

APRENDIZAGEM DE INGLÊS E LUDICIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

LEARNING ENGLISH AND PLAYFULNESS: AN EXPERIENCE REPORT INVOLVING STUDENT'S PROTAGONISM

Gustavo Estef Lino da SILVEIRA
UERJ, Rio de Janeiro, RJ
e-mail: gustavolinosilveira@gmail.com

Resumo: Este relato visa demonstrar como o uso de atividades centradas no aprendiz foram capazes de aumentar a motivação dos estudantes de uma turma de Inglês da Educação Básica. O grupo apresentava dificuldades de aprendizagem, estava desmotivado e com problemas de relacionamento interpessoal. De acordo com Ur (1996), existem dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. Para a autora, a primeira seria aquela que deriva de receber algum tipo de incentivo externo. Já a segunda, seria a motivação interna ao aprendiz, aquela que não necessita de uma influência ou recompensa externa. Após ter detectado as dificuldades relatadas, decidi adaptar as aulas dando aos alunos a oportunidade de fazer uso da língua de forma autônoma e lúdica. Os aprendizes tiveram a oportunidade de realizar atividades com mais autonomia e sem o livro didático. Os relatos compilados ao final do ano ressaltam como os estudantes tiveram mais interesse nas aulas, maior engajamento, participação, *feedback* positivo e aumento do *rapport*.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Motivação. Metodologias. Ludicidade.

Abstract: This report aims to demonstrate how the use of learner-centered activities was able to increase the motivation of students in an English class in Basic Education. The group was facing learning difficulties, was unmotivated and had interpersonal issues. According to Ur (1996), there are two types of motivation: extrinsic and intrinsic. For the author, the first would be that which derives from receiving some type of external incentive. The second would be the motivation internal to the learner, which does not require an external influence or reward. After detecting the reported difficulties, I decided to adapt the classes by giving students the opportunity to use the language in an autonomous and playful way. The learners had the opportunity to carry out activities with more autonomy and without the textbook. The reports compiled at the end of the year highlight how the students had more interest in the classes, greater engagement, participation, positive feedback and increased rapport.

Keywords: English teaching. Motivation. Methodologies. Playfulness.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a proposta de intervenção pedagógica feita nas aulas de Língua Inglesa em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. A turma em questão tinha estudantes com dificuldades de aprendizagem, baixa motivação e problemas de relacionamento interpessoal. Diante desse cenário, decidi implementar uma abordagem de ensino que privilegiasse atividades colaborativas em pequenos grupos, momentos lúdicos como: desenhar e jogar (tanto jogos *online* quanto *offline*). Trarei como exemplo duas atividades tradicionais de pós-leitura que foram customizadas e implementadas em sala tendo como inspiração a teoria do filtro afetivo de Krashen (2012, 1982). Tanto a observação holística do professor, quanto o *feedback* recebido dos estudantes no final do ano em uma roda de conversa com a turma, demonstraram que os estudantes estavam mais motivados, engajados e participativos em aprender inglês. O relato dos representantes de turma, no conselho de classe ao final do ano letivo, também corrobora a visão positiva que a turma teve com a abordagem de ensino adotada.

Um dos grandes problemas envolvendo a aprendizagem de inglês na escola pública é a motivação dos estudantes em aprender. Os alunos, muitas das vezes, não encontram um ambiente com recursos didático-pedagógicos que favorecem a aprendizagem de uma segunda língua. Aprender um idioma novo requer um espaço diferenciado que propicie a aquisição desta língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs (BRASIL, 1998, p.21) apontam para o fato de que há uma carga horária reduzida para estudos de língua estrangeira na escola e o material didático do professor, muitas das vezes é reduzido a giz e livro didático. Sendo assim, muitos professores fazem uso do quadro como seu instrumento principal de aula, fazendo com que os alunos passem a aula toda ocupados, copiando conteúdo da lousa em seus cadernos. Por um lado, para o professor, isso será bom pois garantirá que a turma está ocupada e quieta, mas por outro, para o estudante, não há garantia alguma de que com o fato de passar várias aulas copiando a matéria ele, de fato, está aprendendo a se comunicar em uma língua adicional.

Os PCNs, embora datados do final dos anos 1990, vieram tentar recuperar um pouco da credibilidade no ensino da língua inglesa nas escolas públicas de educação básica ao apontar um rumo para o ensino. Os autores afirmavam que, muitas das vezes, os professores não tinham um currículo com o que se basear lecionando o verbo 'to be' do 6º ano do EF ao 3º ano do Ensino Médio (EM). Acredito ser importante trazer os PCNs aqui, neste relato, pois o documento nos traz muitas pistas sobre a realidade da sala de aula brasileira. É nele que encontramos os apontamentos para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que veio a ocorrer mais adiante.

Antes da implementação dos PCNs, os estudantes (especialmente os das escolas públicas ou os que não faziam curso) chegavam à etapa do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) totalmente despreparados e sem a base necessária para passar nas provas de inglês. Das quatro habilidades do idioma que são ensinadas: compreensão leitora, auditiva, escrita e fala, o documento sugeria que a habilidade mais importante para o concluinte, seria a leitura. Em primeiro lugar, porque esta seria a habilidade necessária para a realização das provas do vestibular e do ENEM. E em segundo lugar, no ambiente acadêmico, ele necessitaria desta habilidade para ler textos em inglês nos mais diferentes cursos universitários. Logo, foi feita uma aposta para o ensino instrumental do inglês com ênfase na leitura nas aulas do EM.

Embora essa prática ainda seja adotada em muitas escolas tradicionais do Brasil, outros documentos foram surgindo em seguida e mostrando que era necessário o ensino de outras habilidades na sala de aula como a oralidade (BRASIL, 2006).

A culminância dessa discussão deu-se em 2015 com a primeira publicação da BNCC. A partir dali todos os livros didáticos de língua inglesa distribuídos no Brasil pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram editados tendo a Base como guia curricular. Ao trazer habilidades e competências descritivas, o documento (BRASIL, 2018) amplia as possibilidades de interação e mobilidade entre os estudantes abrindo novos percursos de construção de conhecimento e de continuidade nos estudos. Dentre ela, destacamos a valorização do pensamento científico, crítico e criativo. A comunicação, fazendo uso de diferentes linguagens. A compreensão da cultura digital fazendo uso de diferentes tecnologias digitais para uso da língua em contextos significativos para o aprendiz. Destacamos também a importância dada ao exercício da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

Este relato de experiência apresenta em sete partes. Na primeira, fizemos a introdução do trabalho e um breve apanhado histórico sobre os documentos oficiais que norteiam o ensino de inglês no país. Em seguida, traremos a metodologia de pesquisa. Após, a revisão da literatura onde revisitaremos conceitos relacionados a aquisição de uma segunda língua em Krashen (2012, 1982) e de motivação em Ur (1996), que são norteadores dos princípios que desenvolveremos. Logo depois, explicaremos como se deu o processo de escola do *corpus* de análise. Depois, faremos o relato da experiência com a turma. E, por fim, traremos os resultados encontrados e as considerações finais.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Ainda para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, isso significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A sala de aula é naturalmente um importante campo de pesquisa relevante à compreensão dos processos de escolarização e seus impactos na aprendizagem dos estudantes e nas relações entre estudantes-docentes-escola. Logo, este trabalho, de cunho qualitativo, deu voz aos estudantes das turmas em questão no final do curso em uma roda de conversa e aos relatos dos representantes de turma no conselho de classe final. Os relatos adquiridos ressaltam a importância que foi dada para a voz dos estudantes, como os mesmos gostaram mais das aulas a partir da alteração da abordagem das aulas e como suas notas aumentaram ao longo do ano.

Logo, este relato de experiência prezou não apenas por relatar o vivenciado no ambiente escolar, mas também por dar voz aos participantes através de uma roda de conversa na última aula do curso. É mister ressaltar que o relato de experiência trata do registro de experiências vivenciadas (Ludke, Cruz, 2010), que podem ser oriundas de pesquisas, de ensino, de projetos de extensão universitária, entre outras.

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo trataremos alguns dos princípios norteadores que tentam explicar o processo de aquisição de uma segunda língua, e também como se explica a motivação de aprendiz de uma língua adicional.

Krashen (1982) desenvolveu um modelo que explica como se desenvolve o processo de aquisição de uma segunda língua. Para o autor, seriam seis as hipóteses que explicam a aquisição: a hipótese da aprendizagem-aquisição, a hipótese monitor, a hipótese da ordem natural, a hipótese do *input*, a hipótese do filtro afetivo e a hipótese da leitura. Neste relato, explicaremos os dois últimos por acreditarmos serem aqueles que mais se enquadram a este trabalho.

Começamos pela hipótese do filtro afetivo. Para Krashen, nossa personalidade, motivação e autoestima podem influenciar o quão fácil ou dificilmente podemos achar que é aprender uma segunda língua. Ao sentirmos ansiedade ou medo ao aprender uma segunda língua, teremos dificuldade. Quanto maior a dificuldade, maior será a nossa autoconsciência e nossa motivação irá diminuir. Então, nós, enquanto professores, devemos estar cientes desse processo para que possamos

auxiliar nossos estudantes a não ficarem nervosos ao estudar uma língua. Os aprendizes precisam sentir que estão em um ambiente de aprendizagem seguro e confortável pois quanto menor a ansiedade maiores as chances da aquisição ocorrer.

Já a hipótese da leitura aponta para o fato de que quanto mais lemos em uma segunda língua, maior será o vocabulário adquirido.

Em contrapartida, para Krashen, todos adquirimos uma língua da mesma maneira, através da exposição a um *input* compreensível, ou seja, a aquisição não se dá sem que o aprendiz seja exposto ao idioma, o que pode se dar de forma autêntica ou restrita. A exposição autêntica acontece quando o aprendiz é exposto à língua de forma natural; já a forma restrita se dá quando a língua é simplificada e selecionada para se chamar a atenção do aprendiz a um item léxico-gramatical que se deseja transmitir. Através desse mecanismo externo ao aprendiz, ele irá ativar seu mecanismo de processamento cognitivo a fim de perceber padrões na língua e com isso inferir significados e regras. Krashen (s/data) cita o caso de uma aluna japonesa de quatro anos a quem teria ensinado a falar inglês. O início da produção linguística da menina se assemelhava em muito à aquisição em língua materna, à medida que a menina produzia uma palavra ou outra isoladamente, depois duas palavras juntas. Após alguns meses, as frases foram ficando maiores.

Outra característica mencionada pelo autor foi a de que a língua surgira de forma muito rápida, ao ponto que, após cinco meses convivendo com outras crianças falante-nativas de inglês, ela conseguiu voltar ao Japão falando quase como uma delas. Para o linguista, isso poderia ser explicado pelo fato de que, ao longo daqueles cinco meses, a menina fora exposta ao *input* compreensível exaustivamente, mesmo não falando. Logo, para Krashen, falar não é o início do processo de aquisição em uma segunda língua, mas sim ouvir. A exposição a uma segunda língua seria o fator-chave para o desenvolvimento da habilidade linguística.

Com isso, o que Krashen parece sugerir é que habilidades receptivas como compreensão auditiva e leitura servem de *input* para a aquisição de uma língua e que o aprendiz deve receber *input* dessas habilidades antes que se espere que produza a língua-alvo (também chamada de L2).

Segundo o autor, um falante nativo pode saber fazer uso de estruturas de um tempo verbal como o *Present Perfect* muito bem, conseguindo fazer uso da forma gramatical com precisão e nas situações corretas, por ter adquirido a língua. Entretanto, não saberia, se indagado, explicar a estrutura usada para formá-lo ou as regras de como usá-lo. Por outro lado, um falante não-nativo, que aprendeu a L2 pode saber muito de um tempo verbal e sua estrutura, mas não usá-la adequadamente em contextos específicos. A esse último falta a percepção da noção de uso em contextos apropriados. Poder-se-ia dizer, com isso, que esse falante teria aprendido a L2 mas não a teria adquirido.

Krashen (1982, p. 11) atenta para o fato que a distinção aprendizagem-aquisição não se dá somente no contexto de aquisição da L2, pois certamente “aprendemos” pequenas partes de nossa língua materna na escola. Para o autor, embora a aquisição da primeira língua possa ter ocorrido em casa, informalmente, mais tarde iremos “revisitar” a língua materna, agora no contexto escolar e estudá-la a fim de aprendermos, refletirmos e analisarmos regras em um contexto formal.

Krashen também menciona fatores externos como sendo vitais ao processo de aquisição de uma segunda língua. Para o linguista, a motivação é uma palavra-chave nesse cenário, já que alunos motivados aprendem melhor. Autoestima alta também parece afetar a aquisição de uma segunda língua, já que os alunos irão produzir com mais confiança. Por fim, o teórico menciona a questão da ansiedade: quanto mais baixa a ansiedade, melhor. Para a aquisição ocorrer a ansiedade deve ser zero, como em uma conversa entre amigos. É importante resgatarmos um conceito chave para este trabalho: a motivação. Ur (2009, p. 276) afirma que existem dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A primeira diz respeito às motivações que levam o aprendiz a se sentir motivado a aprender a língua por razões internas e pessoais, seja por gostar da língua, de sua cultura, por questões políticas ou associações étnicas. Já a extrínseca está relacionada a fatores como: agradar os pais, passar em um exame internacional ou está relacionada a algum fator externo ao aprendiz que o professor possa vir a auxiliar e/ou interferir no processo.

Ellis (2000) parece concordar com as ideias de Krashen ao afirmar que as crianças ao aprenderem a língua materna recebem uma quantidade muito grande de *input* durante o chamado “período de silêncio”. Nesse estágio da aquisição da linguagem as crianças aprendem muito apenas ouvindo, pois essa fase serve como uma espécie de preparação para a próxima, que seria a produção linguística (Ellis, 2000, p. 20).

Ellis (2000) afirma que os aprendizes também trazem para o processo de aprendizagem de uma segunda língua uma grande quantidade de conhecimento prévio de mundo que os auxiliaria na tarefa de aprendizagem de uma L2. Além disso, os mesmos aprendizes também fazem uso da língua materna como um recurso adicional. Na verdade, os aprendizes podem vir a fazer uso da língua materna como uma espécie de muleta para dar os primeiros passos rumo à língua alvo.

Após termos revisitado alguns conceitos que tentam explicar como se dá o processo de aquisição de uma segunda língua e a motivação na sala de aula de língua adicional, explicitaremos a seguir o nosso *corpus* de estudo.

Um pequeno recorte das atividades selecionadas

Selecionamos para este estudo uma turma de 8º ano do EF de uma escola pública da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Os estudantes tinham cerca de 13 anos de idade, estudavam

inglês duas vezes na semana e a maioria deles não fazia curso. O nível dos estudantes seria o equiparado ao A1¹⁹.

Utilizamos em sala o livro didático *Teláris essencial 8º ano* da editora Ática distribuído pelo PNLD do governo federal. Como a escola não recebeu exemplares suficientes do livro para uso de todas as quatro turmas de oitavo ano do EF da escola e, também por entender que a prática docente não deve se pautar única e exclusivamente pelo livro didático, elaborei minhas próprias apostilas adaptando as atividades sugeridas pelo livro, de acordo com o nível e as necessidades dos estudantes.

O plano de curso foi dividido em seis unidades temáticas e todas iniciam-se com atividades de compreensão leitora, pois acredita-se que os estudantes devem ser expostos a habilidades receptivas como textos escritos para que possa haver a aquisição da linguagem (Krashen, 1982). Na primeira unidade, cujo tema é: “mitos e folclore”; é apresentado um conto folclórico e também o gênero ficha factual. Mais adiante, na quarta unidade, “vida no futuro”, há a introdução do tema com um texto sobre o futuro da ciência e da tecnologia e, em seguida, é apresentado o projeto da NASA visões do futuro. Nele, os alunos podem ler pôsteres com ideais futurísticos que foram trabalhados em sala. Nele os diferentes autores demonstram, através de textos e imagens, como imaginam ser a vida no futuro em diversas partes do universo.

As atividades que envolvem a leitura de textos, são chamadas de: compreensão leitora e são desenvolvidas em três estágios: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira delas, o professor deve contextualizar o assunto do texto, ativar o conhecimento prévio dos estudantes acerca daquele tópico ou até mesmo ensinar conteúdos novos relacionados ao que o texto irá tratar. Já a leitura, geralmente é subdividida em dois estágios: as atividades de “*skimming*” (ou *reading for gist*) e de “*scanning*” (ou *reading for detail*). Na primeira, o professor ensina aos estudantes como inferir significado do texto através de uma leitura rápida e superficial. Geralmente podemos fazer perguntas como: Do que se trata o texto? Qual o gênero deste texto? Onde podemos encontrar exemplares semelhantes a este? Entre outros.

Já em um segundo momento da leitura, utilizamos a técnica chamada “*scanning*”, nela o professor pede que o estudante faça uma leitura com maior inferência textual, procurando por informações mais específicas; ele pode fazer referências anafóricas ou catafóricas, por exemplo, para melhorar a compreensão do que está sendo dito.

Na pós-leitura, fazemos um trabalho que pode ir pelo viés da personalização, fazendo com que o estudante reflita sobre o assunto do texto e faça conexões críticas com o mundo e a vida ao

¹⁹ De acordo com o Quadro Comum Europeu para as Línguas, são seis os níveis de competência linguística de um aprendiz, do

seu redor. Esta etapa pode ser feita através de uma discussão oral ou de perguntas escritas tanto em língua inglesa quanto na língua materna, caso o professor avalie que a turma ainda não consegue produzir frases fazendo uso da língua adicional. O objetivo desta atividade é fazer com que o estudante seja letrado criticamente e faça as referências pertinentes entre o texto e o mundo ao seu redor.

As atividades propostas neste estágio buscam incentivar os estudantes a refletir e a discutir sobre os textos oferecidos com base na integração de seu conhecimento de mundo àqueles adquiridos por meio da leitura. Em outras palavras, esse é um momento que intenta possibilitar a retomada dos assuntos abordados e das características dos gêneros textuais apresentados, bem como o levantamento de questionamentos, convidando-os a assumir um posicionamento crítico sobre os temas em foco.

Farei adiante o recorte de três atividades que foram customizadas ao longo do ano letivo e que de certa forma resumem a proposta de intervenção que fora feita junto a turma em questão, conforme menciono a seguir.

Logo, tive a tentativa de fazer uma atividade de pós leitura que permitisse que a turma diminuísse seu filtro afetivo e ansiedade e tivesse momentos de relaxamento e prazer. Para este fim, pedi que os estudantes trouxessem lápis de cor e/ou canetinha e, durante a atividade de pós-leitura, a turma pôde desenhar livremente sobre o tema relacionado ao texto lido. No primeiro deles, uma ficha factual de um ser mitológico e, no segundo, a relação com o projeto da NASA e como eles enxergam a sua comunidade local no futuro.

Ao longo da aula, os estudantes ficaram quietos, concentrados, pediam material emprestado uns aos outros e foi notável o quanto eles estavam relaxados ao realizar uma tarefa que não exige tanta pressão emocional. Alguns pediram um tempo extra e puderam levar o desenho para terminar em casa. Recolhi os trabalhos, dei a nota e fizemos um mural expositivo na sala de aula onde todos puderam ver os demais trabalhos.

A segunda atividade adaptada foi a que os estudantes tinham que andar pela sala e entrevistar seus colegas (conforme pode ser vista reproduzida no Quadro 1 abaixo). Essa atividade permitiu que os alunos saíssem do formato da sala de aula tradicional onde estão todos centrados no professor e pudessem exercer a empatia, a escuta ativa e tomar notas das informações obtidas em língua inglesa para uma tarefa posterior.

Quadro 1 - Atividade 'encontre alguém que...' (Find someone who...).

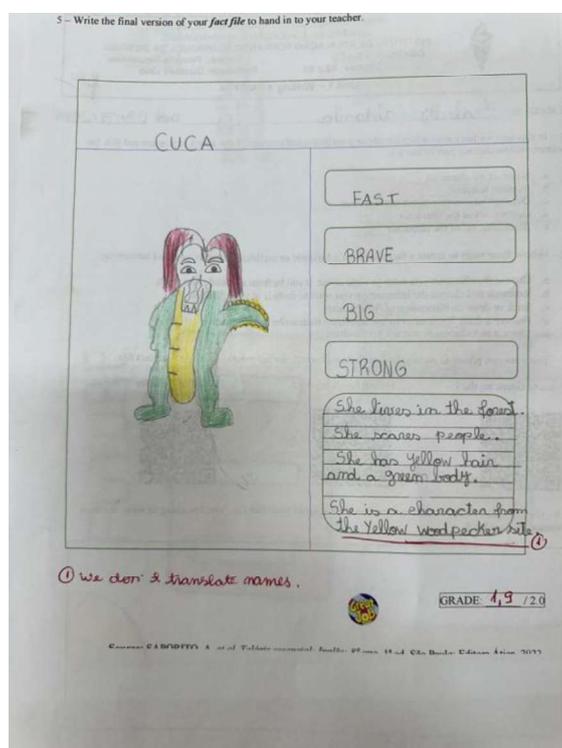
Find someone who...	Answer about yourself	Your classmate's name
doesn't like chocolate		
lives near you		
likes classical music		
never traveled abroad		
hates cheese		

O Quadro 1 (acima) demonstra a atividade que os estudantes tiveram que sair da zona de conforto e se mover pela sala de aula e entrevistar seus pares. Após coletarem os dados, o professor pediu que eles classificassem os estudantes com os quais eles tinham mais atividades em comum. Esses estudantes sentaram juntos e deveriam fazer três perguntas adicionais sobre o que eles têm em comum.

Em outro momento das aulas, estudantes fizeram uso de QR-Codes nas apostilas dadas pelo professor. Ao apontar seus dispositivos eletrônicos para esses códigos eles eram direcionados para jogos de revisão de vocabulário feitos no aplicativo *WordWall*. Com isso os estudantes ficaram motivados em poder usar seus celulares e tablets para revisar conteúdo da disciplina de uma forma lúdica e competitiva entre eles.

Em um outro instante, os estudantes utilizaram o desenho como forma de produção textual. De fato, eles deveriam unir o desenho a produção de texto, o objetivo era que eles pudessem resumir o conteúdo aprendido na unidade de uma forma a reduzir a ansiedade deles em um momento de descontração. Sempre que eles tinham que fazer atividades de desenho eu tocava músicas que eles gostavam no fundo para que eles relaxassem e com isso tentar criar uma sala de aula agradável e prazerosa.

Figura 1 - Desenho da unidade 1 – Cuca.



Fonte: Elaboração do estudante X.

Figura 2 - Desenho da unidade 4 – Arcos da Lapa.



Fonte: Elaboração do estudante Y.

RESULTADOS

Ao final do ano letivo, utilizei como um dos instrumentos avaliativos, uma autoavaliação. Nesta última aula, em uma roda de conversa, perguntei aos estudantes o que eles achavam das aulas de inglês no segundo semestre em relação ao primeiro, a maioria relatou que as aulas “melhoraram muito” ou que se sentiam muito mais motivados que antes das atividades implementadas. É importante ressaltar que as notas aumentaram consideravelmente, principalmente pelo fato de eu ter incluído os desenhos e a autoavaliação como parte dos instrumentos avaliativos (a produção textual, autoavaliação, teste, trabalho e prova).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É mister ressaltar a importância das atividades lúdicas e com uso da tecnologia que foram utilizadas, para se criar momentos de relaxamento e aumentar a motivação dos estudantes na sala de aula de língua inglesa. A turma relatou, através de seus representantes de turma, que estava muito satisfeita com a forma como as aulas passaram a ser conduzidas, de forma mais dinâmica e lúdica, dando mais diversão ao aprendizado.

Termino este relato ressaltando que muitas das atividades aqui retratadas e utilizadas com a turma foram ensinadas no curso BRITE (*Brazilians Innovating on the Teaching of English*) módulo I promovido pela Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil. Agradeço imensamente a

professora Carla dos Santos Medeiros do Instituto Brasil Estados Unidos (IBEU) pela sua excelência, paciência e dedicação no ensino ao longo das aulas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conscientização para o uso de celulares na escola: por que precisamos falar sobre isso?** Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola/guia-escolas.pdf> > Acesso em: 27 mar. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford, UK, OUP, 2000.

GONZALEZ, L. Reflexão e prática: a importância dos relatos de experiência na formação docente. **Revista de Educação**, 12(3), 2017, p. 45-59.

GOVERNO FEDERAL. **Lei no 15.100**. 13 de janeiro de 2025.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. California: University of Southern California, Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen. **Language acquisition**. Disponível em: < www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf >. Acesso em: 26 dez. 2024.

LÜDKE, Menga, CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, 2010, p. 86-107. Disponível em: < <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18> >. Acesso em: 01 jan. 2025.

MALU, Kathleen F. McNEAL, Kelly. Creating Cartoons: A Learner-Centered Approach to Comprehending Texts. **English Teaching Forum**. P. 28-31. 2017. Disponível em: <www.americanenglish.state.gov/english-teaching-forum> Acesso em: 27 mar. 2025.

SAPORITO, Adriana et al. **Teláris essencial: inglês: 8º ano**. 1ª edição. São Paulo. Editora Ática, 2022.

SILVA, M. (2019). Compartilhando experiências: o relato como ferramenta de aprendizado. **Cadernos de Pesquisa**, 20(1), 2019, p. 23-36.

UR, Penny. **A course in language teaching**. Cambridge University Press, UK, 2009.