

## **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): uma experiência de trabalho nas aulas de Língua Inglesa na Educação Básica**

### **Problem-Based Learning (PBL): an experience in English Language classes in Basic Education**

Matheus Aniecevski<sup>1</sup>

#### **Resumo**

Esta narrativa de ensino tem como objetivo apresentar uma atividade desenvolvida em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no componente de Língua Inglesa (LI) de uma escola pública. A proposta baseou-se na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), metodologia ativa que coloca o estudante no centro do processo. Essa narrativa emerge da necessidade de (re)pensar práticas pedagógicas em LI, tornando-as mais significativas e contextualizadas, além de compartilhar com outros docentes o que comumente ouvimos nos corredores escolares: a falta de ideias práticas para sala de aula. No campo teórico, além da ABP, adoto a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no eixo da Oralidade, frequentemente deixado em segundo plano nas aulas de LI em escolas públicas. As reflexões apontam que vivemos um momento de transição entre as concepções de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e ILF, mais como coexistência e abertura do que oposição entre visões. Por fim, a ABP mostrou-se uma metodologia capaz de engajar os estudantes e desenvolver múltiplas competências, abrindo possibilidades de (re)aplicação dessa prática em outros contextos, com adaptações críticas para experiências futuras.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Problemas. Inglês. Oralidade.

#### **Abstract**

This teaching narrative aims to present an activity developed with a 6th-grade class in the English Language (EL) component of a public school. The proposal was based on Problem-Based Learning (PBL), an active methodology that places the student at the center of the process. This narrative emerges from the need to (re)think pedagogical practices in EL, making them more meaningful and contextualized, as well as to share with other teachers what is often heard in school hallways: the lack of practical ideas for classroom application. Theoretically, in addition to PBL, I adopt the perspective of English as a Lingua Franca (ELF), as proposed by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), especially in the Oral Communication axis, which is often left in the background in EL classes in public schools. The reflections indicate that we are living a moment of transition between the conceptions of English as a Foreign Language (EFL) and ELF, understood not as opposing poles but as a coexistence and openness between both views of language. Finally, PBL proved to be a methodology capable of engaging students and fostering multiple competencies, opening possibilities for the (re)application of this practice in other contexts, with critical adaptations for future experiences.

**Keywords:** Problem Based Learning. English. Orality.

## **1 Introdução e contextualização**

Esta narrativa de ensino emerge de dois anseios principais. O primeiro é o desejo de contribuir para o (re)pensar das práticas de ensino de línguas estrangeiras, tornando-as mais contextualizadas,

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2456-257X//> E-mail: [aniecevskimath@gmail.com](mailto:aniecevskimath@gmail.com).

significativas e engajadas. O segundo é o desejo de compartilhar com outros professores e pesquisadores da área aquilo que, enquanto docentes, tantas vezes expressamos nas conversas de corredor e nos espaços formativos: o anseio por propostas pedagógicas possíveis, práticas e sensíveis à realidade das escolas públicas brasileiras. Assim, esta narrativa não pretende ser um modelo a ser seguido, mas uma inspiração, um convite ao diálogo e à criação de caminhos que possam orientar outras experiências pedagógicas.

Primeiramente, considero relevante contextualizar minha voz de professor e pesquisador nesta discussão. Atualmente, atuo como docente do Quadro Próprio do Magistério (QPM) de Língua Inglesa na rede básica de ensino do Estado do Paraná, desde 2024, com turmas do Ensino Fundamental, anos finais e do Ensino Médio. Antes disso, lecionei inglês na rede estadual de Santa Catarina por quatro anos, também nos mesmos níveis de ensino. Desde meu ingresso na docência, ainda antes da conclusão da graduação, quando atuava como professor não habilitado<sup>2</sup>, eu já problematizava a ausência de práticas de oralidade nas aulas de LI nas escolas públicas, onde também fui estudante. Assim, o contato com diferentes metodologias de ensino durante a formação inicial, pós-graduação, mestrado e atualmente no doutorado, aliado ao desejo de contribuir para o desenvolvimento de práticas orais, resultou em diversas experiências pedagógicas de engajamento com os estudantes.

Arelada a esse percurso, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, surge como um marco importante no interior do meu contexto de atuação. Entre os diversos estudos que se debruçaram sobre a LI no documento, desde as discussões sobre concepções de língua e as críticas que lhe foram dirigidas (Farias, 2020; Torres e Terres, 2021; Oliveira, 2021; Rosa, Duboc e Siqueira, 2023; Fistarol, Silveira e Pottmeier, 2025, entre outros), até análises de caráter discursivo (Santos, 2025; Puttin, 2025), identifiquei, ao longo das minhas pesquisas e reflexões, um ponto que permanece como foco de inquietação: a carência de trabalhos mais efetivo com as práticas orais nas aulas de LI, atualmente reunidas sob o Eixo da Oralidade, ou, ainda estudos que relatam ausência de práticas orais, mas que são incipiente no que concerne às tarefas práticas desenvolvidas no contexto de sala de aula. Tal lacuna também ficou evidenciada em minha dissertação de mestrado (Aniecevski, 2023), dessa forma, narrativas como essa visam contribuir para esse movimento de práticas orais desenvolvidas na escola pública.

Considero importante destacar, e peço licença para recorrer a uma metáfora, que nesta discussão, não se trata de buscar responsáveis, como quem depõe diante de um juiz a fim de dividir um júri entre culpados e inocentes. Não se trata de condenar professores pela ausência de práticas de

<sup>2</sup> Nomenclatura atribuída no Estado de Santa Catarina aos professores que não possuíam graduação completa, contudo, já atuavam como docentes.

oralidade em sala de aula, tampouco de responsabilizar totalmente os estudantes por não contribuírem com essas práticas. Por lecionar em diferentes escolas públicas, conheço algumas das inúmeras dificuldades de trabalhar com turmas numerosas, sem infraestrutura adequada e com casos frequentes de indisciplina. Para além disso, reconheço também a trajetória de professores que há anos atuam nesse contexto e que, em sua formação inicial ou continuada, não tiveram contato com práticas orais, o que acaba por dificultar o desenvolvimento de trabalhos com esse foco. Assim, retomando a metáfora, o professor sente-se, muitas vezes, como a única testemunha de sua própria realidade, sem advogado ou juiz que escute o seu lado da história, por isso, discussões como esta perpassam também por questões de ordem documental, sobretudo no que se refere à promulgação de políticas públicas que fundamentam o trabalho docente.

Neste cenário, diversos documentos já foram publicados no que tange ao ensino de LI. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) evidenciam que alunos e professores tendem a desmotivar-se para ensinar e aprender quando a língua é tratada apenas como um sistema linguístico abstrato, desvinculado da realidade (Brasil, 2000). Diante disso, acredito que as discussões precisam ser mais aprofundadas, tanto em relação às políticas públicas de ensino de LI quanto às reflexões sobre as condições de trabalho docente, não com o objetivo, como muitas vezes lemos em artigos ou notícias, de rotular esses agentes do processo de ensino-aprendizagem como culpados ou inocentes.

Diante disso, destaco alguns avanços que a BNCC trouxe para o ensino de LI. No âmbito documental, o surgimento de um eixo voltado à oralidade evidenciou progressos no preenchimento de algumas lacunas dessa modalidade, deixadas por documentos anteriores (Aniecevski, 2023), como os PCNs (Brasil, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006). Essas discussões reverberam também nos materiais didáticos produzidos para o trabalho com a nova concepção de língua abordada pelo documento, a do Inglês como Língua Franca (ILF), uma vez que tal perspectiva compreende a comunicabilidade, sobretudo por meio de práticas orais, como mais relevante do que aquelas baseadas no modelo de falante nativo, na proficiência ideal ou na pronúncia perfeita. Conforme propõem Baker (2018) e Siqueira (2018), o ILF é um fenômeno eminentemente inter(trans)cultural, que se manifesta principalmente em contextos nos quais predomina a disposição para explorar e acolher diferenças na comunicação, relativizar valores e atitudes e aprimorar a capacidade de mediar interações entre distintos grupos em práticas comunicativas.

Imerso nessas práticas, está o contexto de sala de aula onde o professor predispõe de materiais que auxiliam o seu preparo para que os estudantes lidem com diferentes contextos

comunicativos. Para Aniecevski e Passoni (2025), no material didático disponibilizado pelo PNLD e analisado pelos autores, parece ficar evidente um momento de transição de perspectivas de língua, em que as vozes da perspectiva do inglês como língua estrangeira (ILE) ainda ecoam, por vezes, nas atividades analisadas. Entretanto, nesse movimento transitório, não se trata de excluir nem deslegitimar as contribuições de práticas pautadas nos modelos de ILE, mas de compreender que elas não constituem a única maneira de conceber o ensino, sobretudo de oralidade, em LI. Ademais, destaco que atribuir foco ao eixo da Oralidade, não se trata de excluir os outros quatro eixos propostos na BNCC (Leitura, Escrita, Conhecimento Linguístico e Dimensão Intercultural), mas, como orienta o próprio documento, de integrá-los às práticas de ensino (Brasil, 2017) e lançar luz a um eixo, muitas vezes, pouco explorado nas práticas de sala de aula.

Deste modo, uma das práticas que realizei, bem como o exemplo de atividade que selecionei para esta narrativa, ocorre no contexto do desenvolvimento do programa de Estágio Probatório, proposto no Estado do Paraná. Ao longo dos três anos de estágio, os professores participam de formações semanais com outros docentes do mesmo componente curricular. Essas formações são ministradas por professores que, além de atuarem na rede estadual, também desempenham a função de formadores de outros professores de LI. Após estudarmos diferentes aplicações para a sala de aula, cada professor elabora seu plano de aula e aplica-o em sala, gravando até 15 minutos da prática ou sendo acompanhado, de maneira síncrona, pela professora-formadora, que realiza um *feedback* sobre a prática, denominado “diálogo formativo”.

Um dos tópicos abordados nesse programa de formação do Estágio Probatório são as chamadas instâncias colegiadas. Essas instâncias consistem em grupos da comunidade escolar responsáveis pela tomada de decisões democráticas no ambiente escolar, como, por exemplo, associações de pais e mestres, conselhos de classe, grêmio estudantil, entre outros. Assim, o objetivo do encontro formativo que culminou na atividade aqui narrada, destaca que o docente deveria “participar das ações desenvolvidas no cotidiano da escola, a fim de integrar-se ativamente na comunidade escolar e nas instâncias colegiadas, de modo a colaborar para a melhoria da aprendizagem dos estudantes” (Paraná, s.p, 2025).

A partir disso, deveríamos escolher uma das instâncias colegiadas para desenvolver uma atividade em sala. Selecionei o conselho de classe por ter um contato maior com a instância e, muitas vezes, não dispor de tempo para retomar as anotações realizadas pelos(as) pedagogos(as) nos documentos elaborados durante a execução do conselho, a fim de observar as questões pontuadas sobre cada estudante. Deste modo, a proposta da referência docente era que o professor

desenvolvesse “uma ação a partir da análise dos documentos do Conselho de Classe para a melhoria da aprendizagem dos estudantes” (Paraná, 2025). Após essa contextualização, e a fim de elucidar o contexto pessoal e teórico desta narrativa, descrevo a seguir o contexto da escola onde realizei a atividade, bem como uma breve discussão sobre a metodologia denominada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a atividade realizada, apresentando-a com um caráter crítico-reflexivo.

## 2 Contexto de desenvolvimento

A atividade foi desenvolvida em uma escola pública no Estado do Paraná. A instituição está localizada na área central, mas atende alunos de diversos bairros da cidade, totalizando cerca de 600 estudantes. Eles estão distribuídos em 10 turmas de Ensino Médio no período matutino e 10 turmas de Ensino Fundamental no período vespertino. Dessas turmas, no momento da escrita deste relato, atuo como professor de Língua Inglesa em 8 turmas, sendo duas turmas de 8º ano, três turmas de 7º ano e três turmas de 6º ano. Dentre essas turmas, desenvolvi a atividade com uma das três turmas do 6º ano, sendo a turma em que possuo duas aulas consecutivas, o que facilita o andamento da tarefa proposta, contudo, após as reflexões aqui descritas, pretendo realizar a prática nas outras duas turmas.

A turma selecionada é composta por 30 estudantes, na faixa etária de 11 anos de idade que, embora engajados nas atividades de maneira geral durante as aulas, demonstram certo receio quando solicitados a falar e se expor em inglês. A pedagoga responsável pela turma realiza acompanhamento frequente, destacando a colaboração no ambiente escolar, o que também facilitou a troca de ideias, tanto na análise das atas do conselho de classe quanto na obtenção dos materiais necessários para o desenvolvimento da prática.

## 3 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), por que utilizar?

Com o crescente fenômeno da globalização e considerando a velocidade das mudanças no mundo contemporâneo, a sociedade tem exigido cada vez mais o desenvolvimento de competências e habilidades. Dentre essas habilidades, destaca-se a capacidade de resolver problemas de maneira assertiva, crítica e colaborativa frente às diferentes questões enfrentadas pela sociedade do século XXI. Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) surge como uma metodologia de ensino capaz de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Borges et al. (2014) contextualizam a ABP como um modelo que ganhou reconhecimento a partir do momento em que começou a ser usado na área da saúde, em 1969, na *McMaster University*, no Canadá, e desde então tem sido

aplicada em diversas esferas de estudo. Nessa metodologia, na área de Ciências da Saúde, os alunos têm a oportunidade de lidar com situações reais ou fictícias de pacientes que precisam ser solucionadas (Borges *et al.*, 2014). Entretanto, torna-se possível ampliar as práticas de ABP para diferentes áreas do conhecimento, incluindo o ensino de línguas.

Segundo Barrows e Tamblyn (1980), a PBL é uma metodologia de ensino que toma os problemas como ponto inicial do processo de aprendizagem, promovendo a aquisição e a integração de novos conhecimentos por meio de um modelo que se diferencia do método tradicional. Contudo, destaco que não a contextualizo como uma metodologia capaz de solucionar todos os problemas educacionais. Sabemos que questões como carga horária de planejamento insuficiente, salas lotadas, estrutura física limitada, desinteresse dos estudantes e cultura escolar podem, muitas vezes, levar o docente a utilizar modelos mais tradicionais de ensino. Assim, discussões como essa podem ser compreendidas como possibilidades de diálogo entre práticas consideradas tradicionais e metodologias ativas.

Ao propor estudos sobre a aplicação da ABP no ensino de Língua Inglesa, Rodrigues (2021) afirma que essa metodologia coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, ao realizar tarefas que enfocam essa metodologia, é possível oferecer aos estudantes oportunidades de trabalhar com situações de aprendizagem relevantes, além de ouvir e considerar suas opiniões ao longo de todo o processo (Rodrigues, 2021). É importante destacar que, nos modelos elaborados por autores como Borges *et al.* (2014), existem diretrizes a serem seguidas para aplicar a metodologia. No entanto, considero importante ressaltar que, preservando os princípios da ABP, elaborei as adaptações necessárias para a aplicação, seja em função do foco no ensino de língua, seja devido ao contexto de aplicação da tarefa, uma vez que trata-se de estudante na faixa etária dos 11 anos de idade.

Tomando esses conceitos como base, e como explicitado, analisei os documentos do conselho de classe do 1º e do 2º trimestre do ano letivo da turma em questão. A partir disso, constatei os registros de dificuldades e potencialidades dos estudantes da turma em cada componente curricular, para além do componente curricular de Língua Inglesa. A partir desses documentos, organizei os alunos em cinco grupos, de modo a combinar estudantes com maior e menor grau de dificuldade, conforme o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vigotsky (1991), que ressalta a importância da interação entre pares para a construção do conhecimento.

#### 4 A prática

Ao chegar à sala, expliquei aos alunos, como de costume, que realizaríamos uma gravação<sup>3</sup>. Iniciei a aula com perguntas como: “Imaginem se vocês tivessem que se mudar, obrigatoriamente, para outro país do mundo hoje. Quais dificuldades vocês acham que enfrentariam ao chegar na escola?”. As respostas dos estudantes, de modo geral, diziam respeito à dificuldade de fazer novos amigos, ao lanche da nova escola, a conhecer novos professores, e tudo perpassava, principalmente, pela questão da comunicação.

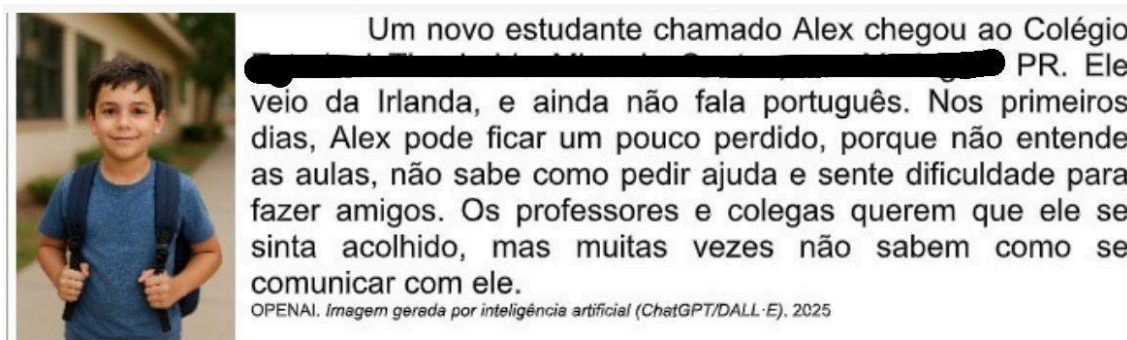
Após isso, inverti a pergunta e questionei-os sobre a chegada de um novo aluno na escola: “Que dificuldades vocês acham que ele enfrentaria?” As respostas foram muito similares. Por se tratar de uma aula de Inglês, deduzi que as questões de comunicação estariam presentes, contudo, foi interessante refletir com os estudantes sobre como a língua nos dá acesso a diversas situações mencionadas por eles. Na cultura, ao falarem do lanche, da socialização, ao citarem amigos e professores e até mesmo sobre a identidade dos estudantes, por ser possível refletir sobre quem seriam e como se comportariam nesse novo ambiente.

Em seguida, organizei a sala em cinco grupos e indiquei um representante para cada grupo. Para selecionar o líder, utilizei como critério as anotações dos outros professores nos documentos do conselho de classe, considerando alunos com menor grau de dificuldade para liderarem, uma vez que gostaria de explorar as potencialidades do conteúdo, sendo uma revisão de vocabulário que já havíamos estudado no começo do ano letivo. Ressaltei que cada líder teria a responsabilidade de orientar, motivar e conduzir seu grupo da maneira mais assertiva possível.

Para Borges et. al (2014, p. 306) a situação problema deve ser de “fácil leitura e adequados ao nível de conhecimento do grupo”. Assim, considerando o conhecimento dos estudantes do 6º ano e com auxílio da Inteligência Artificial *ChatGPT*, utilizei um *prompt* para solicitar a criação de um problema e a imagem de um menino, imaginando que o colégio receberia um estudante novo. O resultado foi projetado na televisão disponível na sala e entregue impresso aos estudantes, podendo ser observado abaixo, na figura 1, onde o nome da escola foi ocultado.

---

<sup>3</sup> Os responsáveis dos estudantes assinam um termo de uso de imagem, por isso a gravação é permitida, embora seja utilizada exclusivamente para fins de avaliação do programa de estágio probatório e, para essa narrativa, nenhuma imagem será divulgada.



**Figura 1:** Situação-problema a ser discutida pelos estudantes.  
**Fonte:** ChatGPT

O líder deveria ler a situação-problema para o grupo e conduzir uma discussão sobre as dificuldades que o aluno (Alex) encontraria, além de refletir sobre o que poderiam fazer para ajudá-lo. Sugerir ao líder que registrasse as respostas em seu caderno. Ao circular pelos grupos, observei que a maioria destacava a questão linguística, relacionada à comunicação, como o principal desafio. Após esses cinco minutos de discussão, expliquei aos estudantes que organizaríamos um mural para receber o suposto aluno Alex.

Para elaborar o mural, utilizamos papel *kraft* e frases impressas. Entreguei a cada grupo o nome das disciplinas em inglês (vocabulário estudado no 1º trimestre) e eles deveriam organizar os cinco dias da semana com o horário de cada aula, a fim de contextualizar quais disciplinas o estudante teria ao chegar à escola (um grupo ficou responsável pela segunda-feira, outro pela terça-feira e assim sucessivamente). Além disso, forneci quatro frases que deveriam ser preenchidas pelos estudantes e que seriam úteis ao Alex para se situar quando chegasse, como, por exemplo, o que ele poderia comprar na cantina, o nome da pedagoga responsável pela turma e o nome do professor de Inglês. O estudante líder era responsável por orientar, traduzir palavras que houvessem dificuldades na interação e decidir quem completaria as frases. Na figura 2, disponibilizo o modelo de grade de horário que mostrei aos estudantes, onde eles deveriam, posteriormente, organizar e colar o horário das aulas.

<b>MONDAY</b>	
1:15 <sub>pm</sub>	
2:05 <sub>pm</sub>	
2:55 <sub>pm</sub>	
3:45 <sub>pm</sub> to 04 <sub>pm</sub>	<b>BREAK</b>
4 <sub>pm</sub>	
4:50 <sub>pm</sub>	

**Figura 2:** Modelo da grade de horário das aulas.  
**Fonte:** O autor (2025).

Essa grade ficaria colada no papel *kraft* e exposta na parede, em branco, para que os alunos pudessem preencher. Sugeri, então, aos líderes que escolhessem um aluno para ir até o papel, onde estava colada a grade da Figura 2 em branco, e realizar a organização do horário para toda a sala. Além do estudante selecionado pelo líder, escolhi outro aluno, este baseado no relato do conselho de classe, em que os professores destacaram o estudante com maior dificuldade, principalmente na expressão oral. É importante destacar que os estudantes não sabiam por que estavam sendo selecionados (ou seja, não sabiam sua situação no relatório do conselho, a fim de não expor nenhum estudante) foi meu olhar de professor, orientado e fundamentado nas necessidades pedagógicas, que me permitiu conduzir a atividade dessa maneira.

Na figura 3, disponibilizo o modelo de algumas sentenças.

IF YOU NEED PEDAGOGICAL  
 MATTERS YOU SHOULD TALK  
 TO \_\_\_\_\_.

THE PRINCIPAL OF OUR  
 SCHOOL IS CALLED  
 \_\_\_\_\_.

Figura 3: Modelo de sentenças para o mural.  
Fonte: O autor (2025).

Além disso, algumas frases com questões linguísticas, pensando em palavras em português que poderiam auxiliar o estudante que chegaria à escola na comunicação, como é mostrado na figura 4.

IN PORTUGUESE, “SORRY” WE SAY \_\_\_\_\_.  
IN PORTUGUESE, “TEACHER” WE SAY \_\_\_\_\_.

Figura 4: Modelo de sentenças para o mural.  
Fonte: O autor (2025).

Assim, o líder do grupo e os dois estudantes dirigiam-se até o papel *kraft*, com as disciplinas organizadas na ordem correspondente a aquele dia e com as frases já completas, para iniciar a organização do mural perante a turma. Como o foco era a oralidade, os questionava com perguntas como: “*What is our first class on Monday?*” e “*What would you like to say to Alex?*”<sup>4</sup>, sugerindo as respostas sempre em inglês. Na figura 5, apresento o resultado do mural construído pelos estudantes.

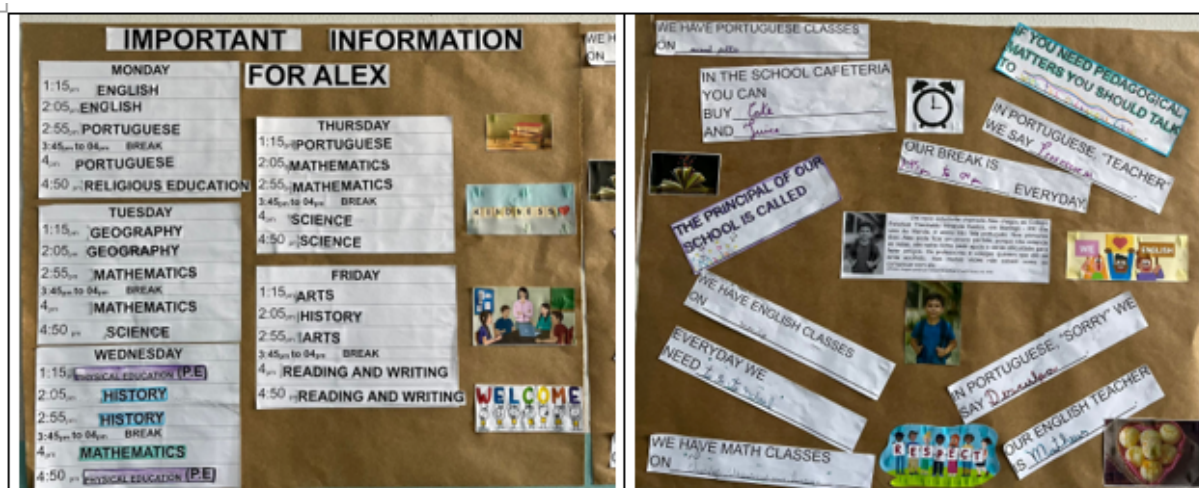


Figura 5: Mural com informações para Alex.  
Fonte: O autor (2025).

Algumas considerações pertinentes emergiram desta prática. A primeira delas diz respeito ao fato de ter observado como os alunos se preparavam antes de se levantarem para falar inglês diante da turma, lendo e praticando a pronúncia em voz baixa. Uma vez que as perguntas eram as mesmas,

<sup>4</sup> “Qual é a nossa primeira aula na segunda-feira?” “O que você gostaria de dizer para o Alex?”.

pude perceber que isso gerava neles uma certa confiança no desenvolvimento da oralidade em compreender o que estava sendo questionado na questão entregue. Ou seja, um exercício conhecido como mais mecânico e estrutural, muito comum em práticas de ILE, colaborou com a tarefa aqui apresentada.

Os estudantes poderiam responder à pergunta como “*What would you like to say to Alex?*” em inglês, utilizando as respostas escritas no papel entregue a eles. Por meio disso, pude constatar o nível de compreensão dos estudantes. Em desdobramentos futuros desta atividade, torna-se possível criar rubricas de avaliação, que atendam aos objetivos da aula, para monitorar o entendimento das questões pelos estudantes, de modo a acompanhar suas potencialidades e limitações na compreensão e nas respostas às perguntas. Evidentemente, o número de estudantes por turma pode representar um desafio para tarefas de compreensão oral, em especial no contexto desta prática. Algumas adequações metodológicas, inclusive, foram aplicadas, como a prática de perguntar oralmente aos estudantes o que eles haviam compreendido sobre o que os colegas disseram, de modo a verificar como a comunicação estava acontecendo na sala de aula.

Além disso, observei que estudantes com maiores dificuldades na escrita, descritos nas atas do conselho de classe, se destacaram ao elaborarem as frases em inglês, o que evidencia a multiplicidade de competências linguísticas que podem ser exploradas. Sempre após os estudantes falarem em inglês, questionava a turma sobre o que haviam entendido, e pude discutir questões como o sotaque a forma como o colega pronunciava determinada palavra não afetava a comunicabilidade, evidenciando características importantes no trabalho com a perspectiva do ILF.

Após a prática, questionei-os chamando individualmente para praticar/ler diante da turma outras frases em inglês referente ao que foi estudado, de modo que tornei possível incluir todos os estudantes na atividade, não apenas os dois selecionados para fazer a leitura na frente do cartaz. Tal prática serviu também para observar dificuldades, avanços e potencialidades nas práticas orais do estudantes, que mostraram-se muito receptivos e destacaram que os pontos de dificuldade incluíam aspectos mais relacionados ao tom/volume da voz dos colegas —o que pode ter a ver com a exposição diante da sala em uma segunda língua — do que com o que estava sendo propriamente dito.

Quando realizei uma autoavaliação oral, perguntando aos líderes qual havia sido a parte mais difícil da tarefa, a resposta mais comum foi “Nós já sabíamos este conteúdo, tínhamos vontade de fazer tudo sozinhos”, o que gerou uma discussão interessante sobre a importância da colaboração e da empatia para compreender o tempo de aprendizado de cada um. Os estudantes que foram liderados relataram que as orientações de alguns líderes foram mais fáceis de compreender, mas que outros

líderes não demonstraram muita paciência ao retomar a explicação quando eles não entendiam. Especificamente sobre o papel dos líderes, pude observar que alunos que se destacavam em outros campos nas aulas regulares tiveram dificuldade em conduzir o grupo, ao passo que outros, que não demonstravam tanta iniciativa, mas apresentavam ótimo desempenho nos componentes, conduziram o grupo de maneira coesa e organizada. Tal questão revela, novamente, as múltiplas competências dos estudantes e como podemos desenvolvê-las em sala de aula.

Uma abertura futura dessa atividade também pode desdobrar-se na discussão sobre incluir, na situação-problema, um(a) estudante que não seja oriundo(a) de países em que o inglês é a primeira língua, reforçando ainda mais a perspectiva inclusiva do ILF, destacando que não se trata de excluir os países considerados hegemônicos nessas práticas, mas sim de ampliá-las. Além do mais, nessa atividade, há possibilidade de refletir sobre estudantes de diferentes culturas, incluindo países do Sul Global, compreendendo o estudante como alguém que fala espanhol e inglês, o que amplia o escopo da discussão sobre multilinguismo, ao considerar as similaridades e diferenças com o português.

Considerando também as questões de avaliação, destaco que não consegui aplicá-la no formato idealizado a tempo, mas pretendo desenvolvê-la a partir das reflexões construídas nesta narrativa, uma vez que a tarefa pareceu revelar-se um instrumento com grande potencial para a avaliação formativa, possibilitando o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes durante a execução em grupo. Além disso, é possível criar ou adaptar pequenas tabelas avaliativas para que os próprios estudantes as preencham, como o modelo *KWL Chart*, em que registram o que já sabem, o que desejam saber e o que aprenderam, ao final da atividade. Esse momento avaliativo, como destacam Borges *et al.* (2014, p. 306), “permite sanar disfunções e dificuldades de relacionamento surgidas no grupo ao longo do processo.”

Ademais, destaco que essa prática tem potencial para ser aplicada em diferentes níveis de ensino. Após este relato, pretendo desenvolvê-la com outras turmas, considerando as minhas reflexões da prática, pois o engajamento foi positivo e, até hoje, ao adentrar a sala, os estudantes costumam brincar: “É hoje que o Alex chega, *teacher*?” Tornar o ensino significativo diante do atual cenário da educação e das escolas é, sobretudo, um desafio docente.

Por fim, a tarefa que me propus apresentar traça pequenos passos para fortalecer o trabalho com a oralidade em sala de aula e, ao mesmo tempo, convida outros professores a compartilharem suas práticas, construindo coletivamente caminhos para tornar o ensino mais vivo, significativo e conectado à realidade dos estudantes, rumo ao sentido colaborativo e na defesa de uma educação pública e de qualidade.

## Referências

ANIECEVSKI, Matheus. *Atividades de oralidade na perspectiva do Inglês como Língua Franca: uma análise de um livro didático para o Novo Ensino Médio*. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023.

ANIECEVSKI, Matheus; PASSONI, Taisa Pinetti. A perspectiva do Inglês como Língua Franca na oralidade: análises de atividades em um livro didático para o Ensino Médio. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.]*, v. 24, n. 2, p. AG6, 2025. DOI: 10.26512/rhla.v24i2.55353. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/55353>. Acesso em: 12 maio. 2026.

BAKER, Will. English as a lingua franca and intercultural communication. In: JENKINS, Jennifer.; BAKER, Will.; DEWEY, Martin. (Ed.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Abingdon, UK: Routledge, 2018, p. 25-36

BARROWS Howard, TAMBLYM Robyn. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company, 1980. Disponível em: <https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1980-BarrowsTamblyn-PBL.pdf>. Acesso em 14 out. 2025.

BORGES, Marcos et al. Aprendizado baseado em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014. Disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/772659/mod\\_resource/content/2/Aprendizado%20baseado%20em%20problemas.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/772659/mod_resource/content/2/Aprendizado%20baseado%20em%20problemas.pdf). Acesso em 10 de out. 2025.

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

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 out. 2025.

FARIAS, Priscila Fabiane; SILVA, Leonardo da. “I’m gonna leave you with the backlash blues”: uma análise acerca da concepção do ensino de língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular sob o viés da pedagogia crítica. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 1, p. 137-157, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p137-157>. Acesso em 12 out. 2025.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEED). *Manual da Avaliação Formativa do Professor/Pedagogo em Estágio Probatório – 2025*. 2025. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vTRIPz0Jl\\_ZtkJQSsLkqVmw0Bi7I8dQyhY0fC4z7QI2Shz5uMXj2-NY9f7a8EXLVwQGg\\_xoh3WGW5e0/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vTRIPz0Jl_ZtkJQSsLkqVmw0Bi7I8dQyhY0fC4z7QI2Shz5uMXj2-NY9f7a8EXLVwQGg_xoh3WGW5e0/pub). Acesso em: 15 out. 2025.

OLIVEIRA, Carla Pereira. A BNCC e o componente curricular de língua inglesa: algumas reflexões. *Revista Signos*, v. 42, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i2a2021.2895>. Acesso em 13 out. 2025.

PUTTIN, Andressa Biancardi. *Educação em língua inglesa na BNCC: diretrizes para práticas discursivas multimodais ou para uma colonialidade da linguagem? De uma análise documental à investigação da prática docente*. 2025. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/83472> . Acesso em: 12 out. 2025.

RODRIGUES, Jaciara Jesuino. *Metodologias ativas e o ensino de Língua Inglesa na educação básica*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23174/1/11%20-%20Jaciara%20Rodrigues%20-%20TCC.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

ROSA, Gabriela; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92461>. Acesso em: 14 out. 2025.

SANTOS, Amarildo Inácio. Competência-máquina: a BNCC e a formação de capital humano neoliberal. *Devir Educação*, v. 9, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v9i1.1006>. Acesso em: 15 out. 2025.

FISTAROL, Caique. F. S.; SILVEIRA, Éderson. L.; POTTMEIER, Sandra. De língua estrangeira para língua franca: notas sobre a BNCC e o ensino de língua inglesa. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, v. 26, e025003, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v26i00.20086>. Acesso em: 15 out. 2025.

SIQUEIRA, S. Domingos. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 19, n. 44, 2018. <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>. Acesso em: 21 out. 2025.

TORRES, Marília Camponogara; TERRES, Mariana Lima. A língua inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. *Fórum Linguístico*, v. 18, n. 3, p. 6466-6478, 2021. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e71873>. Acesso em: 14 out. 2025.

VIGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Data de submissão: 22/10/2025. Data de aprovação: 28/05/2026.