

## METODOLOGIAS ATIVAS E *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES*: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF)

[rafaelasepulveda@gmail.com](mailto:rafaelasepulveda@gmail.com)

Lais Teixeira Lima (UENF)

[laisbj@gmail.com](mailto:laisbj@gmail.com)

### RESUMO

Com este artigo, apresenta-se uma reflexão teórica acerca das metodologias ativas e o ensino de línguas estrangeiras através de autores como Barbosa e Moura (2013) e Bacich e Moran (2018) com objetivo de promover autonomia e reflexão crítica a sujeitos inseridos num contexto sócio-político fluido, a educação tradicional não compreende mais a realidade escolar na qual estes indivíduos estão inseridos. Assim as metodologias ativas surgem como ferramentas para a consolidação de um ensino-aprendizagem híbrido transformando os papéis de professor/aluno, consequentemente alterando a forma de consolidar a língua inglesa como L2. Utilizando-se de uma sequência didática no Ensino Médio, demonstra-se o impacto da utilização das metodologias ativas no aprendizado do *ESP*.

#### Palavras-chave:

Ensino híbrido. Metodologias ativas. Sequência Didática. *English for Specific Purposes*.

### 1. Introdução

Da necessidade constante de compreender o mundo, a escola e as práticas pedagógicas situam-se num momento de adaptação em meio a inúmeras transformações. Porquanto, quando se questionam os argumentos para explicar a contemporaneidade, questionam-se também as concepções pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos não se limitam mais a um mesmo lugar, são agora globais, vivem conectados e imersos em informações que se transformam continuamente dentro de uma sociedade *mundializada* e híbrida.

A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. (BERBEL, 2011, p. 28)

Tal processo altera, então, os papéis entre professor-aluno através de novas perspectivas educacionais compreendendo-o (aluno) como ser autônomo capaz de construir seu próprio conhecimento atrelando-o à sua

realidade e experiências. Desta forma, a pura e simples transmissão de conhecimentos nas mais diversas áreas já não é suficiente para garantia de efetiva participação na vida em sociedade.

Santos e Soares (2011) evidenciam que a evolução tecnológica e as constantes mudanças sociais fazem com que a organização escolar atual não atenda à necessidade real dos alunos, provocando falta de interesse pela escola, pelos conteúdos e pela forma como os professores conduzem suas aulas.

Surge, portanto, a necessidade de reinventar a educação, tendo em vista que o modelo tradicional de escola “tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, com a que vivemos neste início de século XXI” (ARAÚJO, 2011, p. 39).

Essa perspectiva educacional cria um campo fértil ao desenvolvimento de metodologias ativas que acabam por desempenhar papel fundamental no processo de ensino- aprendizagem quando além de desencadearem um ensino motivador da Língua Inglesa (LI) também promovem a autonomia dos educandos, que por sua vez envolvem-se na teorização e trazem novos elementos ao processo de ensino-aprendizagem.

## ***2. Metodologias Ativas e Ensino Híbrido***

As metodologias ativas podem servir como resposta a estas necessidades educacionais ao passo que fornecem aos professores, ainda embebidos da metodologia tradicional, ferramentas necessárias para que possam transformar sua prática e avançar para reflexão, integração cognitiva interdisciplinar, generalização e reelaboração de novas práticas (MORÁN, 2015, p.18).

As instituições que atuam na educação formal terão relevância quando apresentem modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos de hoje; quando superem os modelos conteudistas predominantes [...] A qualidade não pode ser só um discurso, mas um compromisso efetivo de todos os setores das instituições. As instituições sérias obterão melhores resultados nas avaliações externas e no reconhecimento dos seus alunos, na divulgação do grau de satisfação. Educação é projeto de longo prazo, e a credibilidade acadêmica, fundamental. É importante conciliar a qualidade acadêmica com a viabilidade econômica. É possível conciliar quantidade e qualidade, focando em flexibilidade e metodologias ativas. (MORÁN, 2015, p. 30-31)

Os docentes, em meio a esse processo, podem firmar a posição de mudança ou ensinar a língua pela língua apenas, como ocorre em muitas aulas de inglês em que a reflexão crítica da contemporaneidade é deixada de lado:

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas, ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)

Tal assertiva nos conduz a refletir acerca das experiências pedagógicas e as atuais demandas sociais que implicam em novas aprendizagens, desenvolvimento de competências e a construção de um novo sentido ao fazer docente mais voltado ao protagonismo e à autonomia dos estudantes. “Só assim uma escola pode manter-se viva e recriar a cada dia o significado de incluir, formar e *cidadanizar*” (BASSALOBRE, 2013, p. 317).

É nessa perspectiva que a abordagem tradicional – caracterizada pela transmissão de informações centralizadas no professor; formação puramente moral e intelectual sem questionamento aos conteúdos acumulados historicamente; exposição verbal; autoritarismo – não se torna suficiente para o ensino de LI e as metodologias ativas, entendidas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH e MORAN, 2018, p. 2), surgem como um movimento entre ensinar e aprender onde o conhecimento é construído de forma colaborativa.

Para falarmos sobre metodologias ativas, precisamos, antes, compreender o conceito de aprendizagem híbrida. De acordo com Moran (2015, p. 27), “Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*”. Estamos continuamente interconectados com diversas culturas, portanto vivemos em uma sociedade híbrida culturalmente.

Diante disso, o professor precisa desenvolver também um ensino híbrido. O autor descreve vários tipos de mistura, *blended*: de áreas de conhecimento quando integramos saberes e valores; de metodologias com atividades, projetos, games, entre outros. Híbrido também pode ser o currículo que apresente conteúdos fundamentais através de caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno assim como a

articulação de processos de ensino e aprendizagem: formais com informais (MORAN, 2015, p. 28).

Mas o que seria a aprendizagem híbrida? Bacich e Moran (2018, p. 4) definem que “(...) as metodologias híbridas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com a orientação do professor”. Os autores ainda acrescentam que “aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, tecnologias que compõem esse processo ativo”.

Portanto, ao situar-se dentro do campo de um ensino híbrido, a metodologia ativa pode ser compreendida como um processo que visa estimular a aprendizagem/ autoaprendizagem do aluno, sendo o professor o facilitador desse processo. Berbel (2011) reforça esse entendimento:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29)

Para Bacich e Moran (2018, p. 2), “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. Assim, o conhecimento passa de algo previamente construído e exposto pelo professor, para algo a ser desenvolvido em um contexto metodológico dinâmico e interacional centrado no aluno. Ainda nesta perspectiva, Barbosa e Moura (2013) corroboram que a

[...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55)

Podemos depreender que ao centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, desenvolve-se nele autonomia e capacidade crítico-reflexiva, que fazem com que ele construa uma gama de conhecimentos sólidos para sua atuação na sociedade como sujeito livre ultrapassando a barreira do ensino individualizado.

As metodologias ativas, assim, favorecem a interação constante entre os indivíduos de modo que o trabalho em equipe seja valorizado. Portanto, “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 6).

## 2.1. *Abordagens*

Para que a aprendizagem ativa seja eficaz, diversas abordagens podem ser utilizadas como aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em times; aprendizagem por jogos; e sala de aula invertida. É necessário que o professor reflita sobre quais resultados deseja obter uma vez que existem muitas combinações possíveis.

Na aprendizagem baseada em problemas, os alunos criam a necessidade de buscar soluções para uma determinada questão construindo o conhecimento do conteúdo e desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, bem como competências de aprendizagem autodirigida (KWAN, 2000; ATWA; AL RABIA, 2014).

Na abordagem baseada em projetos, os alunos precisam ser estimulados a encontrar diferentes formas de solucionar problemas relacionados ao seu contexto escolar ou social e a realizar conexões com sua realidade fora do ambiente escolar, de forma crítica e criativa. Ela proporciona experiências de aprendizagem multifacetadas e interdisciplinares, em oposição ao método tradicional de ensino.

De acordo com Michaelsen e Sweet (2008, p. 7), na aprendizagem baseada em times, aos alunos – organizados em grupos permanentes - é fornecido tanto conhecimento conceitual quanto processual para que possam ser capazes de resolver problemas. As equipes, imbuídas de tais conhecimentos, estarão aptas a encontrar soluções de forma a promover a aprendizagem por meio da interação com o grupo.

A abordagem por jogos assume um caráter de extrema importância motivacional para uma aprendizagem mais ativa e eficaz dado que nossos alunos estão em constante contato com *games*, principalmente na esfera virtual. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 21) “Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracasso e correr riscos com segurança.”

Por último, mas não menos importante, a sala de aula invertida “(...) é uma estratégia ativa e um modelo híbrido que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor” (BACICH; MORAN, 2018, p. 13). Inicialmente os estudantes têm acesso às informações para, em seguida, guiados pelo docente (mediador) assimilá-las. Isso os ajuda a assumirem mais responsabilidade por sua própria aprendizagem, corroborando com a ideia de Paulo Freire (2006, p. 37) de que educador e educandos devem recriar o conhecimento em busca de libertação através do engajamento.

### 3. *English for Specific Purposes (ESP)*

Inglês Instrumental, também chamado de *English for Specific Purpose (ESP)*, pode ser conceituado como o ensino da LI a partir da necessidade do aluno – de leitura, compreensão de textos, compreensão oral e/ou escrita da língua, entre outros. Ao utilizarmos o *ESP* estamos não apenas ampliando a autonomia dos estudantes como também propiciando o acesso às situações de uso científico, cultural, e tecnológico do conhecimento.

Os alunos, suas necessidades, suas preferências precisam ser considerados e ressaltados, uma vez que “o que interessa a nós professores de inglês instrumental não é tanto ensinar inglês para fins específicos, mas ensinar inglês para pessoas específicas”<sup>1</sup> (ROBINSON, 1991, p. 5). Portanto, precisamos nos basear em objetivos específicos e na avaliação da análise das necessidades.

Holmes (1981, p. 8) enfatiza alguns aspectos que devem ser considerados na abordagem ESP. O primeiro é estar centrado nas necessidades dos alunos. O segundo é priorizar a prática de habilidades e estratégias específicas de acordo com suas necessidades. E o terceiro é reconhecer que os alunos possuem conhecimento tanto de mundo quanto linguístico, mesmo que seja apenas em sua língua materna.

Em meio a esta trama, a LI tem sido considerada como uma língua internacional que pode além de facilitar a comunicação, permitir

---

<sup>1</sup>“what we are really involved in as ESP practitioners is not so much teaching English for specific purposes but teaching English to specified people”

maior facilidade de acesso à informação, literatura, bem como quaisquer outras manifestações socioculturais. Além de ser indispensável para o aproveitamento da literatura científica existente. Portanto, está intimamente associada ao desenvolvimento tecnológico e econômico.

Tal perspectiva está em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 91) em que “a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”.

O ensino de LI assume, portanto, papel libertador quando, através das metodologias ativas, contribui para a construção de cidadãos críticos que sejam agentes de mudanças e compreendam que o inglês não é uma língua pertencente a uma ou outra nação, mas língua dos cidadãos do mundo.

A língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais. (PAIVA, 2009 p. 32)

Assim, o uso do inglês instrumental precisa ser reconhecido como mecanismo que favorece tanto o futuro profissional quanto que o emancipa sendo uma marca da construção do cidadão autônomo que permite produção da informação e o diálogo e partilha com semelhantes e diferentes em uma sociedade de culturas e sujeitos híbridos.

### ***3.1. Jogos: Sequência didática de Língua Inglesa no Ensino Médio***

Conforme visto nos documentos oficiais, o ensino de LI deve ser voltado para a formação integral dos sujeitos envolvidos visando não a transmissão de regras gramaticais para o aprendizado memorizado e superficial da língua, mas uma experiência transcultural vista como oportunidade de transformação social e emancipação em relação a sociedade globalizada em que os mesmos inserem-se, favorecendo ao desenvolvimento integral do indivíduo que percebe-se como pertencente a um processo que transcende culturas e barreiras sociais, políticas e econômicas.

Conforme afirma Luckesi (2010), o professor precisa, portanto,

Atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender e construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem. (LUCKESI, 2010, p. 5)

Partindo-se desta premissa, ao trabalhar com jogos o professor terá um recurso pedagógico diferenciado que permite realizar um ensino mais dinâmico e proveitoso assim como o utilizar tanto como avaliação quanto diagnóstico. Os jogos permitem atingir objetivos como:

Aprender a lidar com a ansiedade; refletir sobre limites; estimular a autonomia; desenvolver e aprimorar as funções neurossensoriomotoras; desenvolver a atenção e a concentração; ampliar a elaboração de estratégias; estimular o raciocínio lógico e a criatividade. (RAU, 2007, p. 53)

Corroborando com esta ideia, em 2001, Marc Prensky em seu artigo “*Digital Native, Digital Immigrants*” apresentou o termo Nativos Digitais, caracterizados como indivíduos que cresceram com as NTICs de modo que estas tornaram-se parte integrante de sua vida cotidiana. “[...] como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”. (PRENSKY, 2001, p.1) Assim, justifica-se a escolha desta abordagem (jogo) e sua aplicação em turmas de Ensino Médio (3º ano, no caso) dado que os educandos cresceram em um ambiente de extrema dinamicidade em que são agentes constantes de sua aprendizagem em diferentes esferas.

Fundamentada nestas ideias, foi-se implantada a seguinte sequência didática:

**Tema:** Jogo “Passa ou Repassa”

**Disciplina:** Língua Inglesa

**Autor:** Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

**Público:** Turma de 3º ano do Ensino Médio em escola pública estadual, Instituto de Educação Éber Teixeira de Figueiredo – Bom Jesus do Itabapoana/ RJ com aproximadamente 35 alunos cada.

**Tempo:** 6 encontros de 50 minutos cada, totalizando um total de 4 horas e 30 minutos de atividade.

**Objetivos Conceituais:** Compreender tempos verbais em Inglês – *Present and Past Tenses*; estabelecer relações comparativas entre diferentes usos dos tempos; conhecer formas afirmativas, negativas e interrogativas dos verbos; apreender a aplicação de verbos em diferentes contextos de gêneros textuais.



**Objetivo Procedimental:** formular estratégias de pesquisa, construção e disseminação de conhecimento.

### 3.1.1. *Encontro 1*

**Objetivos e competências:** Revisar tempo verbais: *Simple Present x Present Continuous; Simple Past x Past Continuous*.

**Material utilizado:** *Datashow*, quadro branco, pincel, apagador, exercício em folha.

**Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes:** Introduzir conhecimentos através de frases pedindo aos alunos para identificar os tempos verbais.

**Exposição dialogada:** explicação dos usos dos tempos verbais e suas relativas formas afirmativas, negativas e interrogativas através da utilização de slides pedindo a colaboração dos alunos para construção do conhecimento. Disponível em:

**Proposta de Atividade:** Exercício em folha e corrigido em sala para possível estudo dos alunos. Disponível em:

**Feedback:** Provocar os alunos para que expliquem os tempos verbais e façam uma resumo das formas de modo a entenderem as diferenças entre os tempos verbais.

### 3.1.2. *Encontro 2*

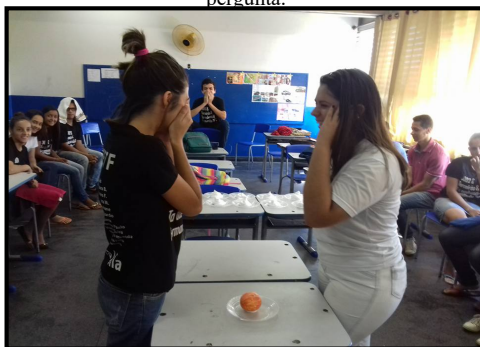
**Objetivos e competências:** reforçar o aprendizado de tempos verbais em frases, seus usos, suas formas e diferenças entre eles; compreender quais tempos verbais são mais utilizados em

**Material utilizado:** Mesa, espuma de chantilly, bola de isopor, pratinhos de papel.

**Proposta de Atividade:** A sala de aula é organizada de modo que há um grande espaço no meio da sala, duas mesas ficam juntas com uma bola de isopor no meio de forma que as demais cadeiras são enfileiradas para ficarem uma frente a outra. As regras do jogo são explicadas (Não poder bater com força no rosto do colega; Não poder zombar de um grupo ou de membros do próprio grupo; Não poder utilizar palavras de baixo calão em aula, por exemplo) e caso sejam descumpridas, o grupo será punido perdendo ponto. Posteriormente, os alunos serão divididos em dois grupos diferentes – dois líderes são escolhidos por sorteio, os

demais alunos serão escolhidos por estes líderes alternadamente. Os alunos são sentados na ordem em que são escolhidos. Após o término da escolha, os alunos são chamados para responderem um pergunta que é elaborada previamente pelo professor, eles devem ficar com a mão na orelha, após a pergunta, eles podem bater na bola no centro da mesa conforme na figura 1.

Figura 1 momento em que a professora realizou a pergunta.



Fonte: arquivo próprio (2018).

Quem pegar primeiro tem a chance de responder a pergunta, caso não saiba, pode passar; o outro do grupo pode repassar conforme na figura 2.

Figura 2 Momento em que aluna respondeu corretamente a pergunta



Fonte: arquivo próprio (2018).

Se o aluno responder certo, ele ganha 1 ponto para seu grupo e dá uma “tortada” no colega. Caso ele não responda ou responda errado, ele toma uma “tortada” e perde 1 ponto conforme na figura 3. Lembrando que os pontos obtidos pelo jogo não tem peso bimestral, mas apenas para caráter de controle de quem perde ou ganha. Após o término das rodadas, o professor conta os pontos, o grupo com maior pontuação ganha 2,0 inteiro e o outro grupo ganha 0,5 ponto de participação.

Figura 3 “Tortada”



Fonte: arquivo próprio (2018).

### 3.1.3. Encontro 3

**Objetivos e competências:** reforçar conteúdos aprendidos na aula anterior através de atividades; recuperar nota tirada pelo grupo que não alcançou a vitória.

**Material utilizado:** Exercício em folha. Disponível em:

**Proposta de Atividade:** Com os mesmos grupos, os alunos devem realizar uma atividade de reforço da aprendizagem dos conteúdos explicitados no Encontro 1 e validados no Encontro 2. Para o grupo vencedor a atividade será como uma atividade extra, para o outro grupo será como uma recuperação paralela.

A atividade anteriormente relatada motivou os alunos a estudarem para os conteúdos propostos dado que parte dos alunos encontram-se em realidades “não motivadoras” ao estudo da LI. Desta forma foi dado a

eles uma oportunidade de falar e utilizar os conteúdos ensinados e aprendidos além de socializarem e aprenderem a lidar com ganhos e perdas e com diferentes sentimentos em relação aos colegas e a si mesmo; a não sabotarem seus grupos e a se responsabilizar pelos seus resultados como parte de um todo e não como ser individual cujas atitudes não reverberam aos demais.

Assim, o jogo atingiu objetivos pedagógicos e interpessoais de forma que contribuiu para um melhor relacionamento entre professor-aluno; aluno-aluno; aluno-conteúdo de modo que o sujeito central desta trama foi o próprio aluno que regulou sua (auto)aprendizagem de modo que ao realizarem a atividade proposta no Encontro 3, os alunos a realizaram com maior interação e motivação trocando ideias, conversando uns com os outros de modo que o conhecimento transpassou a fronteira “conteúdo” tornando-se interdisciplinar.

#### 4. Conclusão

Diante do exposto, percebe-se que a teoria ou o conceito, por mais promissor que o seja, não transforma o mundo ou a realidade por si só. Desta forma, para que as metodologias ativas cumpram seu papel de proporcionar uma formação humana e social do sujeito proporcionando-lhe uma aprendizagem interdisciplinar e uma formação crítico – reflexiva, é necessário que os participantes do processo as valorizem, compreendam e acreditem em seu potencial pedagógico.

O ensino do Inglês Instrumental (*English for Specific Purposes – ESP*) emancipador e crítico no qual o aluno esteja apto a compreender a importância da LI e suas diversas possibilidades de aplicação acadêmica e profissional precisa estar atrelado às suas vivências e experiências tornando-se um ser autônomo.

A desconstrução das estigmatizadas atuações do professor e do aluno acontece à medida que o processo de ensino-aprendizagem também é feito a partir de novas perspectivas metodológicas (no caso em questão o jogo) em que o aluno torna-se o verdadeiro agente do processo ensino-aprendizagem experimentando situações profundamente significativas em sua vida com relações mais horizontais e democráticas que visem a superação da pedagogia da transmissão e que adotem a pedagogia crítico-reflexiva na construção do conhecimento.

No caso da sequência didática aplicada, percebeu-se que os alunos envolvidos apresentaram, após sua aplicação, maior interesse nas aulas, maior envolvimento com as atividades propostas significando os conteúdos mesmo que em uma microesfera, percebendo que a LI lhes seria útil para algo concreto e real. Essa prática, mesmo não envolvendo-os como sujeitos falantes ativos dentro de uma comunidade linguística, ressignifica o processo de aprendizagem e, conseqüentemente de ensino, trazendo aos professores de LE que as metodologias ativas não são apenas uma nova forma de abordagem dos conteúdos, mas uma nova forma de se pensar a educação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. In: *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, 2011.

ATWA, H. S.; AL RABIA, M. W. Self and Peer Assessment at Problem-Based Learning (PBL) Sessions at the Faculty of Medicine. In: *King Abdulaziz University (FOM-KAU), KSA: Students Perception*, v. 2, i. 3, 2014.

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

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. In: *B. Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BASSALOBRE, Janete. Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013.

BERBEL, Neuzi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: *Semana: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)*. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, 2000.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>  
Acesso em: 20. Març. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. v. 1 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>  
> Acesso em: 20. Març. 2019

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1968 [2006].

GEE, James Paul. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. In: *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.

HOLMES, John. *What do we mean by ESP?* Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidade Brasileiras. PUC-SP, São Paulo, 1981.

KWAN, C. Y. What is Problem-Based Learning (PBL)? It is magic, myth and mindset. In: *Centre for Development of Teaching and Learning*. Vol. 3 N. 3. August 2000.

LUCKESI, Cipriano C. *Ludicidade e Atividades Lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna*. Artigo disponível em <https://pt.scribd.com/document/92769538/Ludicidade-e-Atividades-Ludicas>. Acessado em 22 mar. 2019.

MICHAELSEN, L. K.; SWEET, M. The Essential Elements of Team-Based Learning. In: *New Directions for Teaching and Learning, Special Issue: Team-Based Learning: Small Group Learning's Next Big Step*. Volume 2008, Issue 116, pages 7–27, Winter 2008.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo. *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O ensino da língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org).

*Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas.* São Paulo: Parábola Editorial, p. 31-8, 2009.

PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.* De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 N. 5, Outubro 2001). Tradução do artigo “Digital natives, digitalimmigrants”, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestrandia em educação pela UCG.

RAU, M. C. T. D. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.* Curitiba: Ibplex, 2007.

ROBINSON, Pauline C. *ESP Today: A practioner’s guide.* Heme-Hempstead; Phoenix, 1991.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis.* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-70, maio/ago. 2011.