção de identificar as possíveis contribuições dos pesquisadores nessa linha de investigação. Com isso, pudemos encontrar aspectos relevantes quanto ao uso de metodologias ativas no ensino de língua inglesa que possam ser associados ao ensino da gramática da língua.

Em um segundo momento, fizemos fichamentos sobre os estudos lidos, destacando as principais ponderações sobre o ensino de língua inglesa através de metodologias ativas observando as considerações sobre o ensino de gramática da língua.

No terceiro momento, refletimos sobre as possíveis contribuições das metodologias ativas e também apontamos algumas sugestões acerca do ensino de gramática da língua inglesa com o intuito de contribuir para que este ocorra de forma significativa e contextualizada.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, analisamos como a gramática é trabalhada nas aulas de língua inglesa por meio das metodologias ativas. Os dados apresentados foram gerados a partir da análise de 3 artigos, descritos na tabela 2, que relatam experiências da aplicação de metodologias ativas em aulas de língua inglesa. Considerando os objetivos deste estudo, destacamos trechos que se mostram relevantes para compreender o papel das metodologias ativas no ensino de gramática e suas possíveis contribuições.

Tabela 2: Artigos analisados

Título	Abordagem utilizada	Proposta (objetivo)
Artigo 1: METODOLOGIAS ATIVAS E DECOLONIALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA DE ENSINO NO PIBID-INGLÊS	Abordagem Baseada em Projetos (ABP)	Através do projeto intitulado <i>Brazilian personalities gringos should know</i> (Personalidades brasileiras que gringos devem conhecer), buscou-se promover o aprendizado desenvolvendo o conhecimento sobre outros países falantes de inglês além de Estados Unidos e Inglaterra considerando elementos culturais e a realidade dos aprendizes.
Artigo 2: FOMENTANDO A CRITICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	Abordagem Baseada em Projetos (ABP)	Por meio do projeto "Fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa", trabalhado a partir dos subtemas "poluição por plásticos" e "consumo de notícias por jovens", buscou-se promover o aprendizado da língua inglesa abordando temas atuais e relevantes à realidade dos estudantes e desenvolver também o pensamento crítico deles.
Artigo 3: ENSINO DE INGLÊS E INTERCULTURALIDADE: PRÁTICA DE INTERAÇÃO COM FALANTE NATIVO DE	Aprendizagem Baseada em Tarefas	Mediante a atividade "Carta de Convite e Perguntas Pessoais", promoveu-se, em etapas, a interação de alunos do 6º ano

INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL		do Ensino Fundamental com uma falante nativa da língua inglesa.
------------------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria (2024)

Artigo 1: O uso da Abordagem Baseada em Projetos (ABP)

No trabalho de Vianini *et. al* (2024), os autores relatam o uso da Abordagem Baseada em Projetos (ABP) em uma escola pública. Os autores argumentam que esta abordagem “[...] é uma proposta de ensino que rompe com a norma da educação tradicional por propiciar aos educandos uma compreensão mais abrangente da língua, para além da memorização, da gramática, da tradução e das provas escritas” (VIANINI *et. al*, 2024, p. 205).

Trecho a: Aula 2: ‘The Danger of a Single Story’ - Chimamanda Adichie

A segunda aula teve como protagonista a escritora e ativista nigeriana Chimamanda Adichie. Os alunos tiveram a oportunidade de assistir à sua famosa palestra ‘The Danger of a Single Story’ (O Perigo de uma História Única), centrada na conscientização de como as histórias únicas podem criar estereótipos prejudiciais e simplificações perigosas que negligenciam e, muitas vezes intencionalmente ignoram, a diversidade de experiências e perspectivas dentro de uma cultura ou comunidade.

*Durante as aulas, nos dedicamos à ampliação da compreensão oral e do vocabulário, incentivando, ao mesmo tempo, os alunos a explorar questões culturais, a questionar os estereótipos e a compreender a importância de desconstruí-los. Nosso objetivo, portanto, não se limitou apenas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também a promover uma compreensão mais profunda das complexidades culturais Vianini *et. al* (2024, p. 210-211).*

Analisando o trabalho realizado por Vianini *et. al* (2024) foi possível perceber como as características das metodologias ativas se aplicam na prática. Foi possível notar que, a metodologia utilizada considerou os elementos necessários ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e ainda elementos culturais. Dessa forma, o trabalho vai de encontro às observações trazidas por Leffa (1999) que destaca que o ensino de línguas deve visar objetivos instrumentais (compreensão, fala, leitura e

escrita), objetivos educativos e culturais e também com a proposta dos PCN de que “o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade” (BRASIL, 1998, p. 54).

Trecho b: Aula 4: Chicanas – Mexican-American Women

A última aula desta fase do projeto concentrou-se na vida e na literatura de mulheres mexicanas-americanas, conhecidas como Chicanas. Em seus livros, essas autoras compartilham experiências de uma vida entre culturas distintas, oferecendo perspectivas valiosas sobre como se veem nessas complexidades.

[...]

Em um segundo momento, os alunos tiveram contato com a obra de uma das grandes escritoras da literatura chicana, Sandra Cisneros, através de seu livro “The House on Mango Street”. Além de terem a chance de trabalhar com a leitura e a gramática, os alunos foram incentivados a ler e interpretar de forma crítica uma passagem do livro, relacionando o que é retratado no livro com a vida real das mulheres mexicanas-americanas (p. 211-212).

Observamos ainda quanto ao ensino de gramática nas aulas que este ocorre de forma contextualizada, como sugere Antunes (2015). A gramática é abordada dentro de uma obra diretamente relacionada com o tema estudado pela turma e o texto é usado com o propósito de refletir sobre a realidade das mulheres mexicanas-americanas. Para Vianini *et. al* (2024, p. 204)

Quando se considera o ensino de inglês, principalmente na escola pública onde, pelo senso comum, é difícil de se aprender a língua estrangeira, é primordial buscar alternativas que permitam aos alunos oportunidades de encontrar sentido no que estão aprendendo por meio de um ensino contextualizado, no qual o indivíduo entenda o próprio papel na construção do conhecimento.

O projeto teve uma segunda etapa que direcionou para o produto final sendo intitulado ‘*Brazilian Personalities Gringos Should Know*’ (Personalidades Brasileiras que Gringos Devem Conhecer). Os autores afirmam que

A língua, compreendida como prática social complexa, frequentemente perpetua visões estereotipadas, resultando em uma desvalorização ou supervalorização de culturas. Com este tema, buscamos despertar nos alunos a

conscientização sobre a importância de valorizar sua própria cultura enquanto aprendem uma nova língua (Vianini *et. al.*, p. 214).

Desse modo, os autores demonstram uma preocupação com a forma que as culturas são tratadas no ensino de línguas. Assim, eles incluem elementos da cultura nativa no aprendizado da LE, como pode ser visto no trecho seguinte.

Trecho c: *Brazilian Personalities* (Personalidades Brasileiras)

Nesta etapa, também iniciamos uma nova discussão guiada pelas seguintes perguntas: "Why did these Brazilians get world-famous? How did people get to know them? Do you think there are more Brazilians that are world-famous?" ("Por que esses brasileiros se tornaram mundialmente famosos? Como as pessoas os conheceram? Você acha que existem mais brasileiros que são mundialmente famosos?"). Para concluir a aula, propusemos um jogo em que os alunos praticassem o uso do presente contínuo, descrevendo o que as personalidades abordadas estavam fazendo em fotos específicas (op. cit., p. 215).

Dessa forma, percebemos que a gramática novamente foi utilizada de forma contextualizada, para descrever ações das personalidades que estavam sendo discutidas. Os autores acrescentam ainda que “os jogos, por sua vez, se revelaram uma ferramenta eficaz para manter o interesse dos alunos e evitar a monotonia na sala de aula, oferecendo diversão enquanto consolidam o aprendizado do conteúdo” (Vianini *et. al.*, 2024, p. 215). Assim, notamos uma concordância com Moran (2018) que afirma que os jogos tornam a aprendizagem mais atraente.

Artigo 2: O uso da Abordagem Baseada em Projetos (ABP)

Em continuidade, analisamos o trabalho de Almeida e Portugal (2024), que traz o relato sobre um projeto intitulado “Fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa”, desenvolvido em uma escola da Paraíba. O tema criticidade trabalhado no projeto foi dividido em dois subtemas: poluição por plásticos e consumo de notícias por jovens. Os autores destacam que “sustentabilidade ambiental e desenvolvimento do

protagonismo juvenil foram exploradas nas etapas desse projeto, motivando os alunos a serem protagonistas e críticos.”⁴

Trecho a: Subtema 01: *Stop Plastic Pollution* (Tradução: Pare com a poluição por plástico)

Encontro 03 e 04:

Trabalhamos nesses dois encontros leitura conjunta, interpretação e compreensão do texto “Facts about plastic Pollution” (EM13LP01; EM13LGG103) do livro didático English Vibes (2020, p. 31), foi explorado estratégias de leituras: como encontrar palavras-chave do texto, palavras cognatas entre outras e compreensão da gramática Simple Present.

Encontro 05:

Nesse encontro tivemos a participação dos estagiários da UEPB que fizeram um gaming Quizz sobre problemas ambientais, trabalhando vocabulário em inglês através das metodologias ativas.

É possível perceber que os elementos gramaticais e linguísticos foram inseridos dentro da temática proposta no projeto, dessa forma o ensino de gramática se enquadra na visão de Antunes (2015) onde “gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.” (p.47).

Trecho b: Subtema 01: *Stop Plastic Pollution* (Tradução: Pare com a poluição por plástico)

Encontro 10:

Para culminar nossa primeira parte do projeto “fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa” organizamos uma exposição dos cartazes pela a escola. E proporcionamos oportunidades para que os alunos compartilhem e apresentem seus cartazes, promovendo o desenvolvimento da expressão oral em inglês ao descreverem suas escolhas de design e discutirem as mensagens transmitidas.

Dessa forma, notamos que os alunos além de trabalhar os assuntos da disciplina e elementos gramaticais da língua inglesa também fizeram produções utilizando o

⁴ A fonte consultada não é paginada.

conteúdo aprendido, tornando o aprendizado mais significativo. As produções e apresentações promovidas nesta etapa se configuram na aplicação prática dos elementos estudados com a língua e a gramática aprendidas sendo usadas para fins de expressão.

Trecho c: Subtema 02: *Consuming News* (Tradução: Consumo de notícias)

Encontro 02 e 03:

Neste encontro familiarizamos os alunos com o uso do present continuous na língua inglesa. E apresentamos o tema das fakes news e discutimos o suas consequências, para isso utilizamos o cartum da página 55 do livro didático English Vibes. Os estudantes concluíram que concordar com uma notícia não é um critério apropriado ou suficiente para saber que ela é verdadeira, indo totalmente o contrário da atitude do rapaz do cartum acima, foi discutido também formas de avaliar a veracidade de notícias.

Encontro 03:

Mais uma aula utilizando metodologias ativas: GAMING para revisar o present continuous, os estudantes associaram as imagens às frases no present continuous.

Nesse trecho, observamos que a gramática foi ensinada de forma dinâmica com uso de características próprias das metodologias ativas, nesse caso, a gamificação, onde foi feito um jogo para ajudar na compreensão do elemento gramatical e tornar o momento mais divertido.

Trecho d: Subtema 02: *Consuming News* (Tradução: Consumo de notícias)

Encontro 04:

Nesta aula exploramos e discutimos manchetes de jornais, utilizando exemplos do Daily Prophet, jornal fictício do universo de Harry Potter, para desenvolver habilidades de leitura e escrita crítica, bem como compreensão em inglês. Inicialmente foi feita uma revisão sobre a estrutura do gênero textual manchete. Em seguida, os alunos identificaram essas estruturas presentes nas manchetes do Daily Prophet. Pedimos aos alunos para escreverem brevemente uma headline (manchete) com base nas imagens que foram projetadas na televisão, cada grupo deverá (SIC) escolher uma imagem para realizar a produção escrita utilizando o tópico gramatical Present Continuous.

Isto posto, podemos notar que o elemento gramatical da língua inglesa foi utilizado para produzir um texto do gênero manchete que está diretamente ligado ao

tema que está sendo discutido nas aulas. Dessa forma, percebemos que a gramática foi trabalhada dentro de um contexto onde seu uso serve para expressar intenções como é proposto por Antunes (2015).

Trecho e: Subtema 02: *Consuming News* (Tradução: Consumo de notícias)

Encontro 09 e 10:

Conclusão das produções textuais e culminância. Para a culminância, resolvemos fazer uma exposição das headlines em varal com as manchetes dos alunos. Socializamos com os demais estudantes, a fim de interagirem e discutirem sobre as produções realizadas. Para melhor ilustrar, os jornais inspirados em Harry Potter deixamos as manchetes presas com barbante e pregadores na parede da sala, todos confeccionados e ilustrados pelos alunos.

Ao observarmos a conclusão do projeto, encontramos algumas características que consideramos altamente relevantes no processo de ensino aprendizagem, englobando a ideia de Antunes (2015) quanto ao ensino da gramática contextualizada, bem como a proposta das metodologias ativas aponta por Moran (2018) de que o aluno seja produtor e não apenas receptor do conhecimento. Com isso, podemos destacar dentre os elementos encontrados no referido projeto o ensino de conteúdos linguísticos e gramaticais, assuntos que remetem a realidade dos alunos e ainda o ensino e produção de um gênero textual (manchete), que levou os alunos a utilizar a língua na prática para transmitir informações, valendo-se do conhecimento adquirido e tornando o aprendizado significativo. Ademais, Almeida e Portugal (2024) concluem que “[...] devemos elaborar estratégias que despertem o interesse dos alunos e os motivem a participar ativamente no processo de construção do conhecimento.”⁵

Artigo 3: O uso da Aprendizagem Baseada em Tarefas

Na sequência, analisamos o artigo de Tôrres e Silva (2024) no qual retratam a atividade "Carta de Convite e Perguntas Pessoais" realizada em turma de 6º ano do

⁵ A fonte consultada não é paginada.

Ensino Fundamental através do Programa Residência Pedagógica⁶. Os autores destacam que buscaram proporcionar atividades para uma experiência de uso da língua em diferentes modalidades e de forma autêntica na qual os alunos interagem com uma falante nativa atuante na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) como *English Teaching Assistant* (ETA). Para tanto, colocam como fundamental o uso de metodologias ativas e significativas para promover interação e engajamento. Os autores ressaltam que as atividades se baseiam nas ideias do *Task-based Language Teaching* (TBLT), pois essa abordagem trata a língua como ferramenta de comunicação para realização de tarefas.

Trecho a: Etapa 1: Aquecimento Interativo

Objetivo: Relembrar conteúdos básicos de inglês de forma lúdica e dinâmica.

Recursos: Apresentação em slides com jogo de perguntas e respostas.

Desenvolvimento: Por intermédio de uma aula gamificada, baseada na ideia de metodologia ativa de Morán (2015), os alunos revisaram conteúdos como cores, países, nacionalidades, membros da família e animais.

[...]

Sendo assim, a dinâmica do jogo fazia os alunos responderem perguntas enquanto o conteúdo gramatical estava sendo revisado: “What is your favorite color?; What is your favorite animal?; Do you prefer cats or dogs?” (Qual sua cor favorita?; Qual é o seu animal favorito?; Você prefere gatos ou cachorros?). Além disso, os alunos foram apresentados a novas formas de construções interrogativas no intuito de estimular a formulação de perguntas e respostas em inglês, expandindo o vocabulário e as possibilidades de interação com a ETA. (p. 194)

Podemos perceber o uso da gamificação para trabalhar os elementos linguísticos e gramaticais de forma unificada, com isso notamos o papel das metodologias ativas e suas características nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, compreendemos que a adoção das metodologias ativas ajuda a contextualizar os elementos gramaticais e linguísticos facilitando sua compreensão.

⁶ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Trecho b: Etapa 2: Desvendando os Segredos do E-mail

*Objetivo: Compreender a estrutura e as características de um e-mail em inglês.
Recursos: Slides com dois e-mails (contendo um convite e resposta).
Desenvolvimento: Os e-mails foram criados especialmente para a atividade. Eles consistem em uma troca entre Júlio (ex-residente) e a ETA, o primeiro era um convite para que ela visitasse a universidade (esse serviu como um guia valioso para a escrita posterior dos alunos), e o segundo era a resposta afirmativa da ETA, demonstrando também interesse em conhecer outras instituições de ensino. Comparamos ainda o gênero textual em questão com a estrutura do gênero carta. (p. 194)*

Com este recorte, percebemos que o ensino da língua inglesa realizado no projeto considerou além dos elementos gramaticais e linguísticos necessários para a comunicação, os gêneros através dos quais esta se realiza.

Trecho c: Etapa 3: Analisando e Criando: A Arte da Escrita

*Objetivo: Identificar os componentes estruturais e as formas de escrita em um e-mail em inglês.
Recursos: E-mail de Júlio e resposta da ETA, handout com lista de checagem.
Desenvolvimento: O e-mail de Júlio foi dissecado para revelar suas entrelinhas: estrutura, linguagem e elementos essenciais. A análise serviu de guia para a produção escrita dos alunos, que elaboraram suas cartas de convite à ETA. (p. 194-195)*

Nessa etapa, percebemos que foram trabalhadas estruturas e formas de escrita necessárias em língua inglesa para se comunicar através do gênero e-mail. Notamos também que os elementos estudados foram colocados em prática através de uma produção escrita com fim comunicativo.

Trecho d: Etapa 04: Cartas de Convite: Abrindo as Portas para a Interação

*Objetivo: Escrever uma carta de convite formal em inglês para a ETA, convidando-a para visitar a escola.
Recursos: E-mails modelo, handout com estrutura de carta, papel, caneta.
Desenvolvimento: Inspirados pelos modelos, os alunos colocaram a criatividade em prática e redigiram suas cartas de convite à ETA. A estrutura proposta incluiu saudações, informações pessoais, o convite oficial, as razões para a visita, saudação de despedida e assinatura. O handout com a estrutura da carta*

serviu como guia, e a autocorreção com a lista de checagem garantiu a qualidade do trabalho. (p. 195)

Através desse recorte, percebemos quais elementos da língua foram trabalhados por meio do gênero carta. Compreendemos que aqui foi utilizada uma linguagem formal devido ao fim comunicativo para a qual esta seria usada, que nesse caso é um convite.

Trecho e: Etapa 5: Vídeo da ETA e Perguntas: Preparando-se para o Encontro

Objetivo: Elaborar perguntas em inglês para a ETA, utilizando o vocabulário aprendido e as informações do vídeo.

Recursos: Vídeo da ETA respondendo às cartas dos alunos.

Desenvolvimento: A empolgação tomou conta da sala quando os alunos assistiram ao vídeo da ETA respondendo às suas cartas. Em seguida, divididos em grupos, embarcaram em uma oficina de elaboração de perguntas, com a missão de criar pelo menos duas perguntas por aluno. A prática das perguntas entre si garantiu familiaridade e preparação para o grande encontro. (p. 195)

Podemos notar que, através das etapas, os alunos foram levados a trabalhar as diferentes habilidades linguísticas necessárias para a comunicação. Nesse trecho, percebemos que foi praticada a escuta por meio de um vídeo onde a ETA respondeu as perguntas feitas pelos alunos anteriormente através de cartas.

Trecho f: Etapa 6: O Grande Encontro: Interação e Intercâmbio Cultural

Objetivo: Interagir com a ETA em inglês, utilizando as perguntas elaboradas e conversando sobre diversos temas.

Recursos: Lista de perguntas elaboradas pelos alunos.

Desenvolvimento: O momento tão esperado chegou! Através de um sorteio, cada aluno teve a oportunidade de fazer sua pergunta à ETA, quebrando o gelo e iniciando uma conversa empolgante. Apesar de um bloqueio inicial, os alunos venceram a inibição corriqueira de usar a língua inglesa, pelo menos nas perguntas pré-elaboradas por eles. A ETA foi instruída a devolver as perguntas usando “and you?” (e você?) no final de sua resposta, ao que os alunos em geral se dispuseram a responder em inglês, com o vocabulário que possuíam até então. (p. 195)

Nessa etapa, notamos que os alunos foram levados a utilizar os conhecimentos adquiridos em uma situação real onde puderam se comunicar através da língua inglesa,

evidenciando a importância do aprendizado que tiveram até então e tornando este significativo. Os autores destacam que

Os alunos se mostraram motivados e engajados nas atividades. Os resultados obtidos ao longo da experiência indicaram que a proposta foi positiva e contribuiu para o desenvolvimento das habilidades dos alunos em inglês. Os alunos demonstraram interesse pela temática e se envolveram ativamente nas atividades propostas. A escrita das cartas permitiu que praticassem a produção escrita em inglês, utilizando vocabulário e estruturas gramaticais aprendidas em sala de aula. A recepção do vídeo e o diálogo com o falante nativo proporcionaram aos alunos a oportunidade de aprimorar a compreensão auditiva da língua inglesa e de se comunicar com um interlocutor real. (Tôres, Silva, 2024, p. 196)

Após analisar as etapas do projeto, foi possível notar que os elementos e materiais utilizados foram englobados de forma a contemplar as 4 habilidades necessárias para se comunicar na língua inglesa. Assim, a proposta compreende as habilidades linguísticas, a função comunicativa da língua, como propõe Antunes (2015) e torna o ensino significativo.

Conforme notado nos artigos analisados, a adoção de abordagens provenientes das metodologias ativas nas aulas de língua inglesa contribuiu para que o ensino fosse mais significativo, ocorrendo de forma contextualizada. O resultado deste estudo aponta que o uso das metodologias ativas pode contribuir de forma positiva para o ensino e aprendizagem da gramática em língua inglesa, pois este acontece dentro de um contexto. Dentre as contribuições observadas, podemos destacar a possibilidade de trabalhar temas culturais e assuntos contemporâneos de forma a engajar os alunos e desenvolver seu pensamento crítico. Dessa forma, a gramática da língua pode ser trabalhada dentro de assuntos relevantes.

Como observado na análise do artigo 1, o uso das metodologias ativas proporcionou que o ensino de língua inglesa e da gramática fosse associado a elementos culturais, onde não só houve a inserção da cultura exterior nas aulas, mas também uma valorização da cultura brasileira que foi englobada nas atividades. Com isso, compreendemos que o aprendizado se tornou mais significativo. É possível

destacar também o uso de jogos para tornar a aprendizagem atrativa e promover o engajamento dos alunos.

Na análise do artigo 2, notamos que as metodologias ativas foram utilizadas de forma a conscientizar os alunos e desenvolver neles um pensamento crítico sobre temas contemporâneos e relevantes inseridos nas aulas de língua inglesa, nesse caso poluição por plástico e consumo de notícias. Observamos que os alunos aprenderam a língua inglesa e a gramática dentro de gêneros que tratavam dos temas, sendo orientados a produzir material no qual se expressam sobre os assuntos. Desse modo, os alunos se tornaram também produtores de conhecimento e protagonistas fazendo uso da língua com o propósito de expressar ideias, como sugere Antunes (2015).

Analisando o artigo 3, podemos destacar que a proposta se mostra interessante pois foge ao paradigma apontado por Antunes (2015, p. 33) que “[...] somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê”. No artigo em questão as atividades realizadas para o ensino de língua inglesa e de gramática tiveram um propósito comunicativo no qual os alunos puderam interagir com um falante nativo e trabalhar os elementos linguísticos de forma significativa.

Com isso, podemos compreender que as metodologias ativas têm um papel relevante para o ensino da gramática de língua inglesa. A adoção de características e elementos provenientes das metodologias ativas proporcionou que o ensino e uso da língua ocorresse dentro de um contexto no qual a função de expressão foi considerada. Ademais, podemos acrescentar que o uso de jogos e outros recursos são fundamentais para motivar e engajar os alunos tornando o aprendizado divertido e atrativo.

Durante este estudo, foi possível perceber diferentes formas de ensino de língua inglesa e da gramática da língua através das metodologias ativas assim como os diversos recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Assim, consideramos relevante destacar alguns dos recursos encontrados como proposta para o ensino de gramática em língua inglesa.

Analisando os relatos do uso de metodologias ativas no ensino de língua inglesa, pudemos notar que diversos recursos foram utilizados, incluindo o uso de imagens, textos, slides, jogos e ferramentas online. Assim, vemos que é possível aplicar estes

recursos nas aulas de língua inglesa de forma a favorecer o ensino de gramática. Dadas as diferentes possibilidades e considerando que nem sempre há disponibilidade de aparelhos e internet acessíveis a todos, a escolha de um recurso ou elemento específico será feita de acordo com o ambiente e habilidades que serão trabalhadas.

Destacamos que embora os recursos tecnológicos possibilitem formas diferentes e atrativas de ensinar a língua inglesa, outros meios também podem produzir resultados significativos. Como exemplo, podemos citar o uso de jogos físicos de cartas ou tabuleiros, nos quais os alunos podem interagir em inglês para expressar ações e conseqüentemente como propõe Antunes (2015) utilizar a gramática da língua. Tal proposta se enquadra também no conceito de gamificação apresentado por Moran (2018).

Acrescentamos ainda a possibilidade de criar um jogo verbal ou escrito a depender da habilidade a ser trabalhada, que pode ser feito estabelecendo algumas regras e dando instruções aos alunos. Dessa forma, o professor pode trabalhar com a língua e a gramática sem a necessidade de recursos adicionais para o desenvolvimento da atividade.

Vale ressaltar que as metodologias ativas são compostas por diversas estratégias que exploram os recursos a favor da aprendizagem, o que inclui as tecnologias digitais da informação (TDIC). Entretanto, como observado por Silva et al. (2019, p. 62) “[...] as metodologias ativas podem ou não fazer o uso de TDIC, pois o foco não é a utilização de recursos tecnológicos, mas o estímulo à autonomia e ao protagonismo do estudante.” Assim, consideramos que as TDIC se enquadram como mais uma opção de recurso a ser utilizado, não sendo necessariamente o principal.

Dentre os recursos observados na análise realizada neste estudo, ressaltamos alguns com possibilidades interessantes. O Wordwall⁷ foi um dos recursos utilizados. Este aparece como uma ferramenta que pode ser utilizada para tornar as atividades mais dinâmicas e divertidas, pois a plataforma possibilita transformar uma atividade em diversos modelos de jogos. Com isso, o docente pode adaptar o conteúdo dentro da

⁷ O Wordwall pode ser usado para criar atividades interativas e imprimíveis. Fonte: <https://wordwall.net/pt/features>

plataforma e trabalhar as habilidades da língua e gramática de forma interativa, e os alunos podem aprender através de jogos semelhantes aos que já conhecem. Assim, os alunos serão imersos nas sensações de desafio, competição e cooperação proporcionadas pelo jogo, como aponta Moran (2018).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o papel das metodologias ativas no ensino de gramática de língua inglesa na escola pública, bem como discutir sobre as possíveis contribuições das metodologias ativas no ensino de gramática e apontar sugestões para o ensino de gramática de língua inglesa.

Através deste estudo, foi possível perceber que as metodologias ativas têm um papel relevante para o ensino de gramática de língua inglesa, uma vez que possibilitam que a gramática seja ensinada de forma significativa e contextualizada. Assim, concordamos com Moran (2018, p. 17) que aponta que “[...] a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada.”

Ademais, percebemos que através de abordagens como a ABP analisada neste trabalho, o professor pode englobar em suas aulas elementos culturais como proposto pelos PCN e desenvolver criticidade nos alunos sobre temas relevantes. Ressaltamos ainda que o uso das estratégias provenientes das metodologias ativas coloca o aluno no centro da aprendizagem, tornando-os participantes da construção do conhecimento. Assim, tal abordagem trata a gramática como parte da atividade discursiva como proposto por Antunes (2015).

Desse modo, propomos que as características das metodologias ativas sejam aproveitadas no ensino de língua inglesa, especialmente no ensino da gramática da língua, visto que este seria contextualizado em situações de uso. Dada a ideia das metodologias ativas de se aprender a partir de situações reais, compreendemos que tais situações demandam o uso da língua e conseqüentemente da gramática, pois como pontuado por Antunes (2015) “ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática sozinha é insuficiente.” (p. 55).

Destarte, os dados obtidos neste estudo apontam que a utilização das metodologias ativas no ensino da gramática de língua inglesa traz contribuições significativas para o ensino e aprendizagem. Desse modo, esta pesquisa pode contribuir para estudos futuros sobre o ensino de língua inglesa e gramática, pois destaca características e elementos relevantes das metodologias ativas e como estes

são aplicados nas aulas de língua inglesa. Ressaltamos que a temática possibilita mais exploração, tendo sido limitada pela extensão desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anderson Nicacio Medeiros; PORTUGAL, Roberta Rosa. **Fomentando a criticidade nas aulas de língua inglesa**. Anais do IX ENID & VII ENFOPROF / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/106635>>. Acesso em: 18/10/2024

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____, . **Gramática contextualizada**: Limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BELÉM, Breno; DOS SANTOS, Érica. Aprendizagem baseada em projetos para a língua inglesa. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 2, p. 132–141, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v2i0.1386. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1386>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. SP: Atlas, 2017.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

LEFFA, Vilson José. O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999

LEFFA, Vilson José. **O ensino das línguas estrangeiras no Brasil**.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 02-25.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>.

Acesso em:

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisas em Estudos Linguísticos**. 1. ed. - São Paulo: 2019

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 07/11/2024

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SALES, Ana Sabrina De et al.. **O ensino de gramática nas aulas de língua inglesa da escola pública: reflexões teóricas e práticas**. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37674>>. Acesso em: 18/06/2024

SILVA, Micaelle Gomes da et. al. CONCEPÇÕES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Educat**, v. 1 n. 1, p. 59-69, 2020.

TÔRRES, Cora Romanazzi; DA SILVA, Leonardo Carvalho Guimarães. ENSINO DE INGLÊS E INTERCULTURALIDADE: PRÁTICA DE INTERAÇÃO COM FALANTE NATIVO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Territorium Terram**, v. 7, n. Especial 1, p. 190-200, 2024.

VIANINI, Carolina et al. METODOLOGIAS ATIVAS E DECOLONIALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA DE ENSINO NO PIBID-INGLÊS. **Revista Territorium Terram**, v. 7, n. Especial 1, p. 201-223, 2024.