



Coordenadoria
do Curso de Letras
Língua Inglesa e suas Literaturas



Universidade Federal
de São João del-Rei

LAURA ASSUNÇÃO CAMPREGHER

**INGLÊS PARA ALÉM DA GRADE CURRICULAR: MAXIMIZANDO
E CRITICIZANDO O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA NO
ENSINO MÉDIO**

Agosto, 2022

LAURA ASSUNÇÃO CAMPREGHER

**INGLÊS PARA ALÉM DA GRADE CURRICULAR: MAXIMIZANDO
E CRITICIZANDO O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA NO
ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenadoria do Curso de Graduação em Letras, da
Universidade Federal de São João del-Rei, como
requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em
Letras.

Ênfase: Estudos Linguísticos

Orientadora: Patrícia Mara de Carvalho Costa
Leite

**São João del-Rei
Agosto, 2022**

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por me apoiarem nas minhas decisões, por me aconselharem e por serem sempre meu porto seguro, aos meus amigos antigos por continuarem ao meu lado independente da distância, e aos novos por fazerem me sentir em casa e por tornar o curso ainda mais gostoso e divertido.

Agradeço também à minha orientadora, a Profa. Dra. Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, pelas conversas, pelas ideias e por me guiar em um processo que certamente foi muito mais suave e tranquilo graças a sua paciência, gentileza e carinho.

E, por fim, agradeço à Universidade Federal de São João Del-rei, em especial aos professores do curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, por um ensino tão completo, diversificado, humano e, acima de tudo, prazeroso. Vocês transmitem sua paixão pela língua e pela literatura a nós, e nos ensinam a transmiti-la aos nossos futuros alunos. Minha jornada não seria a mesma se não fosse por todos vocês.

RESUMO

O trabalho pretende compreender a necessidade e importância de atividades extracurriculares e interdisciplinares para o desenvolvimento da criticidade e autonomia dos estudantes do Ensino Médio no Brasil. Pretende também apresentar atividades extracurriculares interdisciplinares, que tenham a língua inglesa como foco, a partir da Pedagogia Progressista de Paulo Freire (1987), que possibilitem o exercício de autonomia e cidadania ativa, ampliando o contato dos alunos com a língua de forma contextualizada. Para tanto, fizemos um panorama do ensino de inglês no cenário atual, investigamos atividades extracurriculares para a área de língua inglesa, no Brasil, através de um questionário realizado por meio da plataforma *Google Forms* - compartilhado em redes sociais e respondido por trinta e dois professores de diversos âmbitos de ensino de língua inglesa -, e realizamos uma pesquisa bibliográfica em torno de Educação Crítica, as Pedagogias Críticas, a Pedagogia Progressista de Paulo Freire (1987), e possíveis relações entre esta Pedagogia e o ensino e aprendizagem de língua inglesa, assim como uma pesquisa sobre as vantagens percebidas em alunos que participaram deste tipo de atividade. O objetivo era compreender como essas atividades podem propiciar um ensino de língua inglesa mais crítico e contextualizado e, a partir dessa compreensão, apresentar ideias de atividades. A partir deste trabalho conclui-se que o cenário atual de ensino de inglês desfavorece uma prática da língua que seja mais ativa, crítica, desfragmentada, e voltada para a transformação social, mas que atividades extracurriculares interdisciplinares se mostram como um caminho possível para uma prática mais contextualizada e autêntica da língua, que possibilita que os alunos desenvolvam criticidade e cidadania ativa para atuarem sobre si, seu próprio conhecimento e a realidade que os cerca. É necessário, portanto, ampliar as investigações sobre atividades extracurriculares no Brasil, bem como a aplicação desse tipo de atividade em todos os tipos de instituições de ensino no país.

Palavras-chave: Língua inglesa; Ensino Médio; Freire; Atividades extracurriculares.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. METODOLOGIA.....	7
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	8
3.1 Educação Crítica.....	8
3.2 Pedagogias Progressistas.....	10
3.2.1 A Pedagogia de Paulo Freire.....	13
3.2.2 A Pedagogia progressista de Freire e as aulas de inglês.....	15
3.3 A aula de inglês na escola regular.....	16
3.4 Atividades extracurriculares em inglês: exemplos e possíveis vantagens.....	19
4. ANÁLISE DE DADOS.....	26
5. ATIVIDADES.....	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
7. APÊNDICES.....	38

1. INTRODUÇÃO

Nas aulas de inglês exercitam-se a leitura, a escrita, o ouvir e falar em inglês, geralmente se contemplando as quatro habilidades. No entanto, não é comum ainda se usar a língua com um fim ou um propósito crítico, por exemplo, visto que o ensino ainda se encontra muito engessado e regulado pelo desenvolvimento de estruturas, de vocabulário, notadamente no contexto de escolas regulares (COSTA LEITE, 2018; COSTA LEITE, BERNARDO JÚNIOR, 2021). Em outros termos, deve-se avançar também no ensino extralinguístico da língua inglesa a fim de se propiciar o desenvolvimento da cidadania ativa e da criticidade dos alunos.

Pesquisas também apontam para a alta frequência de reclamação de professores de língua inglesa em relação à carga horária insuficiente nas escolas regulares (ROSSI, 2004; CHAGAS et al., 2016; SELHORST, CARVALHO, 2017; GONTIJO, 2018), além dos próprios documentos oficiais apontarem essa insuficiência (PCN; CBC; BNCC), o que pode corroborar para que o ensino crítico seja deixado de lado em prol da apresentação e prática de estruturas linguísticas. Somado a isso, há a prerrogativa de tais documentos do ensino interdisciplinar, por parte também dos documentos oficiais (PCN, BNCC), a fim de desfragmentar as disciplinas escolares e proporcionar um ensino mais significativo e contextualizado.

Com base na carga horária insuficiente, bem como na necessidade da interdisciplinaridade no campo da língua inglesa na escola regular, foi investigado, como atividades extracurriculares podem contribuir para um ensino mais ativo, crítico e interdisciplinar, e uma prática mais realista e contextualizada da língua inglesa. Atividades extracurriculares são aquelas oferecidas para além do horário de sala de aula e para além do currículo proposto, cujos participantes escolhem participar por interesse próprio, e sobre as quais os participantes se responsabilizam, tomando decisões e solucionando problemas em conjunto, por exemplo. Elas podem ser feitas de modo presencial ou remoto e são muito comuns em escolas de ensino básico em diversos países como Estados Unidos, Japão, Suécia, Noruega, Dinamarca, Finlândia, China, entre outros, mas não parecem fazer parte da realidade escolar brasileira.

Nesse ínterim, nosso objetivo geral é apresentar atividades extracurriculares interdisciplinares, que tenham a língua inglesa como foco a partir da Pedagogia Progressista de Paulo Freire (1967, 1996, 2004, 2010), para alunos do Ensino Médio, que possibilitem o exercício de autonomia e cidadania ativa. Para alcançarmos esse objetivo, temos como objetivos específicos: conhecer quais atividades extracurriculares interdisciplinares professores brasileiros, de vários âmbitos de ensino de língua inglesa, conheceram enquanto alunos ou ofereceram enquanto professores; apurar e refletir sobre a Educação Crítica, as Pedagogias Críticas, bem como a Pedagogia Progressista de Paulo Freire (1967, 1996, 2004, 2010); entender e estabelecer possíveis relações entre a Pedagogia Progressista de Paulo Freire (1967, 1996, 2004, 2010) e o ensino e aprendizagem de língua inglesa; apresentar atividades extracurriculares

interdisciplinares, a partir da investigação de atividades já existentes e com base na Pedagogia Progressista de Paulo Freire (1967, 1996, 2004, 2010).

Entendemos que fazer uma ou mais atividades extracurriculares que possibilitem a interdisciplinaridade, bem como o trabalho com temas cujo foco seja refletir e atuar criticamente na realidade dos alunos, possibilitando que eles se expressem, sem depender do cronograma escolar do ensino da língua inglesa pode ser um caminho para se maximizar e criticizar o ensino de inglês na escola regular. Pode possibilitar ainda que os próprios alunos decidam, juntos, democraticamente, quanto aos temas que serão trabalhados e que interajam com alunos de outras idades, com diferentes pontos de vista e experiências, visto que as atividades podem ser abertas aos alunos dos três anos do ensino médio.

A seguir, apresentamos os pressupostos metodológicos deste presente trabalho

2. METODOLOGIA

O primeiro passo da pesquisa foi o levantamento de fontes para comporem a base teórica de nosso estudo. Tais fontes são advindas de livros, jornais, periódicos, artigos científicos e materiais online, como *websites*, vídeos e *e-books* e devem conter informações gerais acerca do tópico de pesquisa a ser investigado, a fim de haver um entendimento geral do campo, a saber: educação crítica, pedagogias progressistas, para citar alguns.

Em segundo lugar, buscamos materiais sobre a pedagogia de Freire relacionando-a ao ensino da língua inglesa; pesquisas que tratem de projetos extracurriculares de sucesso; textos que relacionam o desenvolvimento da criticidade, o ensino de língua estrangeira à execução e confecção de atividades extracurriculares, para citar alguns. Posteriormente, foram apresentados os referenciais teóricos, sobre os itens mencionados, traçando um panorama acerca do cenário da educação, em geral, do ensino de língua inglesa, mais especificamente, no Brasil e no Ensino Médio.

Previamente à confecção de atividades extracurriculares, foram investigados atividades extracurriculares de língua inglesa já existentes através de um questionário disponibilizado via Google Forms, que foi compartilhado em redes sociais e grupos de aplicativos de trocas de mensagem, e respondido por trinta e dois professores de língua inglesa dos mais diversos âmbitos e instituições no Brasil. O objetivo era investigar o quanto essas atividades são oferecidas, onde elas são oferecidas, e como elas influenciam o ensino e aprendizagem de língua inglesa, e também se a oferta desse tipo de atividade mudou desde a época em que os professores eram alunos da educação básica ou superior, até o presente momento. Apenas trinta e dois professores responderam ao questionário pois não foi possível deixá-lo aberto por

muito tempo, em vista do tempo limitado para produção do trabalho. No entanto, acreditamos que o número foi suficiente para se ter uma ideia sobre a oferta de atividades extracurriculares com foco na língua inglesa no Brasil.

Para apresentar ideias de atividades extracurriculares interdisciplinares com foco na língua inglesa para o Ensino Médio, analisamos as respostas dadas no Forms, e as relacionamos à nossa base teórica. Finalmente, buscamos meios para a divulgação, disponibilização e compartilhamento do material produzido para outros professores e alunos de Letras/Inglês. Entendemos que os ganhos deste trabalho vão além do viés acadêmico, mas abrangem também um caminho para a educação crítica, incluindo uma cadeia de alternativas, que podem ser empregadas/adequadas segundo as disponibilidades e condições dos professores de inglês para o Ensino Médio.

Os pressupostos teóricos são elencados no próximo tópico.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 Educação Crítica

Nomes como Giroux, Freire e os sociólogos vinculados à escola de Frankfurt se destacam quando se trata de uma concepção crítica de educação, ou seja, em que a educação não é entendida ou tomada como apolítica, ahistórica, neutra, dando lugar a um movimento de transformação da sociedade (RIBEIRO e ZANARDI, 2015). Desse modo, há o entendimento de que

a teoria e a prática do processo de formação humana compreende não só a apropriação de conhecimentos, mas a construção de ideias, conceitos, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais (FRANCO, 2017, p.160).

Entendemos a crítica a partir do conceito de “critique de Gikandi (2005 apud MONTE-MÓR, 2013), em que ela se associa à uma perspectiva social, independente da escolarização ou da especialização do sujeito. “A critique remete a uma análise social e informada da estrutura de um pensamento expresso em determinado conteúdo” (MONTE-MÓR, 2013, p. 35, itálico da autora)”. É uma crítica enquanto ruptura com conceitos engessados, arraigados socialmente (COSTA LEITE, 2018, p. 132). Costa Leite e Bernardo Júnior (2021) entendem que a educação crítica “se sustenta na perspectiva de mudança social, da visão da educação como artifício na luta a favor da diminuição das desigualdades sociais, das discrepâncias de poder e da marginalização de certos grupos” (p. 92). Ao se pensar em educação crítica ultrapassa-se o campo da técnica, do método ou abordagem para se ampliar

perspectivas, para se priorizar um ensino contextualizado e significativo.

Segundo Aghagolzadeh e Davari (2012), *apud* Halabsaz e Hedayati (2016), existem três fatores para o uso de pedagogia crítica no ensino de inglês: “o fator sócio-político e ideológico, o fator cultural e tópicos globais e locais” (p. 138, tradução nossa). Assim, educação crítica pode se referir à forma como o professor encara a educação e o ensino de inglês, sua importância política, social, cultural, local e global, mas também como ele prepara suas aulas, quais métodos utiliza em sala, o conteúdo que é ensinado e de que forma ele é crítico, no sentido de oferecer ao aluno a oportunidade de aprender a observar e interagir com o seu mundo criticamente, a refletir, a se expressar, a atuar, e a tomar decisões independentemente assim como em grupo.

Nos seus primórdios, a pedagogia crítica no Brasil atingiu excepcionalmente a língua materna, a alfabetização e o ensino de literatura e produção de textos (COX, ASSIS-PETERSON, 2001). Isso se deu porque a visão de língua mudou e passou a abarcar uma maior complexidade e variedade linguística que dependem de fatores sócio-econômicos e político-culturais dos seus falantes (PACCI, 2007). O português que era ensinado em sala de aula passa a ser chamado de ‘variedade culta’, uma variedade carregada de ideologia e que, portanto, deve ser repensado a forma como é ensinado e também o motivo (PACCI, 2007). Se antes o português ‘culto’ era ensinado por ser a forma ‘correta’ da língua, agora ele ganha um valor político: uma ferramenta para lutar contra as desigualdades político-sociais. Segundo Pacci (2007), “o domínio da língua ensinada na escola justifica-se, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política” (p.5).

A partir de então, o tipo de leitor que os professores e a escola desejam formar muda de um sujeito passivo que sabe aplicar regras linguística impostas a ele, para um leitor crítico, isto é, um sujeito ativo, que lê um texto e é capaz de identificar discursos de poder hegemônico e elaborar um contra-discurso e, desta forma, atuar e transformar a realidade que o envolve (PACCI, 2007).

Quanto ao ensino de língua inglesa, no entanto, a história é um pouco diferente. Os professores de língua inglesa tendem a ser marginalizados desse movimento justamente por trabalharem com a língua que representa a hegemonia global, são considerados alienados, acríticos, apolíticos, ‘agentes do imperialismo americanos’, consoante Cox, Assis-Peterson (2001, p. 17).

Isso se dá pois para o restante da sociedade em que a língua inglesa é vista como ‘natural, neutra e benéfica’ (Pennycook, 1994, *apud* COX, ASSIS-PETERSON, 2001, p. 19), porque resulta do movimento ‘natural’ que é o globalismo, subentende-se que é desconectada de seu contexto cultural e, portanto, transparente, e porque pressupõe-se que é uma ferramenta para equidade (PENNYCOOK *apud* COX, ASSIS-PETERSON, p. 19). Para Pennycook, entretanto, “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (PENNYCOOK, 1994, p 301, *apud* COX, ASSIS-PETERSON, 2001, p. 19). O autor considera que se é por via da língua inglesa que o neocolonialismo se expressa, é também por via dela que contra-discursos devem

ser feitos (PENNYCOOK, 1994, apud COX, ASSIS-PETERSON, 2001, p. 19). Cox e Assis-Peterson (2001) consideram, então, que professores de inglês precisam se colocar criticamente quanto ao discurso dominante presente na língua e as consequências da sua expansão para as relações de poder e para a manutenção de desigualdades sociais.

Segundo Pacci (2007), a língua inglesa, ao passar por um processo de globalização, acaba se diversificando, não só linguisticamente como também culturalmente. Para a autora, a vantagem da globalização do inglês está justamente em poder fazer com que a língua reflita a cultura de diversos países que a utilizam, seja de forma nativa ou não, e sejam elas culturais de prestígio ou não. Para Pacci (Ibid.) é importante, então, principalmente, que os alunos saibam valorizar sua própria cultura para que, ao aplicá-la em um contexto global, se sintam cidadãos globais e críticos, que vivenciam experiências de trocas estimulantes com diversos outros povos e culturas.

Ensinar inglês, segundo Pacci (Ibid.), significa ensinar aos alunos não só o conhecimento linguístico mas também a receber os discursos que acompanham a língua de forma crítica, e a ‘interferir, modificar, ser um agente em seu meio, buscando e promovendo um mundo melhor’ (p. 9). É função do professor criar condições para que o aluno entenda que cada texto com o qual ele se depara, provém de um contexto específico, criado por um sujeito específico, com uma história, ideologia e valores próprios de sua comunidade.

Desta forma, para um ensino mais crítico de inglês é preciso trabalhar na valorização da cultura e valores locais, assim como em uma visão mais crítica da cultura e valores que acompanham a língua. Para Pacci (2007), o ensino de inglês visa capacitar os alunos para escrever, falar, ler e ouvir de forma a encontrar e criar suas vozes e transformar a sociedade que os cerca. Essas vozes que Pacci (Ibid.) menciona que exercem a ‘oposição ao discurso global que influencia o local’ (p. 8). Para isso é importante que o aluno tenha a oportunidade de falar sobre as suas ideias, mas que aprendam também a ouvir e respeitar as ideias do outro (HALABSAZ, HEDAYATI, 2016). Se discussões assim são feitas pensando-se criticamente, isto é, analisando fatos, organizando ideias, defendendo opiniões, fazendo comparações, avaliando argumentos e resolvendo problemas (HALABSAZ, HEDAYATI, 2016), elas podem potencializar a oportunidade dos alunos de analisar criticamente suas próprias situações de vida, de construir e moldarem juntos a ideia que tem do mundo que os cerca, e a ideia que tem de si mesmos.

No próximo tópico, abordaremos as pedagogias progressistas que têm, em seu bojo, a educação crítica.

3.2 Pedagogias Progressistas

Segundo Libâneo (1985), as tendências pedagógicas não funcionam de forma

única, elas aparecem juntamente umas às outras, não são exclusivas, ainda que possam gerar contradições (p. 4 e 5). As tendências progressistas, por exemplo, se destacam por serem críticas e por verem a escola como aparelho ideológico do estado, que reproduz os modelos da sociedade, ao contrário do que acreditam as liberais. O objetivo da pedagogia liberal é preparar os sujeitos para se adaptarem e se encaixarem na sociedade para desempenhar um papel social. Assim, para a pedagogia liberal, a educação molda a sociedade, num fluxo de mão única e de forma individual e universal. Dessa forma ela reproduz justamente os valores da economia e política liberal que se destacam atualmente no Brasil e que as pedagogias progressistas criticam, a ideia de igualdade de oportunidades sem considerar a desigualdade de condições. De forma similar, a pedagogia liberal tecnicista forma o aluno para se tornar um recurso humano, mão de obra, seu objetivo é “obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência” (LIBÂNEO, 1985, p. 8). Existe também, no entanto, a pedagogia liberal renovada, que valoriza o aluno como sujeito do conhecimento, e as renovada progressivista e não-diretiva, que visam auto-realização e desenvolvimento pessoal, uma forma interessante de lidar com a individualidade.

As tendências progressistas entretanto costumam se orientar mais pela comunidade ou sociedade, como ela influencia a educação e como a educação pode influenciá-la. As pedagogias progressistas são divididas em três tendências: a libertadora de Paulo Freire, a libertária de Freinet e a crítico-social dos conteúdos Saviani. A libertadora e a libertárias são ambas contra o autoritarismo na relação aluno-professor e prezam mais pelo processo de aprendizagem grupal do que pelos conteúdos em si, enquanto que a crítico-social dos conteúdos “acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (LIBÂNEO, 1985, p. 20). A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos visa superar as pedagogias liberais tradicional e renovada, ela vê a escola como a “mediação entre o individual e o social” (Ibid.) e pretende articular o conteúdo e a assimilação do mesmo por parte do aluno, considerando o contexto de relações sociais, gerando assim “o saber criticamente re-elaborado” (LIBÂNEO, 1985, p. 21).

A pedagogia libertadora funciona como uma crítica à pedagogia tradicional, que visa, notadamente, depositar ‘o conhecimento’ no aluno, e à pedagogia renovada, que visa, principalmente, uma libertação psicológica individual. Entende-se que não são críticas, não contribuem para transformar a realidade social de opressão e são, portanto, domesticadoras.

Dessa forma, para a pedagogia libertadora não deve haver uma sistematização dos conteúdos, isto é, conteúdos não devem ser ensinados a todos alunos universalmente. Para uma educação significativa e libertadora, os conteúdos devem variar para cada grupo, pois o que é importante em cada comunidade varia, assim o conteúdo deve sempre partir dos próprios alunos. O aprendizado se dá, assim, através de uma situação problematizadora pertinente à realidade dos alunos, a qual os alunos se aproximam sob mediação do professor, em um processo de compreensão, reflexão e

crítica. Para que isso aconteça, a relação entre aluno e professor deve ser uma relação de diálogo horizontal, eliminando completamente qualquer noção de autoridade, o professor deve apenas provocar os alunos a debater entre si sobre a situação problematizadora. Não existe então nenhum método já pré-programado, nem um conjunto de conteúdos ou assuntos planejados.

A pedagogia crítico-social, segundo Libâneo (1985), por outro lado, prevê sobretudo a aquisição e socialização dos conteúdos, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma participação democrática, organizada e ativa na sociedade. Para essa pedagogia, a aquisição de conteúdos sistematizados de forma socializada e crítica é a melhor forma dos alunos participarem ativamente na sociedade. É necessário, assim, que além de ensinados, os conteúdos sejam contextualizados em sua significação humana e social. A sistematização do conhecimento, para a pedagogia crítico-social, significa organizar o que já se conhece, além de acrescentar a tal. Isso significa que não se considera a sabedoria e cultura popular pior ou menor que a erudita, mas que progredi-la é uma forma mais efetiva de possibilitar participação social ativa. Similar à ideia de aceitação e apreciação da variedade linguística sem negar a necessidade de se conhecer e saber usar também a variedade ‘cultura’ do português de forma a viabilizar participação social e política.

Na pedagogia crítico-social, o papel do professor é proporcionar ao aluno o acesso aos conteúdos, ligando-os com sua própria experiência, mas também ensinar a analisar criticamente sua experiência, para ultrapassar e romper com os estereótipos e as influências de ideologias dominantes.

A relação é entre professor e coletivo de alunos, não com cada indivíduo. É importante que os alunos aprendam a trabalhar ativa e coletivamente em sala, e que essa relação se expanda para escola, bairro, cidade, e enfim sociedade. É também uma relação desigual, na qual o professor possui mais experiência com as realidades sociais, e formação para ensinar, e por isso deve ser o responsável por decidir em que ordem ou como os conteúdos serão apresentados aos alunos, por exemplo. Por ser uma relação desigual, é necessário que haja autoridade por parte do professor para conduzir a aula como achar mais adequado, porém não se deve confundir autoridade com autoritarismo. Autoritarismo seria a falta de consideração do professor para com o aluno, e imposição da sua vontade, valores, ideologias etc. Autoridade significa decidir de que forma e em que momento serão realizadas atividades, discussões etc, sem deixar de considerar o que os alunos pensam, conhecem e desejam.

As pedagogias libertadora e crítico social têm objetivos muito similares, mas pretendem alcançá-los de formas um pouco diferentes: enquanto a primeira prevê autonomia do conhecimento e transformação da escola em um espaço livre de expressão das ideias, a segunda prevê a centralidade da educação escolar, prezando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Esse saber centralizado e objetivo não significa, no entanto, saber neutro, mas que revelar ou ocultar esse conhecimento objetivo pode ser uma grande ferramenta na luta de classes. As duas não são, portanto,

excludentes. Ambas podem ser usadas e intercaladas de forma estratégica. Talvez seja mais fácil seguir a tendência crítico-social na realidade escolar atual, já que os professores precisam seguir conteúdos determinados pelo governo e pela escola em que trabalham, mas é também possível separar momentos e espaços de livre expressão de ideias, de problematização, reflexão e crítica, também como ferramenta na luta de classes.

Veremos mais aprofundadamente sobre a pedagogia libertadora de Paulo Freire, e como ela pode contribuir para um ensino com maior equidade, no tópico seguinte.

3.2.1 A Pedagogia progressista de Freire

A educação libertadora de Freire é uma contraproposta ao que o filósofo chama de 'educação bancária'. Segundo Freire (1987), o 'ensino bancário' é a ideia de que o conhecimento é simplesmente depositado na cabeça do aluno, que o recebe de forma passiva, preocupa-se mais em fazer com que o educando memorize informações do que de fato aprenda. Esse tipo de discurso enxerga os educandos como recipientes que devem ser preenchidos pelo educador. Isto acontece porque neste tipo de educação, o saber é algo que deve ser passado daquele que o tem, o professor, àqueles que a sociedade julga não saberem nada. Para o autor, "a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca" (FREIRE, 1987, p. 38), isto é, o conhecimento dessa forma é dado como fixo e inalterável.

Freire critica esse tipo de ensino pois ele acredita que inibe a criatividade e o domínio do aluno sobre aquele conhecimento, dessa forma o aluno não se sente dono, responsável e participante do conhecimento que foi 'transferido' e também não aprende a estimular sua própria curiosidade, não aprende a estudar mas a decorar: "Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele" (FREIRE, 1987, p. 39).

Para Freire não existe ensinar sem aprender, e nem aprender sem ensinar, o conhecimento não é entregue a alguém e o educador não forma um aluno, o aluno se forma a partir do conhecimento que constrói ao se relacionar com o educador. De acordo com Freire (1987), um dos objetivos principais da educação bancária é "dificultar, em tudo, o pensar autêntico." (p.41), para ele, o próprio educador precisa entender o ensino como uma oportunidade de criação, produção de conhecimento, e não de transferência.

Para romper com essa educação bancária, Freire propõe uma educação mais humanizada, na qual o conhecimento não é fixo, ele muda e evolui, e nem pertence a um grupo seletivo de pessoas, que podem defini-lo e repassá-lo como querem, mas é construído em conjunto, com a participação de educandos e educador, já que, para

Freire (1987), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho” (p. 33). Para isso, o educador defende um ensino com base em diálogo, reflexão, problematização e crítica, que vá de encontro com os valores dominantes com objetivo de transformá-los. Para isso, é necessário: conteúdos sócio-político e culturalmente significativos para o educando e para o educador; produção do conhecimento de forma crítica e comunitária; estímulo à curiosidade e criatividade do educando; e, por fim, prática democrática em sala de aula (Ibid.).

Segundo Kohan (2019), para que haja uma educação libertadora e justa, é necessário, acima de tudo, igualdade, ‘ninguém acima, ninguém abaixo’ pois quando não há igualdade “há obediência cega, se seguem ordens, se satisfaz, se premia, se castiga... não se pensa junto, não se dialoga, não se escuta” (p. 6). Para Kohan, não adianta ensinar teorias emancipadoras se o que se reproduz é ainda uma relação pedagógica desigual. Ele acredita que, ainda que a desigualdade seja uma característica da instituição de ensino, a relação entre educador e educando não é necessariamente desigual. Dessa forma, na relação pedagógica, para o autor, é necessário que se quebre a lógica de desigualdade imposta na instituição, na qual há uma clara hierarquização, em que o professor é o dono do suposto saber e o aluno é uma tábula rasa que precisa ser preenchido com o conhecimento do professor.

Para isso, Kohan (2019) sugere que, ainda que se admita que o professor saiba mais sobre algum determinado conteúdo que o aluno, suas capacidades de aprender, pensar e saber são iguais. Segundo Kohan (2019), esse princípio se chama ‘Ensino Universal’, e afirma que “todas as inteligências são iguais”, postulando pela “liberdade de método para ensinar e para aprender, a favor da emancipação intelectual dos estudantes” (p. 8). Assim, segundo esse princípio, a diferença intelectual entre um camponês e um doutor, por exemplo, não seria natural e inerente a eles, mas devido aos diferentes estímulos que cada um recebeu ao longo de sua educação.

Da mesma forma que Freire, Kohan considera que a igualdade não é consequência ou o objetivo de uma educação mais libertadora, mas é um princípio, uma forma de fazer com que ela aconteça. Segundo Kohan (2019) “um(a) mestre emancipador(a) transmite a igualdade das inteligências [...] a confiança na própria capacidade intelectual de todo e qualquer ser humano” (p. 8). Ou seja, é possível uma educação mais libertadora a partir do momento que o professor reconhece que seus alunos são tão inteligentes quanto ele, mesmo que não saibam muito sobre algum conteúdo específico que ele pretende ensiná-los. Para o autor é justamente por sermos diferentes, termos experiências, vivências, saberes diferentes, que é necessário uma relação de equidade, mas essas palavras não são opostas: a equidade é uma consequência da aceitação das nossas diferenças. Nossas diferenças não devem deslegitimar umas às outras, porque as diferenças não são desigualdades, essas “inibem uma relação pedagógica dialógica [...] as diferenças que, ao contrário, alimentam-na, potencializam-na quando se principiam na igualdade” (KOHAN, 2019, p. 16).

No tópico a seguir veremos as contribuições de Paulo Freire para o ensino de

língua inglesa.

3.2.2 A Pedagogia progressista de Freire e as aulas de inglês

De acordo com Jesus (2011, apud CARDOSO E MOREIRA (2015), para o ensino pleno da língua inglesa é necessário relacionar um exercício de compreensão da realidade e de autopercepção por meio das quatro habilidades (escrita, leitura, compreensão oral e fala), possibilitando a abrangência de mundo dos alunos, bem como a construção de novos conhecimentos. Para isso, Rosso (2010, apud CARDOSO, MOREIRA, 2015) considera essencial que os professores tragam ação e criatividade para as aulas, pratiquem metodologias diferentes e variadas, se atualizem e busquem novos e variados recursos para utilizar em aula. Caso os alunos não se interessem pelas aulas, e os professores utilizem sempre a mesma metodologia, é possível, segundo as autoras, que o aluno se desmotive e desenvolva um desapeço pela escola (CARDOSO, MOREIRA, 2015).

É justamente essa a realidade das escolas públicas para as autoras: um ensino que não preza pelo interesse do aluno, no qual o professor ‘passa o conteúdo’ e o aluno copia, um tipo de ensino que Paulo Freire chamaria de “Educação Bancária” (CARDOSO, MOREIRA, 2015). Nesse tipo de ensino falta diálogo, falta aprendizado significativo, construção de conhecimento, auto-expressão e interação dos alunos como um grupo (Ibid.). Para Freire (2011, apud CARDOSO, MOREIRA, 2015), podemos contrapor esse tipo de ensino com uma educação problematizadora, na qual os alunos ajam como investigadores, críticos, e que dialoguem com o educador que é também investigador e crítico.

Freire (2010) acredita, segundo Cardoso e Moreira (2015), que a investigação no ensino gera uma inquietação na mente que incentiva os educandos a pensar por si só e ir além do lugar onde iniciam suas jornadas, o que possibilita que os alunos sejam mais conscientes e críticos quanto a sua própria realidade. Para que esse tipo de ensino seja possível, no entanto, as autoras esclarecem que é necessário que tanto professor quanto aluno tenham uma postura dialógica, aberta, curiosa e indagadora, tanto quando se fala quanto quando se escuta ao outro. As autoras consideram essa postura importante porque, para elas, aprender uma língua estrangeira envolve sair da zona de conforto e exige diálogo, ativismo, motivação, e um bom relacionamento entre os pares. Ou seja, um aluno questionador, inquieto, curioso, e um professor investigador e aberto a novos conhecimentos e novas realidades trazidas por seus alunos, são uma combinação muito propícia tanto para o desenvolvimento e prática de habilidades linguísticas, quanto para a construção de novos conhecimentos. Esse é justamente o tipo de relação professor-aluno que Paulo Freire preconiza para a sala de aula.

Segundo McLaren e Jandric (2018 apud COSTA LEITE et.al., 2021), o que Freire queria era a conscientização e a superação do sujeito por meio de um conhecimento ativamente transformado, que pudesse ser desafiado, e construído junto

da prática. Essa conscientização e superação, segundo Freire (apud COSTA LEITE, et.al. 2021), se dá quando a curiosidade se criticiza. Para Costa Leite et. al. (2021), um ensino crítico de inglês vê a língua para além da sua função comunicativa, mas como ferramenta de participação e reflexão, e é “a partir da reflexão e de maneira crítica e autônoma que torna-se possível estabelecer relações entre teoria e prática” (p. 14), levando em consideração as necessidades e desejos dos educandos, seu contexto local, seu contexto global, a relação entre os dois entre outros fatores.

De acordo com Costa Leite et.al. (2021) , o MEC (Ministério da Educação do Brasil) prevê uma educação “[...] que promova a prática reflexiva e fomente a criticidade, estabelecendo cidadania e justiça social” (p. 2271), habilidades idealizadas por Freire para um ensino mais problematizador. No entanto, segundo Andrade e Souza (2019), o ensino de inglês tem focado em ensino da língua como um código, ao invés de língua como cultura, impossibilitando o aluno de participar ativa e criticamente sobre a sua realidade, tanto local quanto global, de engajar nos diálogos contemporâneos, de se reconhecer enquanto homem-sujeito, e de se munir para a descolonização do saber.

Um fator relevante para o ensino de língua-cultura, é a relação entre a cultura do aluno e a cultura¹ alvo, tendo em vista a relação de dominação econômica e política da cultura alvo para a cultura do aluno. Segundo Oliveira (2009, apud ANDRADE, SOUZA, 2019), vivemos em um mundo pluricultural e, por isso, é importante estar consciente sobre a sua cultura e a cultura do outro, mas isso quase não é abordado nas aulas de língua inglesa e, quando é, se resume a fatos interessantes sobre a cultura de outros países, por exemplo. É fato que existem diferenças entre culturas que, em diversos casos, geram tensões, preconceitos, ou até mesmo guerras. Esse tipo de diálogo é tão importante quanto, senão mais importante que simples ‘fatos interessantes sobre a cultura de outros países’.

Além disso, de acordo com Andrade e Souza (2019), “os seres humanos criam cultura nas interações sociais e na medida que interpretam as condições de seu contexto de vida” (p. 5). Assim, para as autoras, o ensino de língua como cultura, isto é, por meio de produções culturais como música ou literatura, por exemplo, permite observar, dentre outras interações sociais, as formas que os sujeitos se rebelam contra forças dominantes. Elas afirmam também que língua e cultura são indissociáveis, uma não é possível sem a outra, logo, ao estudar uma língua o aluno irá experimentar também a cultura dessa língua em diversos momentos (OLIVEIRA, 2009, apud ANDRADE, SOUZA, 2019). Nesse contato com a língua e a cultura do outro, os alunos poderão não só construir conhecimento sobre outras culturas, mas também sobre a sua própria, descobrindo, compartilhando e compreendendo mais sobre sua própria cultura ao colocá-la em contraste com a do outro. A seguir, versamos sobre a disciplina língua inglesa na escola regular.

¹ Aqui colocamos cultura no singular, mas partimos da ideia de que há várias culturas, tanto de língua inglesa, quanto dentro do próprio Brasil.

3.3 A aula de inglês na escola regular

Segundo Cox e Assis-Peterson (2002), o ensino de inglês é, em geral, mal sucedido, e tem-se no subconsciente que não se aprende inglês no ensino regular, nem público e nem privado. Para as autoras, essa crença em si já pode causar nos professores o desejo de desistir da profissão, contudo elas apontam ainda outros fatores que contribuem para a frustração no ensino da disciplina de língua inglesa: o número de horas reservado para a disciplina é pequeno, a infraestrutura é inadequada, os professores desvalorizados, entre outros. O principal motivo, segundo Cox e Assis-Peterson (2002), é a carência de profissionais de linguística e pedagogicamente preparados. Isso não ocorre necessariamente porque a universidade não oferece uma boa formação, mas porque a disciplina é tão subalternizada que a vaga de um professor de inglês é preenchida por qualquer um, apenas para cumprir com a obrigatoriedade da disciplina segundo a LDB (Ibid.).

Para os professores de inglês que de fato se formaram para atuar como tal, os professores ‘improvisados’ prejudicam a aprendizagem, matam a motivação e o interesse dos alunos, e deixam-nos com a sensação de que não sabem nada e não conseguem aprender a língua (ibid.). No entanto, Cox e Assis-Peterson (2002) relatam que esses professores que estudaram e investiram na própria formação, ainda que gostem do que fazem, costumam se decepcionar com a profissão, com o salário baixo e atrasado, com as turmas cheias e uma carga horária semanal insuficiente, e acabam migrando para outras oportunidades como as escolas particulares, as escolas de línguas ou até mesmo para fora do país.

De acordo com Cox e Assis-Peterson (2002), em escolas de línguas, por exemplo, os alunos aproveitam em média três horas semanais de inglês, enquanto que na escola pública esse tempo é cortado pela metade, apenas uma hora e meia semanal. Não é especificado pela BNCC qual a carga horária específica de cada matéria do ensino médio. No entanto sabemos que com o novo ensino médio a carga horária geral deve aumentar de 2400 horas para 3000 horas anuais, dessas: 1800 horas para as aprendizagens comuns e obrigatórias, que inclui a língua inglesa, e as outras 1200 horas devem ser reservadas aos itinerários formativos, cursos que os alunos devem escolher dentro da escola para se aprofundar de acordo com seus interesses. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), as escolas devem escolher quanto de língua inglesa os alunos vão estudar semanalmente, assim como quais serão os itinerários formativos, baseado na realidade local e interesse da comunidade escolar. É possível que os alunos tenham apenas uma aula semanal, por exemplo, são 50 minutos semanais, o que é, ao meu ver, muito pouco para aprendizagem da língua.

Além dessas dificuldades, muitos professores se dizem sozinhos na escola pois sentem uma enorme falta de apoio e suporte das escolas para continuar sua formação, para a organização de eventos voltados para a formação continuada e aprimoramento das habilidades linguísticas e pedagógicas dos professores, e nem mesmo um suporte de tempo para realizar cursos em outros lugares, visto que frequentemente o único horário

que os professores teriam para realizar esse tipo de curso é durante o tempo de serviço (COX, ASSIS-PETERSON, 2002). Segundo Sagor (1993) e Meksenas (2003), o isolamento e individualismo são questões culturais que afligem os professores, que se acostumam a planejar e ensinar sozinhos isolados dos colegas e do restante da escola. Segundo o autor esse problema origina de uma estrutura escolar e curricular que favorece essas condições: os espaços segregam e isolam e os horários e a organização da rotina são rígidos, impedindo que os professores interajam o suficiente entre si. Gonçalves (1999) também relata o isolamento causado pelo currículo, onde cada um fica fechado em sua disciplina, sem poder dialogar sobre questões educacionais ou sobre os alunos, por exemplo.

Uma forma de inibir as consequências do isolamento do professor pode ser por meio da interdisciplinaridade. Além disso, um ensino mais global e interdisciplinar pode ainda ser vantajoso para os alunos, e é até mesmo apoiado pela BNCC, dentre outros documentos oficiais passados. Segundo a BNCC, é necessário usar métodos que incentivem o protagonismo dos estudantes, e que:

evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º (BRASIL, 2018, *online*).

De acordo com Garrutti, Santos (2004, *apud* CHEIRAM et.al., 2018), a interdisciplinaridade permite a construção do conhecimento de forma pessoal, totalizada e mais próximo da realidade, pois na realidade o conhecimento não é limitado por sua fragmentação, além de permitir uma aproximação dos conteúdos com o contexto dos alunos, tornando-o mais significativo. Oliveira e Fenner (2020) afirmam que alunos que experienciam um ensino interdisciplinar se mostram mais motivados e engajados no que aprendem (KLEIN, 2001 *apud* OLIVEIRA, FENNER, 2020), e conseguem contextualizar e globalizar o conhecimento adquirido (MORIM, 2002, *apud* OLIVEIRA, FENNER, 2020). Para que esse tipo de ensino seja possível, segundo os autores, é preciso que os professores sejam flexíveis, tenham atitude e disposição pra atuar junto de outras áreas, e que trabalhem juntos dos alunos também.

Um ensino interdisciplinar pode oferecer, assim, uma contextualização do conhecimento para os alunos, um caminho para um trabalho em conjunto para os professores, e uma forma de trabalhar disciplinas como a língua inglesa para além do curto período de tempo que elas podem ser trabalhadas semanalmente segundo o currículo. Além disso, ao realizar atividades extracurriculares de forma interdisciplinar e em conjunto, os professores podem se organizar - principalmente com relação ao tempo, já que muitos professores têm que trabalhar dois períodos em duas escolas para se

manter financeiramente - para que essas atividades possam ser oferecidas da melhor forma possível para todos os participantes, assim como os próprios professores.

3.4 Atividades extracurriculares em inglês: exemplos e possíveis vantagens

Oliveira et.al. (2016) consideram que tornar-se um sujeito autônomo significa tornar-se um sujeito mais independente, seguro e ativo, que consegue definir e alcançar seus objetivos pessoais, e se relacionar consigo mesmo e com as pessoas e o mundo que o rodeia de forma positiva. Para os autores, o desenvolvimento da autonomia ocorre em três dimensões: emocional, instrumental e de interdependência. Na primeira, espera-se que o sujeito desenvolva independência emocional, isto é, sem precisar ser consolado e assegurado por aqueles que representam afeto e segurança, como os pais ou amigos. Na segunda dimensão, espera-se que o sujeito desenvolva independência instrumental, ou seja, que compreenda ser capaz de realizar atividades e resolver problemas sozinho, sem necessariamente ter a companhia ou a ajuda de outros. A última dimensão envolve a percepção e compreensão de que para se viver na sociedade é necessário depender do outro tanto quanto o outro de nós.

Ao observar o ensino de inglês como língua estrangeira em um projeto para adultos, Alhasov, Verbytska e Kolenichenko (2020) perceberam que um ambiente de aprendizado positivo deve envolver os alunos no planejamento do currículo para que eles possam definir suas necessidades, seus objetivos, avaliá-los e alcançá-los. No entanto, eles adicionam que nas condições atuais de educação formal é impossível criar um ambiente de aprendizado desta forma. Assim, as atividades extracurriculares aparecem como uma solução para essa questão. Por meio de atividades extracurriculares é possível proporcionar aos estudantes a oportunidade de interagir com a construção do seu próprio conhecimento de forma mais autônoma.

Zakhir (2019) também observou o ensino e prática de língua inglesa em universidades marroquinas por meio de atividades extracurriculares, nas quais os professores perceberam que uma das vantagens para os alunos é poder direcionar o próprio aprendizado, “‘Meus alunos desempenham um papel importante no seu próprio aprendizado de inglês como língua estrangeira através das diferentes situações didáticas que eu crio para eles por meio das atividades extracurriculares’, diz o entrevistado 2” (ZAKHIR, 2019, *online*, tradução nossa). Outro professor relatou também que as atividades ajudam a aprimorar as habilidades comunicativas e cognitivas dos estudantes, e a desenvolver pensamento crítico, autonomia, e habilidades como resolução de problemas e tomada de decisões (ZAKHIR, 2019).

Na educação superior, atividades extracurriculares, sejam de inglês ou de outros objetos de estudo, parecem ser parte comum do percurso dos estudantes durante a

graduação. Peres, Andrade e Garcia (2007) realizaram uma pesquisa com alunos de Medicina desde os primeiros anos até os anos finais da formação, para observar em quais atividades extracurriculares participavam e quais eram as motivações para participar. Os autores perceberam, através da pesquisa, que nos anos iniciais os alunos participavam principalmente das chamadas 'ligas de Medicina', similares a grupos de estudo de temas específicos de Medicina que realizam, entre outros: simpósios, encontros, feiras, congressos e cursos. A motivação dos alunos, segundo os autores, era aproximar-se da prática médica, isto é, descobrir mais sobre uma dentre as inúmeras áreas de atuação profissional da Medicina, provavelmente a fim de definir seu futuro profissional. Nos anos finais os alunos já passavam a participar de atividades mais oficiais e específicas de determinadas áreas, motivados pelo desejo de engrandecer o currículo (PERES, ANDRADE, GARCIA, 2007).

Segundo Oliveira et. al. (2016), parece que os alunos de educação superior buscam atividades extracurriculares pois reconhecem que precisam assumir maior responsabilidade pelo seu percurso profissional. Além disso, os autores também sugerem que os estudantes desejam entender de que forma as teorias e conceitos que estudam em sala são aplicadas na vida real. Quando eles participam desse tipo de atividade, eles sentem que pertencem à sua futura área de atuação e, assim, passam a se identificar mais com o curso, se adaptam com mais facilidade e seguem até sua graduação para que possam realizar profissionalmente as atividades antes realizadas extracurricularmente (Ibid.).

Da mesma forma, no Ensino Médio, as atividades extracurriculares podem ter efeitos muito semelhantes. Além de inúmeras vantagens acadêmicas, físicas, sócio-emocionais, culturais, entre outras, a pesquisa de Wilson (2009) aponta que alunos que participam de atividade extracurriculares durante a sua formação básica, tendem a faltar menos, continuar na escola até formar, ter maior comprometimento com os estudos, gostar mais da escola, estar em dia com os trabalhos de escola, realizar trabalhos de escola mais desafiadores, ter aspirações de fazer uma graduação, tentar entrar em cursos de graduação e continuar os estudos em uma universidade até se formar. Esse comprometimento com os estudos na escola e com aspirações para o futuro demonstra alto nível de autonomia. Os alunos que participam em atividades extracurriculares parecem saber identificar algo que é importante para eles e para o seu próprio desenvolvimento, e de fato se comprometem até atingir seus objetivos. Essa autonomia e as consequências decorridas dela durante a formação básica podem contribuir para a adaptação do aluno à vida após o ensino médio.

Ao sair da escola, espera-se que o aluno recém formado no ensino médio consiga lidar com diversas e diferentes demandas com as quais ele tivera pouco ou nenhum contato anteriormente. Essas podem ser demandas acadêmicas, de cursos técnicos ou até mesmo de um novo emprego. Oliveira et.al. (2016) sugerem que um maior nível de autonomia pode ajudar os alunos a se adaptarem melhor a essas novas demandas e responsabilidades, e que a forma como se ajustam pode ser essencial para determinar como o sujeito irá se desenvolver social e profissionalmente durante essa

nova fase de vida. Os autores defendem ainda que um sujeito mais autônomo reconhece a necessidade de manter-se em constante movimento na busca do conhecimento e na construção da sua carreira. Essas ideias de autonomia na busca pelo conhecimento, e de um saber que é mutável e indefinido, contribuem também para a educação libertadora que Freire propõe, na qual o aluno aprende a ver o conhecimento como algo que ele pode construir sozinho observando e refletindo, sem depender de um outro sujeito que seria supostamente ‘detentor’ do conhecimento.

Além disso, todo tipo de transição vem com novas demandas, até mesmo a transição do ensino fundamental para o médio (OLIVEIRA et.al., 2016). Essas transições podem vir acompanhadas de novos métodos de ensino e aprendizagem, novo ritmo de trabalho, novas relações sociais, nova rotina etc, e elas exigem que o sujeito seja flexível e tenha autonomia para que se ajuste a essa nova realidade (Ibid.).

Assim, toda atividade extracurricular que relacione o que os alunos aprendem dentro do que é proposto pelo currículo com práticas de futuras áreas de atuação, para citar um exemplo, oportuniza um caminho para o aluno de definir seus próprios objetivos e buscá-los, desenvolvendo assim sua autonomia, uma busca pelo conhecimento mais libertadora, e facilitando sua adaptação à vida após o ensino médio.

Um exemplo de tipo de atividade extracurricular que possibilita desenvolver autonomia são aquelas que envolvem algum tipo de competição, seja atlética ou acadêmica. Essas atividades motivam os alunos a se dedicar, se desenvolver e aprimorar para que sejam bem sucedidos nas competições. Wilson (2009) relata que estudantes que participam de atividades físicas, além de desfrutar de outras vantagens como saúde física, menos estresse e habilidades sociais, demonstram também um senso de comprometimento e obrigação mais desenvolvido.

Na pesquisa de Zakhir (2019), os professores entrevistados relatam que os alunos preferem atividades nas quais eles têm que se comunicar e agir em conjunto com os colegas, por esse motivo atividades como competições, jogos, debates, escrita cooperativa, estimulam os alunos a participar e a compartilhar seus conhecimentos. Segundo um professor da pesquisa de Zakhir (2019), os estudantes gostam de atividades nas quais eles podem desempenhar o papel de liderança ou de mediação, aliviar o estresse da rotina, serem criativos e participar da construção do seu próprio conhecimento. Para o exercício da língua inglesa, Zakhir afirma ainda que essas atividades podem estimular os alunos a se expressar mais livremente, confiar em si mesmos e no seu próprio conhecimento e a fazer maior uso da língua. Os estudantes da pesquisa de Zakhir (2019) também relatam que competições de atividades extracurriculares os ajudam a adquirir mais vocabulário, habilidades comunicativas e a melhorar sua auto-estima, autoconfiança e autonomia.

Segundo Oliveira et. al., (2016), a participação em atividades extracurriculares como projetos de pesquisa, por exemplo, pode contribuir para o desenvolvimento de pensamento crítico, além de melhorar a comunicação oral e escrita e a resolução de problemas. Na pesquisa de Zakhir (2019), um professor também relatou que atividades

extracurriculares ajudam a aprimorar as habilidades comunicativas e cognitivas dos estudantes, e a desenvolver pensamento crítico, autonomia, e habilidades como resolução de problemas e tomada de decisões.

Um exemplo de atividade extracurricular é o projeto de Dias e Gil (2021). As autoras desenvolveram um projeto extracurricular com o objetivo de proporcionar uma educação mais inclusiva de inglês aos alunos de uma região rural próxima a uma universidade. O projeto tinha também o objetivo de trazer aos graduandos do curso de Letras da Universidade Federal de São João Del-rei, palestras, discussões e práticas que envolvessem o tema de inclusividade, já que o currículo do curso não cobria esse tema suficientemente (DIAS, GIL, 2021). Durante o projeto, as professoras em formação, participantes do projeto, buscaram elaborar atividades que fossem motivadoras para os alunos e, ao mesmo tempo, que fossem úteis para a comunidade escolar (Ibid.). Então, elas viram na língua inglesa uma oportunidade de ensinar uma língua estrangeira, em uma região periférica de uma cidade que tem o turismo como sua principal fonte de renda. Os alunos se engajaram nas atividades, aprimoraram sua coordenação motora, conceitos matemáticos, de ciências, de geografia, de artes, ao mesmo tempo em que tiveram contato com o inglês, pois as oficinas foram ministradas fazendo uso da língua inglesa. Em 2020 esse projeto transformou-se em um programa de extensão denominado “Língua Inglesa como forma de Empoderamento e Inclusão Social” (Ibidem). Esse projeto extracurricular foi vantajoso tanto para os alunos da graduação quanto para os alunos da escola, no desenvolvimento do pensamento crítico e na atuação dos sujeitos sobre eles próprios, sobre seu conhecimento e sobre a realidade na qual estavam inseridos.

Assim como o programa de extensão “Língua Inglesa como forma de Empoderamento e Inclusão Social”, atividades extracurriculares, seja na graduação ou durante a formação escolar, possibilitam incluir tópicos pouco discutidos, ainda que relevantes, na formação dos profissionais. Da mesma forma pode-se esperar que atividades extracurriculares em escolas de ensino básico poderiam oferecer o mesmo aos alunos, ao discutir tópicos importantes para a comunidade, ou exercer atividades que os prepare para futuras profissões, ou até mesmo os dois juntos. Além disso, atividades extracurriculares também podem contribuir para o pensamento crítico dos alunos, desde que ofereçam um espaço livre para discussão, onde o aluno possa compartilhar seus conhecimentos, e desde que desafie os alunos a questionar sua própria realidade e atuar nela de forma a aprimorá-la. Diversas atividades desse tipo podem contribuir para a prática da língua inglesa, por exemplo: grupos de debate, júri simulado, clube de leitura, música, filmes, grêmios estudantis, clube de notícias ou jornal da escola, entre outros.

Para avaliar as vantagens que atividades extracurriculares proporcionam para crianças do ensino básico, Wilson (2009) utiliza cinco conceitos que Morrissey (2005,

apud WILSON, 2009) usa para descrever o desenvolvimento juvenil: habilidade nas áreas acadêmica, social e vocacional; confiança; conexão com a família, comunidade e colegas; caráter; e cuidado e compaixão.

As atividades extracurriculares analisadas por Wilson (2009) possibilitam que os alunos desenvolvam os conceitos de Morrissey (2005), porém cada atividade é mais próxima de um conceito específico. Para que alunos participem de atividades esportivas, por exemplo, eles precisam manter boas notas, isso os motiva a ter bons resultados acadêmicos, além disso, em atividades de esportes, os participantes tendem a criar bons relacionamentos com os outros participantes e desenvolver suas habilidades sociais. Competir publicamente, em atividades de esporte ou acadêmicas, como debates, ajuda os estudantes a ganhar confiança. Zakhir (2019) também relata que estudantes que participam de atividades de esporte demonstram um melhor relacionamento com seus colegas, professores e com seus pais, já que o trabalho em time os ajuda a construir um senso de união e a reduzir a ansiedade social. Wilson (2009) menciona ainda que participar de grupos religiosos, políticos, e outros do tipo, pode ajudar os alunos a desenvolver caráter e a se conectar com a comunidade e serviço comunitário e trabalho voluntário podem ajudá-los a ser mais cuidadosos e a ter mais compaixão com os outros (WILSON, 2009). E ainda, segundo a autora, essas atividades tendem a diminuir as taxas de delinquência e envolvimento com comportamentos perigosos entre os jovens.

Outra vantagem, segundo Wilson (2009), é que uma boa relação entre estudantes e a comunidade escolar pode criar uma conexão que faça o estudante perceber a importância de ficar na escola. Além de reduzir as taxas de desistência, ao se sentir como parte de um grupo, o aluno tem a quem procurar, sejam colegas ou professores, quando sentir necessário, ou por sofrer bullying ou assédio, por exemplo (WILSON, 2009). Além disso, a criação de uma relação na qual um professor pode servir de modelo para os alunos participantes, desafiá-los, dar feedback, e ajudá-los a alcançar seus objetivos, se mostra mais uma vantagem da realização de atividades extracurriculares (Ibid.). Em contraposição, Wilson (2009) frisa que uma relação entre professor e aluno na qual o professor não respeita o aluno, demonstra ter favoritos, exclui alunos, força-os física e emocionalmente, pode ter consequências muito ruins para a vida escolar do aluno, assim como para seu futuro social e acadêmico (Idem).

Segundo Oliveira et. al. (2016), participar de atividade extracurriculares, principalmente as relacionadas a conteúdos acadêmicos, traz ao aluno mais qualidade e sucesso na universidade, assim como um melhor rendimento, melhores competências interpessoais e de estudo, mais bem estar físico e psicológico, e mais satisfação com o curso e com a instituição de ensino. O contato com esse tipo de atividade pode facilitar a trajetória universitária e a adaptação dos estudantes (Ibid.).

Para Zakhir (2019), as atividades extracurriculares na graduação, relacionadas ao ensino de língua estrangeira, são motivadoras para que os alunos aprendam e pratiquem a língua, além de contribuir para uma melhora na sua autoestima e nas suas habilidades comunicativas, e para superar timidez e nervosismo ao falar a língua. Os

professores entrevistados pelo autor acrescentam ainda que as atividades ensinam os estudantes a prestarem atenção e serem mais pacientes, a trabalharem sozinhos nas suas próprias habilidades linguísticas, e a criar um senso de liderança e colaboração entre os alunos. Alguns comentaram ainda que uma vantagem para o professor é poder acompanhar os alunos de perto o suficiente para poder observar melhor seu comportamento e, assim, lidar com quaisquer questões que eles possam ter, superando-as junto com o aluno, como um aluno se sentir desconectado com a turma por exemplo (ZAKHIR, 2019). Alguns alunos da pesquisa de Zakhir (2019) também mencionaram que sentem que as atividades os ajudam a se expressarem mais e melhor, enquanto outros mencionaram que esse tipo de atividade previne os estudantes de gastarem seu tempo fazendo coisas triviais.

Em suma, de acordo com Zakhir (2019), as atividades extracurriculares, relacionadas ou não com o ensino de inglês, oferecem vantagens como: melhora comunicacional, social, artística, na autoconfiança, inteligência e de personalidade; melhora também na auto-percepção dos alunos, nos resultados acadêmicos, no senso de união, na relação com a escola, professores, pais e com os colegas; mais responsabilidade; reduz ansiedade timidez e nervosismo; e aumenta a motivação e a auto estima dos alunos.

A maioria das atividades extracurriculares traz vantagens, mas pode haver desvantagens, principalmente se não forem bem organizadas: podem gerar estresse, traumas emocionais e físicos e até mesmo baixo rendimento acadêmico (WILSON, 2009). Possíveis desvantagens acontecem quando as atividades não são bem geridas e balanceadas. Quando alunos fazem muitas atividades ao mesmo tempo, é possível que fiquem estressados e não tenham tanto tempo para se dedicar às atividades curriculares e, portanto, diminuam seu rendimento acadêmico, por exemplo (Ibid.). Segundo a autora, participar de uma atividade deve ser escolha do aluno. Quando as atividades são escolhidas por outras pessoas, senão os alunos participantes, o aluno pode desenvolver uma relação ruim com a atividade e, conseqüentemente, com quem escolheu tal atividade para ele, ou até mesmo com os outros participantes, eles podem não se dedicar tanto à atividade ou viver em medo de decepcionar os pais por não se saírem bem na atividade, por exemplo (Ibidem).

Wilson (2009) considera que essas atividades servem como uma forma de moldar o futuro acadêmico e a futura carreira dos estudantes, portanto elas devem ser escolhidas por eles mesmos. Então, ao propor uma atividade para uma comunidade escolar, é importante levar em conta os desejos e necessidades da própria comunidade, assim como dos alunos alvos da atividade, e até mesmo perguntar aos alunos que tipo de atividades gostariam de fazer, de que forma, em qual horário etc, tudo deve ser decidido em conjunto com alunos, pais e comunidade escolar.

Por último é importante que o adulto que organiza a atividade tenha uma boa relação com os participantes, servindo de modelo a seguir para os alunos, e sendo respeitoso e atencioso. Segundo Wilson (2009), uma boa relação com um adulto fora do

grupo familiar pode ser muito benéfico ao desenvolvimento do jovem. Já uma relação ruim pode levar a um mau relacionamento do aluno com a escola, professores e colegas, e até mesmo arriscar causar danos psicológicos e físicos caso o aluno seja forçado pelo professor ao seu limite emocional ou físico durante a atividade (Ibid.). Wilson (2009) também menciona como uma relação ruim entre os alunos participantes pode comprometer um aluno. Quando um aluno é excluído pelos outros, por exemplo, ele pode acabar não se sentindo livre para se expressar, não se sentindo parte da atividade, e até mesmo desistindo da atividade.

Outra possível desvantagem pode decorrer da falta de verba da instituição para gerir as atividades extracurriculares. Alhasov, Verbytska e Kolenichenko (2020) afirmam que aparelhos modernos como computadores com internet, recursos de vídeo e áudio, tornam o aprendizado do inglês mais interessante e produtivo. No entanto, é comum que não haja verba em instituições, principalmente escolas públicas de educação básica, para esse tipo de equipamento.

Segundo Zakhir (2019), por exemplo, os professores de sua pesquisa relatam que ensinar inglês em universidades marroquinas tem sido um enorme desafio visto que o número de alunos que se inscrevem para aprender só aumentou enquanto que o número de materiais e aparelhos modernos diminui ou falta. Os professores desta universidade, no entanto, vêm usando atividades extracurriculares justamente para superar essa dificuldade, variando os métodos e recursos de ensino de outras maneiras. Existe, ainda assim, uma dificuldade até mesmo na realização de eventos de atividades extracurriculares quando há falta de verba. Os professores da pesquisa de Zakhir (2019) relatam que gostariam que houvesse projetos maiores, mais materiais, mais competições e conferências para diversificar e sofisticar as atividades que realizam. Os estudantes entrevistados nesta pesquisa têm uma opinião parecida, estão insatisfeitos com a falta de materiais e gostariam de poder se conectar com alunos de outras cidades ou países por meio de competições ou conferências, mas não podem por falta de verba, computadores e internet.

Wilson (2009) também menciona o problema de falta de verba nas escolas de educação básica. Segundo a autora, o status socioeconômico dos alunos pode segregá-los ou até mesmo isolar algum aluno que não tenha tanto dinheiro quanto seus colegas e não consiga, portanto, pagar por materiais, equipamentos ou instrumentos necessários para a realização da atividade. Essas dificuldades podem acabar impedindo que alunos participem de uma atividade por mais que se interessem. Segundo Wilson (2009), as escolas costumam ter dificuldades financeiras no geral, por isso é comum que, para não fechar um ano em vermelho, façam cortes de verba nas atividades extracurriculares, ou até mesmo suspendam ou cancelem atividades.

Algumas escolas cobram taxas para resolver as dificuldades financeiras, no entanto isso também impossibilita que alunos de baixa renda participem (WILSON, 2009). Uma solução interessante para esse problema, ao meu ver, é permitir que discussões, acerca de verbas necessárias para a atividade, aconteçam entre todos os

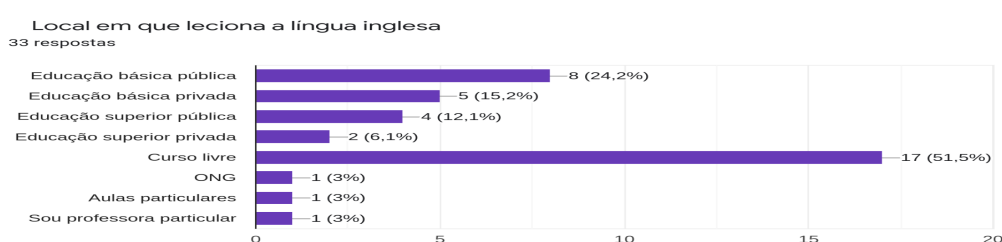
envolvidos, incluindo os alunos, e que todos possam se envolver, debater e tentar chegar a uma solução juntos. Permitir que os alunos opinem nesses valores, decidam em grupo como vão resolver questões financeiras, incluindo os alunos que têm menos condições, e que se organizem financeiramente como um grupo, também é um exercício que pode trazer benefícios aos alunos como desenvolver caráter, responsabilidade financeira e autonomia e trabalho em grupo, além de abrir para possibilidades como todos contribuírem com um valor exceto o aluno de baixa renda, ou cada um contribui com um valor percentual da renda da família, por exemplo, que possibilitam uma maior inclusão.

O próximo tópico contém a análise dos dados gerados pelas trinta e duas respostas obtidas através do Google Forms.

4. ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de conhecer quais atividades extracurriculares interdisciplinares foram oferecidas aos professores brasileiros enquanto estudantes, e quais atividades extracurriculares interdisciplinares são oferecidas pelos professores e instituições brasileiras, de vários âmbitos de ensino de língua inglesa, foi criado um questionário com 18 perguntas na plataforma *Google Forms* (Apêndice 1). Através do questionário analisamos as experiências desses professores com atividades extracurriculares no Brasil e nos inspiramos para apresentar as nossas.

Figura 1: Local em que leciona a língua inglesa



Fonte: Questionário aplicado pelas autoras

A maioria dos professores entrevistados na pesquisa, 51,5%, atualmente lecionam em cursos livres de inglês, 24,2% lecionam em escolas de educação básica pública, 15,2% em educação básica privada e 12,1% em educação superior pública e privada. Dois participantes dão aulas particulares e um em uma ONG em São João Del Rei, MG. Percebe-se já nesse momento que a maioria dos professores leciona em cursos

livres e, portanto, possivelmente podemos supor que têm acesso a recursos diferentes dos professores de educação básica, que podem facilitar a aplicação de atividades extracurriculares.

Dos participantes, 75,6% trabalham no estado de Minas Gerais, o restante se divide em Bahia, Goiás, Pernambuco, São Paulo, Paraná e Tocantins. A maioria dos participantes são novos na profissão: 30,3% dão aula há menos de 5 anos e outros 30,3% vêm dando aula há 5 a 10 anos. Apenas 9,1% (3 professores) já dão aula há mais de 20 anos.

Segundo a análise, 36,4% dos professores nunca organizaram e nem ao menos presenciaram atividades extracurriculares com foco na aprendizagem de língua inglesa. Apesar de não ser uma maioria, a porcentagem ainda é alta, principalmente considerando que 97% dos participantes relataram ter interesse em organizar esse tipo de atividade. É importante notar também que, dos professores que já quiseram organizar atividades extracurriculares, quase metade (14 de 30) não pôde oferecê-las principalmente porque muitos professores precisam trabalhar em mais de uma escola e, portanto, mais de um turno, o que não permite um horário para realização das atividades; outros relataram também que não puderam oferecer uma atividade extracurricular por falta de apoio da coordenação da escola. O restante dos professores que puderam organizar e oferecer tais atividades relataram que foi possível, principalmente, graças à colaboração e incentivo da coordenação da escola ou curso livre, que o fez seja por uma motivação pedagógica ou comercial, isto é, usando as atividades extracurriculares como uma vantagem para “vender” o curso da escola.

Alguns professores expressaram ter dificuldades ao realizar as atividades. Um professor, por exemplo, disse que inicialmente os alunos se interessaram pelo clube de música que propôs, mas que se arrependeu de não deixar os alunos selecionarem as músicas, pois isso os levou a perderem um pouco o interesse, posteriormente. Alguns professores disseram que, apesar das atividades serem benéficas, a assiduidade era pouca, ou o número de alunos que participavam não era grande, e outros relataram ter que parar as atividades por escolha da gerência da escola.

No entanto, para a maioria, foi bastante vantajoso. Muitos relataram que as atividades foram muito benéficas aos alunos, principalmente porque possibilitam trabalhar tópicos da realidade dos alunos, de relevância social e de interesse deles também, o que os tornava mais motivados a aprender e participar do seu aprendizado. Outros também sentiram que as atividades promoveram uma maior leveza quanto ao ensino e aprendizagem da língua, ao fugir da monotonia e pressão do currículo.

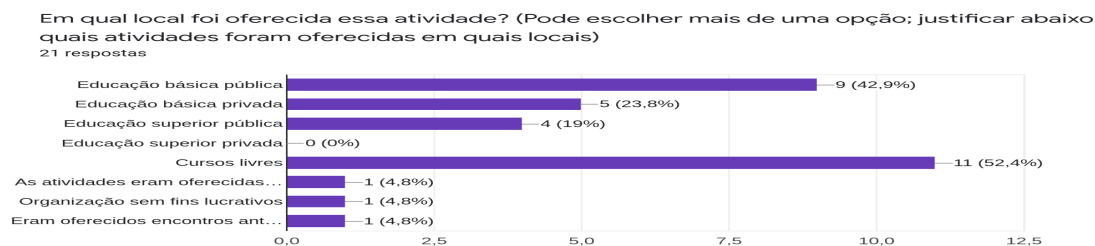
Alguns professores mencionaram a vantagem de contextualizar e criar um ambiente de uso mais autêntico da língua, outros também mencionaram que elas foram benéficas para as relações interpessoais dos alunos, e outros citaram ainda como as atividades possibilitaram trocas culturais. Também foi relatado por um professor que, apesar do nível ser desafiador, muitos alunos se esforçaram para participar completamente em inglês da atividade que propôs para alunos do ensino médio. Um

professor realizou uma atividade na qual os alunos produziam episódios de podcast, e outro criou um grupo de Whatsapp no qual os alunos trocavam mensagens, sugestões de músicas, filmes, blogs, canais e até mesmo memes (piadas que se originam e se perpetuam na internet) em inglês. Percebem-se as diversas vantagens que esse tipo de atividade promove aos alunos e até mesmo possibilidades de criação de atividades em outros formatos de mídia, ao passo que o aluno pode realizá-la em casa, sem precisar ficar tempo extra no ambiente escolar.

Pode-se ver no gráfico abaixo que, dos que presenciaram ou organizaram esse tipo de atividade, mais da metade o fez em cursos livres, onde supõe-se que a disponibilidade de tempo e recursos é maior e, certamente, o interesse também, já que em geral os alunos que fazem um curso de inglês tem algum interesse pessoal ou profissional na língua. Além disso, apenas uma minoria dos professores relatou ter oferecido essas atividades apenas para jovens do ensino fundamental e médio, a maioria as ofereceu para grupos de jovens adultos, adultos, e grupos mistos de adolescentes e adultos, em cursos livres e no ensino superior.

Figura 2: Local onde a atividade foi oferecida

2



Fonte: Questionário aplicado pelas autoras

Dos tópicos das atividades, o mais comum foi de “conversação”, um termo que costuma definir aulas nas quais o foco é a produção e compreensão oral dos alunos. Esse tipo de aula não costuma ter um tema fixo, como pode-se perceber aqui mesmo na pesquisa, já que o seu objetivo é praticar mais a oralidade, seja qual for o assunto.

Atividades de conversação oferecem uma prática que muitos alunos podem se interessar em desenvolver melhor fora do currículo, além disso também oferecem a oportunidade dos alunos formarem laços com outros alunos e com os professores, reduz ansiedade, timidez e nervosismo, e aumenta a motivação, autoconfiança e a auto estima

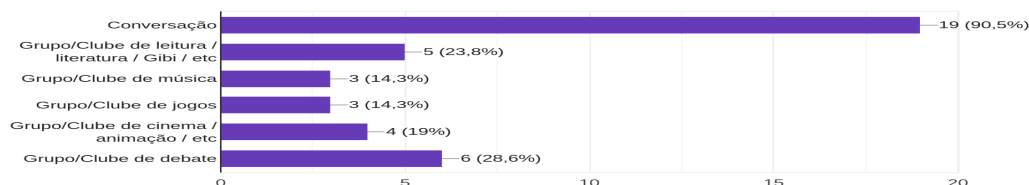
² As três últimas respostas leem, respectivamente: As atividades eram oferecidas na sala de aula convencional ou no pátio da escola - 1 (4,8%); Organização sem fins lucrativos - 1 (4,8%); Eram oferecidos encontros antes do horário da aula regular que possuíam como foco a habilidade de conversação. Os encontros ocorriam no mesmo local das aulas regulares - 1 (4,8%).

dos alunos, principalmente nas suas habilidades comunicacionais. No entanto, para que essas aulas sejam profícuas e tenha também vantagens acadêmicas, profissionais, culturais, por exemplo, é preciso que se tenha a conscientização de que tais atividades de conversação englobam todas a aprendizagem ou reciclagem de gramática, vocabulário, bem como devem contemplar o desenvolvimento da criticidade e perspectivas dos alunos. Seria mais interessante que o foco da atividade fosse outro e que a 'conversação' fosse apenas uma consequência da realização da atividade, ou uma forma de realizá-la. É de se entender o desejo que a população tem em aprimorar as habilidades orais, já que elas parecem mais difíceis de desenvolver. Mas é possível praticar compreensão e produção oral, e ainda utilizar as outras habilidades como facilitadoras, em atividades com um foco específico.

Outros tópicos que os professores entrevistados relataram presenciar ou organizar foram clubes de leitura (23,8%), música (14,3%), jogos (14,3%), cinema (19%) e debate (28,6%). Mas quando perguntados sobre atividades que já tiveram interesse de realizar enquanto professores de inglês, ainda que uma maioria de 65,6% do professores também mencionaram conversação, pôde-se perceber um aumento nos outros tipos de atividade: leitura (50%), música (50%), jogos (18,8%), cinema (50%) e debate (53,1%); além de acrescentarem intercâmbio virtual, atividades culturais e clube de teatro. Todos esses tipos de atividades podem ter um bom impacto na vida acadêmica e profissional do aluno, além de possibilitarem discussões críticas acerca de temas relevantes para os alunos e a comunidade na qual estão inseridos.

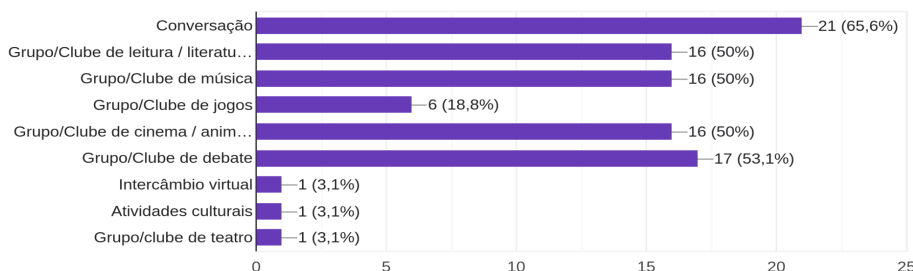
Figuras 3 e 4: Tópico das atividades

Qual era o tópico da atividade (Pode escolher mais de uma opção):
21 respostas



De qual tópico? (Pode escolher mais de uma opção)

32 respostas



Fonte: Questionário aplicado pelas autoras

As principais motivações para os professores quererem oferecer esse tipo de atividade, de acordo com a pesquisa, eram, a saber: complementar o ensino dando mais atenção a habilidades orais, fugir da monotonia do currículo, incluir assuntos de interesse e da realidade dos alunos, contextualizar o ensino e possibilitar um ambiente de uso autêntico da língua. Alguns professores entrevistados incluíram ainda o interesse pessoal, do próprio professor, nos temas das atividades, para se aperfeiçoar enquanto professor e até mesmo por obrigação, por ser uma das funções designadas ao professor dentro da escola ou curso livre.

Os professores também foram perguntados sobre sua experiência enquanto alunos, se tiveram contato com atividades extracurriculares e como se deu esse contato. De todos entrevistados, 66,7% relataram nunca ter tido nenhum contato, um grande contraste com os 63,3% que relataram ter tido um contato com este tipo de atividade atualmente, enquanto professores. Percebe-se então uma provável mudança na experiência escolar entre as gerações: os alunos desses professores parecem ter mais contato hoje com atividades extracurriculares do que eles mesmos tiveram. É até mesmo possível que o interesse em realizar esse tipo de atividade venha da falta de atividades desse tipo, sentida durante a própria experiência escolar dos professores, enquanto alunos.

Dos professores que relataram ter participado de atividades extracurriculares quando eram alunos, 80% disse ter participado de atividades de conversação, mas alguns também mencionaram clube de cinema, clube de debate, projetos de extensão no ensino superior e curso de inglês para turismo. A maioria relatou ter participado dessas atividades durante o ensino médio e educação para adultos, metade dos professores relatou participar desse tipo de atividade em cursos livres, enquanto a outra metade se dividiu em 40% no ensino superior público, 20% em educação superior privada e 20% em educação básica privada, ou seja, nenhum dos professores que participaram de projetos ou atividades extracurriculares, o fizeram em escolas de ensino básico públicas. Isso sugere que a verba e também o tempo hábil para esse tipo de atividade são fatores importantes para que elas sejam possíveis. Acrescentaria também a escassez de possibilidades de formação continuada para os professores no chão da escola, para que eles possam compartilhar boas ideias em prol de atividades que extrapolem o currículo.

O relato daqueles que puderam participar de atividades extracurriculares enquanto alunos mostra que, para a maioria, a atividade foi marcante e significativa e tiveram objetivos diversos, alguns eram de conversação, outros eram projetos de extensão da universidade, que conectava os alunos mais à comunidade, outros eram de discutir filmes ou leituras, e até mesmo um para se preparar para o Enem, que foi bem recebido pelos alunos também. Alguns poucos não falaram muito sobre a atividade, se resumindo a dizer que elas serviam de complemento para praticar mais a oralidade, ou que valiam pontos extras. Isso nos leva a pensar que, para esses alunos, as atividades não foram muito significativas, apenas um complemento ao currículo.

Seguimos, pois, com ideias de atividades extracurriculares para maximizar o contato dos alunos do Ensino Médio com a língua inglesa, além de visar a expansão de perspectivas dos mesmos.

5. ATIVIDADES

A partir da análise das respostas ao formulário, apresentadas e discutidas na sessão anterior, bem como dos pressupostos teóricos e das pesquisas aqui mencionadas, apresentamos alguns tipos de atividades extracurriculares que, a nosso ver, seriam possíveis e profícuos aos estudantes de escolas regulares no Ensino Médio. Lembramos que a ideia é que eles sirvam de inspiração aos professores de inglês destes anos, mas devem ser adaptados e pensados para cada contexto específico, a fim de serem críticos e significativos.

Como Dias e Gil (2021) relatam sobre o projeto de ensino inclusivo de língua inglesa, que realizaram em uma escola da área rural, é necessário levar em conta as necessidades da comunidade escolar quando se planeja a atividade. No caso do projeto de Dias e Gil (2021), os alunos precisavam de um maior contato com a língua inglesa, mas também precisavam revisar e ampliar conteúdos de outras disciplinas, portanto as pesquisadoras escolheram realizar atividades interdisciplinares. Para isso, as autoras optaram por utilizar a abordagem de aprendizado chamada *CLIL - Content and Language Integrated Learning* (Aprendizagem integrada de conteúdo e idioma) -, uma abordagem que tem como objetivo ampliar o conhecimento dos alunos por meio da língua inglesa, isto é, a língua estrangeira é adquirida por ser a via de aprendizagem de outros conteúdos. Além disso, as professoras que realizaram o projeto com os alunos escolhiam trabalhar atividades que fossem motivadoras para o grupo, mas que também fossem úteis para a comunidade escolar, nesse caso, uma comunidade rural nos arredores de uma cidade cuja uma das principais fontes de renda é o turismo (DIAS, GIL, 2021).

Para Gilman (2004, apud Wilson, 2009), para uma atividade extracurricular ser bem sucedida, é importante considerar: o status social da atividade; o interesse dos alunos na atividade; a sociabilidade entre os participantes; e o adulto que organiza a atividade. A atividade portanto deve ser significativa para os estudantes e para o seu futuro social, pessoal, acadêmico e profissional, deve ser interessante para os participantes, e deve proporcionar uma interação saudável entre os participantes e com o organizador da atividade também.

Zakhir (2019) considera que, para que uma atividade extracurricular para o ensino e prática de língua inglesa seja bem sucedida, um fator relevante é ela simular contextos de uso real da língua. Segundo o autor, a teoria interacionista de aquisição de língua considera a comunicação essencial para o desenvolvimento linguístico e que,

portanto, é necessário um ambiente social no qual os estudantes possam desenvolver suas habilidades interpessoais por meio da língua que pretendem aprender. Ele cita também a abordagem ‘natural’, na qual o aluno aprende ao se imergir em atividades de ‘vida real’, como entrevistas, chamadas de vídeo e competições de discurso, por exemplo. Zakhir (2019) considera as atividades extracurriculares o ambiente ideal para os alunos agirem e interagirem em diferentes situações didáticas que simulam contextos sociais.

Considerando as vantagens, as desvantagens, e os objetivos das atividades extracurriculares, podemos resumir que é necessário considerar os seguintes fatores na hora de planejar uma atividade extracurricular:

- ela deve partir da realidade dos alunos, isto é, o que eles necessitam e desejam;
- ela deve envolver práticas relacionadas aos conteúdos vistos em sala (de inglês e outras matérias);
- é necessário considerar o que se espera dos alunos participantes, isto é, que se envolvam mais com a comunidade, ou que se motivem mais etc;
- ela deve envolver discussões críticas acerca da realidade que envolve os alunos e sua comunidade;
- ela pode ser de ordem artística, acadêmica ou de atividade física, ou até mesmo uma mistura entre estes, mas é importante que o contato com a língua inglesa por meio da atividade seja planejado, levando em conta as habilidades linguísticas dos participantes e suas dificuldades;
- os alunos devem ter responsabilidades perante o grupo, isto é, devem participar de discussões, como as finanças do grupo por exemplo, sobre como convidar mais participantes, quais atividades gostariam de fazer dentro do grupo, como realizar competições etc;
- deve ser inclusiva e democrática, isto é, todos da comunidade devem poder participar (considerando apenas limitações de grupos de idade etc) e, caso um participante não tenha condições financeiras necessárias por exemplo, os outros participantes devem discutir entre si para chegar a uma solução para o problema, o mesmo pode-se dizer para quaisquer outros impedimentos (um aluno que tem dificuldades cognitivas ou de acessibilidade, por exemplo);
- a relação entre os participantes deve ser monitorada para não haver problemas de exclusão, assédio etc, entre eles;
- deve haver ao menos um adulto responsável pelo grupo; este adulto deve definir sobre o que é responsável juntamente com a escola e com os alunos participantes, e deve manter um bom relacionamento com todos os participantes.

Considerando essas pontuações e a base teórica previamente exposta, seguem as seguintes ideias de atividades extracurriculares.

1. **Um jornal da escola em inglês:** oferece aos alunos uma ideia sobre a carreira de jornalismo e outras carreiras afins, envolve leitura, pensamento e discussões críticas acerca de situações relevantes para as próprias comunidades deles, envolve ainda a oportunidade de desenvolver outras habilidades como fotografia e filmagem, edição e formatação de textos, etc, e por fim oferece ao restante da escola a oportunidade de um contato com a língua inglesa produzida pelos próprios alunos da escola. Podem criar redes sociais também para divulgar as notícias da escola, ampliando a audiência para o jornal e recebendo mais feedback, para além dos muros da escola.

Para que este trabalho tenha um caráter crítico é preciso que o professor seja, somente, o mediador das atividades, permitindo que os alunos sejam protagonistas, fazendo escolhas decisivas, desde o tema até o modo de circulação do jornal, lembrando que “a rigidez destas posições (aluno/professor) nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 38). Pensando-se na pedagogia progressista de Freire faz-se necessário que a voz destes alunos seja ouvida e que eles tenham poder de escolha e negociação.

2. **Grupo de debate:** Uma forma relevante de trabalhar com grupos de debate é praticar dentro do grupo estratégias de debate, debater dentro do tempo estipulado, etc. Para incluir a língua inglesa seria interessante, ao menos, que os materiais de base fossem em inglês (e pluriculturais). Dependendo do nível dos alunos é possível fazer os debates de forma translíngue³ ou até mesmo completamente em inglês. Podem também usar os materiais base nos debates e traduzi-los durante o mesmo. Em um grupo de debate se estimula a competição saudável em que se vence através de bons e sólidos argumentos. Os debates podem ser públicos, agregando outras turmas da escola, por exemplo, para que outros alunos vejam, torçam, se interessem, etc. Seria importante que esse tipo de atividade envolvesse tanto o professor de inglês quanto o de português e possivelmente também os de Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Além disso, também é interessante envolver outros professores, por vezes, dependendo do tema a ser debatido.

Fomentar debates também enseja escolher temas bem contextualizados, que sejam familiares e importantes para a comunidade escolar. Os debates podem fomentar um “pensar autêntico” (FREIRE, 1987, p. 41) que tende a ser uma das questões apagadas pela educação bancária, em que o professor deposita conhecimentos nos

³ “Uma concepção de língua não estrutural e fechada em si mesma, mas que valoriza e recupera os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas e em prol da construção do conhecimento” (KRAUSE-LEMKE, 2020)

alunos. Além disso, os grupos podem acontecer online, de modo que seja facilitada a participação de todos, inclusive a do próprio professor.

3. Atividades Físicas: Para atividades físicas que abarquem a língua inglesa é possível procurar jogos de países de língua inglesa que envolvam língua na sua interatividade e praticar um ou vários, é possível até mesmo uma aula de educação física semanal em inglês⁴. Os professores de educação física e de inglês também podem criar atividades em conjunto com o professor de artes que valorizem a cultura local, nacional, e também para conhecer outras culturas. Uma atividade que envolve exercício físico, arte e língua, por exemplo, é um grupo de dança e canto. Os alunos podem fazer covers, criar suas próprias músicas, usando o inglês ou até misturando línguas como fazem artistas k-pop. Esse tipo de grupo musical é bastante popular atualmente, então é possível que seria uma atividade que faria sucesso. É importante observar se os alunos da escola se interessam por algo assim.

Rosso (2010, apud CARDOSO, MOREIRA, 2015) considera essencial que o processo de ensino e aprendizagem envolva ação e criatividade e que haja a prática de metodologias diferentes e variadas. Entendemos que, para o Ensino Médio, isso parece fazer ainda mais sentido, devido à sobrecarga de testes e preparação para o Enem que acabam por estressar e assoberbar os alunos de modo geral.

4. Clubes: Em um clube de receitas, por exemplo, os alunos podem usar receitas em inglês de diversos países e culturas diferentes, podem realizar eventos, podem traduzir receitas brasileiras e postar em blogs, podem fazer vídeos experimentando as receitas de outros países e mostrando as nossas. Nesse tipo de atividade é possível uma interação entre professores de inglês, português, química, física e artes.

Também é possível fazer um clube de experimentos e demonstrações científicas em que, novamente, no mínimo pode-se utilizar materiais em inglês como fonte para os experimentos, e envolver os professores de inglês, matemática, física e química, que seriam responsáveis por recolher materiais de base em conjunto e assistir os alunos na realização dos experimentos e demonstrações. Esses experimentos podem servir de complemento às matérias de ciências exatas, tornando-as mais significativas e práticas, mas também podem auxiliar o restante dos alunos das escolas a compreender teorias científicas ou acontecimentos naturais recentes através de demonstrações públicas.

Outra atividade mais relacionada às ciências exatas é um clube de engenharia da escola, onde os alunos podem observar e debater questões de funcionamento prático em geral, seja dentro da escola ou na cidade onde vivem, como por exemplo a falta de

⁴ O Pibid do curso de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas será realizado em conjunto com o curso de Educação Física na UFSJ, em 2022 e 2023, a fim de que o ensino seja interdisciplinar, mais rico e menos fragmentado.

rampas de acesso a alunos cadeirantes. Os debates podem acontecer em geral em inglês, dependendo do nível dos alunos, com uma participação ocasional ou permanente de professores de Matemática, Geografia e Física. Os alunos participantes podem se decidir a realizar um projeto, ou um plano de trabalho, por semestre, bimestre etc, juntamente aos professores de Inglês, Matemática, Geografia e Física, que devem trabalhar em conjunto tanto na busca de materiais base quanto no auxílio da escrita do projeto ou até mesmo, quando possível, na realização do projeto.

Podem ser feitos clubes com todos os tipos de temáticas (moda, pesquisa, leitura, filmes, séries, quadrinhos, animes, poemas etc.), escolhidas pelos alunos, a fim de que se contemple uma diversidade de modos de ser e viver no mundo e que se extrapole, novamente, a abundância de testes que são feitos pelos alunos do Ensino Médio. A fim de romper com a educação bancária, Freire propõe uma educação mais humanizada, na qual o conhecimento não é fixo, ele muda e evolui, e nem pertence a um grupo seletivo de pessoas, que podem defini-lo e repassá-lo como querem, mas é construído em conjunto, com a participação de educandos e educador,

As possibilidades são várias, mas para que se contemple os ideais progressistas de Freire é necessário que se tenha diversidade de assuntos e conteúdos a serem discutidos e contemplados nas atividades extracurriculares; de que o aluno seja o protagonista das atividades e o professor, o mediador; de que a aprendizagem seja conjunta, voltada para a ação e para a criatividade, sem engessamentos ou depósitos de conhecimentos; deve-se celebrar e acolher a diferença, percebendo-a como parte do processo e benéfica para a relação pedagógica, inclusive, trazendo as várias culturas e os diversos sotaques que envolvem a língua inglesa; o diálogo, a negociação e a relação de equidade precisa estar presente entre professor e aluno, para citar alguns.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as condições atuais do ensino de inglês em escolas regulares, como salários baixos e atrasados, que obrigam os professores a trabalhar em mais de uma escola, a baixa carga horária para o ensino da língua, e o isolamento e individualismo entre os professores causado por uma estrutura escolar e curricular segregatória e inflexível, desfavorecem um ensino de língua inglesa mais crítico e reflexivo, no qual os alunos possam se desenvolver como cidadãos ativos.

Uma forma de oferecer um ensino de inglês mais crítico, reflexivo e libertador, no qual os professores possam trabalhar em conjunto, é a oferta de atividades extracurriculares, isto é, que não dependem da estrutura curricular para que aconteçam. Por meio dessas atividades os alunos podem praticar a língua inglesa extraclasse, com foco em algum assunto de seu interesse. Além disso, em atividades extracurriculares interdisciplinares, os alunos e professores podem determinar a frequência e duração dos

encontros, bem como se serão presenciais ou remotos. Os professores estarão presentes em cada encontro, mas os alunos devem ser protagonistas em cada atividade. A flexibilidade desse tipo de atividade permite que cada professor se organize para participar considerando seus limites de horário, e de saúde física e emocional.

Atividades que ocorram fora da grade curricular, e que se desenvolvam por meio de um ensino interdisciplinar, como é previsto pela BNCC (BRASIL, 2018), podem possibilitar além de uma prática linguística contextualizada, o desenvolvimento da cidadania ativa do jovem, por meio da qual ele é capaz de refletir e atuar sobre si, seu próprio conhecimento e a realidade na qual está inserido.

É necessário que mais pesquisas sejam realizadas para entender o papel atual das atividades extracurriculares no Brasil, e é fundamental aplicar esse tipo de atividade em escolas e estudar seus efeitos para os alunos, professores e para a comunidade escolar, para definir se de fato elas seriam benéficas, e de que forma elas poderiam funcionar melhor no contexto de educação regular, tanto pública quanto privada, no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALHASOV, Y., VERBYTSKA, A., & KOLENICHENKO, T. **Teaching English to adult learners within extracurricular activities at university: barriers and motivation factors.** *Advanced Education*, 7(15), 12–19. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.195696>, 2020.

ANDRADE, S. F.; SOUZA, E. M. F. **Considerações sobre o legado de Freire para o ensino de língua inglesa: Por uma abordagem intercultural.** *Revista diálogos REVDIA*, v.7, n. 1, 2019.

BRASIL. O Ensino Médio no Contexto Da Educação Básica. **Base Nacional Comum**, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 13 de Julho de 2022.

CARDOSO, A. C. R. ; MOREIRA, J. **CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.** *Revista Contexturas*, n° 24, p. 38 - 49, 2015.

COSTA LEITE, P. M. C.; BERNARDO JÚNIOR, A. S. **TRANSFORM(A)ÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: ATIVIDADES DIDÁTICAS BASEADAS NOS LETRAMENTOS CRÍTICOS.** *PROLÍNGUA*, 16(2), 2021, 90–104.

COSTA LEITE, P. M. C.; OLIVEIRA, A. C. T.; SOUZA, A. S. S. As contribuições de Paulo Freire para o entrelaçamento de vozes no ensino crítico de língua inglesa. **Filosofia e Educação.** Campinas, SP, v.13, n.3, p. 2270-2295, maio/ago.2021.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001 (11-36)

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem**. Polifonia, v. 5 n. 05, 2002.

DIAS, F. H.; GIL, S. M. S. **Trazendo as discussões sobre inclusão para os projetos extracurriculares do curso de Letras - Língua Inglesa**. Formação em Movimento v.3, i.3, n.7, p. 944-960, especial, 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire e o valor da igualdade em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e201600, 2019

KRAUSE-LEMKE, C. **Translinguagem: Uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro**. Scielo Brasil, trabalhos em linguística aplicada. Set-Dec 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/pWQK3O5r9bcNQfsnmrFkyGb/?lang=pt>>. Acesso em: 13 de Julho de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. Coleção Educar. São Paulo, Loyola, 1985.

LOPES, E. C.; FLECK, A. P.; AYRES, C. R.; SANTORUM, K. A. T. **Ensino da Língua Inglesa com Atividades Artísticas**. SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID/UNISC: VI SEMINÁRIO NACIONAL DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO, 2017.

OLIVEIRA, C. T.; & SANTOS, A. S. **Percepções de estudantes universitários sobre a realização de atividades extracurriculares na graduação**. Psicologia: Ciência e Profissão, 36(4): 864-876. doi:10.1590/1982-3703003052015, 2016.

PERES, C. M.; ANDRADE, A. S.; GARCIA, S. B. Atividades Extracurriculares: Multiplicidade e Diferenciação Necessárias ao Currículo. **Rev. bras. educ. med.** V. 31. N.3, 2007.

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. As perspectivas de Henri Giroux e Paulo Freire para a docência: Alternativas à concepções neoliberais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 20. n.32 jan./jun. 2015.

SAGOR, R. **How to conduct collaborative action research**. 1993. Disponível em: <file:///D:/User/Documents/Doutorado%20UFMG/Material%20de%20leitura/how-to-conduct-collaborative-action-research-by-richard-sagor.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

WILSON, N. **Impact of extracurricular activities on students.** University of Wisconsin-Stout, may 2009.

ZAKHIR, M. **Extracurricular Activities in TEFL Classes: A Self-Centered Approach.** Sisyphus — Journal of Education, vol. 7, no. 2, pp. 119-137, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5757/575763749007/html/>>. Acesso em: 13 de Julho de 2022.

APÊNDICES

Apêndice 1

7/13/22, 3:32 PM

Atividades extracurriculares no aprendizado de Língua Inglesa

Atividades extracurriculares no aprendizado de Língua Inglesa

Esse formulário visa analisar o uso de atividades extracurriculares, isto é, aquelas não atreladas ao currículo escolar, ou que não estejam dentro da grade obrigatória do curso, com foco no aprendizado e prática da língua inglesa. Essas atividades podem ser de diversos tópicos, por exemplo: Clube de leitura / literatura / Gibi; Clube de música; Clube de jogos; Clube de cinema / animação; Clube de debate; entre outros.

**Obrigatório*

1. CONSENTIMENTO INFORMADO: Ao responder este questionário, eu autorizo as * pesquisadoras Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite (Orientadora) e Laura Assunção Campregher (orientanda) a usar minhas informações pessoais para fins de pesquisa, de forma confidencial, para a proteção de dados pessoais e garantia de direitos digitais.

Marcar apenas uma oval.

De acordo

2. Local em que leciona a língua inglesa *

Marque todas que se aplicam.

- Educação básica pública
- Educação básica privada
- Educação superior pública
- Educação superior privada
- Curso livre
- Outro: _____

3. Estado onde trabalha. *

4. Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5
- De 5 a 10
- De 11 a 15
- De 16 a 20
- Mais de 20

5. Onde trabalha já presenciou/organizou atividades extracurriculares com foco na *
aprendizagem e prática de língua Inglesa?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 10*

Presenciei/Organizei atividades extracurriculares com foco na aprendizagem
e prática de língua Inglesa

6. Qual era o tópico da atividade (Pode escolher mais de uma opção):

Marque todas que se aplicam.

- Conversação
- Grupo/Clube de leitura / literatura / Gibi / etc
- Grupo/Clube de música
- Grupo/Clube de jogos
- Grupo/Clube de cinema / animação / etc
- Grupo/Clube de debate

7/13/22, 3:32 PM

Atividades extracurriculares no aprendizado de Língua Inglesa

7. Para qual faixa de idade foi oferecida essa atividade? Caso de mais de uma, quais atividades foram oferecidas para quais faixas?

8. Em qual local foi oferecida essa atividade? (Pode escolher mais de uma opção; justificar abaixo quais atividades foram oferecidas em quais locais)

Marque todas que se aplicam.

- Educação básica pública
- Educação básica privada
- Educação superior pública
- Educação superior privada
- Cursos livres
- Outro: _____

9. Fale-nos um pouco sobre a(s) atividade(s). Como foi implementada? Houve um ^{*} interesse inicial por parte dos alunos e alunas? Muitos compareceram? Eram participativos(as)? A atividade foi benéfica aos alunos e alunas? De que forma? O interesse se manteve? Quanto tempo durou (ou vem durando) essa atividade?

Interesse

4

7/13/22, 3:32 PM

Atividades extracurriculares no aprendizado de Língua Inglesa

10. Já teve interesse em organizar atividades extracurriculares com foco na aprendizagem e prática de língua Inglesa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 14*

Já tive interesse em organizar atividades extracurriculares

11. De qual tópico? (Pode escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

Conversação

Grupo/Clube de leitura / literatura / Gibi / etc

Grupo/Clube de música

Grupo/Clube de jogos

Grupo/Clube de cinema / animação / etc

Grupo/Clube de debate

Outro: _____

12. O que te motivou a querer oferecer este tipo de atividade? *

7/13/22, 3:32 PM

Atividades extracurriculares no aprendizado de Língua Inglesa

13. Você pôde realizá-la? Se sim, o que contribuiu para que isso fosse possível? *
Se não, por que?

Quando aluno/aluna

14. Você teve atividades extracurriculares com foco na aprendizagem e prática de *
língua Inglesa enquanto estudante?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Quando aluno/aluna, presenciei atividades extracurriculares com foco na
aprendizagem e prática de língua Inglesa

15. Qual era o tópico da atividade (Pode escolher mais de uma opção):

Marque todas que se aplicam.

- Conversação
- Grupo/Clube de leitura / literatura / Gibi / etc
- Grupo/Clube de música
- Grupo/Clube de jogos
- Grupo/Clube de cinema / animação / etc
- Grupo/Clube de debate
- Outro: _____

7/13/22, 3:32 PM

Atividades extracurriculares no aprendizado de Língua Inglesa

16. Em qual faixa de idade foi oferecida essa atividade? (Pode escolher mais de uma opção; justificar em 'outros' quais atividades foram oferecidas em quais idades)

Marcar apenas uma oval.

- Educação Infantil (0-5 anos)
- Ensino fundamental (6-14 anos)
- Ensino médio (15-17)
- Educação de adultos
- Outro: _____

17. Em qual local foi oferecida essa atividade? (Pode escolher mais de uma opção; justificar em 'outros' quais atividades foram oferecidas em quais locais)

Marque todas que se aplicam.

- Educação básica pública
- Educação básica privada
- Educação superior pública
- Educação superior privada
- Cursos livres
- Outro: _____

18. Fale-nos um pouco sobre a(s) atividade(s). Como foi implementada? Houve um interesse inicial por parte dos alunos e alunas? Muitos compareceram? Eram participativos(as)? A atividade foi benéfica para você e seus(suas) colegas? De que forma? O interesse se manteve? Quanto tempo durou essa atividade? *
