

## METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA COM ENFOQUE NA CONVERSAÇÃO

Active Methodology and English Teaching with Focus on Oral Production

Fábio MADEIRA (Faculdade de Tecnologia de Guarulhos, Brasil)

**RESUMO:** *Este trabalho discute o uso de metodologias ativas para o ensino de língua inglesa visando à conversação, desde estágios iniciais da aprendizagem. Postula-se que o ensino deve ir além da prática de situações pré-estabelecidas e sugere-se a abordagem de aspectos léxico-gramaticais através de perguntas e respostas, como ocorre no gênero oral mais frequente – a conversação natural. A tarefa apresentada nesta abordagem visa à boa atuação em entrevistas seletivas de candidatos a empregos onde se requer o cobiçado “inglês fluente”. Consequentemente, o enfoque na aula recai sobre itens léxico-gramaticais utilizados em situação de avaliação da proficiência oral de candidatos naquele contexto. A ideia central é proporcionar ao aprendiz iniciante diálogos simples entre ele e falantes proficientes visando ao estímulo de maior produção oral.*

**PALAVAS-CHAVES:** Metodologias ativas; Ensino híbrido; Aula invertida

**ABSTRACT:** *This article discusses the use of active methodologies for the teaching of English for oral production, since the beginning of the learning process. I will defend that the learning should not be limited to practices of determined situations and I suggest the approach to grammar and vocabulary explained and practiced through questions and answers, as it occurs in natural conversation. The task presented in the methodology is the performance in job interviews that require fluent oral production of English. Consequently, the methodology discussed focuses on grammatical development of items that are used in that communication context. The main idea is to make beginners able to perform in simple dialogues aiming to stimulate them to further oral production.*

**KEY-WORDS:** Active methodologies, Blended learning; Flipped classroom.

## 1 Introdução

Este trabalho inicia com uma discussão dos aspectos fundamentais das metodologias ativas relacionadas ao ensino e à Educação, de forma geral, para em seguida tratar destes fundamentos aplicados ao ensino de inglês como língua estrangeira. O intuito é facilitar a tarefa do leitor e, ao mesmo tempo, discutir questões relevantes no contexto atual de ensino de língua estrangeira.

Não é exatamente verdadeiro afirmar que o interesse no uso de metodologias ativas no contexto de ensino e aprendizagem institucional é recente (MORAN, 2025, 2017; MITRE et al. 2008;), particularmente para o ensino de ensino de língua estrangeira. Em sua obra, Moran (op. cit.) cita autores históricos como Piaget, Vygotsky, Dewey e Ausubel defendendo noções básicas apresentadas naquelas metodologias, há várias décadas (MORAN 2017), todos eles com contribuições valiosíssimas no ensino de um novo idioma (MADEIRA, 2019). Efetivamente, Paulo Freire também defendia o uso de práticas fundamentais dessa abordagem<sup>1</sup> pedagógica quando postulava que, na educação de adultos, o fator que impulsiona a aprendizagem é a construção do novo a partir do conhecimento e de *experiências prévias* dos indivíduos aprendizes (FREIRE, 1998).

Metodologias ativas têm como princípio básico fazer do aluno protagonista de sua aprendizagem, o que, necessariamente, implica na consideração de suas *experiências e conhecimentos prévios*. Efetivamente, tal postulação vai ao encontro do conteúdo e das determinações do Conselho Nacional De Educação (BRASIL, 2015). Consta neste documento que a vivência anterior, em conjunto com a nova informação recebida, levam os profissionais a tomadas de decisões apropriadas para o exercício da liderança, da administração e do gerenciamento.

Face a perfis profissionais (e sociais) de grande diversidade, as instituições de ensino superior tem lançado mão de um conjunto variado de metodologias ativas visando à inserção do ensino/aprendizado em situações relativamente próximas dos aprendizes. Aliás, ousou postular que no contexto de ensino de língua inglesa, isso já é feito há várias décadas, através do conceito de ESP – English for Specific Purposes (RAMOS, 2005). Acima da simples transmissão de informação nova sem a consideração do público alvo – os alunos –, a intenção é buscar, através de metodologias ativas, o ensino com base na resolução de problemas. Busca-se, efetivamente, o ensino em contextos específicos, nos quais o aluno deve ser protagonista e o conteúdo apresentado lhe seja relevante (BERBEL, 2011).

---

<sup>1</sup> Utilizo aqui os termos abordagem e metodologia de ensino intercaladamente e com significados relativamente próximos, já que a distinção radical dos dois termos não é mais feita com tanto afinco (MADEIRA, 2019)

## 2 Metodologias Ativas - público adulto, solução de problemas, ensino híbrido e aula invertida

São feitos, nesta seção, comentários sobre algumas das principais ideias relacionadas a essas metodologias de ensino: ensino de adultos, aprendizagem híbrida e aula invertida (BACICH, TANZI NETO TREVISANI, 2015; MORAN, 2017). A seção está subdividida com a intenção da abordagem objetiva de cada um desses tópicos.

### 2.1 Metodologias Ativas: definições e público alvo

São relativamente diversificadas as definições apresentadas para o conceito de metodologia ativa. De fato, é natural que o sejam, já que um dos fundamentos básicos dessa abordagem é o alcance do público-alvo diverso que se observa no contexto de ensino superior e de educação de adultos (MORAN, 2017). Semelhantemente, o público que se dedica à aprendizagem de inglês como língua estrangeira, nas últimas seis décadas, mostra-se igualmente diverso. Nesse sentido, observa-se que desde os anos 1960 escolas de inglês são frequentadas por público relativamente varado: jovens e adultos, viajantes e estudantes com interesse em aprimorar seus currículos profissionais, seus estudos ou simplesmente poder se comunicar com eficiência.

Foi mencionado, na introdução deste trabalho, um dos principais e mais básicos pilares nos quais metodologias ativas são apoiadas: experiências e conhecimentos prévios trazidos pelo aprendiz. Essa menção foi em seguida relacionada ao público-alvo ao qual tais fundamentos metodológicos são mais aplicáveis: “profissionais” com “exercício da liderança, da administração e do gerenciamento”. Ora, não é difícil supor que tais descrições são diretamente remissivas ao público adulto. Nesse sentido, reitera-se que bagagem sociocultural, educacional e profissional trazidas pelo aprendiz formam os pilares nos quais o ensino com base em metodologia ativa está apoiado (BACICH, TANZI NETO; TREVISANI, 2015; CAMARGO; DAROS, 2018; MORAN, 2017; BERBEL, 2011).

Metodologias ativas são fortemente indicadas ao ensino do público adulto (CAMARGO; DAROS, op. cit). Nessa discussão, os autores postulam que elas “nada mais são do que métodos para tornar o estudante protagonista de seu processo de aprendizagem, e não mais elemento passivo na recepção de informação” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 08). Em debate sobre o mesmo tema e em contexto de ensino superior, os autores falam em atualização, experimentação e capacidade para a solução de tarefas como ideias-chaves para aquele nível de formação. E, juntando-se a esse grupo de autores e pesquisadores, Borges e Alencar (2014) fazem ampla defesa ao uso desse conceito metodológico para a andragogia (o ensino de adultos). Defendem que

aquelas metodologias levam o aluno ao exame, reflexão e posicionamento de forma crítica.

Assim como as metodologias ativas, o estímulo à reflexão tampouco pode ser considerado uma novidade no campo da Educação, particularmente na educação de adultos. Já há várias décadas Dewey (1959) ressaltou que o hábito do pensamento – ou reflexão –, da consideração mais detalhada de conceitos, leva ao pensamento analítico que, conseqüentemente, leva à abertura intelectual. O autor defendeu a importância da reflexão como um caminho ao pensamento analítico e ressaltou que este ocorre principalmente quando há um problema a ser resolvido. Nesse sentido, reitera-se que metodologias ativas são voltadas ao público adulto e à aprendizagem embasadas na resolução de problemas e na reflexão. Conseqüentemente, o posicionamento crítico apresenta-se como componente essencial para o processo de resolução de problemas.

## 2.2 Solução de Problemas: prática recomendada nas metodologias ativas

Problematização é recurso didático valioso utilizado pelas metodologias ativas com o objetivo de alcançar e motivar o estudante (MITRE et al., 2008). Colocado diante de um problema a ser solucionado, o aluno se examina, reflete e contextualiza-se, ressignificando suas descobertas. Faz isso com base em toda sua vivência e, nesse sentido, é especialmente considerável a relação que faz com conhecimentos e experiências trazidos ao contexto de aprendizagem, seja ele em contexto institucional ou em outro qualquer.<sup>2</sup> Note-se que contextualização, reflexão e ressignificação são questões indispensáveis para a vivência no mundo contemporâneo, daí a relevância de abordagem (ou metodologia) de ensino com base na ação – na atividade – para a solução de problemas (MATTAR & AGUIAR, 2018).

*“Quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado?”* (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 10). Esta questão foi apresentada pelos autores para a discussão de aprendizagem em contexto relativamente atual. Nesse sentido, defende-se que se faz necessário a ação de educadores visando a tornar a aprendizagem mais próxima do uso do conteúdo oferecido. Entretanto, diferente dessa recomendação, ocorre que grande parte dos professores universitários ainda vê o ensino principalmente como transmissão de conhecimento através das aulas expositivas. Muitos estão certamente atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no referente à tecnologia como material de ensino, mas outros mantêm uma atitude conservadora: limitam-se ao ensino de conteúdo predeterminado (MORAN, 2015). Nesse sentido, não se espera que educadores negligenciem conceitos já constituídos, mas que se abram a novos

---

<sup>2</sup> Embora o “contexto institucional” não mais seja quase exclusivamente utilizado como sinônimo de contexto “escolar” (ou “aprendizagem formal”), a referência aqui feita remete (ainda) a esse último contexto.

entendimentos permanentemente (re)pensados, (re)avaliados em contextos diferentes e (re)significados. Assim, reitera-se, o docente, é mais do que “transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem” (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2011, p.10), que considera o novo e as diferenças trazidos pelo outro como parte fundamental e permanente do processo de aprendizagem.

### 2.3 Ensino Híbrido

A metodologia ativa defende o ensino feito com abertura a conceitos novos, à reflexão e à avaliação deles, concepção de ensino esta que leva a um conjunto de ações educativas relevantes: a pesquisa autônoma do conhecimento atual, o compartilhamento e a análise (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; HORN; STAKER, 2015)

Como é relativamente comum em um mundo de inúmeras significações, ensino híbrido é definido de maneiras diversas (HORN; STAKER, 2015). Explicado em termos simples e objetivos, trata-se de um programa de educação formal no qual o aluno adquire conhecimento *também* “online” – através da rede de computadores. Aprende a adquirir controle sobre o tempo, lugar e/ ou ritmo, uma experiência de aprendizagem integrada que propõe unir o antigo com o novo: presencial e online (HORN; STAKER, 2015).

É válido ressaltar que, apesar do uso de uma lousa digital, computadores e telefones celulares como instrumentos para o ensino, presencial ou a distância, os alunos continuam interagindo (de diferentes formas) com professores de forma direta (MORAN, 2015; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Entretanto, a interação oferecida por novos instrumentos apresenta (também) um novo ambiente de compartilhamento do saber. Justamente, um “híbrido” da sala de aula com a rede de computadores. Além de modificar o ambiente, as tecnologias digitais transformam e possibilitam novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos. A escola passa, dessa forma, a ser local de produção e (re)significação do conhecimento (BACICH; NETO; TREVISANI, op. cit.) onde se concilia o melhor dos dois mundos: presencial e online (STACKER; HORN, 2015).

É importante lembrar que novos conhecimentos e (re)significações não podem passar sem reflexão crítica, principalmente no contexto da internet. Sabe-se que a rede de computadores foi uma “revolução” principalmente na informação e na comunicação – na divulgação da informação. Entretanto, o conteúdo oferecido nem sempre é completamente confiável (MADEIRA, 2015). Nesse sentido, fará diferença a capacidade de pesquisa e de *validação* do conteúdo pesquisado. Aliás, essa é parte valiosíssima da aprendizagem através da internet (MADEIRA, 2015). É, efetivamente, a reflexão, o pensamento crítico e analítico que a metodologia ativa tanto enfatiza. Assim, a discussão sobre ensino híbrido deve ser feita sempre tendo em vista a



capacidade crítica do aluno-pesquisador, afinal, o material pesquisado na rede deverá ser posteriormente compartilhado. Neste momento de compartilhamento, o aluno passa a ter o papel também de transmissor de conhecimento. De fato, inverte, pelo menos temporariamente, seu papel com o do professor

## 2.4 Aula invertida

Na seção anterior foi exposto de forma relativamente detalhada o que se entende sobre ensino híbrido. Essa exposição foi feita para tocar em outra ação educativa valorizada pelas metodologias ativas: a inversão de papéis dos atores e de contextos de ensino e aprendizagem (BERGMAN; SAMS, 2016; VALENTE, 2014), que ficou conhecida como aula invertida. Vale comentar que o termo em inglês usado para o conceito é “*flipped classroom*”, o que se pode traduzir como “sala de aula sacudida” (BERGMAN; SAMS, 2012), que, de certo modo, relaciona-se com a noção de aula invertida. Trata-se, efetivamente, de uma nova concepção que se forma da noção de sala de aula.

O conceito de aula invertida está intimamente relacionado com a ideia de ensino híbrido. A partir da pesquisa (relativamente) autônoma feita pelo aluno, oferece-se a oportunidade a ele de fazer e expor sua pesquisa. Torna-se assim transmissor de informação a colegas e professores e essa exposição deve ser a proposta para a “solução de um problema”, seja ele concreto ou não. Pode ser, por exemplo, a compreensão de uma nova concepção apresentada, somando-se ou questionando posições anteriores. Nesse momento, o professor contribui questionando e refletindo, junto ao grupo, sobre o conteúdo da informação apresentada. Ele tem papel de mediador e atua como incentivador para que outros estudantes acessem conteúdos e informações antes da aula. Para a sala de aula, restam então discussões, dúvidas, aprofundamento de temas – realizações feitas pelos “professores” - o aluno pesquisador e apresentador e o professor “tradicional”.

É relevante notar que, apesar da inversão de papéis e de tarefas, o papel do par mais experiente, como quer Vygotsky (1998) – o professor – está presente não apenas como enriquecedor de conteúdo, mas também como o aprendiz, que sempre será. É papel dele também questionar o conteúdo oferecido e, nesse sentido, instigar a reflexão e o pensamento crítico dos alunos (BERGMAN; SAMS, 2016).

Resolução de problemas, ensino híbrido e aula invertida são ações educativas que dão a principal base de sustentação das metodologias ativas. Apresentações relativamente básicas podem trazer ainda mais valor àquelas ações. Ressalta-se que, há várias décadas, as atividades de pesquisa na rede e de exposição do conteúdo pesquisado fazem necessariamente exercitar habilidades de comunicação indispensáveis no mundo contemporâneo, principalmente a *comunicação oral*, já que a exposição de

conteúdo será provavelmente feita oralmente, de forma sincrônica ou assincrônica (MADEIRA, 2015).

### 3 Metodologias Ativas aplicadas à aprendizagem de línguas

É coerente afirmar que o conceito básico de metodologia ativa não é recente no contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Esteve presente na ideia central desse contexto nas últimas décadas. Desde o início dos anos 1980, quando se iniciou a discussão sobre a (já antiga) abordagem comunicativa para o ensino, priorizava-se o conteúdo acima dos itens formais – a gramática – da língua-alvo. O fundamento daquela então revolucionária abordagem era a aquisição de proficiência através da quantidade de contato com a língua-alvo em contexto relevante – com assunto motivante e relativamente familiar ao estudante (KRASHEN, 1982). Nessa linha de pensamento, experiências e conhecimento prévio (também) já se apresentavam como a grande novidade para o ensino de língua estrangeira. Afinal, o que Krashen recomendava, com a ideia de “contexto relevante” envolvia, inclusive (e necessariamente), experiências e conhecimentos prévios do aprendiz.

#### 3.1 Solução de problemas, ensino híbrido e aula invertida no contexto de ensino de língua estrangeira.

Início esta seção ressaltando que, embora a ideia de solução de problemas seja um dos pilares das metodologias ativas, ela (também) já permeia as discussões sobre Educação e ensino de língua estrangeira há algumas décadas (MADEIRA, 2015).

Conhecida em inglês como PBL - Problem-based Learning – a aprendizagem com base na solução de problemas constitui-se como uma abordagem de ensino focada no aluno para o atingimento de determinadas tarefas (NEVILLE; BRITT, 2007; BEGLAR; HUNT, 2002). Efetivamente, essa abordagem de ensino tem a ver com o ensino de inglês para fins específicos – ESP - (RAMOS, 2005), que traz em seus fundamentos básicos a ideia de tarefas como pano de fundo para o ensino de itens léxico-gramaticais.

No contexto de metodologias ativas, a ideia de solução de problemas foi aprimorada quando relacionada com o aluno – seus conhecimentos prévios. Em exemplo de aplicação daquela concepção metodológica, no contexto de preparação para *entrevistas* avaliativas de fluência oral em língua inglesa, o aluno é instigado a buscar respostas para as perguntas mais recorrentes naquela situação de comunicação (MADEIRA 2015, 2017). É esta a sua tarefa. Assim, a questão a ser investigada - o problema – é, completamente baseada na *vivência* (experiência prévia) de cada um. Perguntas naquela entrevista já são relativamente definidas (MADEIRA, 2015): giram

em torno de sua experiência profissional, acadêmica, seu contexto social e atividades em horas vagas, por exemplo.

Vale ressaltar que, conforme a investigação recente deixou evidente, entrevistas de emprego avaliatórias de proficiência em língua inglesa, na grande maioria das vezes, não envolvem linguagem técnica ou de qualquer área específica (MADEIRA, 2017). O que (indevidamente) se refere como “inglês geral” é justamente a *linguagem específica para esta situação* de comunicação relevante: avaliação produção oral em língua inglesa. Os itens linguísticos a serem utilizados para essas respostas serão a base do que deve ser ensinado, em termos gramaticais, escolhidos com base no conteúdo das respostas. Ou seja, a ideia inicial está no conteúdo, nas respostas a serem dadas, que estão diretamente relacionadas à *experiência de vida* do aluno. A gramática vem depois – exatamente como discutem os chamados “autores pós-Krashen”, que não excluíram os aspectos formais da língua do processo de aprendizagem - ou aquisição (MADEIRA, 2003).

### 3.2 Ensino híbrido e ensino de Língua Estrangeira

Pode-se postular que a noção ensino híbrido no contexto de aprendizagem de inglês como língua estrangeira apresenta-se embutido em diferentes princípios da abordagem atual (e de sempre) de ensino de um novo idioma: assunto relevante, grande quantidade de material e relativa autonomia de aprendizagem (MADEIRA, 2020).

Grande quantidade de contato com a língua é, indiscutivelmente, um dos princípios básicos para se aprender um novo idioma. A aquisição de um novo idioma leva tempo considerável e exige muitíssima prática, isto é, uso da língua-alvo. A noção de ensino híbrido pode servir exatamente para essa finalidade. De fato, parece ser feito sob medida para esse fim. Se a grande maioria das disciplinas tem um assunto predefinido, o ensino de língua não necessariamente o tem. Embora exija atenção especial – e indispensável – a um assunto, este pode ser livremente escolhido. A única exigência, nesse sentido, é o interesse inerente do aluno. Assim, o ensino híbrido não apenas é recomendável, mas coloca-se como uma solução prática e viável para o processo de aprendizagem de um novo idioma.

No que diz respeito à autonomia naquele processo, hibrididade parece também ser uma solução ideal. Aliás, o tipo de prática que fundamenta o ensino híbrido é uma das principais recomendações em toda a literatura de ensino de línguas visando à autonomia: práticas independentes (MADEIRA, 2020). Conforme postulei, essa ação educativa pode ser realizada com total liberdade de escolha de assunto, contanto que este seja interessante e/ou relevante ao aluno. Ou seja, ensino híbrido coloca-se quase como uma solução para a tão almejada autonomia na aprendizagem.



### 3.3 Aula invertida e ensino de língua inglesa

Nesta penúltima seção do artigo discute-se simultaneamente essas duas questões. A escolha é facilmente explicável: uma é dependente da outra

Embora se possa esperar aqui o início de uma discussão especialmente elaborada sobre “ensino de língua inglesa”, não o é. Se, num dos momentos da aula invertida espera-se que o aluno continue seu processo com a apresentação do assunto pesquisado, vem à mente, além do tema, a comunicação dele. Mais especificamente, a eficiente transmissão da mensagem, em termos linguísticos – e em língua inglesa. Notam-se aqui questões relevantes relacionadas à interdisciplinaridade da(s) ciência(s) e ao ensino de língua estrangeira, especificamente.

Mais uma vez, interligam-se questões da pesquisa de diferentes ciências: Educação, Linguística e Linguística Aplicada. A primeira tem a ver com os fundamentos das metodologias ativas – tarefas, hibridade do ensino e apresentação. A segunda, tem a ver com a preparação do texto para a apresentação – linguística, necessariamente. A terceira tem a ver com a aplicação do ensino da língua-alvo (MADEIRA, 2003). Essa interligação é relativamente simples de se fazer, já que as três Ciências se complementam. Interessa particularmente para este trabalho a terceira – a Linguística Aplicada.

A aula interativa pode (ou deve) levar à apresentação do assunto pesquisado, em inglês. Requer a preparação de um texto para uma exposição, atividade que requer, necessariamente, a escolha (e o enfoque) de itens léxico-gramaticais. Este é, na verdade, o contexto mais recomendado para tratamento de aspectos formais da língua para o ensino da língua-alvo: enfoque da forma visando à comunicação. Neste caso específico, a comunicação da pesquisa feita. Vale ressaltar que o tema deste artigo não tem a ver com qualquer discussão de metodologia de ensino de gramática. Aliás, esse tema já foi exaustivamente discutido em décadas passadas (MADEIRA 2015). A intenção aqui é apenas alertar ao contexto no qual se deve abordar a gramática da língua-alvo. Ou seja, independentemente da abordagem da gramática – implícita ou explícita – ela estará sendo tratada em contexto mui relevante: para a elaboração de um texto expositivo de sua pesquisa feita.

Finalidades determinadas (solução de problemas), pesquisa (ensino híbrido) e aula invertida estão entre alguns dos principais pilares das metodologias ativas. Note-se que elas cumprem, sob diferentes aspectos, com o que se espera do ensino de língua estrangeira na contemporaneidade, particularmente do ensino de adultos. Podem ser usadas para instigar a pesquisa em áreas específicas e abrem o leque para o pesquisador buscar novos caminhos, em uma ampla diversidade de áreas de sua escolha. Abrem caminho, particularmente, para a discussão sobre autonomia na aprendizagem, que se aplica mui bem ao ensino e aprendizagem de adultos.

#### 4 Considerações finais

Metodologias ativas colocaram-se como mais uma opção para o ensino de línguas. Trouxeram à tona questões já pesquisadas e debatidas entre pesquisadores, entretanto, deram um passo à frente no sentido de considerar, acima de tudo, o aprendiz, *suas experiências e vivências anteriores* como questões das mais importantes no processo de aprendizagem. O contexto de ensino aqui brevemente apresentado, de preparação para entrevistas avaliatórias da fluência oral de candidatos a empregos, parece ter encontrado um caminho sereno para seguir utilizando tais metodologias. Afinal, conforme ficou devidamente demonstrado em pesquisa (MADEIRA, 2015; 2017), acima de interesses e de discussões de áreas específicas, naquelas entrevistas discutem-se vivências e experiências de vida do candidato. O que dizer, como dizer, que opções linguísticas utilizar neste contexto de comunicação? Este pode ser assunto fértil para a pesquisa na área de ensino de língua estrangeira, da Linguística Aplicada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. 2015. (org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- BEGLAR, D.; HUNT, A. 2002. Implementing Task-Based Language Teaching. In: J.C.RICHARDS, W.A. RENANDYA. *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2002.
- BERBEL, N.A.N. 2011. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 32, n. 1, pp 25-40
- BERGMANN, J.; SAMS, A. 2016. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem* (A. C. da Cunha Serra, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Flip Your Classroom: reach every student in every class every day*. Eugene: International Society for Technology in Education.
- BORGES, T. S; ALENCAR, G. 2014. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante de ensino superior. *Cairu em Revista*. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 119-143.
- BRASIL 2015. Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação.

CAMARGO, F.; DAROS, T. M. V. 2018. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso.

DEWEY, J. 1959. *Vida e Educação*. São Paulo: Nacional.

FREIRE, P. 1998. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa*. 27 ed. São Paulo, Ed. Paz e Terra.

HORN, M. B.; STAKER, H. 2015. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso.

KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

MADEIRA, F. 2020. Aprendizagem de línguas: impressões de aprendizes e conquista de autonomia no processo de aprendizagem. *Revista CB TecLE*. Revista do Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica. 2020. n 1 p. 59-72.

\_\_\_\_\_ 2019. Perspectivas de alunos principiantes sobre fatores facilitadores do processo de aprendizagem de língua estrangeira *CB TecLE - Revista do Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica*. 2019, n. 1 p. 246-259

\_\_\_\_\_ 2017. Entrevistas de emprego e candidatos, no contexto de ensino tecnológico: inglês técnico, inglês geral e algo mais *Revista CB TecLE - Revista do Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica*. p. 319-332.

\_\_\_\_\_ 2015. A avaliação da produção oral em língua inglesa de candidatos a empregos: instrumentos utilizados e julgamento dos avaliadores. *Relatório de pós-doutoramento* entregue ao Instituto de Estudos Da Linguagem, em outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. 2003. O ensino da forma - retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (41): 105-107.

MATTAR, J. e AGUIAR, P. S. A. 2018. Metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas, problematização e método do caso. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, v. 11, n. 3, p. 404-415, 2018. Disponível em: <https://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/429>. Acesso em: 12 fevereiro de 2021.

MITRE, S. M; SIQUEIRA-BATISTA, R; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M; MORAIS-PINTO, N. M; MEIRELLES, C. A. B; PINTO-PORTO, C; MOREIRA, T; HOFFMANN, L. M. A. 2008. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 13, supl. 2,

p. 2133-2144. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em 19 de março de 2021.

MORAN, J. 2017. Metodologias ativas em sala de aula. *Pátio Ensino Médio*, ano X, n. 19. pp. 11-13. Disponível em [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias\\_Ativas\\_Sala\\_Aula.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf) Acesso em 14 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. 2015. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: C.A. SOUZA e MORALES, O. E.T. (orgs.) *Covergências Midiáticas. Educação e Cidadania: aproximações jovens*. pp. 15-33. Ponta Grossa: UEPG/ PROEX.

NEVILLE, O. D. & BRITT, W. D. 2007. A Problem-based Learning Approach to Foreign Language Into Engineering. *Foreign Language Annals*, vol 40, n. 2, pp. 226-246.

NOGUEIRA, R. S.; OLIVEIRA, E. B. 2011. *A importância da Didática no Ensino Superior*. Online. Disponível em <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em 02/04/2021.

RAMOS, R. C. G. 2005. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. , 2005. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Pontes: Campinas. pp. 109-124.

VALENTE, J. A. 2014. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, edição especial n. 4. /2014, p. 79-97.

VYGOTSKY, L. S. 1998. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martis Fontes.