




APLICAÇÃO DO CLIL NO ENSINO MÉDIO- CAMINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

 <https://doi.org/10.56238/levv16n47-022>

Data de submissão: 08/03/2025

Data de publicação: 08/04/2025

Tamires Huguenin Corrêa

Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense (UFF)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a situação do ensino de línguas adicionais no Ensino Médio público brasileiro, principalmente, no que tange a língua inglesa. Também perpassaremos as políticas para o ensino de língua no Brasil, em especial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, destacamos os benefícios da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning) como uma sugestão de prática pedagógica eficaz no Ensino Médio, a partir de um exemplo realizado no Instituto Federal do Espírito Santo, no campus Montanha, em que os alunos foram expostos a aulas com conteúdos de geografia e estudos culturais em inglês. Foi realizada uma pesquisa a respeito de tal experiência e os dados serão discutidos. Embasam este trabalho as análises de crenças sobre o ensino de língua adicional na escola pública, realizadas por Lima (2011) e Leffa (2011); além das discussões sobre a Educação bilíngue e CLIL de Garcia (2009).

Palavras-chave: CLIL. Ensino Médio. Ensino de língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

É possível dizer que, nas economias globalizadas, o conhecimento do inglês parece ter se incluído na lista das habilidades básicas e isso está trazendo mudanças profundas em quem está aprendendo o idioma, seus motivos para a aprendizagem e as necessidades dos aprendizes.

Neste cenário, a língua inglesa tem se apontado com grande valor mercadológico. Segundo Bourdieu (1998, p.98), o conhecimento é um capital simbólico, o qual é um elemento indicador de prestígio que pode ser convertido em dado momento em capital cultural ou econômico, na medida em que os acessos a estas outras modalidades de capital são facultadas pelo efeito de valorização exercido pelo indivíduo que o detém. Dessa maneira, na atualidade, o conhecimento de várias línguas e, principalmente, do inglês, seria, no recente mercado linguístico, um valoroso capital simbólico.

Todas essas ponderações nos convidam a reavaliar os motivos para se aprender uma língua adicional como disciplina do currículo escolar, tanto sob o ponto de vista de expectativas de alunos como do que seria desejável para a criação de uma consciência crítica do papel que as línguas oferecem no mundo. (GIMENEZ apud LIMA, 2011). Ainda para a mesma autora, seu ensino, assim, poderia explorar o papel hegemônico que o inglês desempenha na contemporaneidade, estabelecendo vinculações com as questões econômicas. Se mesmo para outras línguas as questões econômicas não são secundárias, no caso do inglês, é impossível desconectá-lo da globalização, pois ele viabiliza a mobilidade de capital e recursos. (GRADDOL, 2006, p.49)

A aceitação do alto valor do inglês mundialmente e o reconhecimento da existência de sentidos atribuídos que o distinguem de outras línguas permitem que aspectos políticos e ideológicos envolvidos no ensino de línguas se tornem mais visíveis. E o resgate de uma dimensão educacional não apenas humanista, mas também crítica, parece ser um dos principais objetivos da formação dos professores de inglês.

Apesar dessa importância do idioma, em muitas escolas brasileiras regulares, vive-se uma realidade precária do ensino de língua adicional. Leffa (2011, p.20) aponta algumas dessas razões para a manutenção de professores que "fingem ensinar enquanto os alunos fingem aprender" como, por exemplo, nas escolas públicas, a falta de investimento governamental, infraestrutura precária, despreparo dos professores, indisciplina dos alunos.

Especialmente no contexto do Ensino Médio, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido historicamente pautado por abordagens que frequentemente reduzem o aprendizado de um segundo idioma à mera aprendizagem gramatical e vocabular.

Contudo, no cenário educacional contemporâneo, observa-se uma crescente necessidade de metodologias que integrem o ensino de conteúdos acadêmicos com o aprendizado de línguas estrangeiras, e é nesse contexto que o CLIL (Content and Language Integrated Learning) emerge como uma abordagem inovadora e potencialmente eficaz.

O CLIL propõe um ensino que não apenas ensina a língua inglesa, mas também utiliza a língua como ferramenta para o aprendizado de outros conteúdos acadêmicos, oferecendo aos alunos uma oportunidade de adquirir conhecimento e desenvolver competências linguísticas simultaneamente.

A proposta do CLIL encontra respaldo em teorias contemporâneas sobre o ensino e a aquisição de línguas, como as de Stephen Krashen, cujas hipóteses sobre a aquisição de línguas (KRASHEN, 1982) destacam a importância de um input compreensível e de uma exposição constante ao idioma em contextos significativos.

Krashen (1982) enfatiza a necessidade de que os alunos estejam expostos a um idioma em situações de uso real, no qual a interação com o conteúdo é mais relevante do que a ênfase excessiva na estrutura formal da língua. Nesse sentido, o CLIL, ao integrar conteúdo acadêmico e língua, proporciona um contexto natural de aprendizado, alinhado com a teoria do input, que favorece o desenvolvimento da competência linguística.

Ofélia García (2009), em suas pesquisas sobre bilinguismo e ensino de línguas, também defende a importância de metodologias que valorizem o uso ativo da língua em contextos acadêmicos e socioculturais. A autora destaca que o ensino de línguas não deve ser dissociado do contexto sociocultural e cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, o CLIL, ao permitir que o aprendizado da língua inglesa ocorra em interação com outras disciplinas, cria um ambiente de aprendizagem contextualizado e significativo, que favorece a construção de conhecimentos tanto linguísticos quanto disciplinares.

Além das bases teóricas, o uso do CLIL no Brasil é respaldado por normativas educacionais que promovem a aprendizagem de línguas estrangeiras como um componente essencial da formação do estudante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 – estabelece, em seu artigo 26, que o Ensino Médio deve proporcionar aos alunos uma formação ampla, que inclua o desenvolvimento de competências em diferentes áreas do conhecimento, incluindo o aprendizado de línguas estrangeiras.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2017, enfatiza a importância do ensino de línguas de maneira integrada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e culturais, reforçando o potencial do CLIL como um modelo pedagógico que favorece uma aprendizagem mais integrada e contextualizada.

Diante dessa realidade e considerando-se a importância do domínio de uma língua adicional no atual cenário, este artigo se justifica por discutir possíveis caminhos para o ensino de línguas nas escolas regulares brasileiras, além de investigar o uso do CLIL no ensino de língua inglesa no Ensino Médio, discutindo suas implicações pedagógicas e as vantagens dessa abordagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que se refere ao bilinguismo de elite, ou seja, o ensino de uma língua adicional de prestígio, a educação bilíngue, no Brasil, para crianças do grupo dominante conquista cada vez mais seu espaço, pois a procura pelas escolas bilíngues cresce consideravelmente.

Nesse âmbito, a proposta colocada em questão aqui seria uma adaptação do aporte teórico e prático da abordagem CLIL utilizada nas escolas bilíngues para as aulas nas escolas regulares brasileiras, no Ensino Médio, no intuito de se obter uma aprendizagem mais condizente com as necessidades diárias dos alunos, além de mais motivador para educador e educando.

Vale dizer que tal abordagem estaria em consonância com os princípios das políticas brasileiras para o ensino de línguas¹ por se tratar de um ensino interdisciplinar e voltado para as reais possibilidades dos alunos.

Talvez o primeiro programa do tipo CLIL que tenhamos conhecimento date de mais ou menos cinco mil anos no que é hoje o moderno Iraque. Os acadianos, que conquistaram os sumérios, queriam aprender a língua local. Para este fim, o sumério foi usado como um meio de instrução para ensinar diversas matérias aos acadianos, incluindo teologia, botânica e zoologia.

Na Europa, em tempos mais recentes, muitas pessoas passaram a compreender o valor do multilinguismo. No entanto, a educação bilíngue parecia, acima de tudo, um privilégio pertencente aos mais ricos.²

Nos anos 70, com a expansão dos programas de imersão linguística, a educação bilíngue se tornou de mais fácil acesso às crianças oriundas de diferentes classes sociais (ao menos, nos países mais desenvolvidos).

Na década de 1980, Stephen Stryker e Betty Lou Leaver começaram suas pesquisas em *Content-Based Instruction* (CBI), ou educação baseada em conteúdo. Até então, o uso dessa metodologia era um “fenômeno raro” em todo o mundo (STRYKER & LEAVER, 1997, p. 281).

Os estudos desses autores cobriram um grande número de centros que ensinavam línguas adicionais através de CBI nos Estados Unidos, desde a cidade de Nova Iorque até a Califórnia.

De acordo com os autores, o objetivo dos professores pioneiros nesse método era libertar os aprendizes das abordagens antigas e monótonas e desenvolver a motivação, a autoconfiança e as habilidades pessoais dos alunos. Para Stryker e Leaver (1997, p. 285-286):

Esse “novo objetivo” é ‘empoderar’ os estudantes para torná-los aprendizes autônomos. Isso acontece de forma mais efetiva quando tocamos nas necessidades e motivações dos estudantes, auxiliamos no entendimento do seu próprio processo de aprendizagem e permitimos a eles ter controle do seu aprendizado desde seu início. Nós acreditamos que o CBI, mais que qualquer outro ‘método’, estimula essas novas funções e objetivos. (tradução nossa)

¹ Especificamente, poderíamos dizer que a abordagem CLIL seguiria os princípios dos PCNs (1998) e do edital do PNLD (2011) no que se refere a uma educação mais interdisciplinar.

² No que concerne o bilinguismo de elite, este ensino ainda é muito associado aos mais favorecidos financeiramente no Brasil, como vimos no capítulo anterior.

Nesse sentido, o CLIL surgiu como uma nova proposta para a educação bilíngue e compreende qualquer programa que use uma segunda língua para ensinar conteúdos não linguísticos. Esse termo genérico representa o que já existe sob diferentes formas em diferentes países e, além disso, tal proposta é capaz de atender a manutenção da língua para grupos falantes de línguas menores. (GARCÍA, 2009, p. 209)

A abordagem CLIL é uma maneira de ensinar língua na escola regular desde a pré-escola até o ensino voluntário para todas as populações. Não é um programa especial para algumas escolas como é o caso da educação bilíngue de imersão.

O CLIL está proporcionando uma maneira prática e sustentável de se levar os cidadãos ao plurilinguismo. Embora essa abordagem tenha surgido na Europa e sido originalmente lá utilizada, ela vem ganhando espaço no mundo em muitos países que pretendem educar as crianças como indivíduos bilíngues através do ensino de uma ou mais matérias escolares na língua adicional.

Essa abordagem também torna possível a sua adaptação em comunidades monolíngues e em contextos de ensino de língua como os cursos livres de idioma, por ser ampla, flexível e dinâmica. O CLIL já apresenta resultados favoráveis à capacitação de seus alunos para o mundo bilíngue, uma vez que se baseia na aprendizagem de conteúdos fazendo assim com que os alunos aprendam a segunda língua em situações reais de ensino e aprendizagem.

Além de todas as razões já mencionadas para o uso de uma prática de ensino de língua mais flexível e coerente com o mundo em que vivemos, podemos identificar e apresentar um fator de bastante relevância que se caracteriza por conta de um intenso imediatismo que circunda as novas gerações.

Considerando o CLIL, podemos claramente identificar que a sua principal característica é uma política que está de acordo com essa exigência de aproveitamento imediato, pois tal abordagem de ensino determina-se por ser de foco duplo onde o importante não é somente o aprendizado de uma língua adicional ou o reforço de um conteúdo escolar em outra língua e sim a integração desses dois.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo baseou-se em uma pesquisa basicamente qualitativa com análise e discussão de dados coletados por meio de um questionário semiaberto³ e anônimo. Porém, dados quantitativos também serão relevantes e, por isso, serão contabilizados, principalmente, aqueles oriundos das questões objetivas do questionário aplicado.

No intuito de coletar dados sobre a experiência tida com o CLIL nas aulas de língua inglesa, escolhemos aplicar um questionário em alunos do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do

³ Disponível no anexo I.

Espírito Santo, campus Montanha. Tais estudantes possuem, em geral, entre 16 e 18 anos, provenientes da cidade e de outras próximas à Montanha.

A escolha de alunos do 3º ano do Ensino Médio, do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Montanha, se deu pela experiência de uma professora na aplicação do CLIL durante o 2º ano, envolvendo temas de geografia e estudos culturais, como diferentes celebrações ao redor do mundo. A culminância desse trabalho foi uma Feira das Nações, em que cada grupo apresentou, em inglês e português, questões relacionadas à geografia, história, sociologia, filosofia, artes, entre outras, de algum país, o que contou com a parceria e avaliação dos professores dessas disciplinas.

O questionário elaborado contém nove questões, sendo que oito são de múltipla escolha e 4 delas pedem justificativa para a resposta anterior. Apenas uma questão é totalmente aberta: "Qual é a sua concepção sobre a língua inglesa?".

Isso porque nosso referencial teórico engloba, entre outros temas, o conceito de representação e seus desdobramentos no processo ensino/aprendizagem de línguas, no caso específico, a inglesa.

Vale dizer que os questionários (em anexo) não seriam testes de nível da língua inglesa, mas sim perguntas para avaliar a crença dos alunos em relação a sua própria aprendizagem e segurança linguística após um ano de estudo com CLIL.

Uma variável cabível seriam as limitações individuais para a aprendizagem de uma língua individual, bem como a motivação e o tempo extraclasse, dedicado por cada aluno para aprimorar seus conhecimentos linguísticos. Tal fator é relevante, sem dúvida, mas não é o foco da nossa pesquisa, a qual irá usar os dados da realidade da maioria dos alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 65 (sessenta e cinco) questionários aplicados, a maioria, na primeira pergunta, se referiu à importância da língua inglesa, confirmando a ideia de capital simbólico de Bordieu (1998). Entre algumas respostas, temos:

“Sem dúvidas, a língua mais importante a ser aprendida, principalmente, por ser o idioma mundial, dando a oportunidade das pessoas conseguirem se comunicar pelo mundo todo.”

Ou ainda:

“A língua inglesa é de suma importância, pois ela nos permite ter um conhecimento maior sobre o mundo a fora, todo o lugar do mundo, há pessoas que falam inglês, então nos permite conhecer culturas e lugares.”

E temos:

“Uma língua extremamente importante nos dias atuais, por ser quase uma língua que pode ser utilizada no mundo inteiro para comunicação.”

Na segunda pergunta, para identificar se o Ensino Fundamental ocorreu em escola pública ou privada, apenas 29,2% estudaram inteiramente em escola privada ou fizeram metade do ensino em escola pública e metade, privada.

Na terceira, sobre como foram as aulas de inglês no Ensino fundamental, dos que estudaram em escolas públicas, temos: 10,86% classificaram como péssimo, 15,21% como ruim, 45,6% como regular, 19,56 como bom e apenas 6,5%, como ótimo. Como justificativa, muitos alunos escreveram que estudaram apenas o verbo to be.

Para a mesma pergunta, dos que estudaram, ao menos, alguns anos em escola privada, apenas 5,2% apontaram como péssimo, 21% como ruim, 26,3% como regular, 36,8% como bom e 10,4% como ótimo, ressaltando as diferenças existentes entre escolas públicas e privadas no Brasil.

A quarta pergunta sobre o uso do inglês em sala de aula no IFES, seguindo as diretrizes da BNCC, tivemos 64,17% com a opinião de “ótimo”, 26,86% como “bom”, e apenas 4,47% para “regular” e para “ruim”.

A quinta pergunta, que trata sobre a integração das aulas de língua inglesa com geografia e estudos culturais no 2º ano do Ensino Médio (ano anterior), obteve 63,07% de ótimo, 35,38% de bom e 1,5% regular. Não houve respostas de ruim ou péssimo, explicitando o interesse pelas aulas com a abordagem CLIL.

Entre as justificativas para essas respostas, temos:

- “Foi bom conhecer outras culturas em inglês.”
- “Com o evento da Feira das Nações, ampliou o nosso conhecimento de geografia e a língua inglesa integrada.”
- “Ótimo, pois o estudo nos fez ter mais repertório sobre diversas culturas.”
- “Eu gostei bastante das aulas, aprendi muito sobre a cultura de outros países.”
- “Nos fez conhecer novos termos sobre esse assunto em inglês, além de trazer o inglês para o dia a dia.”
- “Eu achei ótimo, pois além de aprender o inglês, eu aprendi sobre a cultura e costumes de outros povos.”
- “Achei interessante a integração com outras matérias, pois conhecemos outras culturas em inglês e a feira das nações foi super legal de fazer.”
- “Conciliamos as duas matérias na Feira das Nações e isso nos ajudou a aprender e estudar as duas matérias em conjunto.”
- “Porque ficou mais legal aprender, com isso, eu consigo prestar bem atenção.”
- “Foi um desafio, porém um desafio a nosso alcance e por isso, tornou o aprendizado dinâmico.”
- “Nos trouxe o conhecimento de outras culturas, ampliando nossa visão do mundo.”

- “Foi possível escrever, ler e falar em inglês, aprendendo o conteúdo e também a língua inglesa, com assuntos e palavras mais específicas.”

A sexta pergunta investiga se o aluno se sentiu mais motivado para o estudo da língua. Apenas 7,69% colocaram que não e 92,31% ressaltaram que sim. A respeito disso, pode-se dizer que o CLIL propõe um ambiente onde o aluno seja o protagonista do processo de aprendizagem e tome consciência disso ao mesmo tempo em que propõe que esse tenha a sua motivação inata ativada para a noção de que pode transformar o processo de aprendizagem em um processo prazeroso uma vez que saiba os motivos para o qual está participando.

O próximo questionamento foi a respeito da experiência de fazer apresentações em inglês, colaborando para a prática da oralidade dos alunos. Sobre tal quesito, 44,26% acharam bom, quase 30% acharam ótimo, 22,95% acharam regular e 1,63% péssimo ou ruim.

A respeito da crença do “inglês de escola”, quase 63% colocaram que é possível aprender inglês na escola, dos que escreveram que não, a maior justificativa para isso foi a baixa carga horária, o que parece interessante diante do senso comum de que “inglês de escola” não funciona, como explicitado por Leffa (2009).

A última pergunta se refere a uma pontuação de como o aluno avalia a sua experiência com o inglês no 2º ano, sendo as opções de 0 a 2, 3 a 5, 6 a 8 e 8 a 10. Assim, 49,12% responderam de 6 a 8; 47,36% de 8 a 10 e apenas 3,5% de 3 a 5. Entre as justificativas para a nota de 6 a 8, grande parte escreveu que deveria ter se dedicado mais. Entre algumas respostas, temos:

- “Ótima abordagem da professora e aulas bem dinâmicas.”
- “Foi o ano que mais tivemos um aprofundamento e diversidade no aprendizado.”
- “Because I love English and I loved to watch the videos about cultures.”
- “Apesar da minha dificuldade com inglês, eu amei a metodologia.”
- “Gostei bastante das aulas e da didática da professora, pude aprender várias coisas, achei muito bom.”
- “As aulas foram bem explicadas pela professora e o método me ajudou muito.”
- “Foi uma das melhores experiências no inglês, em que mais me senti à vontade para tentar.”
- “Apreendi bastante, foi muito legal a experiência com a geografia.”
- “Os conteúdos, a professora deixou mais interessantes com vídeos, seminários, dinâmicas, criando mais motivação para aprender.”
- “Achei muito dinâmico e tornou o estudo mais fácil sem ter aquele tipo de conteúdo maçante.”
- “Foi uma experiência nova e fugiu do óbvio.”

Cabe dizer que todos esses dados apontam para um entendimento muito positivo da experiência vivida com a abordagem CLIL, envolvendo tópicos de geografia e estudos culturais em língua inglesa no Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo cada vez mais globalizado, a necessidade de uma formação que prepare os alunos para interagir em diferentes contextos e culturas nunca foi tão urgente. Nesse âmbito, o CLIL (Content and Language Integrated Learning) emerge como uma abordagem inovadora que não só propicia o ensino da língua inglesa de maneira mais eficiente, mas também motiva os estudantes a aprenderem de forma contextualizada e significativa. Como destacam os estudos de Krashen e de Ofélia Garcia, a aquisição de uma nova língua se torna mais eficaz quando inserida em um contexto autêntico e relevante, longe da dicotomia entre o conteúdo e a língua.

Ao integrar o inglês com temas como geografia e estudos culturais, estamos não apenas ensinando uma língua, mas também aproximando o aluno de um mundo mais amplo, que desperta sua curiosidade e engajamento.

A BNCC, por sua vez, reafirma a importância de metodologias que desenvolvam competências linguísticas e ao mesmo tempo promovam a construção de saberes interdisciplinares. Assim, o CLIL se encaixa perfeitamente nesse paradigma ao permitir que o aluno se aproprie da língua inglesa por meio de conteúdos que fazem sentido para sua realidade e para seu entendimento de mundo.

Os dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos demonstram que aqueles que vivenciaram aulas com temas de geografia e estudos culturais em inglês apresentaram um maior envolvimento e uma evolução significativa tanto na competência linguística quanto no entendimento dos temas abordados.

A partir do que foi discutido, é possível afirmar que o CLIL se apresenta como um caminho promissor para tornar as aulas de inglês mais significativas e motivadoras no Ensino Médio. Ao integrar o conteúdo e a língua, essa abordagem não só facilita a aprendizagem da língua inglesa, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e aptos a dialogar em um mundo cada vez mais interconectado.



REFERÊNCIAS

- BIALYSTOK, E. Letters, sounds, and symbols: changes in children's understanding of written language. *Applied Psycholinguistics*, v. 12, p. 75-89, 1991.
- BIALYSTOK, E. Making concepts of print symbolic: understanding how writing represents language. *First Language*, v. 15, p. 317-338, 1995.
- BIALYSTOK, E. Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, v. 33, p. 429-440, 1997.
- BIALYSTOK, E. Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, v. 70, p. 636-644, 1999.
- BIALYSTOK, E. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, EMTEC, 2006. v. 1.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- DIAS, M. H. M. O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.
- DRUMON, Y. Inglês se aprende na escola? *Revista Educação*, ed. 191, [s.l.], [s.n.], 2015. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/191/ingles-se-aprende-na-escola-278806-1.asp>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GUIMARÃES, N. Á. D. O ensino de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso sobre a competência desenvolvida nos alunos no ensino médio. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2005.
- GRADDOL, D. *English next*. London: British Council, 2006. Disponível em: www.britishcouncil.org/learning-english-next.pdf. Acesso em: 15 maio 2008.
- KRASHEN, S. D. *Principle and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org.). Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.

LEFFA, V. J. (org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1994.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (org.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória: Kaygange, 2006. p. 10-25.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C. de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C. de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MEJÍA, A.-M. de. *Power, prestige and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

STRYKER, S.; LEAVER, B. (org.). *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington: Georgetown University Press, 1997.

SMITH, L. English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, v. 7, n. 2, p. 38-43, 1976.



ANEXO

QUESTIONÁRIO SOBRE AS AULAS DO 2º ANO DE LÍNGUA INGLESA

1. Qual é a sua concepção sobre a língua inglesa? Explique.

2. Você fez o Ensino Fundamental em escola:

Pública

Privada

3. Como foram as suas aulas de inglês no Ensino Fundamental?

☐ Péssimo

☐ Ruim

☐ Regular

☐ Bom

☐ Ótimo

Justifique.

4. No IFES, os professores usam inglês em sala de aula, seguindo os parâmetros da BNCC. O que você acha disso?

☐ Péssimo

☐ Ruim

☐ Regular

☐ Bom

☐ Ótimo

5. Como foi ter a integração com geografia e estudos culturais?

☐ Péssimo

☐ Ruim

☐ Regular



- ☐ Bom
- ☐ Ótimo

Explique

6. Você se sentiu mais motivado para o estudo da língua?

Sim ☐ Não ☐

7. Como foi a experiência de fazer apresentações em inglês?

- ☐ Péssimo
- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Ótimo

8. Você acha que é possível aprender inglês na escola?

Sim ☐ Não ☐

Por quê?

9. De modo geral, de 0 a 10, como você avalia a sua experiência com o inglês no

2º ano?

0 a 2

3 a 5

6 a 8

8 a 10

Resumidamente, por quê?
