

---

## ABORDAGENS ATIVAS E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

ACTIVE LEARNING AND MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL

Miriã Keyla de Oliveira ROSA (Universidade de Taubaté, SP, Brasil)

---

**RESUMO:** O presente artigo diz respeito à implementação e utilização de abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental II no Colégio Militar de São Paulo. O principal aspecto que impulsionou a utilização das abordagens ativas foi a chegada da pandemia da COVID-19, que trouxe consigo alterações no contexto escolar, desafiando os professores a adaptarem as atividades presenciais para o ensino remoto.

Metodologicamente, pensamos ser mais adequado para este trabalho empregar os fundamentos da pesquisa-ação, visto que se trata de uma investigação acerca da própria prática desta professora-investigadora, com a finalidade de melhorá-la. Como produto dessa experiência, foram produzidos Diários Reflexivos como uma ferramenta analítico descritiva desse processo.

Os resultados obtidos a partir deste trabalho promoveram um maior reconhecimento de como a preparação de aulas usando as estratégias de abordagens ativas deixaram os discentes mais motivados para o processo de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diário reflexivo; Abordagens ativas; Língua inglesa

**ABSTRACT:** This article concerns the implementation and use of active learning in teaching English to Elementary School students at the Military School of São Paulo. The main aspect that led us to adopt the use of active learning was the arrival of the COVID19 pandemic, which brought with it changes in the school context, challenging teachers to adapt classroom activities to remote teaching. Methodologically, we think it is more appropriate for this work to employ the principles of the action-research, since it is an investigation into the practice of this researcher-teacher, with the aim of improving it. As a product of this experience, Reflective Journal were produced as an analytical descriptive tool for this process. The results obtained from this work promoted a greater recognition of how the preparation of classes using the strategies of active learning made students more motivated for the teaching and learning process.

**KEYWORDS:** Reflexive journal; Active learning; Foreign language

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa sobre a utilização de abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo. Focalizamos, neste trabalho, chamar o aprendiz a desempenhar um novo papel ante a seu processo de aprendizagem-autoaprendizagem por meio da proposição do emprego das abordagens ativas. Através de atividades realizadas em equipes, resolução de problemas reais, pesquisas, discussões e debates, busca-se estimular a melhoria na qualidade do aprendizado, o aumento da autonomia discente, o desenvolvimento de um maior senso de responsabilidade e, também, um aprofundamento do senso crítico.

Esta pesquisa surgiu, a princípio, a partir da percepção positiva que tivemos durante a implementação de algumas estratégias de abordagens ativas de ensino aprendizagem em nosso exercício de docente de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental II, no Colégio Militar de São Paulo. As aulas em que fizemos a implementação das estratégias de abordagens ativas foram realizadas ainda durante o período da pandemia da COVID-19, entretanto, em momento posterior ao que tivemos que recorrer ao ensino remoto emergencial. Deste modo, as aulas foram ministradas durante o terceiro trimestre de 2021. Mais especificamente, entre o final do mês de setembro e as primeiras semanas de outubro deste mesmo ano.

Para a realização desta tarefa, importante papel tiveram os Diários Reflexivos que produzimos durante o processo de implementação das duas estratégias de abordagens ativas planejadas para as turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental II, a saber: a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. Foi a produção e análise desses Diários Reflexivos que nos permitiram a realização de um exercício de autorreflexão sobre o próprio processo que empregamos para a implementação dessas abordagens.

A pesquisa foi norteadas pelas seguintes perguntas: (a) no âmbito da diversidade metodológica que caracteriza o quadro das abordagens ativas de ensino-aprendizagem, quais procedimentos seguir para a seleção das abordagens ativas a serem empregadas como recurso didático-pedagógico para o ensino de Língua Inglesa aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo?; (b) quais caminhos seguir para a definição dos processos de implementação das abordagens ativas selecionadas e quais as principais dificuldades enfrentadas durante essa experiência?; (c) o processo seguido para a implementação das abordagens ativas realizou ou não as expectativas de mudanças no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Quais e por quê?

Este trabalho teve o objetivo geral de discutir o processo de apropriação e implementação de abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa para os alunos do 6º ano Ensino Fundamental II, respeitando a grade curricular inspirada na Base Nacional Comum Curricular adotada pelo Sistema Colégio Militar do Brasil.

Para atingirmos o fim proposto como objetivo geral deste trabalho, foram estabelecidos três objetivos específicos, a saber: (a) discutir a escolha das abordagens ativas *sala de aula invertida* e *rotação por estações* como recurso didático-pedagógico no ensino de Língua Inglesa para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II; (b) analisar o processo de implementação dessas duas abordagens; (c) analisar se a utilização das abordagens ativas provocou as mudanças almeçadas em relação ao processo de aprendizagem dos alunos e quais foram essas mudanças.

A pesquisa se justifica para a partir deste processo de pesquisa-ação, conscientizar os alunos sobre a importância da preparação de sequências didáticas que empreguem de forma recorrente as estratégias de abordagens ativas, a fim de provocar mudanças na cultura destes, no que diz respeito à adoção dessa metodologia de ensino-aprendizagem. Para embasamento teórico do principal tema desta pesquisa, isto é, as abordagens ativas de ensino-aprendizagem, buscaremos apoio, sobretudo, nas reflexões propostas por Bacich e Moran (2018), Moran (2018; 2017; 2015), Valente (2018) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que tratam da importância e da aplicabilidade dessas metodologias.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter de pesquisa-ação, dado que se refere a uma investigação acerca da própria prática desta professora-investigadora, com a finalidade de melhorá-la. Nesse sentido, convém recordar que Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação no campo da educação como uma estratégia voltada para o desenvolvimento de docentes e pesquisadores no intuito de que estes utilizem suas pesquisas acadêmicas de modo a aprimorar suas práticas de ensino e, desta forma, o próprio aprendizado de seus alunos.

Para conduzir este estudo, os dados foram coletados através dos registros feitos nos Diários Reflexivos. Tais registros foram elaborados durante cada atividade de implementação das abordagens ativas de ensino aprendizagem junto aos alunos do 6º ano do Colégio Militar de São Paulo. Os diários reflexivos que empregamos para o registro de nossas observações foram cadernos específicos que criamos para cada uma das turmas. Os procedimentos metodológicos de análise dos dados seguiram a seguinte dinâmica: fase de planejamento; fase de execução e fase de análise dos dados. Além do presente texto introdutório, este artigo apresenta as seguintes seções: na primeira seção, enunciamos os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, sendo este organizado em duas partes: na primeira parte discutimos de maneira breve o uso das abordagens ativas de ensino-

aprendizagem, chamando atenção para sua aplicabilidade; na segunda parte, apresentamos as abordagens ativas empregadas nesta pesquisa: a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. Na segunda seção tratamos dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, bem como aos instrumentos utilizados na coleta de dados. Já na terceira seção, apresentamos os resultados das atividades realizadas com as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II e, como foram produzidos os Diários Reflexivos durante a prática de implementação da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações. Em seguida, concluímos o artigo apresentando uma síntese dos resultados obtidos a partir da autorreflexão que fizemos após uma análise detida dos registros realizados nos Diários Reflexivos.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em meio a inúmeras transformações e adaptações pelas quais estamos vivendo no momento, a escola, o processo de ensino-aprendizagem e mais ainda as práticas pedagógicas requerem novas perspectivas educacionais, pois o simples fato de transmitir conhecimento não é garantia de tornar o aprendiz capaz de construir seu próprio conhecimento, assim como ajudá-lo na busca pela sua própria autonomia.

A seguir, faremos uma breve discussão em relação às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Língua Inglesa no Brasil enfocando, principalmente, as habilidades e competências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 e tem como uma de suas principais finalidades definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes das redes de ensino público e particular (BRASIL, 2018, p. 7). Para tanto, ela define em seu texto quais devem ser as habilidades e competências básicas a nortear os trabalhos a serem realizados no âmbito de cada disciplina. Assim, de acordo com a análise das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Língua Inglesa para os aprendizes dos anos finais do Ensino Fundamental, convém apresentar mais detidamente o conceito de aprendizagem baseada por competências.

Uma abordagem centrada na competência busca enaltecer aquilo que os discentes aprendem por si próprios, o aprender a aprender, portanto, a própria construção do saber por meio da interação. Tal abordagem valoriza o conhecimento como forma de adquirir competências e compreende os conteúdos como meios pelos quais as competências são desenvolvidas.

Antes de passarmos para a organização desta seção, é importante mencionarmos os autores que embasam a proposta referente aos Diários Reflexivos. Como viemos apontando até aqui, nos

propomos a investigar o tema das abordagens ativas de ensino aprendizagem partindo da experiência desta professora-pesquisadora no ensino de Língua Inglesa para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II no Colégio Militar de São Paulo. Para tanto, optamos pela adoção de uma abordagem autorreflexiva centrada, sobretudo, nas observações, sentimentos e considerações registradas em Diários Reflexivos criados durante os processos de implementação das estratégias de abordagens ativas investigadas neste trabalho.

Pensados no ambiente escolar, os diários são gêneros discursivos, orientados a uma atividade interna, criados para atenderem objetivos bastante específicos, como a reflexão crítica acerca da atuação de um indivíduo no desempenho de suas atividades (LIBERALI, 1999). Ainda segundo essa autora, o uso dos diários na vida escolar configura um esforço no sentido de promover uma mudança na prática reflexiva a partir de uma mudança discursiva, e vice-versa. Dito de outro modo, a escrita do diário busca reconstituir a prática a fim de que possamos refletir acerca dela própria, ou seja, explorar nossos próprios pensamentos e ir além. Trata-se, portanto de um exercício de autocrítica.

Antes dessa autora, Zabalza (1994), em trabalho seminal sobre o uso dos diários reflexivos, já afirmava que a elaboração de diários é peça fundamental para a transformação dos docentes em investigadores de si próprios. Tal transformação se dá em dois momentos: a princípio enquanto narradores e, em seguida, como críticos dos registros que fizeram sobre si mesmos. Para Zabalza (1994), os diários dão acesso privilegiado ao universo pessoal do professor, a seus dilemas e a processos de análise e avaliação daquilo que pode ser readequado, dando a oportunidade de um aprimoramento profissional.

Ao registrarmos os pensamentos e ações de nossas práticas pedagógicas em diários, acabamos por criar um acervo sobre o qual podemos refletir sobre os erros e acertos das metodologias aplicadas, passando a valorizar a experiência e a tornar nossa formação mais dinâmica. Zabalza (2004), chama atenção para o uso do diário como uma ferramenta de autoconhecimento dos professores, permitindo que estes explorem os dilemas práticos que enfrentam na ação, apontando que os problemas encontrados são muito mais um conjunto de situações com os quais os professores se deparam no correr de sua atuação prática.

A presente seção enuncia os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, sendo esta organizada em duas partes: na primeira discutimos especificamente acerca do uso das abordagens ativas no ensino de Língua Inglesa, dando atenção para a sua aplicabilidade, na segunda, apresentamos a escolha das abordagens ativas sala de aula invertida e rotação por estações.

## 1.1 O USO DAS ABORDAGENS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta primeira parte, apresentamos de forma breve a fundamentação teórica que nos levou a pesquisar acerca das abordagens ativas para o ensino-aprendizagem dos discentes.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as pesquisas acerca da inserção das abordagens ativas na educação, em especial aquelas abordando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, não são recentes. Desde o final do século XX, sobretudo a partir da INTRODUÇÃO dos computadores nas escolas, diversas pesquisas foram realizadas no intuito de identificar as estratégias empregadas pelos professores nesse sentido, bem como as consequências da utilização dessas novas metodologias, em especial aquelas que envolvem as novas tecnologias. Ao concluírem que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, essas pesquisas indicam que as abordagens ativas “englobam uma concepção do processo de ensino-aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem”, prezando, principalmente, as múltiplas formas em que eles podem se envolver nesse processo de modo a aprenderem melhor segundo seus próprios estilos, ritmos e tempos (BACICH; MORAN, 2018).

Percebemos, desta forma, que, comparadas aos métodos tradicionais de ensino, nos quais os aprendizes, muitas vezes, têm uma postura passiva de recepção dos conhecimentos, as abordagens ativas acabam por deslocar os alunos para o centro das atividades pedagógicas e, conseqüentemente, conferem um novo papel aos educadores e aos próprios aprendizes nos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto os primeiros aparecem reposicionados como mediadores, os últimos assumem o lugar de principais construtores do próprio conhecimento.

As abordagens ativas, portanto, são parte de um processo que busca fomentar maior autonomia discente, assim como instigar a curiosidade dos aprendizes em relação à pesquisa, à reflexão e à análise de problemas em busca de uma resolução. O professor, neste processo, é aquele que busca ativamente construir e apresentar ferramentas para que os próprios alunos elaborem soluções a partir de seus conhecimentos prévios.

A principal característica da metodologia ativa é a sua “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio dos métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. (Almeida, 2018, p. 9)

Ao estabelecer essa diferenciação entre as abordagens ativas e os métodos tradicionais entendemos, em primeiro lugar, que ambas as metodologias coexistem e são empregadas nas salas de aula ainda hoje. Também não é intuito deste trabalho condenar o recurso aos métodos tradicionais, mas apontar, juntamente com Bacich e Moran (2018), que suas características expositivas e passivas não são mais suficientes para o mundo globalizado e tecnológico em que vivemos.

O professor, por sua vez, quando opta pela adoção das abordagens ativas ancorado nos objetivos de aprendizagem que pretende atingir, o faz a partir de um conjunto de análises acerca da abordagem pedagógica mais adequada ao grupo específico de aprendizes em que pretende aplicar, considerando, ainda, as especificidades da própria escola e os contextos vividos na sociedade nos âmbitos nacional e internacional.

A proposição do emprego das abordagens ativas busca, portanto, chamar o aprendiz a desempenhar um novo papel ante a seu processo de aprendizagem autoaprendizagem. Através de atividades realizadas em equipes, resolução de problemas reais, pesquisas, discussões e debates, busca-se estimular a melhoria na qualidade do aprendizado, o aumento da autonomia discente, o desenvolvimento de um maior senso de responsabilidade e, também, um aprofundamento do senso crítico.

## 1.2 A SALA DE AULA INVERTIDA E O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Nesta segunda parte, apresentamos brevemente o motivo que nos levou a escolher as estratégias de sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações para aplicá-las junto às nossas turmas do Colégio Militar de São Paulo. De modo geral, podemos dizer que a opção por essas duas estratégias, em específico, se deu em razão de ambas contemplarem as principais características da sala de aula tradicional e do ensino online, enquadrando-se no modelo de inovações híbridas sustentadas, tal como definido por Christensen, Staker e Horn (2013, p. 3).

Como apontamos no início desta seção, a escolha dessas abordagens fez-se após uma análise cuidadosa do perfil e das necessidades dos alunos dessa instituição, segundo a proposta pedagógica adotada pelo colégio, principalmente por permitirem o atendimento personalizado dos alunos, a oportunidade de estudo prévio e o trabalho em equipe mediado pela tecnologia.

Na sala de aula invertida, o aluno estuda de modo antecipado, fazendo com que a sala de aula se transforme em um espaço onde ocorre a aprendizagem ativa, com diálogo, discussões e atividades práticas. Para Valente (2018), nesse contexto, o docente atua mais em atenção às dificuldades apresentadas pelos alunos e não como transmissor de conhecimento. As tecnologias digitais, ao permitirem que os alunos estudem antecipadamente e registrem seus avanços e dificuldades, habilitam o professor a verificar antecipadamente as questões mais problemáticas e usar o momento presencial da sala de aula para propor novas discussões, atividades e experimentos individuais ou em grupo. O objetivo, portanto, é integrar o uso dessas tecnologias nas atividades curriculares.

Quanto ao planejamento das atividades em sala de aula, o professor deve deixar claro quais são os seus objetivos com a disciplina e propor atividades que ajudem os alunos no processo de construção do conhecimento, como bem aponta Valente (2018). Para que a abordagem tenha sucesso é fundamental que o professor apresente aos aprendizes um retorno dos resultados obtidos durante a aula. Este retorno é importante para corrigir eventuais equívocos ou concepções ainda pouco amadurecidas pelo aluno quando estudava *online*.

Já no modelo de rotação por estações, os alunos são movimentados pelos espaços com o objetivo de desenvolver habilidades como o trabalho em equipe e o protagonismo. Trata-se de uma modalidade de ensino híbrido classificado por Christensen, Horn e Staker (2013) como menos disruptiva ou sustentada, pois incorporam tanto as principais características da sala de aula tradicional quanto as do ensino online, como já apontado previamente.

Como explica Yurie (2021), este modelo foi inspirado na Educação Infantil, no qual “as crianças têm seus cantinhos de aprendizagem”, conceito criado por Celestin Freinet.

De modo geral, a atividade consiste em dividir os aprendizes em pequenos grupos, ofertando a cada um deles uma estação onde, sob orientação do professor, serão realizadas tarefas distintas em um tempo determinado. As tarefas podem envolver discussões em grupo, atividades escritas e leituras, dentre outras. Essas atividades não precisam ser realizadas, necessariamente, dentro da mesma sala de aula, podendo se espalhar por toda a escola como, por exemplo, na sala de informática. Além disso, é importante que elas sejam planejadas para valorizar momentos de trabalho colaborativo, sem desprezar os momentos de individualidade (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015).

Portanto, na rotação por estações, “os estudantes alternam entre ensino online, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas” (HORN; STAKER, 2015, p. 38). No transcurso da atividade, os grupos devem rotacionar, passando, assim, por todas as estações.

Segundo informam Bacich, Tanzi e Trevisani (2015, p. 79), o modelo de rotação por estações é uma das abordagens ativas mais utilizadas por “professores que optam por modificar o espaço e a condução de suas aulas”.

Um fator determinante a orientar nossa escolha foi a iniciativa de atender a uma demanda do Colégio Militar de São Paulo em criar, cada vez mais, ambientes de aprendizagem que incentivassem a construção de conhecimento a partir da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação nas atividades curriculares. A proposta da sala de aula invertida, vale dizer, apareceu em um momento bastante propício, não só em razão do largo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação pelos alunos, mas, principalmente, em decorrência da grande demanda imposta pelo

surto epidêmico da COVID-19, como já se destacou. Desse modo, tanto a demanda da escola quanto o contexto da sociedade em 2021 contribuíram para planejarmos a implementação de abordagens mais centradas no uso das tecnologias, quer no ambiente doméstico dos aprendizes, quer na própria estrutura escolar.

Outro fator importante para a escolha dessas duas estratégias diz respeito ao fato de os alunos dessas turmas de 6º ano do colégio, em sua grande maioria, já disporem dos dispositivos tecnológicos e de todo o conhecimento necessário para utilizá-los.

De modo resumido, a abordagem da sala de aula invertida propõe que os aprendizes estudem, antes de frequentarem a aula, conteúdos disponibilizados através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA). Com o retorno dos alunos às salas de aula, esta se torna o espaço onde eles trabalham os conteúdos estudados previamente, através de atividades práticas diversificadas sugeridas pelo professor, como a discussão em grupo, os laboratórios, a resolução de problemas, a elaboração de projetos etc.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para conduzir este estudo, os dados foram coletados e registrados por meio de Diários Reflexivos. Para orientar o uso que fizemos do diário reflexivo, optamos pela adoção das perguntas sugeridas por Smyth (1992, p. 295) que, ao dialogar com o trabalho de Paulo Freire (1974), defende que o processo reflexivo envolve quatro ações – descrever, informar, confrontar, reconstruir – que, por sua vez, giram em torno das seguintes perguntas: *O que fiz? O que agir desse modo significa? Como cheguei a ser assim? Quais interesses embasam as minhas ações? Como posso agir diferentemente?* Para tanto, realizamos uma investigação acerca da própria prática desta professora investigadora, com a finalidade de melhorá-la. Assim, empregamos os fundamentos da pesquisa-ação voltada para o processo educacional. Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação no campo da educação como uma estratégia voltada para o desenvolvimento de docentes e pesquisadores no intuito de que esses utilizem suas pesquisas acadêmicas a fim de aprimorar suas práticas de ensino e, desta forma, o próprio aprendizado de seus alunos.

Ainda segundo esse autor, a pesquisa-ação é uma das muitas formas de investigação-ação, uma vez que segue um ciclo no qual o(a) pesquisador(a)- investigador(a) se propõe a aprimorar sua prática a partir de uma investigação científica que, por sua vez, tem como objeto a sua própria atuação no campo da prática (TRIPP, 2005, p. 446).

Os diários reflexivos que empregamos para o registro de nossas observações foram cadernos específicos que criamos para cada uma das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio

Militar de São Paulo. Os registros foram feitos nos diários em três momentos distintos: antes da implementação das atividades, na fase de planejamento; durante ou imediatamente após a aula, na fase de execução; fora da sala de aula, na fase de análise dos dados, em momentos nos quais refletimos acerca dos resultados obtidos durante os processos de implementação.

A produção e análise dos Diários Reflexivos nos permitiu a realização de um exercício de autorreflexão sobre o próprio processo que empregamos para a implementação das abordagens ativas. Partindo dos registros escritos nos diários, foi possível avaliarmos, posteriormente, se uma implementação funcionou ou não do modo como planejávamos; analisar as razões por que uma abordagem funcionou e outra não ou, ainda, levantar possibilidades de melhoria nesse processo.

### 3 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a discussão dos resultados a partir da análise obtida por meio dos *Diários Reflexivos* produzidos durante os processos de implementação das abordagens da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações com as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo.

Iniciamos esta seção detalhando cada uma das atividades de toda a sequência didática que preparamos para a implementação das estratégias de abordagens ativas mencionadas acima junto a nossos alunos<sup>1</sup>. Nessa primeira parte, apresentamos o tema que está sendo estudado, quais foram os nossos objetivos pedagógicos com as atividades e, por fim, os exercícios que foram aplicados durante a implementação da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações.

Em seguida, passamos a detalhar como se deu a elaboração dos Diários Reflexivos, indicando as fases em que fizemos os registros e a forma como estes foram feitos.

#### 3.1 AS ATIVIDADES

As atividades que planejamos para a implementação das abordagens ativas investigadas neste trabalho foram elaboradas a fim de habilitar os alunos a utilizarem o *Simple Present*, tornando-os aptos, dentre outras coisas, a apresentarem a si mesmos, suas famílias e a falarem acerca de suas rotinas, hábitos e atividades (escolares, de lazer, comunitárias etc.).

---

<sup>1</sup> No contexto desta pesquisa, uma sequência didática é a organização metodológica e sequencial para a execução das atividades relacionadas à implementação das abordagens da sala de aula invertida e do modelo de rotação por estações tal como planejadas para cada uma das aulas necessárias.

Iniciamos o planejamento de uma sequência didática de duas aulas para cada turma do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar de São Paulo (turmas 601A, 602-A e 603-A), com dezesseis alunos cada.

Na primeira aula, planejamos empregar atividades usando a abordagem da sala de aula invertida, enquanto na segunda aula, o modelo de rotações por estações.

Além do uso do *Simple Present*, o objetivo de ambas as aulas era colocar os alunos a praticar o uso dos advérbios de frequência, das preposições *in*, *on* e *at*, bem como a construção de sentenças que os permitam falar de suas rotinas e hábitos. Para tanto, propusemos uma série de atividades a serem desenvolvidas *online*.

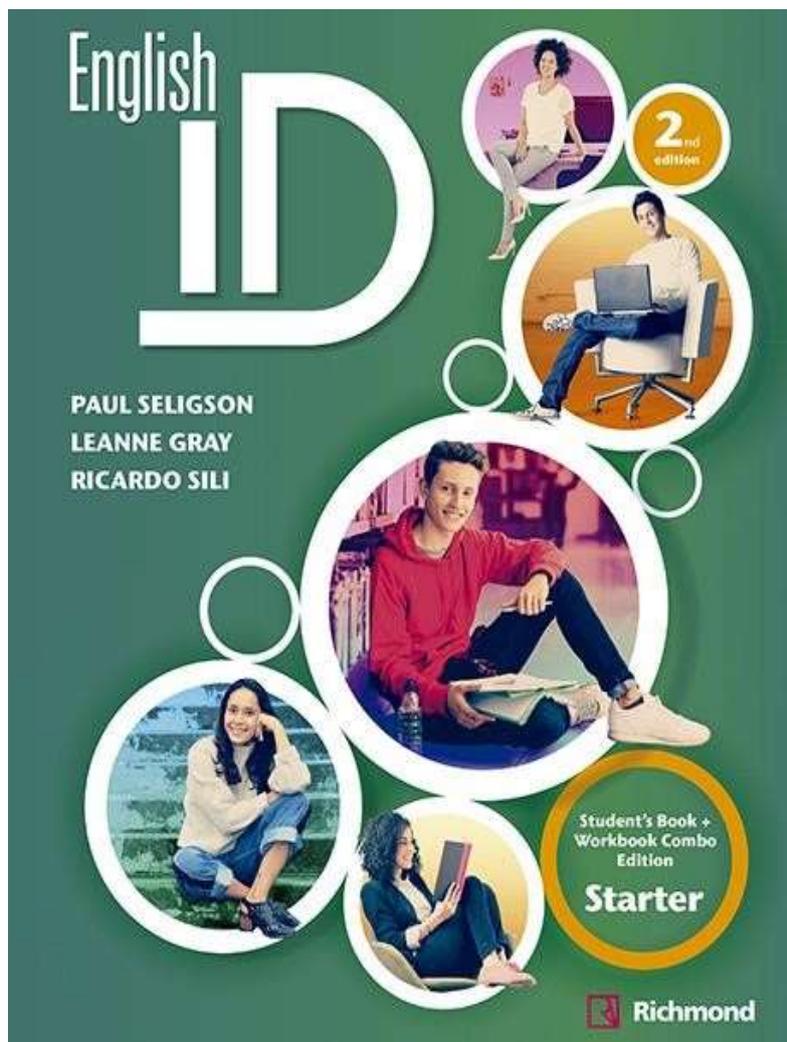
### 3.2 ABORDAGEM ATIVA EMPREGADA: SALA DE AULA INVERTIDA

Para a realização das atividades referentes à sala de aula invertida, orientamos os alunos para que, na semana anterior às aulas, entrassem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e fizessem uma revisão geral do *Simple Present*, que já havia sido abordado nas aulas anteriores.

O conteúdo disponibilizado no AVA foi uma série de exercícios selecionados a partir do material didático adotado pelo Colégio Militar de São Paulo da série *English ID Starter*, de Paul Seligson; Leanne Gray e Ricardo Sili, em volume único, isto é, contendo tanto o *Workbook* quanto o *Student's Book*.

A *Figura 1*, apresentada a seguir, traz a capa do material didático adotado pelo colégio para as turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental II em 2021.

Figura 1: Material didático adotado pelo colégio em 2021.



Fonte: Editora Moderna<sup>2</sup>.

A Figura 2, apresentada a seguir, traz um exemplo de um dos exercícios disponibilizados no AVA para revisão do conteúdo proposto.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://cutt.ly/JSE755L>. Acesso em: 21 mar. 2022.

**Figura 2:** Exemplos de exercícios selecionados para a revisão do conteúdo.

2 **5.6** Read the article. True (T) or false (F)?

### Weekends Around the World

Different countries have different weekends. In Europe and the Americas, the weekend consists of Saturday and Sunday. Monday to Friday is called the workweek. In other countries, especially in the Middle East (countries like Israel, Egypt, Jordan and Iraq), the weekend starts on Thursday or Friday and ends on Saturday. People work from Sunday to Thursday. In countries like Saudi Arabia, Afghanistan and Oman the weekend is Thursday and Friday and the workweek is Saturday to Wednesday. Unfortunately, Monday is always a workday. Maybe that's why there are a lot of negative songs about it: "Monday Monday," "I Don't Like Mondays," "Just Another Manic Monday" and the best one we know, "Blue Monday" by New Order.



a People don't usually work on Saturdays or Sundays in Europe.  
 b Tuesday and Wednesday are part of the workweek in Central America and Eastern Europe.  
 c People always work on Friday in Israel.  
 d Sunday is never a workday in Saudi Arabia.  
 e Monday is a workday all over the world.

3 Order the words in posts a-f to make sentences.

Talk About Your Week!

**a Lisa**  
 Friday's / favorite / my / of / the / day / week

**b Derek**  
 to / on Sunday / usually / go / I / don't / church

**c Susan**  
 Mondays / partner / hates / my

**d Ramon**  
 to / sometimes / gym / on weekends / I / go / the

**e Marshal**  
 shopping / always / my / on Saturday / I / wife / together / and / go

**f Isabelle**  
 watch TV / never / evening / in the / we

4 **MAKE IT PERSONAL** Check the sentences in 3 that are true for you. Modify the others to make them true for you.

SELIGSON; SILI, 2013, Workbook, p.

No primeiro exemplo, os alunos devem ler um pequeno artigo para, então, passar a responder as sentenças abaixo com 'verdadeiro' ou 'falso'. Aqui propomos exercícios para desenvolver prática de leitura, em especial começar a desenvolver as técnicas de *skimming* e *scanning*.

No segundo exemplo, seguimos trabalhando o tema dos dias da semana e das rotinas, e pedimos que os alunos organizem as sentenças dos posts de diferentes personagens falando sobre como são suas semanas. Em seguida, os alunos devem identificar com quais dos personagens eles têm rotinas similares e modificar as sentenças daqueles com quem eles não têm relação para que fiquem mais parecidas com suas próprias rotinas semanais.

Essa série de exercícios busca habilitar os alunos, sobretudo, a ler, falar e/ou produzir textos acerca de seus hábitos, bem como das atividades desenvolvidas por eles durante toda a semana.

Para concluir essa primeira fase, utilizamos cerca de cinco minutos para sintetizar o que trabalhamos durante as atividades propostas, lembrando a importância da revisão do conteúdo feita em casa através do Ambiente Virtual de Aprendizagem e das atividades desenvolvidas nas

aulas online, informando-os de que a aula seguinte será uma continuação desta, quando eles iniciarão a produção de uma pequena composição com vistas a se corresponderem, por *e-mail*, com amigos hipotéticos vivendo em outros países.

### 3.3 ABORDAGEM ATIVA EMPREGADA: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Para a realização das atividades referentes à abordagem de rotação por estações, iniciamos a aula separando os discentes em quatro grupos, cada qual destinado a trabalhar em cada uma das quatro estações. Para realizarmos tal divisão entre as estações, utilizamos o recurso das salas simultâneas dentro da plataforma Zoom (plataforma utilizada pelo Colégio Militar de São Paulo para a transmissão das aulas online no momento da pandemia de COVID 19).

Cada sala simultânea representava uma estação, ou seja, deixamos uma atividade específica em cada sala, na qual deveria ser desenvolvida pelos alunos em cerca de dez minutos. Depois desse tempo, trocaríamos cada grupo de estação e, assim, sucessivamente até que todos os grupos passassem por todas as estações propostas.

O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza as estações e atividades desenvolvidas pelos alunos.

**Quadro 1:** Síntese das estações e atividades

ESTAÇÃO	ATIVIDADE
Estação #1	Aquecimento: perguntas e respostas sobre rotinas diárias (listening; speaking and writing)
Estação #2	Advérbios de frequência: British Council (writing; drawing)
Estação #3	Jogo de cartas: o que a personagem está fazendo?
Estação #4	Transcrições de posts do site do British Council

Em uma das estações, estimulamos os alunos a formularem perguntas para os seus colegas acerca de suas rotinas diárias, tais como “*when do you get up / have breakfast / go to school etc.?*”. As respostas a essas perguntas deveriam ser anotadas em uma tabela para os auxiliarem, posteriormente, na atividade final de preparar o *e-mail* ao amigo virtual. Sugerimos que os alunos desenhassem em seus cadernos o modelo de tabela. A *Figura 3*, apresentada a seguir, traz o modelo da tabela utilizada pelos alunos que passavam por esta estação.

**Figura 3:** Modelo de tabela utilizada durante a atividade proposta.

Activity	Me	Classmate	Classmate
get up			
have breakfast			
go to school			
finish school			
have lunch			
do homework			
go to bed			

Fonte: Nova Escola<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://cutt.ly/ISyU5DB>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

O propósito desta atividade é que os alunos retomem o contato com a estrutura do *Simple Present* e os Advérbios de Frequência a partir das habilidades comunicativas de compreensão auditiva (*listening*) e produção oral (*speaking*), acostumando-os, também, ao hábito de tomarem notas do que for importante para outras atividades, neste caso, a prática da escrita (*writing*).

Em outra estação, os alunos recebem uma atividade disponibilizada pelo site do *British Council*, na qual são estimulados a ler o comando da atividade em conjunto, discuti-la entre si, para, então, resolverem as questões ali propostas.

A *Figura 4*, apresentada a seguir, mostra a atividade a ser resolvida pelos alunos nesta estação.

**Figura 4:** Exemplo de atividade de implementação da abordagem de rotação por estações.

**BRITISH COUNCIL** **LearnEnglish Kids**

### Adverbs of frequency

We can use adverbs of frequency to say how often we do something.

1. True or false?  
 Read and circle true or false for these sentences.

I always go to the cinema on Sunday mornings. I usually go with my friends but I sometimes go with my parents. I always take sweets with me but I usually buy a drink there. I never get popcorn because I hate it!

a. He always goes to the cinema on Sundays.  true  false  
 b. He always goes with his friends.  true  false  
 c. He never takes sweets with him.  true  false  
 d. He usually buys a drink there.  true  false  
 e. He sometimes gets popcorn.  true  false

4. Write and draw!  
 Where do you like going? How often do you go there? Draw a picture and write about it like in exercise !!

www.britishcouncil.org/learnenglishkids  
© British Council, 2017 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

Fonte: British Council<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://cutt.ly/8SuKzeo>>. Acesso em 17 mar. 2022.

Em outra das estações, o grupo de alunos deve ler transcrições de postagens, retirados do site *British Council*, feitas por estudantes de diferentes partes do mundo.

Nelas lê-se uma curta descrição das rotinas diárias de um estudante, elaboradas em parágrafo único. Na estação, foram colocadas as transcrições de quatro postagens diferentes, de modo que os alunos são estimulados a trocá-las entre si. Os textos escolhidos são de rotinas escolares de pessoas localizadas em locais bastante distintos, como México, Japão, Alemanha e Angola, buscando colocar os alunos em contato com diferentes realidades a partir das rotinas de seus colegas ao redor do mundo. Finalizando as passagens por todas as estações, lembramos de comunicar aos alunos que todos deverão elaborar um parágrafo como parte da atividade de se corresponder com um *pen-pal*, lembrando-os de que estes correspondentes são um colega, de outro país.

### 3.3 A ELABORAÇÃO DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS

Os registros foram feitos nos diários em três momentos distintos: antes da implementação das atividades; durante ou imediatamente após a aula e fora da sala de aula, em momentos nos quais refletimos acerca do êxito ou das dificuldades encontradas durante os processos de implementação.

Durante a primeira fase, preenchemos os diários com os pensamentos, sentimentos, dilemas e considerações que tivemos enquanto planejávamos, selecionávamos e preparávamos as atividades que foram implementadas posteriormente.

Neste primeiro momento, descrevemos de forma sucinta as atividades a serem implementadas; o que esperávamos delas, isto é, quais objetivos pretendíamos alcançar e nossas expectativas e, por fim, registramos as dificuldades ou facilidades encontradas durante o planejamento das atividades, quer no âmbito institucional, como vetos à realização de certas atividades, quer no mais prático, como falta de recursos para a execução das atividades pensadas. No caso das dificuldades, buscamos registrar o que fizemos para superá-las ou se tivemos que adotar outras soluções.

Já na segunda fase, a execução das atividades, registramos nossos sentimentos e considerações enquanto implementávamos a sala de aula invertida e o modelo de rotação por estações. As anotações foram feitas sempre durante as aplicações ou imediatamente após as aulas, de modo a evitar a perda dos sentimentos e a memória dos detalhes que ocorreram durante a aplicação das abordagens. Neste momento nos interessava registrar, sobretudo, as ocorrências observadas durante as aulas, isto é, detalhes que, posteriormente, nos permitiram ter uma noção clara do que estava funcionando e daquilo que precisava ser reavaliado para as próximas implementações.

A terceira fase, por fim, nos dedicamos a refletir e avaliar toda a experiência após as aulas. Naquele momento, avaliávamos se nossos objetivos e expectativas haviam sido atingidos e, quer em caso positivo ou negativo, buscávamos identificar os motivos por trás do sucesso/fracasso. É justamente esse momento de autoavaliação e reflexão acerca de tudo o que aplicamos que nos permite manter a estratégia ou alterá-la, em busca do aprimoramento de nossa prática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados desta pesquisa mostrou que os objetivos, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto da melhoria da nossa prática pedagógica, foram plenamente cumpridos.

Em primeiro lugar, pois através deste processo os alunos efetivamente desenvolveram as competências e habilidades planejadas para a série de atividades que foram realizadas tanto em ambiente virtual quanto nas aulas online.

Em segundo lugar, pois após a realização deste processo, verificamos a necessidade de melhorias e adaptações em nossa prática para o uso destas estratégias em uma próxima aplicação.

Por fim, mas não menos importante, porque os resultados obtidos a partir de nossa atuação junto aos discentes promoveu um reconhecimento destes, assim como da preparação de aulas usando as estratégias de abordagens ativas os deixaram mais motivados para o processo de ensino e aprendizagem. A participação ativa de quase todos os alunos nessas aulas nos serve como um indício bastante positivo nesse sentido. Desta forma, cumprimos nossa expectativa de contribuir, ainda que modestamente, com a conscientização dos alunos acerca da importância do uso das abordagens ativas no ensino da Língua Inglesa em substituição dos chamados métodos tradicionais.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/ERoEdi7>>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://cutt.ly/lRoEpaF>>. Acesso em: 24 set. 2021.

COLÉGIO Militar de São Paulo. Histórico. Disponível em: <https://cutt.ly/iSEN0aF>. Acesso em 21 mar. 2022.

---

SELIGSON, P.; SILLI, R. English ID Starter: Student's book + Workbook. São Paulo: Moderna, 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma INTRODUÇÃO metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 443-466, set./dez. 2005

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensinelo personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

YURIE, Ingrid. Sala de aula invertida e rotação por estações: conheça dois modelos de metodologias ativas. Nova Escola, São Paulo, 15 set. 2021. Disponível em: <<https://cutt.ly/URohpKP>>. Acesso em: 15 out. 2021.