



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**DO DESEJO AO CONFLITO: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA NA  
RESSIGNIFICAÇÃO DE ABORDAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM  
CONTEXTO DE INSTITUTO FEDERAL.**



**Universidade Federal de São Carlos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DO DESEJO AO CONFLITO: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA NA  
RESSIGNIFICAÇÃO DE ABORDAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM  
CONTEXTO DE INSTITUTO FEDERAL.

JAQUELINE LOPES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes  
Coorientadora: Profa. Dra. Magali Barçante

São Carlos - São Paulo - Brasil

2023



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jaqueline Lopes, realizada em 15/12/2023.

#### **Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes (UFSCar)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)

Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana (SEDF)

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

## Dedicatória I

Dedico este trabalho a minha avó Laura (*in memoriam*) e a minha avó Josina (*in memoriam*) por terem sempre me inspirado com sua inteligência, força, liderança, sabedoria e fé. Carrego vocês comigo e, quando desanimo e penso em desistir de meus objetivos, lembro-me de tudo que enfrentaram ao longo de suas vidas em tempos ainda mais limitantes às mulheres.



## Dedicatória II

Dedico este trabalho a minha filha primogênita Malu que é luz na minha vida; a minha bebê, Maitê, que já me inspirava quando ainda estava em meu ventre; ao meu marido Robson que sempre está ao meu lado; aos meus pais, José Maria e Tânia, e a minha irmã, Janaina, por sempre torcerem pelo meu sucesso na realização dos meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ouvir minhas orações e me sustentar em todos os momentos de minha vida e, especialmente, durante o desafiador processo de doutoramento. Esse processo por si só já é trabalhoso e, com a pandemia do Covid – 19 e todas as suas adversidades, concluir o doutorado foi ainda mais difícil. Por isso, agradeço por ter me mostrado que nada acontece em meu tempo, mas sim no Dele e ter a certeza de que sempre haverá dias de luta e dias de glória. Consegui!!!!

Ao Instituto Federal de São Paulo – *campus* Caraguatatuba – pela concessão do meu afastamento de minhas atividades docentes no instituto e por autorizar que a coleta de dados deste estudo fosse realizada nesse *campus*.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rita Barbirato, pela orientação, apoio e paciência na partilha e na construção de conhecimento.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Magali Barçante, por ter aceitado participar dessa jornada e pela disposição em tirar minhas dúvidas e compartilhar seu conhecimento sempre que necessário.

Aos professores Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho e Dr. Juscelino Sant’Ana e à professora Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva pelas contribuições valiosas no decorrer da banca do exame de qualificação e por terem aceitado participar também da minha banca de defesa.

Ao professor e comendador Dr. Nelson Viana por, mesmo com sua agenda cheia de compromissos, ter aceitado participar da minha banca de defesa.

Aos professores do PPGL, Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin e Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin por compartilharem seus valiosos conhecimentos.

Aos professores de Matemática, egressos e licenciandos em Matemática do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP – *campus* Caraguatatuba por terem participado do mapeamento das necessidades do público-alvo desta pesquisa.

Aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP – *campus* Caraguatatuba por participarem voluntariamente da pesquisa dedicando seu tempo às atividades síncronas e assíncronas propostas ao longo da implementação do material didático, assim como respondendo os questionários e a entrevista. Sem vocês eu não teria refletido e descoberto tanto sobre minha prática docente.

Ao ex-coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP – *campus* Caraguatatuba, professor Ronaldo, por todo apoio para que a coleta de dados acontecesse.

Ao meu esposo, Robson, por estar sempre ao meu lado e me apoiar na realização dos meus sonhos. Que sorte a minha ter você como companheiro de vida!

À minha filha primogênita, Malu, por me inspirar a ser sempre um ser humano melhor e por sua paciência em não me ter tão presente durante essa jornada acadêmica.

À minha irmã de alma, Daniele Almeida (Grupa), que tanto me ilumina e acolhe, tanto nos momentos felizes, quanto, especialmente, nos mais difíceis e que, apesar da distância, se faz tão presente.

À Fernanda, minha *sister* de doutorado, por todas as alegrias e angústias, bem como todo conhecimento e todos os textos (com) partilhados.

À Sabrina Espino Prata, amiga que ganhei durante o doutorado, por toda partilha e apoio nos momentos bons e difíceis ao longo dessa jornada.

À secretaria do PPGL – UFSCar pela prontidão em esclarecer minhas dúvidas durante minha jornada de doutoramento.

A todos aqueles e aquelas que de alguma forma em algum momento contribuíram para a realização deste trabalho.

“Quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata.  
Quem tenta ajudar um broto a sair da semente o destrói.  
Há certas coisas que não podem ser ajudadas.  
Têm que acontecer de dentro para fora.”

Rubem Alves

## RESUMO

LOPES, J.

### **Do desejo ao conflito: a trajetória de uma professora na ressignificação de abordagem no ensino de língua inglesa em contexto de Instituto Federal.**

2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2023.

Este estudo investiga, principalmente, a trajetória de uma professora-pesquisadora no processo de mudança de sua abordagem ao elaborar e ensinar com um material didático de inglês com foco no sentido a licenciandos em Matemática de uma instituição de educação profissional e tecnológica. Para tal, primeiramente, foi realizado o mapeamento de necessidades de aprendizagem dos licenciandos; em seguida, desenvolvido o material didático e, por último, sua implementação. É um estudo que se caracteriza como qualitativo, exploratório e interventiva, realizado com a participação de uma professora-pesquisadora e estudantes, em um *campus* do Instituto Federal de São Paulo, em uma disciplina de inglês de um curso de Licenciatura em Matemática a qual foi ministrada de forma remota em decorrência das restrições impostas pelo Covid-19. Foram utilizados como instrumentos para geração e coleta de dados: o próprio material didático, questionários, entrevistas, diários da professora-pesquisadora, as gravações das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa, aulas gravadas e os *chats* dessas aulas. A análise dos dados foi desenvolvida a partir da triangulação e da análise de conteúdo para categorizar os dados. Dessa forma, buscou-se compreender o processo da professora-pesquisadora na mudança de abordagem a partir de três aspectos: (i) como a trajetória da professora-pesquisadora se caracterizou; (ii) como a professora-pesquisadora materializou a abordagem desejada (comunicativa) no material didático elaborado; e (iii) como se caracterizou a abordagem concretizada durante o ensino com o referido material. É nesse sentido que o embasamento teórico orientador desta pesquisa trata a respeito do conceito de abordagem na área de ensino de línguas (Anthony, 1963; Richards; Rodgers, 1982; Prabhu, 1987; Allwright, 1991; Almeida Filho, 1997), discorre acerca do modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) e sua relação com a mudança de abordagem de ensinar (Almeida Filho, 1993, 2012, 2015, 2018a, 2023), sobre abordagem gramatical e a abordagem comunicativa e o fazer docente alinhado a esses paradigmas (Almeida Filho, 2001, 1993, 2012, 2015, 2018b; Brown, 2015; Freitas, 2013; Gomes, 2016 a, 2016 b; Richards; Rodgers, 2014; Vieira-Abrahão, 2015), discorre acerca do ensino comunicativo de línguas (Almeida Filho, 2000, 2015; Almeida Filho; Barbirato, 2000; Barbirato, 1999, 2005; Brown, 1994, 2015; Littlewood, 2013; Richards; Rodgers, 2014; Xavier, 2016) assim como do planejamento temático (Brinton; Snow, 2019; Brown, 2015; Byrnes, 2005; Crandall, 1994; Dueñas, 2004; Richards; Rodgers, 2014). Os resultados revelaram que o processo de mudança de abordagem da professora-pesquisadora apresentou complexidade e não-linearidade. Foi possível observar também que aspectos distintivos da abordagem comunicativa estão concretizados no material didático elaborado, tais como foco no sentido e atividades significativas aos aprendizes. Finalmente, constatou-se que o ensino com o referido material foi permeado por duas abordagens: a do material didático e a declarada pela professora-pesquisadora num longo e sinuoso diálogo tensionado entre os agentes.

Palavras-chave: Abordagem de ensinar língua; Abordagem comunicativa do ensino de língua(s); Abordagens concomitantes de agentes (professora, autores de MD e aprendizes, outros terceiros); Tensões entre abordagens distintas dos agentes numa mesma situação; Atividades Comunicativas; Formação de professores; Planejamento Comunicativo Temático.

## ABSTRACT

**LOPES, J.**

From desire to conflict: the journey of a teacher in the redefinition of approach in English language teaching in context of Federal Institute.

This study primarily investigates the trajectory of a teacher-researcher in the process of changing her approach while designing and teaching English using an instructional material with focus on meaning for students majoring in Mathematics at a professional and technological educational institution. To achieve this, a needs analysis of the learning needs of the mathematics students was carried out. After, an instructional material was developed, and then implemented. This is a qualitative, exploratory, and interventionist study conducted with the participation of a teacher-researcher and students at a campus of the Federal Institute of São Paulo, in an English course for a Mathematics degree. The course was delivered remotely due to the restrictions imposed by Covid-19. Instruments for data generation and collection were the following: the instructional material, questionnaires, interviews, the teacher-researcher's diaries, recordings of meetings between the teacher-researcher and her research advisor, recorded lessons, and the chat logs from these lessons. Data analysis was carried out through triangulation and content analysis to categorize the data. Thus, this study aimed at understanding the teacher-researcher's process of changing her approach in three aspects: (i) how the teacher-researcher's trajectory was characterized; (ii) how the teacher-researcher materialized the desired (communicative) approach in the instructional materials developed; and (iii) how the realized approach during teaching with the materials was characterized. In this sense, the theoretical framework that guides this research addresses the concept of approach in language teaching (Anthony, 1963; Richards; Rodgers, 1982; Prabhu, 1987; Allwright, 1991; Almeida Filho, 1997), discusses the Global Operation Model of Language Teaching (OGEL) and its relation to the change in teaching approach (Almeida Filho, 1993, 2012, 2015, 2018a, 2023). Also, it brings insights about grammar and communicative approach and teaching practices aligned with these paradigms (Almeida Filho, 2001, 1993, 2012, 2015, 2018b; Brown, 2015; Freitas, 2013; Gomes, 2016a, 2016b; Richards; Rodgers, 2014; Vieira-Abrahão, 2015). In addition, it discusses communicative language teaching (Almeida Filho, 2000, 2015; Almeida Filho; Barbirato, 2000; Barbirato, 1999, 2005; Brown, 1994, 2015; Littlewood, 2013; Richards; Rodgers, 2014; Xavier, 2016) as well as thematic planning (Brinton; Snow, 2019; Brown, 2015; Byrnes, 2005; Crandall, 1994; Dueñas, 2004; Richards; Rodgers, 2014). The results revealed that the teacher-researcher's process of changing her approach was complex and non-linear. It was also evident that distinctive features of the communicative approach were incorporated into the instructional materials, such as a focus on meaning and meaningful activities for the learners. Finally, it was observed that the teaching with the materials was influenced by two approaches: the one represented by the instructional materials and the one declared by the teacher-researcher.

**Keywords:** Language teaching approach; Communicative approach in language(s) teaching; Agents' concurrent approaches (teachers, textbooks authors, learners, others); Tensions between agents' different approaches in the same situation; Communicative Activities; Teacher education; Communicative theme-based teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e teses sobre o ensino de inglês em Institutos Federais.....	9
Quadro 2: Princípios dos Métodos da Gramática e Tradução, Método Direto e Método Audiolingual.....	30 e 31
Quadro 3: Características da sala de aula de línguas.....	32
Quadro 04: Aspectos distintivos da abordagem comunicativa.....	35
Quadro 5: Vertentes de cursos baseados em conteúdo.....	55
Quadro 6: Ementas das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.....	63
Quadro 7: Objetivos das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.....	63 e 64
Quadro 8: Conteúdo programático das disciplinas de inglês para o curso de Licenciatura em Matemática.....	66
Quadro 9: Plano de aula – <i>Unit 1 – Science</i> .....	72 e 73
Quadro 10: Plano de aula – <i>Unit 2 – Research in Mathematics</i> .....	73
Quadro 11: Plano de aula – <i>Unit 3 – Scientific Dissemination</i> .....	74
Quadro 12: Cronograma da disciplina Inglês para Propósitos Específicos 1.....	76 e 77
Quadro 13: Tempo de estudo de inglês dos licenciandos em Matemática.....	80
Quadro 14: Onde os licenciandos em Matemática estudaram ou estudam inglês.....	81
Quadro 15: Justificativa dos estudantes sobre a necessidade ou não da disciplina de inglês no curso de licenciatura em Matemática.....	82
Quadro 16: Justificativa dos estudantes sobre a importância ou não do uso do inglês em suas atividades como professor de Matemática.....	83
Quadro 17: Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos.....	86 e 87
Quadro 18: Temas recorrentes e os instrumentos de origem.....	91 e 92
Quadro 19: Demonstrativo da relação entre as perguntas e objetivos de pesquisa e as categorias e subcategorias estabelecidas.....	94 e 95
Quadro 20: Percepções dos aprendizes sobre as unidades do material didático <i>Learning Science through English: an English course for mathematicians</i> .....	154 e 155

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas – OGEL .....	18
Figura 2: Sistema de competências do professor na OGEL.....	23
Figura 3: Teia Comunicativa.....	36
Figura 4: Hierarquia das atividades, ambientes e ferramentas no ensino de línguas.....	46
Figura 5: Contínuo Comunicativo de Littlewood (2013) .....	47
Figura 6: Representação das dimensões distintas do processo de aprender e ensinar língua (s).....	49
Figura 7: As necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática apontadas por professores de matemática.....	67
Figura 8: O que faltou nas disciplinas de inglês para atuação dos egressos e licenciandos enquanto alunos e professores de Matemática.....	69
Figura 9: As necessidades de aprendizagem de inglês mapeadas e o material didático organizado e implementado.....	70
Figura 10: Estratégias de aprendizagem das <i>Units 1,2 e 3 – Learning Science through English: an English course for mathematicians</i> .....	75
Figura 11: Os papéis do filtro afetivo ao longo da elaboração do material didático.....	102
Figura 12: Os papéis do filtro afetivo durante a implementação do material didático.....	111
Figura 13: Os papéis do filtro afetivo na trajetória de mudança de abordagem.....	112
Figura 14: Atividade 1 – <i>Unit 1 – Lesson A – What is science?</i> .....	145
Figura 15: Tarefa 1 - <i>Unit 1 – Lesson A – What is science?</i> .....	146
Figura 16: Atividade 4 – <i>Unit 1 – Lesson B – Scientists</i> .....	147
Figura 17: Tarefa 4 – <i>Unit 1 – Lesson B – Scientists</i> .....	148
Figura 18: Atividade 2 – <i>Unit 1 – Lesson C – Science in our daily life</i> .....	148
Figura 19: Atividade 3 - <i>Unit 1 – Lesson C – Science in our daily life</i> .....	148 e 149
Figura 20: Atividade 1 - <i>Unit 2 – Research in Mathematics</i> .....	150
Figura 21: Atividade 4 - Diagrama para organização das ideias principais do parágrafo um da introdução do Artigo A – <i>Unit 2 – Research in Mathematics</i> .....	151
Figura 22: Tarefa 1 - <i>Unit 2 – Research in Mathematics – Task 1</i> .....	151
Figura 23: Atividade 2 - <i>Unit 3 – Scientific Dissemination</i> .....	152
Figura 24: Atividade do tipo tarefa <i>Unit 3 – Scientific Dissemination – Task 1</i> .....	153
Figura 25: Slide sobre o uso da palavra graduation.....	164
Figura 26: Rubrica para avaliação de parágrafo.....	165



Figura 27: Demonstrativo das duas abordagens que permearam o processo de ensino com o material didático .....	168
Figura 28: Demonstrativo do ciclo de tradução para a língua materna.....	176
Figura 29: Abordagem almejada <i>versus</i> abordagem concretizada no ensino com o material didático elaborado.....	179

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

AG – Abordagem Gramatical

BDTD – Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBLT – do inglês *Content-Based Language Teaching* (Ensino Baseado em Conteúdo)

CEPROLIN – Centro Profissionalizante do Litoral Norte

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CA – Competência Aplicada

CC – Competência Comunicativa

CI – Competência Implícita

CP – Competência Profissional

CT – Competência Teórica

EaD – Ensino a distância

ECL – Ensino Comunicativo de Línguas

ELFE – Ensino de Línguas para Fins Específicos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERE – Ensino Remoto Emergencial

Fundacc- Fundação Educacional e Cultural de Caraguatatuba

IFA – Inglês para Fins Acadêmicos

IFE – Inglês para Fins Específicos

IFSP – Instituto Federal de São Paulo

IPE – Inglês para Propósitos Específicos

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

MD – Material Didático

OGEL – Operação Global de Ensino de Línguas

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TICs- Tecnologias Digitais da Informação e do Conhecimento

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

UNED – Unidade Descentralizada

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Nível de inglês dos licenciandos em Matemática.....	74
--	----

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

Ocorrências	Sinais
Alongamento de vogal	::
Comentários explicativos para contextualização	(comentários)
Ênfase acentuada	<b>Negrito</b>
Fala em inglês	<i>Itálico</i>
Fala incompleta ou interrompida	...
Falas simultâneas ou sobre posições de vozes	[ ]
Pausa preenchida	<i>Eh, ah, oh, ih::, ahã etc.</i>
Texto incompreensível	(xxxx)
Trecho registrado na gravação, mas que não foi transcrito.	(...)

Fonte: Baseado em Costa (2020), Marcuschi (1998) e Silva (2012)

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA – RECALCULANDO A ROTA.....	4
2 JUSTIFICATIVA.....	7
3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	13
4 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	14
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>15</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
1.1 O CONCEITO DE ABORDAGEM NA ÁREA DE ENSINO DE LÍNGUAS.....	15
1.2 O MODELO OGEL E A SUA RELAÇÃO COM A MUDANÇA DE ABORDAGEM DE ENSINAR.....	18
1.3 ABORDAGEM GRAMATICAL E O FAZER DOCENTE ALINHADO AO PARADIGMA..	27
1.4 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O FAZER DOCENTE ALINHADO AO PARADIGMA.....	34
1.5 O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS (ECL).....	41
1.6 VERTENTES DO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS.....	52
1.6.1 O Ensino de Língua Baseado em Conteúdo ( <i>Content-Based Language Teaching – CBLT</i> ) e o Ensino Temático ( <i>Theme-Based Teaching</i> ).....	52
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>59</b>
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>59</b>
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	59
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	61
2.2.1 Contexto escolar.....	61
2.2.1.1 O Instituto Federal de São Paulo – <i>campus</i> Caraguatatuba.....	61
2.2.1.2 O Curso de Licenciatura em Matemática.....	62
2.3 MAPEAMENTO DAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA.....	63

2.4 O PLANEJAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DO <i>LEARNING SCIENCE THROUGH ENGLISH: AN ENGLISH COURSE FOR MATHEMATICIANS</i> .....	71
2.5 A DISCIPLINA DE INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS 1.....	77
2.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	80
2.6.1 Os Estudantes.....	80
2.6.2 A Professora-pesquisadora.....	85
2.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS.....	86
2.7.1 Diários de pesquisa.....	87
2.7.2 Gravações de vídeo das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa.....	88
2.7.3 Questionários.....	88
2.7.4 Entrevista Semiestruturada.....	90
2.7.5 Gravação de vídeo das aulas síncronas.....	90
2.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	90
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>95</b>
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>95</b>
3.1 A COMPLEXIDADE DO PROCESSO DE MUDANÇA DE ABORDAGEM DE ENSINAR... 97	
3.1.1 O papel do filtro afetivo na mudança de abordagem de ensinar.....	97
3.1.2 Foco na forma <i>versus</i> foco no sentido: o conflito entre a abordagem almejada e a abordagem declarada.....	114
3.1.3 As competências reveladas ao longo do processo de mudança de abordagem de ensinar da professora-pesquisadora.....	131
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	145
3.2.1 <i>Temas e atividades interessantes e motivadores</i> .....	145
<b>3.3 O ENSINO COM O MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO: ABORDAGEM ALMEJADA VERSUS ABORDAGEM CONCRETIZADA.....</b>	<b>160</b>
3.3.1 Gramática: coadjuvante ou protagonista?.....	161
3.3.2 – Traduzir ou não traduzir, eis a questão!.....	171
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>

<b>APÊNDICES.....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>293</b>



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no contexto de formação continuada de professores, uma vez que desejo compreender o processo de mudança de abordagem de ensinar inglês de uma professora - pesquisadora.

É nesse sentido que reconheço<sup>1</sup> a relevância de que o professor seja também pesquisador, não somente no sentido estrito da palavra, quando se está matriculado em um programa de pós-graduação, mas também quando, independentemente disso, o docente investiga sua prática pedagógica. Conforme Almeida Filho (2011, p. 72), para evoluírem sua qualidade profissional, é necessário que os professores deem continuidade a sua formação após sua certificação inicial. Ainda segundo esse autor, “ao professor contemporâneo cabe pensar no que faz (como ensina e como aprendem seus alunos) para fazer um juízo de quem ele é como ensinante”.

Reiterando a afirmação de Almeida Filho (2011), Freitas e Barbirato (2020) apontam que alguns estudos os quais fazem parte do *corpus* de sua pesquisa (Fontão do Patrocínio, 1991, 1995; Freitas, 1996; Barçante, 1996; Sandei, 2005; Abreu-e-Lima, 2006; Bezerra, 2007) enfatizam que refletir sobre as próprias aulas, seja com ou sem a intervenção de um pesquisador mais experiente, e autoanalisar-se amplificam o seu desenvolvimento intelectual e profissional. Deste modo, de acordo com Freitas e Barbirato (2020), o ensino é aperfeiçoado como consequência dessa prática reflexiva<sup>2</sup>, já que possibilita ao professor perceber o que deseja ou precisa mudar em sua prática atual ou futura.

Tendo em vista os apontamentos já mencionados e minha atuação como docente do quadro efetivo do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) - *campus* Caraguatatuba<sup>3</sup> – onde sou responsável por disciplinas de inglês em diferentes cursos, dentre eles, o Curso de Licenciatura em Matemática, eu, a professora-pesquisadora e participante deste estudo, tive como motivação

---

<sup>1</sup> Vale destacar que utilizo nesta tese tanto a primeira quanto a terceira pessoa do singular. Aquela é utilizada quando me refiro à motivação para a realização deste trabalho e às minhas reflexões e considerações a partir da perspectiva da pesquisadora. Já esta se apresenta quando faço menção à participante deste estudo em seu papel de professora, principalmente, no Capítulo III – Análise e discussão dos dados – uma vez que foi necessário um distanciamento da minha prática como professora para analisá-la e discuti-la como pesquisadora.

<sup>2</sup>Reconhecendo que Schön (1997), Zeichner (1997) e Nóvoa (1997) são precursores na concepção da reflexão como meio para a formação de professores (Almeida Filho, 2004), nesta tese, considero prática reflexiva como aquela em que o professor reflete na e sobre a sua prática esteja ele em formação inicial ou continuada, sabendo-se que a consciência acerca da abordagem de ensinar do professor é ferramenta importante no processo de reflexão. Nesta pesquisa, a prática reflexiva, mais especificamente, a autorreflexão, se deu ao longo dos estudos para o doutoramento da professora-pesquisadora com a supervisão de uma profissional experiente, sua orientadora.

<sup>3</sup>Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de São Paulo em 01/12/2020.

inicial e pessoal para a realização desta pesquisa questionamentos acerca da minha prática pedagógica nessa instituição na qual iniciei carreira em 2011.

No início de minha prática nesse contexto, utilizava os livros indicados nas referências bibliográficas dos Planos de Ensino<sup>4</sup> das disciplinas de inglês dos cursos para os quais elas são ofertadas e observava que os licenciandos em Matemática, particularmente, não se motivavam para realizar as atividades propostas por esses livros. Ao perceber isso, busquei no mercado editorial livros que fossem direcionados ao ensino de inglês para esse público alvo, porém não os encontrei. Logo, comecei a preparar minhas aulas a partir de textos autênticos/genuínos<sup>5</sup> de gêneros diversos, incluindo o gênero *abstract* de artigos acadêmicos com temas relacionados às áreas de Matemática e de Educação Matemática e, em conversa informal, a coordenadora do curso relatou que a turma da matemática havia declarado que estava mais motivada a participar das aulas de inglês depois que passei a preparar materiais que atendiam as suas necessidades e aos seus interesses.

Em vista disso, entretanto, somente em 2016, tive a oportunidade de participar de um curso de capacitação em um *Community College* nos Estados Unidos e comecei a vislumbrar ser possível fazer algo diferente em razão de, ao longo dessa capacitação, os meus colegas e eu termos entrado em contato com o desenvolvimento de aulas aparentemente pautadas na Abordagem Comunicativa (AC), uma vez que o enfoque estava, na maioria das atividades, no sentido. No entanto, parte das aulas tinha como cerne a forma, isto é, o trabalho com itens gramaticais específicos. Como não líamos ou discutíamos sobre a teoria que subjazia àquelas aulas e às atividades observadas e criadas, tive dúvidas quanto à abordagem que as fundamentava: se era comunicativa ou gramatical. Como consequência, após meu retorno ao Brasil, tentei pôr em prática o que havia aprendido, principalmente com as turmas da Matemática, porém não obtive sucesso, dado que os licenciandos ainda continuaram utilizando a língua materna em grande parte das aulas e os objetivos comunicativos que eu acreditava ter proposto para as atividades não eram cumpridos. Melhor dizendo, os alunos não interagiam na língua-alvo e punham ênfase no vocabulário e em aspectos da gramática.

---

<sup>4</sup> Os Planos de Ensino descrevem a carga horária, os objetivos, conteúdo, metodologia e referências bibliográficas básica e complementar das disciplinas constituintes da grade curricular de um curso, eletivas e optativas. É possível consultá-los acessando o seguinte link: <https://www.ifspcaragatatuba.edu.br>.

<sup>5</sup> Nesta tese, considero como autênticos/genuínos os textos da modalidade oral ou escrita que não foram criados para propósitos educacionais (Widdowson, 1979; Tomlinson, 1998; Thornbury, 2006; Buendgens-Kosten, 2014).

Em decorrência dessa dificuldade, busquei por conhecimento teórico sobre o assunto, fazendo primeiramente uma disciplina como aluna especial e depois iniciando meu processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* São Carlos. Iniciei, então, minha jornada para dar continuidade a minha formação e reencontrei-me com teorias e teóricos com os quais já havia entrado em contato ao longo de minha formação inicial. Todavia, precisei mergulhar mais fundo para compreender e explicitar meu desejo de ministrar aulas fundamentadas na AC.

A fim de entender essa abordagem, necessitei, inicialmente, rever os conceitos de abordagem<sup>6</sup> e de método. Para tal, revisei os textos de Anthony (1963<sup>7</sup>), Richards e Rodgers (1982) e Almeida Filho (1993, 1997, 2015) e, a partir da leitura desses autores, melhor compreendi o modelo hierárquico semelhante que Anthony e Almeida Filho apresentam no qual a abordagem está no topo orientando os outros elementos e, em contrapartida, Richards e Rodgers colocam o método como o elemento condutor de todos os outros.

Considerar o método como o elemento mais importante da hierarquia, tal qual Richards e Rodgers fazem, de acordo com Sant'Ana (2020a), pode colaborar com uma formação docente direcionada a um enfoque em aspectos técnicos, em outras palavras, continua-se dando ênfase aos diversos modos de ministrar aulas e sua aplicação, isto é, promove o treinamento do docente em métodos e técnicas mesmo ele tendo contato com teorias a respeito da natureza da língua(gem).

Desse modo, corroboro a perspectiva de Anthony e Almeida Filho porque confere ao conceito de abordagem, no caso do professor, o papel de organizadora do ensino e o de filosofia orientadora. À vista disso, ainda conforme Sant'Ana (2020a), a partir dessa nova visão, a formação passa a ser centrada na filosofia que orienta o ensinar, conseqüentemente o professor passa a refletir sobre como ensina língua.

É nesse sentido que a melhor compreensão do conceito de abordagem e da sua relevância para uma formação docente mais reflexiva foi forte fator motivador para o objetivo central deste estudo. Vale ressaltar que ao longo do processo de mudança de abordagem, o professor pode se deparar com conflitos e resistências. Além disso, de acordo com Almeida Filho (1993, 2015), podem ocorrer tensões entre a abordagem do professor e outras possíveis

---

<sup>6</sup> Para uma discussão mais detalhada a respeito do conceito de abordagem e a sua importância na área de ensino de línguas, vide Capítulo I – Fundamentação Teórica desta tese.

<sup>7</sup> Algumas referências deste trabalho, embora não tão recentes, são citadas especialmente pela sua contribuição seminal e relevância à área de estudo desta pesquisa. É importante destacar que houve um cuidado em também trazer referências mais atuais.

abordagens (dos alunos, dos colegas, dos autores do material didático, a oficial da escola em que trabalha, entre outras).

Cabe destacar que, para esta pesquisa, ao analisar a minha trajetória de mudança de abordagem, trato especificamente dos efeitos da complexidade dessa trajetória. Em adição, são raros os trabalhos que descrevem e discutem as dificuldades desencadeadas por esse processo dado que a coexistência entre a abordagem que o professor declara ter e a abordagem que almeja também se dá em tensão.

Em vista disso, este estudo é pertinente, uma vez que traz contribuição relevante para a formação inicial e continuada de professores de língua não somente em instituições de educação profissional e tecnológica, como também dos mais diversos contextos.

Por fim, para cumprir com o objetivo deste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e interpretativa com base nos diários que redigi sobre a elaboração e a implementação do material didático, nas transcrições das reuniões com a professora que orientou a realização deste trabalho, nas transcrições e nos *chats* das aulas gravadas, nos questionários e entrevistas individuais conduzidas com os licenciandos.

Isso posto, na seção seguinte descrevo a trajetória deste estudo.

## **1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA – RECALCULANDO A ROTA**

Como mencionado na seção anterior, a motivação inicial e pessoal para o desenvolvimento deste estudo surgiu dos meus questionamentos acerca da minha prática pedagógica no contexto educacional onde atuo.

Vale destacar que iniciei o doutorado em 2019 e, em março de 2020, um ano depois, a pandemia do Covid-19 demandou que nós, população mundial, fizéssemos distanciamento social para tentar conter a propagação do vírus. Como consequência, as escolas foram fechadas e, conforme Paiva (2020), forçadas a migrar para outras formas de ensino com destaque para o ensino mediado pela internet, surgindo um novo nome, o Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>8</sup>. Assim, precisei recalcular minha rota, desenvolver minha pesquisa de forma virtual e remota e não mais presencialmente, como originalmente o estudo seria realizado.

---

<sup>8</sup> Especificamente para esta pesquisa, foram utilizados o *Google Meet* para realização das aulas síncronas (implementação do material didático), o *Moodle* institucional para organização da disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1 e envio de atividades assíncronas, entre outros recursos. Vale salientar que o *Moodle* é um *software* livre de apoio à aprendizagem executado em um espaço virtual e foi utilizado para sustentar as atividades remotas da instituição onde esta pesquisa foi desenvolvida. Para mais detalhes, vide Capítulo II – Procedimentos Metodológicos.

Desse modo, mesmo que de forma remota, primeiramente, fiz um levantamento das necessidades de aprendizagem e interesse do público-alvo<sup>9</sup> e depois, com base nesse mapeamento, optei por elaborar um material didático temático de inglês com foco no sentido. Além disso, após a elaboração desse material, ele foi implementado para que, então, eu averiguasse, dentre outros objetivos, como se daria a aprendizagem de inglês dos licenciandos a partir do uso desse material e as percepções deles a respeito desse material que se pretendia comunicativo.

No entanto, no decorrer do processo de elaboração do material didático, novos questionamentos emergiram do meu contato com os aspectos distintivos<sup>10</sup> subjacentes à AC e sua materialização em atividades que fossem significativas e com foco no sentido. Tive dúvidas e resistência, em alguns momentos, concernente à necessidade, veracidade e funcionalidade dessa abordagem<sup>11</sup>. Em adição, na etapa seguinte, a implementação do material didático, as dúvidas e a resistência com a AC persistiram já que as adversidades do ensino remoto surgiram e intensificaram o processo rumo à abordagem desejada.

É relevante destacar que enfrentei as seguintes adversidades no decorrer da implementação do material didático de forma remota:

- 1- Falta de experiência com o ensino de inglês no modo virtual;
- 2- Falta de conhecimento aprofundado e experiência com a operação e potencial da plataforma *Google Meet*;
- 3- Falta de experiência com o ensino de inglês fundamentado nos aspectos distintivos da AC;

---

<sup>9</sup> O mapeamento das necessidades de aprendizagem de inglês dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática será exposto em detalhes no Capítulo II – Procedimentos Metodológicos adiante. A respeito desse levantamento, participaram professores da área de matemática que ministram aulas nesse curso e egressos e licenciandos que já cursaram as disciplinas de inglês ofertadas no decorrer do curso. Os docentes foram escolhidos porque representam os profissionais da área e os egressos e licenciandos, que já fizeram as disciplinas de inglês, simbolizam o público-alvo tanto em atuação quanto em formação. Assim, pude compreender o que as disciplinas de inglês já contemplam e o que ainda precisa ser incluído, além de delinear um planejamento de curso e um material didático que busca melhor atender esse público-alvo. Cabe destacar que os estudantes que participaram da coleta de dados não fizeram parte desse levantamento porque tinham acabado de ingressar no curso e, segundo Augusto-Navarro et al (2012, p.52), “[...] em muitos casos, alunos iniciantes na vida acadêmica ainda não têm conhecimento das especificidades da carreira para a qual estão sendo formados, ou seja, no início do curso superior essas necessidades nem sempre estão claras para os aprendizes”.

<sup>10</sup> Ao tratar da Abordagem Comunicativa, utilizo, no decorrer da tese, o termo “aspectos distintivos” de Almeida Filho (2023), alinhando-me a uma terminologia mais atual.

<sup>11</sup> Para informações detalhadas sobre a trajetória de mudança de abordagem da professora-pesquisadora, vide Capítulo III – Análise e Discussão dos dados deste estudo.

4- Falta de experiência com o uso do material didático elaborado especialmente para este trabalho.

Diante de tantas adversidades, sentia como se estivesse trocando os pneus de um carro em pleno movimento. Tentei focar unicamente na geração e na coleta dos dados para cumprir com meus objetivos, porém, além da minha dificuldade em compreender os aspectos distintivos da AC e ensinar a partir deles, também precisei lidar com as dificuldades tecnológicas e a remota participação dos estudantes, uma vez que foram raras as vezes em que abriram seus microfones e ou suas câmeras<sup>12</sup>. Segundo Paiva (2020), os rituais que observamos em sala de aula e em eventos acadêmicos aparentemente são transferidos das atividades síncronas para o virtual, mas o presencial e o virtual são diferentes porque neste não há o olho no olho e existe a sensação de incômodo. Além disso, não conseguia acompanhar o trabalho dos alunos em pares ou pequenos grupos porque o *Google Meet*, ambiente virtual no qual as aulas síncronas eram realizadas semanalmente, à época, não possuía a função de salas separadas nas quais eu pudesse verificar de que forma estavam interagindo.

Ademais, além da grande evasão gerada pelas dificuldades econômicas e financeiras ocasionadas pela Covid-19, devido ao Ensino Remoto Emergencial, conforme normativa do Instituto Federal de São Paulo, não era obrigatório que os alunos assistissem às aulas síncronas e, segundo o Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática da época, os estudantes, diante dessa nova realidade, participavam cada vez menos das atividades síncronas ou assíncronas mesmo que das disciplinas da grade curricular. Dessa maneira, não foi possível realizar um curso piloto para que eu ensinasse com o material didático antes de efetivamente coletar os dados e pudesse, então, aprender a lidar com possíveis dificuldades e fazer os ajustes necessários para, em seguida, realizar a coleta de dados.

Como consequência dessas adversidades, as dificuldades que tive não somente ao desenvolver o material didático que estivesse alinhado à AC, como também ao ensinar inglês com ele, quando fui a campo para realizar a coleta de dados, evidenciou-se que o foco deste trabalho não era mais a análise da implementação do material didático, mas a complexidade do processo da minha mudança de abordagem. Tal complexidade se deu porque a concepção ou visão de língua e linguagem declarada por mim, a professora-pesquisadora, era forte, indicando

---

<sup>12</sup> Para entender melhor as possíveis razões de os estudantes não abrirem a câmera e/ou o microfone durante as aulas síncronas, no período de Ensino Remoto Emergencial, sugiro a leitura do estudo de Toti (2020).

que, o fato de apenas o material didático estar alinhado à abordagem desejada, pode não ser suficiente para que a professora também ensine conforme os aspectos distintivos da AC.

Após ter explicitado a trajetória de desenvolvimento desta pesquisa, trago, a seguir, a justificativa da relevância deste trabalho.

## 2 JUSTIFICATIVA

Com o objetivo de demonstrar a relevância deste estudo, fiz um levantamento das teses e dissertações que discutem o ensino de inglês em Institutos Federais, bem como das pesquisas que tratam da abordagem do professor nesse contexto. Dessa forma, busquei estar a par das pesquisas que já foram desenvolvidas sobre esses temas e quais lacunas existem.

Assim, fiz uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos repositórios do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), especificamente na área de Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foram consideradas, então, as pesquisas desenvolvidas entre o período de 2017 a julho de 2022, compondo o levantamento com as publicações mais recentes no campo do ensino de inglês em contexto de educação profissional e tecnológica.

No banco da CAPES, da BDTD e nos repositórios já mencionados procurei trabalhos, inicialmente, com os termos *Ensino de inglês em contexto tecnológico* e *Ensino de inglês em Instituto Federal* tendo como resultado muitas pesquisas de áreas diversas realizadas. Assim, fizemos outras buscas utilizando as seguintes palavras-chave: “Ensino de inglês” AND “Instituto Federal”, “ELFE”, “Programa Temático” AND “Inglês”, “Ensino Superior Tecnológico” AND “Inglês”, “Inglês para Fins Específicos<sup>13</sup>”, “Abordagem de ensinar”,

---

<sup>13</sup> Ressalto que utilizo para esta tese o termo Inglês para Fins Específicos (IFE) e Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) os quais fazem parte da área de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), considerando-os como um planejamento de curso de língua que está ancorado em uma abordagem (Almeida Filho, 1993, 1997, 2015). No entanto, tendo em vista que, conforme Ramos (2019), existem diversas nomeações para o denominado *English for Specific Purposes* (ESP) (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998), neste estudo, o termo “inglês instrumental” se refere especialmente ao ensino dessa língua por meio do desenvolvimento exclusivo da leitura, a partir da prática do uso de estratégias de leitura. Além disso, quando o termo Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 for mencionado, faço referência às disciplinas de inglês oferecidas pelo Curso de Licenciatura em Matemática contexto deste trabalho. Cabe mencionar que tratarei do conceito de abordagem no Capítulo I – Fundamentação Teórica deste estudo.

“Abordagem do professor de inglês” e “Reflexão do professor de línguas”<sup>14</sup> para filtrar mais a busca de forma que obtivesse estudos mais próximos ao que foi desenvolvido nesta pesquisa. A partir dos resultados obtidos, optei por analisar, a princípio, os trabalhos que foram realizados em Institutos Federais, uma vez que se relacionam diretamente com o nosso contexto, totalizando 23 pesquisas.

No entanto, após uma análise dessas 23 pesquisas, observei que três apontam para o ensino de inglês ancorado nas teorias do letramento crítico, multiletramentos e letramento crítico-translúgüe (Feitosa, 2017; Guerra, 2017; Silva, 2020), quatro propõem atividades que trabalhem temas a partir de tarefas comunicativas, a afetividade e autonomia, a pronúncia em turmas numerosas e termos específicos da área de informática (Emídio, 2017; Oliveira, 2019; Heydt, 2019; Silva, 2018), duas apontam as contribuições e a relevância das Tecnologias Digitais da Informação e do Conhecimento - TICs na aprendizagem de inglês (Castro, 2019; Zancanaro, 2019), três analisam as disciplinas de língua inglesa a partir de diferentes perspectivas (Barbosa, 2018; Latorre, 2019; Santos, 2018), uma identifica e analisa como a multimodalidade e a língua inglesa estão representadas no ensino médio integrado (Freitas, 2019) e cinco discutem as práticas, metodologia e abordagem de ensino, seja com o foco nos falantes, na proficiência leitora, nos documentos oficiais ou na análise de necessidades (Ferreira, 2020; Mendes, 2020; Neves, 2019; Sá, 2019, Sousa, 2017).

Como é possível notar, esses 18 estudos representam uma amostra da diversidade das pesquisas que são desenvolvidas acerca do ensino de inglês no contexto de educação profissional e tecnológica. Tendo em vista essa diversidade, escolhi trazer no Quadro 1, inspirada em Costa (2020), quatro trabalhos que têm como participantes de pesquisa os professores que atuam em Institutos Federais. Em seguida, discorro a respeito de seus principais objetivos, destacando de que maneira esses trabalhos foram conduzidos, para demonstrar a lacuna a qual esta pesquisa ainda pode preencher, e quais as contribuições que ela pode propiciar para as discussões geradas na área.

---

<sup>14</sup> Essas palavras-chave foram utilizadas tendo em vista não somente o objetivo central deste estudo, mas também as características do ensino de inglês ministrado nos Institutos Federais.



**Quadro 1:** Dissertações e teses sobre o ensino de inglês em Institutos Federais

Ano	Título	Pesquisador (a)	Nível/Programa/Instituição
2017	Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Fabício Ademar Fernandes	Doutorado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos
2017	O processo de (re) construção da identidade profissional de professores de Língua Inglesa no IFSC: um estudo qualitativo interpretativo <sup>15</sup>	Fernanda Ramos Machado	Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Federal de Santa Catarina
2017	Aprendizagem da docência: a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios	Rodrigo Avellar Ramirez	Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie
2018	Vou ensinar língua estrangeira num instituto federal: aspectos da formação do professor de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE)	Cláudia Maria Paixão Mattos	Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade De Brasília

Fonte: Elaborado pela própria autora baseada em Costa (2020).

Dessas quatro pesquisas elencadas no Quadro 1, a primeira disserta sobre as crenças, experiências e prática pedagógica de professores de inglês os quais atuam em cursos técnicos em um instituto federal (Fernandes, 2017). A segunda discute como as identidades profissionais de professores de inglês são construídas nesse contexto específico (Machado, 2017). A terceira trata do desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa por meio do trabalho colaborativo (Ramirez, 2017). A quarta e última investiga o perfil de formação do professor de inglês em contexto de educação profissional e tecnológica, especificamente um Instituto Federal (Mattos, 2018).

Fernandes (2017) procurou não somente identificar, como também compreender e analisar as crenças, as experiências e a prática pedagógica de professores de inglês que

---

<sup>15</sup> Tradução minha de *The process of English language teachers' professional identity (re) construction at IFSC: an interpretive quality study*.

ministram aulas em cursos técnicos de um Instituto Federal referentes a aspectos específicos relacionados ao ensino-aprendizagem tais como o aluno, o professor, terceiros, os materiais e as avaliações. Dessa forma, três professores participaram da pesquisa respondendo a entrevistas semiestruturadas, escrevendo autorrelatos e permitindo que suas aulas fossem observadas pelo pesquisador. A partir dos dados coletados e analisados, foi possível buscar micro estratégias, que vão ao encontro dos pressupostos da pedagogia do pós-método, para o ensino-aprendizagem de línguas para contextos de formação técnica em nível médio. Além disso, pôde contribuir com o aperfeiçoamento de programas de formação profissional oferecidos tanto por essa instituição quanto por outras com perfil similar.

Machado (2017) investigou o processo de (re) construção, sustentação e mudança das identidades profissionais de três professores de língua inglesa no contexto de um Instituto Federal. Para tal propósito, os dados foram gerados por meio da observação participante na rotina desses professores dentro e fora de sala de aula a partir de anotações, da gravação das aulas, da escrita de um diário de bordo, bem como de entrevistas e trocas de *e-mail* com os participantes. Os resultados indicam que esse processo interage com diferentes questões que surgem ao passo que os professores vivenciam seu contexto de trabalho. Tais questões dizem respeito à falta de orientação sobre os procedimentos operacionais e organizacionais do Instituto Federal de Santa Catarina, os desafios referentes à (re) construção de suas identidades como professores de inglês para fins específicos, além da relevância das experiências familiares, escolares, acadêmicas e profissionais no decorrer desse processo.

Ramires (2017) desenvolveu um estudo cujo eixo norteador é a experiência profissional, considerando o professor, em seu ambiente de trabalho, como o principal produtor de conhecimento acerca de sua própria prática docente. À vista disso, o autor buscou entender, sob um ponto de vista colaborativo de trabalho, como um grupo de quatro professores experientes de língua inglesa que trabalham em um contexto de ensino superior tecnológico público avaliam seus aprendizados, suas práticas pedagógicas e como as ações do próprio grupo se configuram como espaço de desenvolvimento da docência. Para tal, os dados foram gerados e coletados ao longo de encontros coletivos e individuais, gravados e transcritos. Os dados, as narrativas coletivas e a história de vida individual, atestam que o grupo é um espaço de formação que fortalece o desenvolvimento do conhecimento profissional.

Mattos (2018) visou analisar o perfil de formação do professor de inglês de um contexto de educação profissional e tecnológica de um instituto federal, buscando investigar se a prática

docente nesse contexto atende às demandas atuais para esse tipo de ensino. Para que os objetivos da pesquisa fossem cumpridos, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental, questionários e entrevistas com professores os quais atuam nesse instituto. A autora constatou que há um distanciamento entre o falar e o agir desses professores, tendo em vista que afirmam que suas práticas estão alinhadas às teorias atuais do Ensino de Inglês para Fins Específicos (ELFE) entretanto, muitas vezes se referem ao ensino de leitura tal qual o início do projeto de ELFE no Brasil.

A partir das quatro pesquisas descritas nesta seção, é possível notar que aquelas que versam sobre o professor de língua inglesa do contexto educacional dos Institutos Federais estão relacionadas às crenças, à prática e às experiências profissionais do professor desse idioma, bem como ao perfil de formação do professor de inglês que atua em contexto de educação tecnológica. Assim, demonstram de que maneiras esses professores se relacionam com os diferentes agentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, como alunos, outros professores, terceiros, materiais didáticos e avaliações, também como suas identidades profissionais se (re) constroem em contato com esse contexto educacional e a relevância de suas experiências familiares, acadêmicas e profissionais nesse processo de (re) construção. Além disso, revelam que o trabalho colaborativo potencializa o desenvolvimento do conhecimento profissional e que é possível acontecer um afastamento entre o que o professor diz fazer e o que ele realmente faz em suas aulas.

Como é possível observar, dentre os trabalhos desenvolvidos nesse contexto educacional, há poucas pesquisas com foco no professor de inglês e aquelas encontradas foram realizadas por um pesquisador que observa e analisa a prática e/ou as percepções desse professor a respeito de suas experiências em sala de aula. É nesse sentido que proponho uma pesquisa que traz as percepções de uma professora que também é pesquisadora de sua trajetória rumo à mudança de abordagem de ensinar língua inglesa em um Instituto Federal.

Reitero, assim, a relevância deste estudo dado que a abordagem é a filosofia que orienta o fazer docente, por isso “os professores de línguas precisam crescentemente poder explicar por que ensinam como ensinam, por que ensina línguas assim e por que seus alunos aprendem como aprendem” (Almeida Filho, 1997, p. 13). Corroborando esse autor, Viana (2020) aponta que a abordagem permite ao professor que ele desenvolva seu trabalho de forma reflexiva, estando consciente do que está fazendo e conseguindo explicar seu fazer teoricamente.

Dessa forma, ao analisar a trajetória de mudança de abordagem de uma professora-

pesquisadora, busco contribuir com a formação inicial e continuada de professores de inglês a respeito de como se dá esse processo por meio do ensino fundamentado nos aspectos distintivos da AC, a abordagem almejada, concretizada pelo material didático temático com foco no sentido elaborado no decorrer dessa trajetória. Em vista disso, esta pesquisa pode servir como base para outros professores de línguas, que queiram refletir sobre a filosofia que orienta o seu fazer docente, assim como compreender melhor os aspectos distintivos subjacentes à AC e ao Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), observando, a partir dos dados gerados e analisados, como se caracterizou a trajetória da professora rumo à abordagem desejada, os aspectos distintivos dessa abordagem que constituem o material didático elaborado, além da abordagem que foi materializada no processo de ensino construído com o referido material didático.

Ademais, trago nesta pesquisa uma proposta de reflexão e ensino embasados no conceito de abordagem e nos aspectos distintivos da AC, diferentemente daquilo que tem sido realizado nesse contexto educacional específico como mencionado anteriormente, contribuindo também para as áreas de ensino de línguas e de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE). Por fim, intento demonstrar neste trabalho que a conscientização teórica sobre o fazer docente é necessária para uma prática pedagógica reflexiva e é possível e relevante para professores de línguas também em contexto profissional e tecnológico.

A seguir, explico os objetivos e as perguntas que orientaram este estudo.

### **3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA**

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar a trajetória de uma professora-pesquisadora no processo de mudança de sua abordagem ao elaborar e ensinar com um material didático com foco no sentido para o ensino de inglês em um contexto de educação profissional e tecnológica, especificamente em um Curso de Licenciatura em Matemática.

Para atingir o objetivo deste trabalho, realizei, primeiramente, o mapeamento de necessidades<sup>16</sup> de aprendizagem desses licenciandos; em seguida, baseada nesse levantamento e nos aspectos distintivos da AC, a abordagem almejada, desenvolvi o material didático e o implementei a fim de investigar minha trajetória de mudança de abordagem no decorrer da produção e do ensino com esse material.

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que o mapeamento de necessidades foi desenvolvido antes da coleta de dados tendo em vista que foi a partir dele que o planejamento do curso de inglês temático foi escolhido para fundamentar o material didático elaborado a fim de melhor atender às necessidades dos licenciandos em matemática.

Com o propósito de cumprir o objetivo principal estabelecido, foram definidos os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa que orientaram este estudo. Os objetivos específicos propostos para esta pesquisa são:

- 1 Melhor compreender a trajetória de uma professora rumo à abordagem desejada;
- 2 Identificar os aspectos distintivos da abordagem desejada constituem o material didático elaborado;
- 3 Analisar como se caracterizou o processo de ensino construído com o referido material didático;
- 4 Identificar a abordagem que foi materializada no processo de ensino.

A partir da elaboração e do ensino com um material didático com foco no sentido, elaborado pela professora-pesquisadora, três questões norteadoras foram traçadas para esta pesquisa:

1- Como se caracterizou a trajetória de uma professora-pesquisadora no processo de mudança de abordagem de ensino de língua inglesa ao elaborar e ensinar com um material didático com foco no sentido?

2- De que maneiras uma professora-pesquisadora materializou a abordagem desejada (comunicativa) no material didático elaborado?

3- Como se caracterizou a abordagem concretizada durante o ensino com o referido material?

#### **4 ORGANIZAÇÃO DA TESE**

Esta tese está organizada pela Introdução, seguida de seus 3 capítulos principais, compreendidos respectivamente pela Fundamentação Teórica, Procedimentos Metodológicos e Análise e Discussão dos Dados. Por fim, apresento as Considerações Finais.

Na Introdução, trago em qual contexto esta pesquisa está inserida e a motivação para sua realização. Em seguida, descrevo a trajetória deste estudo, apresento a justificativa e os objetivos central e específicos, assim como as questões norteadoras.

No capítulo 1, primeiramente, discuto acerca do conceito de abordagem e a sua relevância tanto para a formação quanto para a atuação de professores de línguas. Na sequência,

discurso sobre o modelo OGEL e a sua relação com a mudança de abordagem de ensinar. Em seguida, trago as duas grandes abordagens do ensino de línguas, a gramatical ou sistêmica e a comunicativa ou interativa e o fazer docente alinhado a esses dois paradigmas. Posteriormente, abordo o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), suas características e vertentes, tratando detalhadamente do planejamento temático.

No capítulo 2, explicito as etapas realizadas neste estudo, iniciando pela descrição da natureza da pesquisa. Em seguida, apresento o contexto no qual ela foi desenvolvida, o mapeamento de necessidades de aprendizagem do público-alvo, o planejamento do material didático, a disciplina de inglês em que o MD foi implementado, os participantes que contribuíram para a geração e a coleta dos dados a serem analisados, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, por fim, do procedimento de análise ao qual os dados foram submetidos.

No capítulo 3, abordo a análise e a discussão dos dados deste trabalho. Descrevo, primeiramente, quais são as categorias e como foram identificadas após a análise dos dados, a partir da análise de conteúdo de Bardin. Na sequência, apresento e discuto cada uma das categorias à luz da teoria que fundamenta esta pesquisa.

Finalmente, nas considerações finais, relato o aprendizado de toda essa trajetória. Apresento se houve contribuição teórica, os pontos fortes e fracos, além das limitações deste trabalho.

## CAPÍTULO I

### 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é discorrer acerca dos pressupostos teóricos norteadores desta pesquisa. Inicialmente, apresento o conceito de abordagem ao qual me filio neste trabalho e sua relevância à área de ensino de línguas, a relação do modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) e o processo de mudança de abordagem de ensinar, bem como as duas grandes abordagens do ensino de línguas, a gramatical ou sistêmica e a comunicativa ou interativa e o fazer docente alinhado a esses paradigmas. Posteriormente, abordo o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), sua origem, características, dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas ao alicerçarem suas aulas no ECL e vertentes, tratando detalhadamente do planejamento temático.

#### 1.1 O CONCEITO DE ABORDAGEM NA ÁREA DE ENSINO DE LÍNGUAS

Discorro nesta seção acerca do conceito de abordagem na área do ensino de línguas e sua importância tanto para a formação, seja inicial ou continuada, de professores quanto para a prática profissional dos docentes. Entretanto, é relevante tratar, primeiramente e, mesmo que brevemente, sobre o debate, existente há algumas décadas, a respeito dos termos abordagem e método<sup>17</sup>.

Muito tem se discutido acerca desses termos, especialmente no que concerne à abrangência deles e à dominância, por muitos anos, do termo método como uma resposta a todas as questões referentes ao processo de ensino de línguas (Anthony, 1963; Richards; Rodgers, 1982; Almeida Filho, 1997, Allwright, 1991; Prabhu, 1990). Segundo Almeida Filho (1997, p.14), “a relação da abordagem com método e seus termos relacionados como metodologia, recursos e técnicas não tem sido suficientemente clara e consensual nas teorizações de autores que se dedicaram a este tema”. E, a esse respeito, conforme Almeida Filho (2020), Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1982) representam dois posicionamentos significativos acerca desse assunto. Anthony (1963) foi o primeiro a propor uma organização dos termos que envolvem o conceito de abordagem para esclarecer a confusão entre este e o

---

<sup>17</sup> Apesar de existir toda uma discussão sobre esses termos, tratarei nesta tese mais profundamente do conceito de abordagem em decorrência do foco deste trabalho.

termo método, já que propõe três níveis hierárquicos: abordagem, método e técnica (Almeida Filho, 1997). Após a publicação de seu texto pioneiro, os profissionais da área de ensino de línguas constataram que os métodos são compostos de abordagens (Almeida Filho, 2020). Em consequência disso, muitas vezes, o professor muda o método, mas grandes alterações nos resultados nos processos de ensino e aprendizagem de línguas não são observadas. No entanto, Richards e Rodgers (1982) buscam desenvolver um modelo em que os métodos possam ser descritos e comparados, regredindo “à posição do método no lugar de comando do topo do processo de ensino e aprendizagem de línguas” (Almeida Filho, 2020, p. 22), ou seja, para esses autores, o método é o conceito maior da hierarquia e conduz a abordagem.

Especialmente no que concerne ao método, Prabhu (1990) e Allwright (1991) desaprovam o papel central desse conceito na profissão docente e na área da Linguística Aplicada. Allwright (1991) contesta o conceito de método como um conjunto de respostas para todas as principais questões envolvidas no ensino de línguas. De acordo com esse autor, o método poderia ser excluído da hierarquia proposta por Anthony (1963) e o “como fazer” ficaria em aberto até que o professor pudesse explicar suas técnicas a partir dos princípios que ele fosse criando gradativamente (Almeida Filho, 1997). Já para Prabhu (1990), os professores precisam, subjetivamente, compreender o que fazem ao ensinar, sendo essa compreensão denominada por ele de “senso de plausibilidade”.

No que se refere ao que é proposto por Allwright e Prabhu, Almeida Filho (1997, p.19) sugere um modelo hierárquico semelhante ao de Anthony visando “a compreensão esclarecedora da composição e funcionamento da operação complexa de ensinar línguas num modelo articulado calcado nas concepções fundadoras da abordagem, do método, e das técnicas”. Além disso, também descreve como abordagem de ensinar do professor o que Prabhu (1990) designa de senso de plausibilidade<sup>18</sup>.

É nesse sentido que, tendo em vista esse debate que envolve o termo abordagem e os diferentes pontos de vista a respeito desse conceito (Anthony, 1963; Richards; Rodgers, 1982; Almeida Filho, 1993, 1997, 2012, 2015; Allwright, 1991; Prabhu, 1990; Leffa, 1988; Brown, 2015; Larsen-Freeman, 2001), destaco que concordo com Almeida Filho (1993; 1997; 2012;

---

<sup>18</sup> Cabe salientar que, além dos linguistas aplicados citados, sobre o método, Kumaravadivelu (1994) trata da condição pós-método e de um movimento além do método (Kumaravadivelu, 2003, 2006, 2012). Assim, conforme Vieira-Abrahão (2015, p. 26), ao se desconstruir o método, desenvolveu-se o pós-método, “uma nova pedagogia para o ensino de línguas” a qual, segundo Kumaravadivelu (2012), é composta por três critérios: da particularidade, da praticidade e da possibilidade. Acredito ser relevante trazer o que é sugerido por Kumaravadivelu mesmo que brevemente, uma vez que estou a par do que é proposto por esse autor. No entanto, não me aprofundo nesse tema tendo em mente que não é o objetivo deste trabalho.



2015) e Anthony (1963) uma vez que ambos consideram a abordagem o nível mais alto de abstração, relacionando-se não somente ao ensino, mas também aos outros três componentes das materialidades da abordagem, ou seja, o do planejamento, o dos materiais e o das avaliações (Almeida Filho, 2001, p. 19).

Segundo Sant'Ana (2020a), a concepção reconhecida por Anthony (1963) e Almeida Filho (1997) representa uma mudança significativa na forma como se vê o funcionamento do processo de ensino e a aquisição de línguas, pois os autores atribuem ao conceito de abordagem o papel de filosofia orientadora da prática docente, mudando o foco na formação docente. É nesse sentido que Viana (2020) afirma que, na área de ensino de línguas, o conceito de abordagem simboliza um marco relevante tanto no/para o processo de formação quanto para a atuação de professores em sua prática pedagógica uma vez que esse conceito auxilia o docente a definir por onde iniciar e qual o conceito que direcionará sua atuação profissional nas dimensões múltiplas dos processos de ensinar, aprender e usar línguas. Assim, esses autores corroboram Almeida Filho (1997) já que este declara que a abordagem é “força potencial” e orientadora da prática docente porque é ativada sob condições de ensino, oportunizando ação ao processo de ensinar proveniente das motivações profissionais a fim de possibilitar experiências de aprender a língua-alvo.

Fundamentada nessa percepção de que a abordagem de ensinar é a filosofia que guia a prática profissional de um professor de línguas, neste trabalho, alinho-me, especificamente, à visão de abordagem de Almeida Filho (2015, p.30) que a define como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua – alvo”. Dessa forma, ao analisar as características do processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora, demonstro e avalio de que formas a abordagem de ensinar da participante e a abordagem almejada se apresentam e relacionam ao longo da elaboração do material didático e do ensinar com o referido material.

É em razão disso que também embaso este trabalho no modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho (1993; 2013; 2015; 2018; 2023) já que organiza o processo de ensino–aprendizagem de línguas em dois planos ou níveis: o das ideias, mais

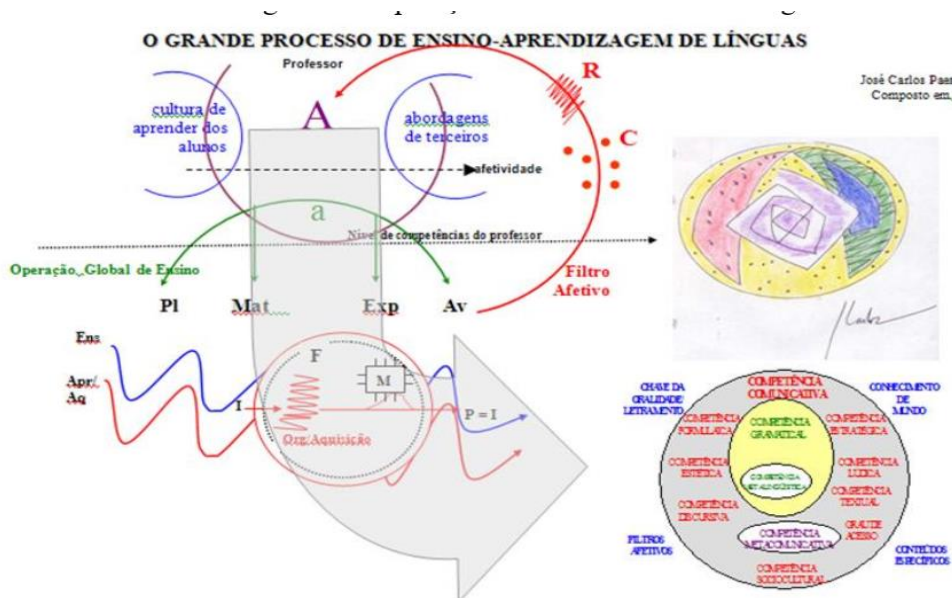
abstrato, do qual a abordagem faz parte, e o das materialidades, isto é, o da concretização desse processo, trazendo ainda outros elementos tais como o filtro afetivo<sup>19</sup> e as competências.

Assim, discorro na próxima seção sobre o modelo OGEL e sua relação com a mudança de abordagem de ensinar de um professor de línguas.

## 1.2 O MODELO OGEL E A SUA RELAÇÃO COM A MUDANÇA DE ABORDAGEM DE ENSINAR

Haja vista que, como mencionado em seção anterior, a abordagem de ensinar direciona a prática dos professores de línguas, trato nesta seção do modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) proposto por Almeida Filho (1993; 2012; 2015; 2018a; 2023) visando a descrição e a discussão da organização desse modelo e sua pertinência na formação e na atuação do docente da área de ensino de línguas, mais especificamente, em seu processo de mudança de abordagem. Desse modo, apresento, inicialmente, o modelo na Figura 1 a seguir.

**Figura 1:** Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas - OGEL



Fonte: Almeida Filho (2018a)

<sup>19</sup> É relevante mencionar que o professor Almeida Filho durante a banca de defesa desta tese apresentou uma nova nomenclatura para o termo filtro afetivo. No entanto, apesar de estar ciente disso, preferi manter este último porque o texto já estava finalizado.

Como apontado previamente e é possível observar na Figura 1, o modelo OGEL representa o ensino e a aprendizagem de línguas em dois planos: o das ideias e o das materialidades ou concretudes. Conforme Almeida Filho (2023), o modelo pode ser compreendido de cima pra baixo, do nível mais abstrato, a abordagem, conceito o qual está em destaque no modelo e do qual depende diretamente o nível das concretudes (Viana, 2020), para o nível das materialidades que é composto por quatro etapas: “planejamento, materiais, experiências e avaliação” (Almeida Filho, 2023, p. 18).

Dado que o conceito de abordagem é basilar tanto a este estudo quanto para a OGEL, é relevante destacar que, segundo Almeida Filho (2023, p. 24), “a composição de uma abordagem vai permitir as principais ações do modelo e uma dada qualidade ao exercê-las.” Dessa forma, concordamos com Almeida Filho (1993, 2015) no que diz respeito à existência de duas grandes abordagens, a gramatical e a comunicativa<sup>20</sup>. Essas duas abordagens podem ser observadas nas decisões tomadas pelos professores de línguas ao exercerem seu trabalho já que a abordagem tem força e efeito na prática profissional. Como consequência, o professor cuja abordagem é de base sistêmica, ou seja, está organizada em torno de itens linguísticos (Richards, 2001), dará enfoque ao funcionamento sintático, morfológico e fonológico da língua. O professor cuja abordagem é de base comunicacional estruturará seu trabalho com foco na interação com propósito.

Convergindo com Almeida Filho, Viana (2020, p. 10) enfatiza que é possível um professor embasar sua prática entre essas duas grandes abordagens em momentos específicos ou em decorrência de “aspectos relacionados à própria formação ou especificidades contextuais como a abordagem do material didático, a abordagem requerida pela instituição ou mesmo por outros agentes como coordenadores pedagógicos, pais e os próprios alunos”.

Para esta pesquisa, alinho-me ao que propõe Almeida Filho (1993, 2015) já que esse autor assevera que o professor de línguas atua de acordo com uma dessas vertentes de abordagem, a gramatical ou a comunicativa, e acredito que o docente transite também, possivelmente, entre as duas abordagens, da maneira como é sugerido por Viana (2020), enquanto estiver em processo de mudança de abordagem. Adicionalmente, estou de acordo com Almeida Filho no que concerne ao fato de que a abordagem do professor de línguas não seja a única força que opera no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem uma vez que precisa se relacionar com outras forças potenciais. De acordo com Almeida Filho (2012, p. 13),

---

<sup>20</sup> Como o processo de mudança de abordagem da professora-pesquisadora é analisado neste trabalho, discuto mais detalhadamente acerca das abordagens gramatical e comunicativa nas próximas seções deste capítulo de Fundamentação Teórica.

“as abordagens do professor, de cada um dos aprendentes e de terceiros implicados numa dada situação vão ter de combinar-se ou lograr vencer as demais na tensão entre as abordagens específicas”. Ainda conforme esse autor, quando pontos de vista distintos ocasionam a tensão de abordagens, é provável que a abordagem mais forte de um dos agentes ou uma combinação de duas visões similares e de maior força irá predominar. Além disso, em algumas situações será possível unir os pontos de vista dos agentes, gerando dessa união uma abordagem híbrida que se estabeleceu sozinha ou a partir de uma negociação entre as partes.

É relevante ressaltar que, no processo de mudança de abordagem de um professor de línguas, é provável que ocorra não somente o seu transitar pelas duas vertentes de abordagem e a tensão das abordagens dos diferentes agentes do processo, como indicado por esses autores, mas também, a influência das afetividades que atravessam a relação entre a abordagem do professor, a cultura de aprender dos alunos e as abordagens de terceiros como se pode averiguar no modelo OGEL (Figura 1) apresentado anteriormente nesta seção. Segundo Almeida Filho (2012, 2020, 2023, p.20), toda ação realizada a fim de propiciar a aquisição e o ensino de línguas está constituída por uma abordagem que é “sensível” a afetividades tais como: “motivações, ansiedade, capacidade de identificação cultural, autoestima, bloqueios instalados”, entre outros. Essas afetividades influenciam o processo de ensino e aprendizagem de idiomas (Brown, 2000; Horwitz *et al.*, 1986; Welp, 2009), pois perpassam todo o nível da abordagem e formam as características próprias de cada aprendiz e de cada professor (Delgado da Silva; Barçante, 2021).

O filtro afetivo que também se faz presente no modelo OGEL (Figura 1) relaciona-se aos aprendizes, ao professor e a outros agentes como pais, diretores/coordenadores institucionais e colegas de docência. No entanto, o filtro afetivo tem sua origem em uma das hipóteses desenvolvidas por Krashen (1981), a Hipótese do Filtro afetivo, a qual diz respeito a um “bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input*<sup>21</sup> compreensível que recebem para a aquisição de língua” (Paiva, 2014). Assim sendo, o *input* compreensível é necessário, mas não é suficiente tendo em vista que os fatores afetivos influenciam, facilitando ou dificultando, na aquisição de uma língua estrangeira<sup>22</sup>. Portanto, aprendizes com pouca motivação, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto,

---

<sup>21</sup> O *input* ou insumo, quarta hipótese apresentada por Krashen (1981), pressupõe que, quando compreendemos a mensagem, adquirimos a língua.

<sup>22</sup> Vale destacar que no decorrer desta tese, utilizo o termo língua estrangeira para fazer referência à minha pesquisa uma vez que trato da aprendizagem de língua inglesa no Brasil. No entanto, mantenho o termo segunda língua quando cito estudos que foram realizados em outros contextos.

apresentando esse bloqueio mental que diminui sua absorção de insumo. Já aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade possuem um filtro afetivo baixo absorvendo insumo com maior facilidade.

É nesse sentido que, para esta tese, concernente ao processo de mudança de abordagem de um professor de idiomas, faço uma analogia à visão de Krashen (1981) sobre a influência do filtro afetivo no processo de ensino e aprendizagem de línguas visto que, segundo Almeida Filho (2018a), uma abordagem está sujeita às oscilações afetivas que podem alavancar ou enfraquecer as chances de um ensino de sucesso. Dessa maneira, considero que a mudança de abordagem do professor pode ou não ser bem-sucedida uma vez que essa trajetória também é sensível às afetividades e, dependendo das características do professor, podem facilitar, se o filtro estiver baixo, ou gerar resistência à mudança, se o filtro estiver alto. Desse modo, de acordo com Pennington (1996), a reflexão contribui para baixar o filtro afetivo do professor tornando possível que esse docente receba novas ideias e as incorpore as suas práticas.

Todavia, conforme Almeida Filho (1993, 2012, 2015), concernente à mudança de abordagem de ensinar do professor, além de reflexão, é necessário também o aprofundamento teórico que o auxilie na explicação de sua prática profissional para que haja mudança na essência da abordagem uma vez que mudar de abordagem não é tarefa simples e não basta apenas comunicativizar por fora. Para esse autor, “mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores” (Almeida Filho, 2015, p. 32).

Referente à mudança efetiva de abordagem, Emídio (2017), ao elaborar um material didático comunicativo, percebeu que teve dificuldades em criar atividades que contemplassem os aspectos distintivos da AC. A pesquisadora julga que isso ocorreu porque tinha “experiência”<sup>23</sup> com a abordagem gramatical e não tinha clareza conceitual sobre como formular atividades comunicativas. Ainda conforme Emídio, reiterando Almeida Filho, para mudar de abordagem, no caso dela, especificamente a gramatical, é necessário que o professor consiga embasar teoricamente sua prática docente a fim de que sua abordagem esteja clara. A pesquisadora destaca que as discussões teóricas que fez com sua orientadora do doutorado também foram relevantes para sua compreensão dos aspectos distintivos subjacentes à AC.

Ainda acerca da trajetória de mudança de abordagem do professor de línguas, Blatyta (1999), embasada nos achados de seu estudo, sugere que, no modelo OGEL, o termo “rupturas”

---

<sup>23</sup> Termo utilizado por Emídio (2017).

utilizado por Almeida Filho, seja substituído por "ressignificações" porque acredita que o termo rupturas possa se referir a rompimentos e mudanças bruscas diferentemente de ressignificações que, a seu ver, indica mudanças que acontecem de forma lenta e processual.

No que tange aos termos "rupturas" (Almeida Filho, 1993; 2015; 2018a; 2023) e "ressignificações" (Blatyta, 1999), estou de acordo com Blatyta quando afirma que mudar de abordagem é um processo lento e, por isso, ressignificações são necessárias para que haja a mudança de abordagem de fato. No entanto, também concordo com Almeida Filho quanto ao fato de que o rompimento com a filosofia de ensinar primária do professor, ou seja, aquela que ele deseja mudar, também possa ser necessária. Assim, penso que o termo "ressignificações" poderia ser incluído no modelo OGEL juntamente com reflexão e as "rupturas" uma vez que, se desejar, por meio de reflexões contínuas e estudo, a partir de teoria formal, é possível que o professor dê novos significados a sua filosofia de ensinar propiciando sua mudança efetiva de abordagem. Portanto, acredito que, a partir de ressignificações graduais, a mudança de concepção do professor sobre o que é ensinar e aprender a língua-alvo pode acontecer e, conseqüentemente, ele poderá atuar alicerçado nos aspectos distintivos da nova abordagem.

Então, para ajudar o professor em seu processo de mudança de abordagem, se ele julgar necessário e o desejar, Sant'Ana (2020b, p. 66) explica que o modelo OGEL "foi desenvolvido para apoiar profissionais em sua busca para a melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE)." Emídio (2017) ratifica Sant'Ana ressaltando que o modelo OGEL é relevante no processo de (re)conhecimento da abordagem do professor dado que observando as quatro etapas de concretização do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a ação do professor, pode-se perceber qual a filosofia que orienta seu fazer docente. É nessa perspectiva que Sant'Ana (2020b) assevera que o conceito de abordagem auxilia professores de línguas na compreensão mais aprofundada de sua identidade profissional.

É nesse sentido que, nesta pesquisa, trato especificamente do processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora<sup>24</sup> a partir da análise de duas fases do nível das materialidades da OGEL: a fase 2, a elaboração do material didático, e a fase 3, o ensino com o referido material<sup>25</sup>. Contudo, cabe salientar que reconheço também a primeira etapa, plano de

---

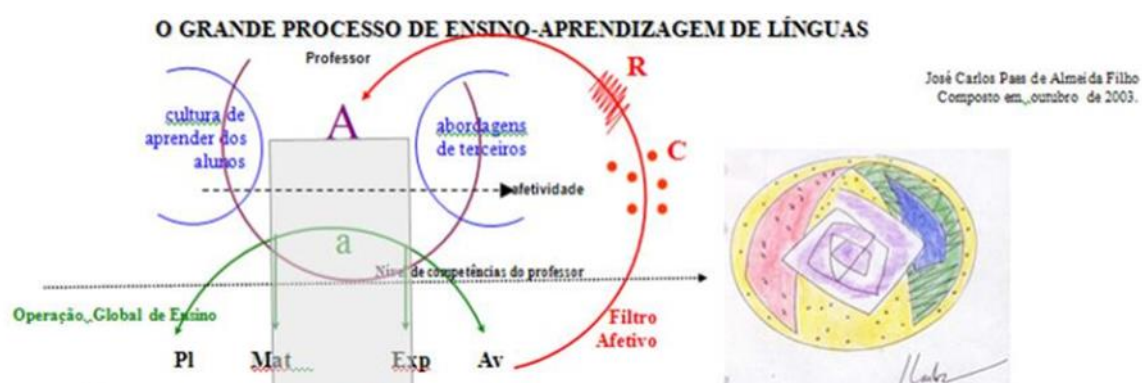
<sup>24</sup> É importante salientar que nesta pesquisa não foi realizada uma análise da abordagem da professora-pesquisadora. Trago a abordagem que ela declara ter e o processo de alinhamento de sua prática docente a uma abordagem diferente, a almejada AC, por meio da elaboração e ensino de/com um material didático de inglês temático.

<sup>25</sup> No modelo OGEL, Almeida Filho (2023), como pode ser verificado na Figura 1 desta seção, nomeia a fase 2 de materiais e a 3 de experiências. Entretanto, neste trabalho, denominamo-las de elaboração do material didático e o ensino com o referido material, respectivamente. Vale salientar que não tenho a intenção de definir ensino por ser um termo complexo entendido de diferentes perspectivas, mas o utilizo nesta pesquisa para me referir à

curso<sup>26</sup>, e a quarta, avaliação, como essenciais para toda a materialização e, quando necessário, a reformulação dos processos de ensino e aprendizagem, como proposto no modelo OGEL. A respeito das materialidades (Figura 1 e Figura 2), Sant’Ana (2020b) afirma que elas representam a categorização e a descrição das ações do professor e os materiais utilizados no processo de ensino, assim, representam o campo em que a abordagem de ensinar é concretizada. Ainda de acordo com esse autor (Sant’Ana, 2020b, p. 67), “isso quer dizer que as concepções de língua, de ensino e aprendizagem ou aquisição são manifestadas no planejamento, em materiais didáticos, procedimentos de ensino e nos processos avaliativos.”

É relevante destacar que entre o nível abstrato e o nível das materialidades há um “sistema de competências” do professor de línguas e essas competências agregam diferentes “elementos e condições” favorecendo o agir profissional desse docente (Sant’Ana, 2017, 2020b, p. 67), portanto, a abordagem de ensinar conduz a prática docente e o sistema de competências capacita o professor a materializar essa abordagem (Sant’Ana, 2022). Reafirmando Sant’Ana, Almeida Filho (2023) assevera que, no modelo OGEL, as competências têm a função de impulsionar a ação de uma determinada filosofia de se ensinar uma língua, em um contexto específico, melhor dizendo, as competências são o componente da OGEL que propicia a concretização da abordagem do professor. Esse sistema pode ser observado na Figura 2:

**Figura 2:** Sistema de competências do professor na OGEL



Fonte: Adaptado do modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho (2018a)

implementação de um material didático embasado nos aspectos distintivos da AC a fim de avaliar qual ou quais abordagens orientam o ensinar de uma professora-pesquisadora com o referido material.

<sup>26</sup> Nesta pesquisa, o planejamento do curso de inglês a licenciandos em Matemática do IFSP – campus Caraguatatuba – foi realizado simultaneamente à elaboração do material didático. Desse modo, descreverei esse planejamento no Capítulo II – Procedimentos Metodológicos desta tese.

Como é possível verificar na Figura 2 e foi mencionado anteriormente nesta seção, a abordagem é vulnerável aos estados emocionais dos agentes participantes do ensino e da aquisição de línguas. No entanto, a influência das afetividades não é única, pois a força para o professor atuar com competência na direção orientada por sua abordagem dependerá de “atitudes (flexibilidade, tenacidade, entusiasmo) nutridas pelos indivíduos e pelo coletivo das turmas” (Almeida Filho, 2023, p. 20 e 28). Desse modo, ainda segundo Almeida Filho (2020), as *atitudes*<sup>27</sup> terão efeito diretamente nas competências<sup>28</sup> que dão suporte físico à abordagem a qual será manifestada nas materialidades do ensino e da aprendizagem.

É nesse sentido que, com o propósito de examinar o processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora, nesta pesquisa, é necessário tratar das competências dos professores de línguas uma vez que por elas fazerem parte da OGEL, auxiliam a observar, em geral e mais especificamente ao longo da análise e discussão dos dados deste trabalho, quais competências e de que forma se apresentam e/ou se desenvolvem no decorrer da trajetória da participante deste estudo.

De acordo com Barçante (2023), as competências estão embasadas tanto em conhecimentos formais quanto informais que foram desenvolvidos no decorrer de nossas vidas e fazem parte da prática docente dos professores de línguas, influenciando e recebendo a influência da percepção que esses docentes têm especialmente de língua/linguagem seja ela implícita ou explícita. Em adição, Almeida Filho (2023, p. 32 e 33) afirma que

os professores se sentem confortáveis em ensinar de um certo modo porque sentem que podem contar com uma configuração de competências que viabilizam pôr em prática essa orientação. Há uma relação entre um estágio de competências combinadas de um dado momento e aquilo que pensa fazer um professor ao ensinar uma língua.

Cabe mencionar que são cinco as competências que fazem parte do modelo OGEL: espontânea ou implícita (CI), comunicativa (CC), teórica (CT), aplicada (CA) e a profissional (CP) (Almeida Filho, 2023; Barçante 2023). A respeito dessas competências, Almeida Filho (2012, 2020) salienta que a comunicativa e a espontânea ou implícita são as mais básicas a um

---

<sup>27</sup> Destaque do autor.

<sup>28</sup> É importante salientar que não era o foco deste estudo realizar uma análise das competências da professora participante, porém é necessário explicitá-las dado que, nesta pesquisa, avalio como as competências se revelam e influenciam no processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora tendo em vista que, para atuar embasada nos aspectos distintivos da AC, essa professora coloca suas competências em ação. Ainda, ressalto que a discussão acerca das competências da participante pode ser encontrada no Capítulo III – Análise e discussão dos dados - deste trabalho.



docente de línguas visto que, com essas duas competências o professor já pode ensinar, mesmo que de uma forma ainda não profissional.

Sobre a competência comunicativa, referente ao conhecimento e à capacidade de uso efetivo da língua, é relevante salientar que professores de línguas em formação e até mesmo professores com mais experiência também podem ter a percepção de que não são capazes de exercer sua profissão em decorrência de se sentirem inseguros para ministrar uma aula na língua estrangeira (Teixeira da Silva, 2008). Em consequência dessa insegurança, julgo que o professor de línguas pode ficar ansioso, resultando em um filtro afetivo adversamente configurado alto e/ou no uso, cada vez menor, da língua-alvo ao longo das aulas. Destaco que reconheço que o uso da língua materna pode ser necessário e relevante em alguns momentos da aula, porém, para promover a aquisição da língua estrangeira, o professor precisa se expressar o máximo possível nesse idioma, sentindo-se, então, o professor, muito pressionado a se comunicar na língua-alvo uma vez que, no Brasil, essa língua é falada quase que exclusivamente em sala de aula (quando o é).

Referente à competência implícita, aquela em que o professor ainda não formalizou os conceitos e seu ponto de vista sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, vale ressaltar que, conforme Bandeira (2003), esse conhecimento pode ser identificado nas ações dos professores por meio de suas crenças, memórias e intuições. Além disso, Bandeira (2015, p. 105) afirma que nem todas as decisões que tomamos “são resultantes apenas do acesso consciente a um repertório explícito”, ou seja, para esse autor, sem a competência implícita o professor não conseguiria tomar decisões diante de situações inesperadas para as quais não foi previamente preparado já que nem sempre o professor conseguirá justificar suas ações a partir das teorias formais existentes. Adicionalmente, convergindo com Bandeira, segundo Sant’Ana (2021), essa competência é fundamental para a construção de outras competências e, de acordo com Barçante (2023 – comunicação pessoal via WhatsApp), está sempre presente na prática de um professor de línguas.

No que diz respeito às outras três competências, Almeida Filho (2020) afirma que elas são refinamentos das competências basilares. A competência teórica é aquela na qual o professor, na procura por resultados das pesquisas de outros, sejam em livros, revistas especializadas, cursos e/ou eventos de formação inicial ou continuada, produz um referencial de conhecimentos científicos com os quais ele poderá fazer articulações com suas teorias pessoais ou informais (Almeida Filho, 2012, 2018a). Assim, essa competência é “explicitável, é saber e dizer o conhecimento relevante sobre os processos de aprender e ensinar línguas e vai

instigar a competência implícita a se transformar e modificar as ações dos agentes” (Barçante, 2023, p. 117). Ainda sobre a competência teórica, mais especificamente acerca de seu desenvolvimento, Blatyta (1999) traz que o processo de compreensão das teorias explícitas é permeado por teorias implícitas que resultam das experiências pessoais de cada professor. Portanto, para que o professor atualize seus conhecimentos, saia da sua prática habitual, faz-se necessário que as teorias implícitas sejam conhecidas e analisadas a fim de que o professor dê a elas novos sentidos. Todavia, conforme aponta Almeida Filho (2012, p. 16), “o saber teórico relevante e central para a reflexão que faz evoluir o professor é o conhecimento sobre o processo de ensinar e de aprender línguas que ocorre nas salas de aula e suas extensões”. Além disso, esse autor acrescenta que esse conhecimento precisa estar disponível em linguagem compreensível aos professores.

Segundo Blatyta (1999, p. 69), no decorrer da trajetória de mudança de abordagem de um professor, “a passagem da teoria/prática à prática/teoria não é algo automático e direto”. De acordo com essa autora, as resistências fazem parte do processo de mudança e ter consciência teórica por meio do estudo das teorias formais é necessário para que o professor consiga modificar alguns aspectos de sua prática pedagógica. No entanto, ressalta Blatyta (1999), do mesmo modo que Bandeira (2003, 2015), que nem tudo se controla por meio da conscientização teórica. Por fim, Blatyta afirma que a relação entre a compreensão da teoria e a prática pedagógica do professor não é linear.

Sobre a não-linearidade e as resistências que o professor de línguas pode enfrentar ao longo de sua trajetória de mudança de abordagem, Almeida Filho (2023, p. 32 e 33) ratifica e acrescenta que o desejo de ensinar de maneira diferente de como se ensina pode gerar conflitos, entretanto, pode também “incentivar uma trajetória de mudanças que leve a um novo horizonte profissional pretendido, mediante reflexão e tempo para ajustar as duas pontas (a do desejo e do choque advindo de reais condições de ensino).”

Ademais, é importante salientar que, para que um professor de línguas mude sua prática pedagógica, ele precisa ter conhecimento de alternativas com as quais possa comparar e analisar sua atuação (Blatyta, 1999, p.75). Desse modo, compreendo que esse professor precisa, além da reflexão e da conscientização teórica, entender como conduzir sua prática docente alinhado aos aspectos distintivos da nova abordagem de ensinar, ou seja, como essa abordagem almejada pode ser materializada em suas aulas.

Tendo em vista o que foi mencionado a respeito da competência teórica, trago, então, a competência aplicada que consiste num saber teórico do professor e no seu saber fazer e ensinar

de acordo com esse saber mais consciente, isto é, prepara o professor para ensinar conforme o que sabe de maneira consciente, permitindo com que o docente explique por que ensina como ensina e a razão de obter os resultados que obtém. No entanto, vale destacar que, a relação entre o explicitar da competência implícita e o desenvolvimento da competência aplicada é complexo, portanto, não ocorre de forma linear, assim como é dinâmica e está sempre em desenvolvimento (Barçante, 2023; Sant’Ana, 2017).

Por fim, a competência profissional “começa por reconhecer o valor de ser professor de língua e segue oferecendo momentos de reflexão e análise que fazem avançar a atuação geral do ensinante” (Almeida Filho, 2012, p. 16). Ainda de acordo com esse autor, é de fundamental relevância para o desenvolvimento do professor de línguas “o poder de reflexão” dessa competência.

Após a exposição, nesta seção, da relação e da importância do modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) com/para a formação e a atuação de professores de línguas, especialmente no que tange a esta tese, o processo de mudança de abordagem de ensinar desses docentes, tratarei, na próxima seção, da Abordagem Gramatical (AG).

### **1.3 ABORDAGEM GRAMATICAL E O FAZER DOCENTE ALINHADO AO PARADIGMA**

Dado que nesta tese investigo o processo de mudança de abordagem de ensinar de uma professora-pesquisadora e corroboro Almeida Filho (1993, 2015) no que diz respeito à existência de duas vertentes filosóficas que orientam os processos de ensino e de aprendizagem de línguas, ou seja, a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa, acredito ser importante tratar, nesta seção, da abordagem sistêmica/estrutural. Assim, para melhor entender a tradição e os princípios dessa abordagem, é pertinente apresentar brevemente a história do ensino de línguas, além das características e a aplicação da abordagem gramatical ainda hoje.

No que diz respeito ao ensino de línguas, Brown (2015) aponta que durante séculos existiam poucas teorias que embasavam essa área e que no Ocidente o ensino de línguas estrangeiras nas escolas era sinônimo de estudar Latim ou Grego. De acordo com Richards e Rodgers (2014), o estudo do Latim clássico por meio da análise da sua gramática e retórica tornou-se o modelo para o estudo de língua estrangeira do século 17 ao 19. Ainda conforme esses autores, quando as línguas modernas entraram no currículo das escolas europeias no século 18, elas eram ensinadas usando os mesmos procedimentos básicos que eram utilizados

no ensino do latim, isto é, os livros didáticos traziam frases com regras gramaticais abstratas, lista de vocabulário e sentenças para a tradução. Desse modo, falar a língua estrangeira não era o objetivo e a prática oral era limitada aos alunos lerem em voz alta as sentenças que eles haviam traduzido.

A partir do século 19, o ensino baseado no estudo de Latim, tornou-se a forma padrão de estudar língua estrangeira nas escolas e isso podia ser observado nos livros didáticos, da metade desse século, pois continham capítulos ou lições organizados ao redor de itens gramaticais os quais estavam listados com as explicações de suas regras de uso e sentenças que os exemplificavam. Segundo Brown (2015), essa pedagogia de ensino de línguas foi chamada de Método<sup>29</sup> Clássico cujas características eram o ensino centrado no professor, a memorização de vocabulário e de regras gramaticais, a tradução de textos e exercícios escritos.

De acordo com Almeida Filho (2018b, p. 82), foi somente após a reforma educacional realizada ao longo do regime de Napoleão Bonaparte na França que a divisão do currículo escolar incluiu as línguas como disciplina e “as suas gramáticas e formas” se tornaram seu conteúdo. Todavia, segundo esse autor, em consequência disso, criou-se um mal-entendido de que “a matéria da disciplina língua é a própria língua descrita ou sua forma gramatical propriamente”. Portanto, passou-se a sustentar a longeva tradição de ensinar e aprender língua pela língua, ou seja, a língua(gem) é vista como um conjunto de regras.

Sabendo-se disso e do interesse da participante deste trabalho em mudar de abordagem de ensinar, isto é, mudar sua abordagem declarada, ressalto que considero relevante expor as características das aulas de línguas que ainda estão embasadas em diferentes métodos alinhados ao paradigma gramatical visto que contribuem para a análise da abordagem que foi materializada no decorrer do ensino com o material didático temático de inglês elaborado pela professora-pesquisadora participante deste estudo. Dessa forma, apresento, para exemplificação, três métodos<sup>30</sup> renomados e amplamente conhecidos pelos profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas: o Método da Gramática e Tradução, o Método Direto e o Método Audiolingual.

---

<sup>29</sup> Vale destacar que a discussão acerca dos termos abordagem e método já foi tratada nesta tese em seção anterior a esta. Portanto, utilizo o termo método, nesta seção, para me referir a formas específicas de se ensinar línguas denominadas assim por diferentes autores e reconhecidas mundialmente. Todavia, como mencionado previamente, julgo que elas estão alicerçadas em uma filosofia de ensinar e aprender línguas, especificamente neste caso, à vertente gramatical.

<sup>30</sup> Tenho conhecimento dos outros métodos que surgiram após os três métodos citados nesta seção, mas discorro sobre esses três não somente por serem bastante conhecidos e praticados ainda hoje em diferentes contextos de ensino de línguas, como também auxiliarem na análise da abordagem que foi materializada no decorrer do ensino com o material didático temático de inglês elaborado pela professora participante deste estudo. Para a leitura dessa análise, ver Capítulo III – Análise e discussão dos dados desta tese.

Assim, ainda dentro dessa perspectiva gramatical, no final do século 19, o Método Clássico foi substituído pelo que ficou conhecido como Método da Gramática e Tradução na Europa e, durante séculos, caracterizou as práticas de ensino de línguas com o foco em regras gramaticais como a base para a tradução da segunda língua para a língua materna (Brown, 2015).

No Brasil, Sateles e Almeida Filho (2010, s/p) informam que no período desde a chegada da família real portuguesa até a formação da primeira república e sua vigência não houve mudanças importantes na forma de se ensinar línguas já que os textos eram lidos e traduzidos, e a gramática era explicitamente estudada e praticada da mesma forma como se fazia no ensino das línguas clássicas. Cabe ressaltar que, segundo esses autores e Gomes (2016a), o Método da Gramática e Tradução, como ficou conhecido na Europa, ainda hoje está presente nas escolas regulares em nosso país com uma roupagem nova, isto é, modificou-se o ensino superficialmente, o que Almeida Filho (1993, 2012, 2015) denomina de “gramatical comunicativizada” Porém, a priorização do estudo de regras gramaticais e do vocabulário da língua-alvo para a tradução de textos é o cerne do ensino e da aprendizagem de línguas.

Em uma tentativa de mudar o ensino de línguas, também no final do século 19, surgiu o Movimento de Reforma no qual professores e linguistas, por meio de seus discursos e publicações, tratavam da necessidade de novas maneiras de se ensinar línguas (Richards e Rodgers, 2014). Desse movimento de Reforma surgiu o que ficou denominado de Método Direto.

No que se refere ao Método Direto no Brasil, Sateles e Almeida Filho (2010, s/p) afirmam que a mudança no ensino de línguas aconteceu em 1931 e que esse método e sua variante, o método direto científico, estabeleciam o uso frequente da língua-alvo nas aulas ao longo das aulas, sem a tradução e com ensino indutivo da gramática a partir de exemplos conhecidos. Conforme Gomes (2016 b, s/p), o método direto para o ensino de inglês priorizava a oralidade buscando romper com o Método da Gramática e Tradução. Desse modo focava a comunicação a partir do estudo da língua-alvo em situações práticas e não mais apenas em contextos literários. Ainda de acordo com Gomes (2016 a, p. 121), “o método direto trouxe para o ensino das línguas vivas uma proposta mais intuitiva de ensino, que deveria acontecer de uma forma mais natural, através de práticas contextualizadas que trouxessem situações comunicativas e que a gramática fosse trabalhada sempre de maneira posterior (indutiva) e nos casos ocorrentes.” Consequentemente, a tradução deveria ser abolida das salas de aula e o ensino de vocabulário não seria mais feito com listas de palavras de forma descontextualizada.

No entanto, esse método exigiria muito mais dos professores visto que eles precisariam falar a língua fluentemente<sup>31</sup> e conduzir as aulas totalmente em inglês, diferentemente do que requeria o Método da Gramática e Tradução.

Em sequência ao Método Direto, surgiu o terceiro método amplamente conhecido que citamos nesta seção: o audiolingual. Conforme Sateles e Almeida Filho (2010, s/p) esse método da mesma forma que o método direto, tem como característica própria a utilização da língua-alvo para o ensino no dia a dia em sala de aula. Todavia, o primeiro implica que a aprendizagem da língua depende da formação de hábitos, por isso utiliza em abundância os *drills* (exercícios repetitivos) para praticar as estruturas gramaticais corretas da língua. De acordo com esses autores, o método audiolingual, da mesma maneira que os métodos citados anteriormente, também ainda está presente simbolicamente no contexto do ensino de línguas em nosso país, principalmente em escolas de idiomas onde o ensino da língua-alvo por ela mesma continua sendo uma prática predominante.

Após ter exposto a origem desses métodos citados, represento, no Quadro 2, algumas de suas características:

**Quadro 2:** Características dos Métodos de Gramática e Tradução, Método Direto e Método Audiolingual:

<b>CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO</b>	<b>GRAMÁTICA E TRADUÇÃO</b>	<b>DIRETO</b>	<b>AUDIOLINGUAL</b>
<b>Língua materna versus língua-alvo</b>	- Aulas ministradas predominantemente na língua materna	- Aulas ministradas na língua-alvo	- Aulas ministradas na língua-alvo
<b>O papel do professor e do aluno</b>	- Papeis tradicionais: o professor é a autoridade em sala de aula e a maior parte da interação é iniciada pelo professor que se dirige ao aluno	- O papel do aluno é menos passivo e a interação ocorre em ambas as direções	- O professor direciona e controla o comportamento linguístico do aluno, ou seja, o professor é um modelo a ser imitado pelo aluno
<b>A concepção de língua (gem)</b>	- A linguagem literária é considerada superior à falada, por isso aquela é a estudada	- A língua é principalmente falada e não escrita, assim, o aluno estuda o discurso do dia a dia na língua-alvo	- Cada língua possui seu sistema único e esse sistema é composto por diferentes níveis: fonológico, morfológico e sintático
<b>As áreas e/ou habilidades</b>	- Vocabulário, gramática, leitura e escrita	- É dada maior ênfase ao vocabulário e a comunicação oral é a	- É dada maior ênfase a padrões gramaticais e as habilidades orais, audição

<sup>31</sup> Conforme Almeida Filho (2021, p. 80) “fluência é a capacidade exteriorizada de compreensão e produção de linguagem em fluxo contínuo, sem hesitações. Capacidade de falar à vontade passando de um tópico para outro com naturalidade, demonstrando segurança sem precisar, necessariamente, preparar o que se vai dizer”.

<b><sup>32</sup>linguísticas enfatizadas</b>		base, apesar de todas as habilidades serem trabalhadas	e fala, são apresentadas primeiramente
<b>Como são vistos os erros dos alunos</b>	- É muito importante que os erros sejam corrigidos	- O professor auxilia o aluno a se autocorrigir	- Os erros dos alunos são evitados sempre que possível

Fonte: Elaborado pela própria autora fundamentada em Brown (2015), Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (2014).

Como visto até agora, mesmo com a tentativa de serem distintos, os três métodos apresentados ainda têm como preocupação central que o aluno estude a língua por ela mesma, alinhando-se a uma filosofia de ensinar e aprender línguas que busca organizar os processos de ensino e aprendizagem a partir do estudo da gramática (Sateles; Almeida Filho, 2010). Além disso, como apontado pelos autores supracitados, contemporaneamente ainda é possível observar no cenário do ensino de línguas brasileiro aspectos desses métodos e, em consequência disso, a presença da abordagem gramatical na prática de professores e instituições de ensino tanto de educação regular quanto, especificamente, em institutos de línguas.

Ademais, levando em consideração que, a partir do Método Direto, passou-se a demandar que professores dessa área fossem capazes de se expressar fluentemente na língua-alvo, segundo Teixeira da Silva (2008), como já foi mencionado em seção anterior a esta, professores de idiomas em formação inicial ou em atuação ainda hoje podem se sentir inseguros quanto a sua fluência e a sua proficiência na língua a qual ensinam. É nesse sentido que Sateles e Almeida Filho (2010, s/p) asseveram que

(...) as razões que tornam a gramática tão longa e predominante no cenário histórico do ensino de línguas talvez porque é mais seguro seguir um modelo que tem, de uma forma ou outra, promovido a aprendizagem há séculos; ou porque é mais fácil para os professores ensinar a língua-alvo na língua materna dos alunos, já que eles não precisam ser proficientes naquela para ensinar partes do sistema listados num programa de curso; ou ainda porque os materiais didáticos disponíveis seguem a abordagem gramatical, então não seria necessário perder tempo preparando materiais diferenciados dentro da abordagem comunicativa (no caso, a grande opositora da abordagem gramatical).

---

<sup>32</sup> Vale salientar que sob a perspectiva da abordagem gramatical, as habilidades da língua são vistas e trabalhadas de forma isolada. Entretanto, ao averiguar o processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora que fundamenta o material didático elaborado por ela e o ensino com o referido material na abordagem comunicativa, para este trabalho é considerado que as habilidades linguísticas fazem parte das modalidades oral e escrita de um idioma. Dessa maneira, corroboramos Almeida Filho (2021, p. 89) quando define habilidade da seguinte maneira: “cada uma das quatro capacidades de agir (ainda que mentalmente, enquanto potencial) e de agir de fato no âmbito da linguagem ao ouvir com compreensão, falar, ler e escrever uma língua em aprendizagem, já adquirida ou em processo de aquisição. As habilidades, mais comumente coordenadas num arranjo delas num recorte comunicativo de ações, compõem um dos três componentes do conceito de competência comunicativa (os outros são os conhecimentos que embasam as ações e as atitudes) na aquisição de línguas e ou suas variantes.”

Vale salientar que não objetivo me aprofundar neste trabalho a respeito das razões as quais levam um professor de idiomas embasar sua prática profissional nessa abordagem estrutural, porém, a fim de investigar a trajetória de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora, é importante ter clareza/consciência de que elas são diversas e podem influenciar diretamente esse processo.

Ainda sobre a prática docente ancorada à abordagem sistêmica, de acordo com Almeida Filho (2018b, p. 85), quando um professor ensina fundamentado numa abordagem gramatical, passa mais tempo focado nas explanações de regras ou na prática de modelos que podem estar contextualizados em diálogos curtos e “textos pedagógicos”. Além disso, reiterando o que foi exposto previamente, segundo Almeida Filho (2015, p. 8), “a filosofia GRAMATICAL <sup>33</sup>é a mais praticada no mundo todo e hoje pode ser reconhecida com algumas características da outra abordagem” (...). É por essa razão que, segundo esse autor, a abordagem mais atual é a “GRAMATICAL COMUNICATIVIZADA”, ou seja, tem sua base gramatical com características comunicacionais em sua camada mais superficial.

Essa variante da abordagem gramatical, ou “modalidade hibridizada” (Almeida Filho, 2015, p. 80) apresenta vestígios evidentes da abordagem comunicativa, ou seja, foco na forma, mas materializada por meio de jogos, músicas, diálogos, entre outros, é muito praticada havendo, conforme Freitas e Barbirato (2020), a predominância de um distanciamento entre teoria e prática no ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Barbirato (2005), na maioria das vezes, as propostas de ensino de línguas se limitam ao gramatical-comunicativizado.

É nesse sentido que represento no quadro a seguir, fundamentada em Freitas (2013), as características da sala de aula de línguas conforme a filosofia da abordagem gramatical/sistêmica padrão e comunicativizada.

### **Quadro 3:** Características da sala de aula de línguas

---

<sup>33</sup> Destaque do próprio autor.



## ABORDAGEM GRAMATICAL

### **PADRÃO:**

- organização das aulas por conteúdo gramatical;
- língua apresentada de forma fragmentada;
- apresentação de vocabulário;
- uso constante da língua materna;
- baixa proficiência do professor;
- o MD propiciador de baixa interação.

### **COMUNICATIVIZADA:**

- organização por conteúdos (forma);
- atividades, mesmo com objetivos gramaticais, permitem maior interação;
- professor que delega responsabilidades aos alunos;
- as ações do professor que se alternam entre o tradicional (gramatical) e o comunicativo;
- as atividades do LD que alternam entre forma e significado.

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de Freitas (2013).

Para complementar a primeira coluna do Quadro 3, elencamos algumas características da abordagem gramatical padrão segundo Nunan (1997): ensino centrado no professor, a produção linguística incorreta é vista enquanto desvio das normas da gramática padrão, as habilidades de compreensão e produção escrita são enfatizadas e se inverte o processo natural de aprendizagem da língua-alvo, concentrando-se na forma e não no conteúdo.

Abordei um breve histórico do ensino de línguas com foco na aprendizagem da língua como sistema, como a prática profissional de um professor de línguas e a sua presença em muitos contextos de ensino de idiomas na contemporaneidade, seja na sua forma padrão, seja em sua forma comunicativizada, forma esta, inclusive, que é declarada pela professora participante deste estudo como sua abordagem de ensinar.

Ratifico, finalmente, que a exposição a respeito da abordagem tradicional de ensino de línguas é relevante para este trabalho, haja vista que, no processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora, ao longo da elaboração e do ensino com um material didático comunicativo, a abordagem declarada e a abordagem almejada por ela podem ou não estar em tensão no decorrer dessa trajetória.

Tendo finalizado esta seção, tratarei, a seguir, da abordagem comunicativa, desejada pela professora participante desta pesquisa.

## **1.4 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O FAZER DOCENTE ALINHADO AO PARADIGMA**

Na seção anterior, apresentei um pequeno histórico sobre a abordagem gramatical ou sistêmica e de que maneira a prática docente fundamentada nessa vertente pode se caracterizar tendo em vista que a professora-pesquisadora declara que sua abordagem de ensinar está alicerçada nessa perspectiva. Sabendo-se que a professora participante almejava mudar de abordagem, isto é, alinhar seu fazer docente à abordagem comunicativa, discorro nesta seção a respeito do advento do movimento comunicativo, dos aspectos distintivos da abordagem comunicativa, assim como do papel do professor ensinando a partir dessa vertente.

Ressalto que o advento do movimento comunicativo é resultado das críticas acerca do ensino de línguas por meio do estudo da própria língua. Além disso, Richards (2001) afirma que o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) foi uma reação às mudanças na área da linguística na década de 1970, melhor dizendo, a linguística saiu de um foco na gramática como componente central do ensino e aprendizagem da língua-alvo para considerar como a língua é usada pelos falantes em diferentes contextos de comunicação.

Ademais, de acordo com Vieira-Abrahão (2009, p. 2), a AC surgiu quando a concepção de método como procedimento pré-definido já começava a entrar em crise, propondo, então, à época, princípios orientadores para uma prática pedagógica, sendo assim denominada de abordagem e não método. É nesse sentido que, para Richards (2001, p. 36), o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) acarretou um conjunto de mudanças nas suposições sobre a natureza da língua, na natureza dos objetivos, no planejamento no ensino de línguas, e uma busca por experiências de ensino e aprendizagem apropriadas à luz dessas mudanças.

A respeito dessas mudanças, Larsen-Freeman (2000) aponta que alguns educadores observaram que os aprendizes produziam sentenças precisas, porém não as utilizavam apropriadamente em comunicação real fora da sala de aula. Todavia, para ser capaz de se comunicar, é preciso mais do que uma competência linguística, é necessária uma competência comunicativa<sup>34</sup>.

No que se refere à comunicação, Almeida Filho (2015, p. 13) assevera que ela é “uma forma de interação social propositada, onde se dão demonstrações de apresentação pessoal

---

<sup>34</sup> Tratarei da competência comunicativa na seção intitulada de Ensino Comunicativo de Línguas (ECL).

combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações”. Além disso, a atividade de se comunicar é imprevisível e criativa não somente na forma, mas também nos sentidos produzidos no discurso. Ainda segundo esse autor (2001, p. 25), ao optar pelo caminho da AC, vive-se a comunicação e nela, aprende-se a língua e, em alguns momentos, sobre ela. Vale salientar que, de acordo com Almeida Filho (2023, p. 28), a AC não vê a língua como um simples ou mero “*meio de comunicação*”<sup>35</sup> dado que a “comunicação é um processo complexo que permite fruição nas falas e enunciados do professor em contexto e nas respostas dos participantes que constroem sentidos e criam chances de aquisição da língua vivenciada”.

Dessa forma, a AC propõe, desde o início, um ensino e aprendizagem de línguas inovadores uma vez que favorece o sentido e não a forma como foco para planejar a aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo. Desse modo, apresento no Quadro 4, a seguir, os aspectos distintivos dessa abordagem:

**Quadro 04:** Aspectos distintivos da abordagem comunicativa

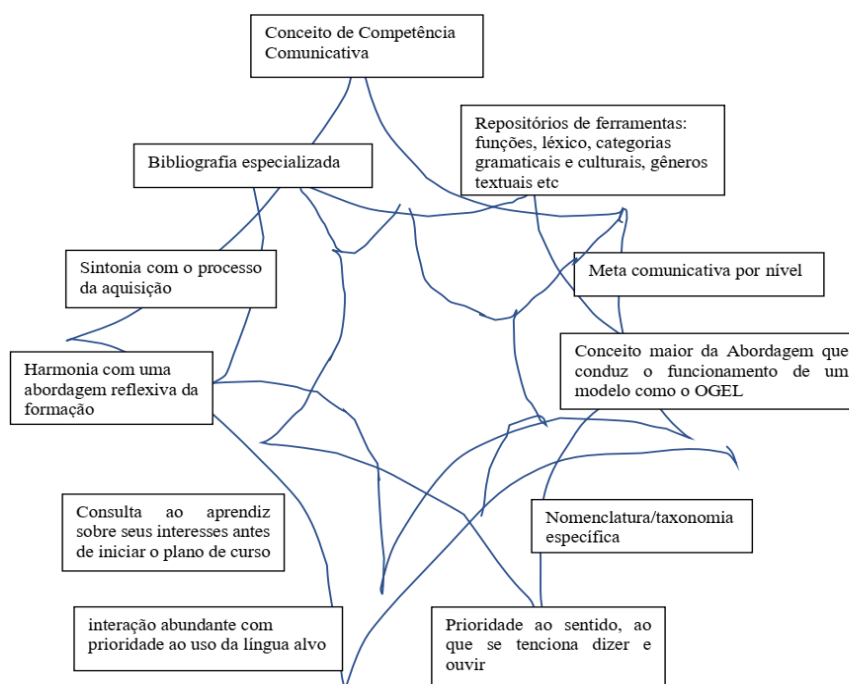
<b>ABORDAGEM COMUNICATIVA</b>		
<b>ASPECTOS DISTINTIVOS</b>	<b>Análise de necessidades</b>	Consultar os aprendizes é relevante. Portanto, é necessário obter informações a respeito de sua proficiência, seus objetivos, suas preferências etc.
	<b>Objetivos</b>	Promover a construção e a circulação de sentidos na língua-alvo, ou seja, aprender comunicação em comunicação, no discurso interativo.
	<b>Papel do professor</b>	Facilitador e mediador da comunicação em sala de aula.
	<b>Papel do aluno</b>	Negociador de sentidos e responsável pela sua própria aprendizagem.
	<b>Papel da Língua Materna do aprendiz</b>	Mediadora e suporte na aprendizagem de uma Língua Estrangeira.
	<b>Visão da língua</b>	A língua é comunicação social.
	<b>Visão da cultura</b>	Aumentar a consciência cultural tanto da cultura do aprendiz quanto da cultura da língua-alvo.
	<b>Seleção do conteúdo</b>	O conteúdo é escolhido a partir daquilo que os aprendizes precisam para executar uma tarefa do mundo real. Assim, as atividades interativas a serem desenvolvidas em sala de aula serão as que são relevantes e interessantes reveladas por esses aprendizes.
	<b>Natureza da interação entre os aprendizes</b>	Os aprendizes podem interagir em duplas, trios, pequenos grupos ou como turma.
<b>Como a língua é trabalhada/estudada</b>	As experiências para aquisição da língua-alvo são proporcionadas a partir	

<sup>35</sup> Destaque do autor.

		de recortes comunicativos nas modalidades oral e/ou escrita.
	<b>Atitude com relação aos erros</b>	São tolerados e vistos como resultado natural do processo de aquisição da língua-alvo.
	<b>Avaliação</b>	Avaliar a evolução do aprendiz em unidades do discurso reais que ele pode de fato realizar.

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de Almeida Filho (2012, 2015, 2023), Barbirato (1999), Breen e Candlin (1980), Larsen-Freeman (2000), Nunan (1993, 1997), Vieira-Abrahão (2015).

Concernente ao enfoque no ensino comunicativo, Almeida Filho (2023) aponta que diversos elementos coadjuvantes alinhados a esse ensino estão disponíveis ao longo do processo de ensinar e o conjunto desses elementos é denominado de *teia comunicativa*<sup>36</sup>, como é possível observar na Figura 3, a seguir:



Fonte: Almeida Filho (2023, p. 23)

Ainda de acordo com esse autor, o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) privilegia “práticas da língua-alvo em uso por pessoas sociais imersas numa rede de construção de sentidos”. Desse modo, a explicação de itens linguísticos será pertinente ao surgirem dúvidas ou incerteza sobre a base gramatical por parte dos aprendizes. É nesse sentido que Almeida Filho (2023, p. 22) traz também os aspectos que distinguem a AC da abordagem gramatical,

<sup>36</sup> Destaque do autor.

tais como: “a secundariedade ou coadjuvância da gramática”, “o uso de nomenclatura metacomunicacional (não-gramatical) no planejamento e demais fases do ensino” e a compreensão de não mais aprender a língua pela língua, mas sim “aprender outras coisas e, nesse ambiente, aprender (adquirir) a língua-alvo.”

Destaco que apresento, nesta seção, os aspectos distintivos da AC a fim de que possa averiguar não somente quais deles estão contemplados no material didático elaborado pela professora-pesquisadora, como também no ensino com o referido material. No entanto, é relevante ressaltar também que, segundo Vieira-Abrahão (2015), nem todos esses aspectos foram considerados/abordados de forma igual em todos os contextos em consequência de diversos fatores, inclusive das diferentes interpretações que professores têm feito sobre os aspectos distintivos da abordagem comunicativa. Logo, será possível também, no decorrer da análise dos dados, verificar de que maneira a professora-pesquisadora, a partir de sua compreensão dessa abordagem de ensinar, concretizou a AC nas duas materialidades analisadas neste trabalho.

Tendo isso em vista, saliento que há algumas percepções equivocadas acerca do ensino comunicativo (Almeida Filho, 2023, p. 24). Assim, acredito ser necessário elencá-las abaixo

- A tomada da comunicação como transmissão unilateral de informação como o envio de mensagens, por exemplo;
- O foco puro e simples na oralidade;
- A exibição de personalidade agradável, extrovertida, em tom simpático, fluente e desinibido;
- Abolição sumária de ensino explícito da gramática no ensino; e
- O uso de “joguinhos” e “dinâmicas” só para dar agilidade às aulas.

Esse autor ainda assevera que, para ensinar a partir do comunicativismo, não basta escolher um tema como “pretexto” para ensinar a língua-alvo, pois é necessário que um tema ou área de estudo, de interesse do aprendiz ou que ele acredite ser relevante explorar por meio do uso abundante de linguagem na língua-alvo, seja estudado/trabalhado a partir da criação de um universo de sentidos.

Apesar das concepções equivocadas a respeito do comunicativismo, Vieira-Abrahão (2015) afirma que os aspectos distintivos da AC permitem que o professor tenha autonomia o que possibilita que essa abordagem possa ser adequada ao seu contexto de ensino. A esse respeito, vale destacar que a professora-pesquisadora buscava no processo de mudança de

abordagem, tendo em vista o seu papel como professora de língua inglesa, alinhar sua prática docente a partir dos aspectos distintivos da AC para que suas aulas fossem mais bem ajustadas às necessidades e aos interesses de seu público-alvo. Dessa forma, é pertinente discorrer, a seguir, acerca do (s) papel (s) do professor fundamentado nesse paradigma.

Assim, no que tange ao papel do professor no ensino comunicativo, de acordo com Breen e Candlin (1980, p. 99), o professor tem três papéis: 1 – facilitar o processo comunicativo entre todos os participantes, entre os participantes na sala de aula e entre esses participantes e as diversas atividades e textos; 2 – agir como um participante *interdependente*<sup>37</sup> com o grupo de ensino e aprendizagem; 3 – pesquisador e aprendiz contribuindo muito em termos de conhecimento e habilidades apropriadas, experiência real e observada sobre a natureza da aprendizagem e capacidades organizacionais<sup>38</sup>.

Outrossim, conforme Almeida Filho (2015), o professor, atuando fundamentado na abordagem comunicativa, prepara materiais e procedimentos que estimulam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo criando oportunidades para que ele aprenda e organize conscientemente elementos escolhidos na nova língua. Ainda segundo esse autor (2015, p.58 e 59), ser professor comunicativo significa:

- propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual;
- poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua-alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais etc.);
- tolerar (por compreender) o papel secundário de apoio da língua materna, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;
- representar temas e conflitos no universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- oferecer condições para aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes que envolvem o aprendiz, para aprendizagem consciente de regularidades linguísticas e até para rotinização de subsistemas linguísticos como para nomes e terminações verbais que embasam uso comunicativo extensivo da nova língua;

---

<sup>37</sup> Destaque dos autores.

<sup>38</sup> Tradução minha: [...] *The first is to facilitate the communicative process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an **interdependent** participant within the learning-teaching group. [...] A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities.*

- respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança etc.;

- avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical e inaplicado sobre a língua-alvo.

Como é possível observar pelo exposto anteriormente e, de acordo com Richards e Rodgers (2014), o ensino comunicativo tornou necessário que os professores desempenhem novos papéis em sala de aula. Corroborando esses autores, Almeida Filho (2015) afirma que o professor comunicativo se preocupa mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de aprendizagem por meio da língua estrangeira. Isso demanda maior ênfase em proporcionar ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como indivíduo. Assim, espera-se que o professor esteja menos presente nas atividades de aula e permita que os alunos se expressem com maior frequência já que o aluno tem coisas a perguntar, a dizer, a opinar e a questionar.

Convergindo com os autores citados, Williams e Burden (1997) apontam que o professor que objetiva facilitar e mediar o desenvolvimento da competência comunicativa de seu público-alvo é aquele que está consciente das complexidades no processo de ensino e aprendizagem e lança mão desse conhecimento para preparar os aprendizes dentro ou fora das situações específicas da sala de aula.

Destaco que concordo com os autores previamente mencionados no que se referem, não somente ao ensino de uma língua-alvo com enfoque no sentido por meio da comunicação propositada e da interação entre os aprendizes, no que diz respeito aos papéis do professor atuando sob o viés comunicativo, como também quanto à relevância do ensino de itens gramaticais de forma consciente, principalmente quando demandadas pelos aprendizes<sup>39</sup>.

É relevante ressaltar que houve também mudanças no papel do aluno e que, mesmo que o foco desta pesquisa não seja a aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário apresentar o papel do aluno sob a perspectiva da AC uma vez que a professora-pesquisadora precisaria estar consciente desse papel para alinhar sua prática docente, mais especificamente, o material didático e o ensino com o referido material a esse paradigma.

---

<sup>39</sup> No que diz respeito ao ensino da forma sob o viés comunicativo, tratarei mais detalhadamente no decorrer da próxima seção acerca do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL).

Dessa maneira, relacionado à mudança do papel do aprendiz, a partir do ensino com foco no aluno, o papel autoritário do professor foi revisto e aos aprendizes foram dadas oportunidades de participarem das aulas sem temer serem repreendidos pelo professor (Brown, 2015). Em vista disso, esse autor (2015, p. 46) elenca as características do ensino centrado no aluno<sup>40</sup>:

- focar nas necessidades e objetivos dos aprendizes
- respeitar as diferenças individuais em ter os aprendizes na sala de aula
- adequar o planejamento aos estilos e às preferências dos aprendizes
- criar uma atmosfera solidária, não temerosa e não defensiva
- oferecer opções aos estudantes com relação a tipos de atividades e de conteúdos
- dar algum controle aos aprendizes (ex: trabalho em grupo)

É nesse sentido que, para Almeida Filho (2015), o aluno possui diferentes recursos para aprender uma língua-alvo, por isso não é um simples receptor passivo de um ensino baseado em conhecimento acumulado como seria em um curso de língua alicerçado em uma abordagem gramatical. Assim, conforme Nunes (2018), o aluno, no contexto comunicativo de ensino e aprendizagem de línguas, tem autonomia frente a seu próprio aprendizado, empenhando-se nas atividades de sala de aula com a finalidade de alcançar o propósito da comunicação.

Em consonância com esses autores, Breen e Candlin (1980, p. 100) descrevem o papel do aprendiz, dentro dessa perspectiva comunicativa, como negociador, ou seja, ele será negociador entre ele mesmo, entre o processo de aprendizagem e o objeto de aprendizagem. Esse papel emerge do e interage com o papel de negociador com o grupo e com os procedimentos e atividades da sala de aula que a turma faz.<sup>41</sup> Ademais, Richards e Rodgers (2014) apontam que, em um contexto comunicativo, os aprendizes participam das atividades de sala de aula que requerem cooperação e não mais um trabalho unicamente ou predominantemente individual.

---

<sup>40</sup> Tradução minha: *Characteristics of Learner-Centered Instruction* • a focus on learners' needs and goals • understanding individual differences among learners in a classroom • gauging the curriculum to learners' styles and preferences • creating a supportive, nonfearful, nondefensive atmosphere • offering students choices in the types and content of activities • giving some control to the student (e.g., group work).

<sup>41</sup> Tradução minha: *The role of learner as negotiator— between the self, the learning process, and the object of learning—emerges from and interacts with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an interdependent way.*



Vale destacar que, segundo Almeida Filho (2015), as atitudes que os aprendizes tomam com respeito à aquisição ou à aprendizagem da língua-alvo podem ser divergentes do que fazem ou aconselham os professores. Dessa maneira, além de serem autônomos em seu processo de aprendizagem e desempenharem o papel de negociadores do sentido interagindo com outros aprendizes, o professor e o próprio material e as atividades promovidas em sala de aula, o aluno também apresenta uma cultura de aprender que vem permeada por estratégias próprias agindo embasado em experiências anteriores de estudar e aprender. Essas experiências podem ocasionar entusiasmo, motivação ou bloqueios afetivos que influenciam na aprendizagem. Em adição, há um processo dinâmico individual no qual o professor não é o responsável pela aprendizagem de tudo o que ensina.

Em suma, tendo em vista o que foi exposto nesta seção, conforme Almeida Filho (2018b), é adequado a professores que desejam ser reflexivos em sua formação e atuar como profissionais reflexivos, indagarem-se habitualmente se estão promovendo em suas aulas oportunidades para que ocorra a aquisição da língua-alvo. Desse modo, a prioridade do professor será ensinar mais conteúdos de outras áreas ou disciplinas ou sobre temas e áreas do conhecimento por meio de projetos ou tarefas, ensinando menos língua. Essas escolhas serão sempre embasadas nas preferências temáticas dos aprendizes e o fornecimento e a produção de insumo na nova língua deverão ser contínuos a fim de gerar aquisição.

Tratei nesta seção da origem do movimento comunicativo a partir das mudanças no campo da linguística na década de 1970. Trouxe ainda o conceito de comunicação sob a perspectiva da abordagem comunicativa e os aspectos distintivos subjacentes a ela. Por fim, explicitarei os papéis do professor e do aluno e da relevância das variáveis afetivas dentro do viés dessa abordagem.

Passo agora para a próxima seção a respeito do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL).

## **1.5 O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS (ECL)**

Tendo em vista o objetivo deste estudo, após ter discorrido anteriormente a respeito das abordagens gramatical e comunicativa, faz-se necessário também apresentar, nesta seção, os primórdios do ECL, a competência comunicativa, como o ensino a partir do paradigma

comunicativo se caracteriza, assim como as dificuldades que o professor de línguas pode enfrentar ao alinhar sua prática docente ao ECL.

Quando o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) surgiu na década de 1978, ele foi amplamente visto como uma resposta às limitações da abordagem anterior, a abordagem gramatical (Littlewood, 2013). Conforme Littlewood (1981), a visão estruturalista da língua se concentra no sistema gramatical e, sob essa vertente, o aprendiz precisa adquirir não somente um repertório de itens linguísticos, como também um repertório de estratégias de como usá-la em situações concretas de uso. Desse modo, diferentemente da abordagem gramatical, o ECL tem o foco na comunicação como o princípio organizador para o ensino de línguas (Richards, 2001).

Ainda sobre o advento do ECL, Savignon (1991) afirma que está associado à noção de competência comunicativa. Cabe lembrar que o termo competência surge, na Linguística por Dell Hymes, aludindo à capacidade de uso da linguagem, e superando a dicotomia de Chomsky (1965 *apud*<sup>42</sup> Hymes, 1979) de competência e desempenho. Esse autor defendia o modelo de falante/ouvinte ideal que pertencia a uma comunidade discursiva homogênea e, para ele, competência significa ter conhecimento da língua (estruturas e regras) e desempenho significava fazer uso concreto da língua, sem considerar a sua função social contextual.

Contrastando a concepção de competência de Chomsky, Hymes (1979) amplia esse conceito propondo uma teoria ampla de competência ao acrescentar comunicativa a esse termo haja vista que considera a dimensão social da língua. De acordo com Richards e Rodgers (2014), a teoria de Hymes de competência comunicativa definia o que um falante precisa conhecer para ser comunicativamente competente em uma determinada comunidade do discurso.

Daí em diante, outros autores vêm ampliando e aperfeiçoando o conceito de competência comunicativa como, por exemplo, Canale e Swain (1980) que definiram o termo competência em 3 dimensões: gramatical, sociolinguística e estratégica. Além de Canale que, em 1983, revisou o modelo e acrescentou a ele uma quarta dimensão, a discursiva. Além desses autores, Bachman (1990) ampliou a discussão “caracterizando os processos envolvidos na interação de seus componentes entre si e com o contexto de uso” (Amorim, 2019, p. 56).

---

<sup>42</sup> Ressalto que utilizo *apud* em raras citações tendo em vista que não foi possível o acesso ao texto original.

Com relação à competência comunicativa, Richards (2001) a define como a capacidade de usar a língua, de forma apropriada, durante a comunicação, baseando-se no contexto, nos papéis dos participantes, e na natureza da operação. A esse respeito, Almeida Filho (2023, p. 9) traz a seguinte explicação

A competência comunicativa (CC) compõe-se de uma capacidade para gerar e fazer sentido da linguagem vinda de fora e conta com um cerne de capacidade sistêmica da língua em tela situado na subcompetência linguística ou gramatical. Essa competência auxiliar ocupa-se da geração e encadeamento de sentenças corretas ou bem formadas sintaticamente. O componente comunicativo ocupa-se de perceber requisitos do contexto e julgar se as formulações linguísticas serão apropriadas ao mesmo contexto. A função geradora dos enunciados adequa-se a requisitos das modalidades oral ou escrita (já percebidas na dimensão letramentada), aos formatos de gêneros selecionados e aos eventos comunicativos que podem constituir contextos. A comunicação responde, portanto, distintamente a interlocutores, lugares, eventos, chave de letramento ou oralidade, registro de (in)especialidade profissional, momentos criados no andamento da linguagem dialogada, e até à compreensão de que algo deve ou não ser proferido, entre outros parâmetros.

É importante destacar que o ECL visa ensinar a língua-alvo em comunicação, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e, conseqüentemente, a aquisição dessa língua assim vale salientar que, como mencionado em seção anterior a esta, o professor também precisa estar seguro com relação a sua própria competência comunicativa. Por isso, Almeida Filho (2023) ressalva que a incapacidade de uso da língua-alvo em professores de línguas dificulta ou até mesmo impossibilita o ensino comunicativo no ensino formal de línguas.

Ademais, ainda conforme Almeida Filho (2023, p. 6 e 7), “para proceder profissionalmente na linha alternativa do ensino comunicacional será preciso que professores estejam ancorados num ideário comunicacional coeso e harmônico e num ferramental de recursos adequado para tal (nas categorias dos repositórios, por exemplo)”.

Dessa maneira, corroboro as definições que Almeida Filho (2015, p. 76) propõe para o ensino comunicativo:

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua.

Ou

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como

organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Convergindo com esse autor, Richards e Rodgers (2014) elencam três elementos que podem ser reconhecidos em algumas práticas do Ensino Comunicativo de Línguas: princípio da comunicação, princípio da tarefa<sup>43</sup> e princípio do significativo<sup>44</sup>. O primeiro elemento está relacionado à promoção de aprendizagem por meio de atividades que envolvem comunicação real. O segundo elemento faz referência às atividades que propiciam a aprendizagem ao possibilitarem o uso da língua para realizar tarefas significativas. O terceiro elemento favorece o processo de aprendizagem quando a língua é significativa ao aprendiz. Assim, as atividades de aprendizagem são selecionadas de acordo com quão bem elas engajam o aprendiz no uso significativo e autêntico da língua ao invés de uma mera prática mecânica de padrões linguísticos.

No que tange à aula de línguas, Almeida Filho (2015) afirma que a aula de língua estrangeira tem características distintas parcialmente porque aprender outra língua tem uma natureza específica. Em consequência disso, não basta conscientemente estudar itens linguísticos em uma sequência pré-determinada. É nesse sentido que Richards e Rodgers (2014) apontam que as dinâmicas das salas de aula também mudaram com o desenvolvimento do movimento comunicativo de ensino de línguas. Ao invés de um ensino centrado no professor, os docentes são encorajados a promover atividades em que os aprendizes trabalhem/interajam em pequenos grupos.

Brown (2015, p. 31) acrescenta que o ensino comunicativo de línguas promove práticas que preparam os alunos para se comunicarem fora do conforto/da segurança da sala de aula, buscando facilitar a aprendizagem duradoura da língua a fim de que se estenda além das atividades realizadas nesse ambiente. Além disso, as práticas de sala de aula com base no ECL buscam intrinsecamente estimular os aprendizes a alcançarem o seu potencial comunicativo completo. Convergindo com esse autor, Richards e Rodgers (2014) afirmam que os aprendizes participam das atividades em sala de aula que são fundamentadas em uma abordagem de aprendizagem cooperativa e não individualista, deixando o professor de ser o único modelo linguístico para os aprendizes.

---

<sup>43</sup> Trago o que considero como tarefa (do inglês *task*) mais adiante nesta mesma seção.

<sup>44</sup> Significativo diz respeito ao uso da língua-alvo do qual o aprendiz necessita e/ou tem interesse em aprender.

Ainda sobre a aula comunicativa, Brown (2015) destaca que os estudantes são encorajados a lidar com situações não ensaiadas sob orientação, não o controle, do professor. Além disso, a relevância de os aprendizes desenvolverem uma abordagem estratégica para aquisição da língua-alvo é uma reviravolta ocasionada pelo ensino comunicativo se comparado aos métodos anteriores que ainda não haviam abordado o ensino baseado em estratégias. Finalmente, após mais de 20 anos, o papel de facilitador do professor e o papel colaborativo dos aprendizes foram reconhecidos no ensino comunicativo de línguas, aceitando-se a importância da iniciativa do aprendiz na sala de aula. Outrossim, os tipos de atividades de sala de aula propostos em ECL implicam novos papéis aos professores na sala de aula. O professor tem de desenvolver uma diferente visão sobre os erros dos aprendizes e do seu próprio papel em facilitar a aprendizagem da segunda língua (Richards; Rodgers, 2014).

Especificamente a respeito das atividades planejadas e desenvolvidas em uma aula comunicativa, Stern (1992) aponta que qualquer atividade, tarefa, problema ou projeto que envolva os alunos em comunicação real poderia ser classificado como atividade comunicativa. O foco nessas atividades está em colocar a linguagem em uso, conforme as circunstâncias exigem e não nas características específicas da linguagem.

Todavia, segundo Brown (1994), opondo-se à filosofia da abordagem comunicativa na qual se entende que a comunicação pode acontecer desde o início do processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, acreditou-se por muito tempo que alunos iniciantes deveriam apenas fazer exercícios mecânicos, muitas vezes sem sentido, acontecendo, somente mais tarde, a comunicação real.

Neste estudo, concordo com o ensino comunicativo de línguas o qual considera possível desenvolver a aprendizagem de uma língua a partir de atividades significativas, com foco no sentido e que focalizam o uso da língua mesmo para alunos iniciantes. É em razão disso que, nesta pesquisa, procuro avaliar o processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora no decorrer da elaboração e do ensino com um material didático alinhado aos aspectos distintivos do comunicativismo, para licenciandos em matemática, em sua maioria, alunos iniciantes na aprendizagem de inglês<sup>45</sup>.

Dessa forma, concordo com Barbirato (1999, p. 61) quando salienta que

---

<sup>45</sup> Para mais informações a respeito da caracterização do material didático elaborado e implementado, vide Capítulo III – Análise e discussão dos dados.

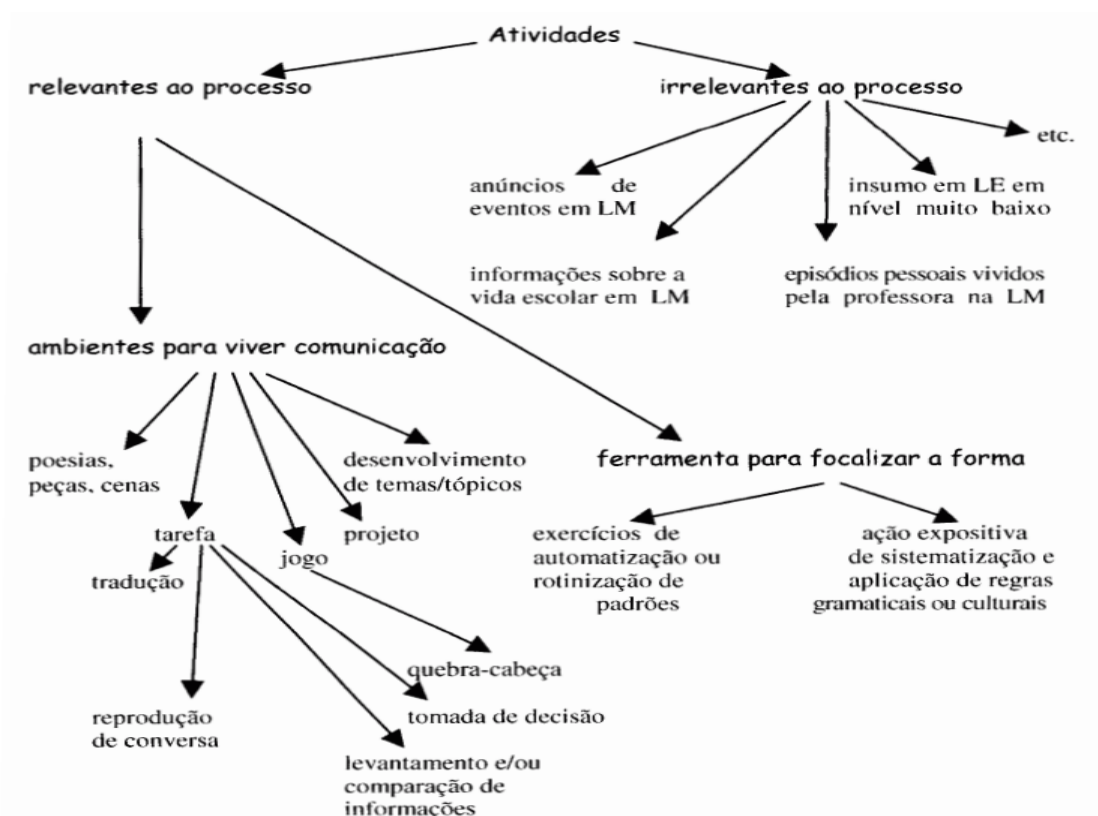
acredita-se que as atividades comunicativas encorajam a aprendizagem subconsciente da L2. Desde que, nos atos de comunicação, a atenção do aluno esteja principalmente no significado da mensagem e não no código, a aprendizagem que ocorrer durante tal uso linguístico deve ser amplamente subconsciente.

Barbirato (2005) acrescenta ainda que por meio das atividades comunicativas, as quais ela compreende como unidades de ação que mobilizam a ação de aprendizes e professores, a aquisição pode acontecer de forma mais efetiva, já que promovem uma quantidade de insumo maior.

No entanto, segundo Almeida Filho e Barbirato (2000), muitos exercícios são considerados como comunicativos, porém, se eles forem observados a partir dos critérios defendidos pela abordagem comunicativa, nota-se que estes se adequam melhor ao estudo de elementos linguísticos, uma vez que esses exercícios propõem a prática de modelos e elementos estruturais como foco. Esses autores ressaltam que em uma atividade comunicativa, a gramática não deve ser o critério organizacional central.

Para esses autores, o termo atividade é um termo mais abrangente e geral e que pode ser subdividido em duas grandes categorias: atividades “relevantes ao processo” de ensino/aprendizagem (aquisição) e atividades “irrelevantes ao processo” como é possível observar na figura a seguir:

**Figura 4:** Hierarquia das atividades, ambientes e ferramentas no ensino de línguas



Fonte: Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 28)

Ao examinar atentamente à Figura 4, percebe-se que a primeira categoria corresponde às atividades que são significativas ao desenvolvimento de uma competência comunicativa dos aprendizes e estão divididas em duas subcategorias: as que originam “ambientes para viver comunicação”, assim como aquelas que atuam enquanto cenário de apropriação de “ferramentas para aprender a forma”. A primeira subcategoria, de acordo com Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 29), abrange os tipos de atividades que propiciam ambientes (hipotéticos) que realçam o uso da língua-alvo e a construção dos sentidos, como, por exemplo, tarefas, jogos e projetos. Na segunda subcategoria, estão compreendidos os “exercícios de rotinização e ações de sistematização (expositivas ou indutivas)”. Esses exercícios e ações enfatizam o estudo consciente da forma, fazendo-se notar regras ou tendências do sistema linguístico. Em contrapartida, a segunda categoria está relacionada aos tipos de atividades “que não tem uma relação direta nem indireta com o ensino/aprendizagem da língua alvo e por isso não se transformam em insumo para o aprendiz” (Almeida Filho; Barbirato, 2000, p. 29).

Littlewood (2013, p. 13 e 14), em estudos mais recentes, apresenta um modelo de ensino de língua direcionado à comunicação denominado de “Contínuo Comunicativo”, como pode ser observado na Figura 5:

**Figura 5:** Contínuo Comunicativo de Littlewood (2013)<sup>46</sup>

<b>Estratégias Analíticas</b>				<b>Estratégias Experimentais</b>
<b>Aprendizagem não-comunicativa</b>	<b>Prática de linguagem pré-comunicativa</b>	<b>Prática de linguagem comunicativa</b>	<b>Comunicação estrutural</b>	<b>Comunicação autêntica</b>
Foco em estruturas da língua, como elas são formadas e o que significam. Exemplos: exercícios de substituição, descoberta indutiva e atividades de tomada de consciência/conscientização.	Prática da língua com alguma atenção ao sentido, mas não comunica mensagens novas aos outros. Exemplos: descrição de imagens ou prática de linguagem situacional (perguntas e respostas).	Prática de linguagem pré-ensinada, mas em um contexto no qual uma nova informação é comunicada. Exemplos: atividades de lacuna de informação ou perguntas “personalizadas”.	Uso da língua para comunicação em situações que demandam uma linguagem pré-ensinada, mas com um certo nível de imprevisibilidade. Exemplos: encenação estruturada e resolução de problema simples.	Uso da língua para comunicação em situações nas quais os significados são imprevisíveis. Exemplos: encenação (role-play) criativa, resolução de problema mais complexa e discussão.
<b>Foco em formas e significados</b>				<b>Foco em significados e mensagens</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de Littlewood (2013, p. 14).

Nesse contínuo, o autor aponta dois extremos, sugerindo que, no extremo esquerdo, estão as atividades de aprendizagem não comunicativa que demandam estratégias analíticas, e no extremo direito, atividades de comunicação autêntica as quais requerem estratégias experimentais. Como é possível observar, as atividades de aprendizagem não comunicativa focalizam o trabalho com as estruturas da língua, o que Barbirato (2005) e Xavier (2007) consideram como exercícios, ou seja, proporcionam a prática mecânica da língua. Entre os extremos esquerdo e direito do contínuo estão as atividades para prática da língua pré-comunicativa e comunicativa, assim como atividades para comunicação estruturada. A meu ver, esses tipos de atividade têm como cerne o trabalho com itens linguísticos envolvidos com uma “película” comunicativa o que as enquadraria no que Almeida Filho (2015) denomina de gramatical comunicativizado. Assim, considero o extremo direito, comunicação autêntica, como atividades comunicativas, já que proporcionam o uso da língua para comunicação em situações em que os sentidos são imprevisíveis.

De acordo com Almeida Filho (2015), é importante que as atividades promovidas em sala de aula sejam relevantes e de real interesse ou necessidade do aluno de forma que ele esteja preparado para usar a língua-alvo ao interagir com outros usuários dessa língua.

<sup>46</sup> Tradução minha: *The ‘Communicative Continuum’ as a Basis for COLT*. Para visualizar a figura original, vide Anexo 3 desta tese.



Richards e Rodgers (2014, p. 96 e 97) acrescentam que as atividades comunicativas focalizam a fluência em primeiro plano, apresentando as seguintes características<sup>47</sup>:

- refletem o uso natural da língua;
- concentram-se no alcance da comunicação por meio da negociação de significado;
- requerem o uso significativo da língua;
- incentivam o uso de estratégias de comunicação;
- produzem a língua que não pode ser prevista;
- buscam ligar o uso da língua ao contexto.

Almeida Filho (2015) complementa o que esses autores trazem sobre atividades comunicativas, apontando que elas incentivam o aprendiz a expressar o que deseja e o que precisa. As atividades são interativas por meio de trabalhos em pares ou pequenos grupos trabalhando muitas vezes simultaneamente na sala de aula. Ademais, em congruência com Almeida Filho, Richards e Rodgers (2014) afirmam que atividades em pares e grupos propiciam aos aprendizes maiores oportunidades para usar a língua e desenvolverem a fluência.

A partir do exposto acerca das atividades comunicativas, concluo que elas estão fundamentadas no pressuposto de que é necessário que a língua estrangeira seja aprendida na e/ou para a comunicação. Dessa forma, as experiências geradas em sala de aula devem ser significativas para o aprendiz, assim como “também promover a interação e negociação de significados entre os aprendizes e devem estar sempre alinhadas a propósitos comunicativos” (Barbirato, 2005, p. 62).

Tendo em vista a concepção de atividades comunicativas mencionadas nesta seção, ressalto que, para este estudo, a professora-pesquisadora intentou elaborar atividades comunicativas do tipo tarefa e do tipo não tarefa, fundamentando-se em Xavier (2016) dado que essa autora distingue esses dois tipos de atividade de acordo com a presença ou ausência de um resultado comunicativo, respectivamente. Ainda segundo Xavier, as atividades comunicativas do tipo não tarefa, apesar de também estarem voltadas ao significado da língua-alvo em uso, estão limitadas à compreensão de informações do texto, por exemplo, demandando respostas, mas sem necessariamente produzirem novas informações, ou seja, um resultado.

Vale ressaltar, entretanto, que no ECL, conforme anteriormente mencionado, não é proibido trabalhar os elementos linguísticos, mas o professor o fará à medida que forem

---

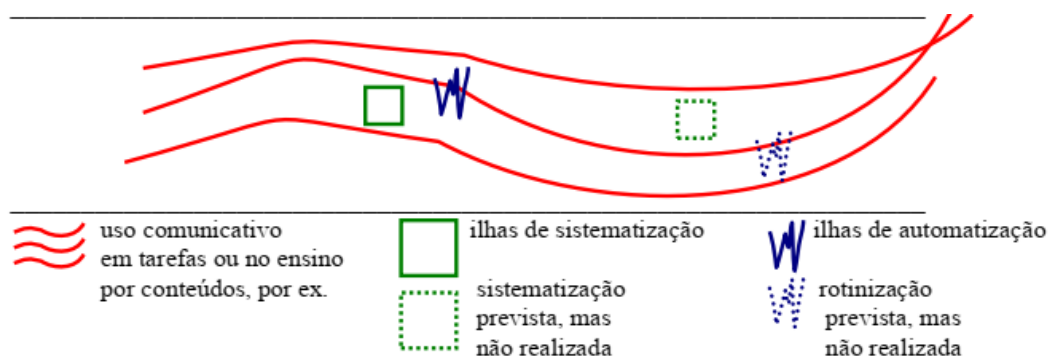
<sup>47</sup> Tradução minha: *reflect natural use of language; concentrate on achieving communication through negotiation of meaning; require meaningful use of language; require the use of communication strategies; produce language that may not be predictable; seek to link language use to context.*

apontados pelos estudantes no decorrer das aulas. Em razão disso, de acordo com Almeida Filho (2023, p. 17),

os planos e suas unidades podem ser deliberados por sua natureza, porém o professor só pode fazer um levantamento dos pontos da forma (gramatical, por ex.) que se tornam apenas potencialmente ensináveis no âmbito de cada unidade, aguardando sempre a efetivação em momentos propícios para uma eventual apresentação ou explanação breve e ao ponto, justificadas por perguntas ou sinais de abertura à aquisição fornecidos pelos aprendentes.

É alinhada a essa perspectiva que esse autor representa o trabalho com a forma no que é proposto pelo ECL da seguinte forma:

**Figura 6:** Representação das dimensões distintas do processo de aprender e ensinar língua(s)



Fonte: Almeida Filho (2023, p. 19)

Como é possível notar na Figura 6, a comunicação é o que predomina durante as aulas da língua-alvo, propiciando a aquisição. Desse modo, as raras ilhas de sistematização e automatização são apresentadas por um curto período quando for justificável o explicitar de padrões gramaticais da língua estudada. Consequentemente, os aprendizes têm a sensação de que estão em uma “correnteza comunicativa”.

Além de discorrer acerca do advento do ECL, da competência comunicativa e de que maneira as aulas e as atividades se caracterizam embasadas no ECL, considero importante também tratar das dificuldades/desafios enfrentados por profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas ao ensinarem alicerçados a esse paradigma.

Segundo Almeida Filho (2015, p. 59), a maior dificuldade que os professores enfrentam ao ensinarem ancorados no comunicativismo é a de “‘aplicar’ algo pré-empacotado que o próprio professor ainda não metabolizou em sua filosofia de trabalho (a abordagem)”, pois o ensino comunicativo não é uma tarefa simples e sem hesitação (Almeida Filho, 2015, p. 69). Isso ocorre devido à maior complexidade do ensinar de forma comunicativa, demandando que

o docente tenha um conhecimento teórico crescente e uma maior competência linguístico-comunicativa do que seriam necessários para ensinar dentro da vertente gramatical. Em vista disso, esse mesmo autor assevera que a prática docente alinhada ao ensino comunicativo de línguas requer mais do que comunicativizar o que já se pratica, isto é, que haja mudança apenas por fora permanecendo igual por dentro. Assim, é necessário que o professor de línguas tenha uma postura profissional crítico-reflexiva, examinando continuamente suas próprias aulas.

Segundo Islam (2016), o ECL não é implementado<sup>48</sup> na realidade como ele é na teoria. Isso significa que existe uma lacuna entre o conhecimento teórico sobre ECL e a implicação da abordagem praticada na sala de aula. Essa pode ser uma das razões pelas quais professores de inglês em diferentes países ainda seguem métodos tradicionais.

Fattah e Sidalvi (2019) indicam, a partir de seu estudo, que professores iraquianos em formação inicial não implementam totalmente o ECL em suas aulas e estas podem ser consideradas centradas no professor. Além disso, os professores focavam em gramática e vocabulário; não promoviam trabalho em duplas ou grupos, utilizando na maioria do tempo o livro didático. Também usavam com excesso a língua materna local e a tradução direta do inglês para sua primeira língua.

Janssem (2019) traz em seu estudo com professores tailandeses que eles apresentam algumas concepções equivocadas a respeito do ECL uma vez que acreditam que seu foco principal seria a produção oral dos aprendizes, que a forma e o sentido são elementos essenciais do ensino e aprendizagem de inglês, assim como que, dentre os diferentes papéis dos professores ECL, estaria o de “animador” da sala de aula. Ademais, alguns dos professores que participaram do estudo, apontaram uma preocupação com sua competência comunicativa na língua-alvo.

Huang e Yang (2018) concluíram que o ECL, apesar de prevalecer nas salas de aula da Ásia, não tem se ajustado à cultura asiática. Os autores apontam que diferentes fatores prejudicaram a eficácia da implementação do ECL naquele contexto. No estudo dessas autoras, os participantes confirmaram que, para uma melhor prática no ECL, eles precisariam aperfeiçoar sua competência comunicativa e participar de formações para ganhar mais conhecimento sobre o ECL.

---

<sup>48</sup> Tradução minha do termo em inglês *implemented* utilizado pelo autor.

Hiep (2005) afirma que professores que não têm um completo entendimento do ECL podem dificilmente desenvolver suas práticas docentes apropriadas ao contexto de aprendizagem e, como consequência disso, acabam retornando ao ensino tradicional.

Almeida Filho (2018b, p. 61) ratifica esses autores afirmando que tomar a decisão de ensinar com vistas à aquisição não pode ser seguida, de imediato, por sua implementação. É necessário que os professores e até mesmo os aprendizes reflitam sobre as consequências dessa decisão após tomarem conhecimento da teoria que embasa a “posição filosófica atrelada à abordagem comunicacional”. Ainda de acordo com esse autor, como já mencionado neste estudo, uma possível repercussão dessa decisão será a necessidade por uma maior competência comunicativa na língua-alvo por parte do professor não-nativo, caso da grande maioria dos brasileiros.

Após ter exposto, nesta seção, como o Ensino Comunicativo de Línguas surgiu e se desenvolveu, as mudanças em sala de aula, com relação às atividades e aos papéis dos aprendizes e dos professores, assim como os desafios enfrentados pelos professores de línguas ao optarem por ensinar alinhados a esse paradigma, tratarei, a seguir, a respeito do Ensino de Língua Baseado em Conteúdo e do Ensino Temático.

## **1.6 VERTENTES DO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS**

### **1.6.1 O Ensino de Língua Baseado em Conteúdo (*Content-Based Language Teaching – CBLT*)<sup>49</sup> e o Ensino Temático (*Theme-Based Teaching*)**

Nesta seção, tratarei do ensino de língua baseado em conteúdo e do ensino temático, tendo em vista que neste estudo busco analisar o processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora a partir da elaboração e do ensino com um material didático temático de inglês. Destaco que é relevante discorrer, primeiramente, acerca do ensino baseado em conteúdo uma vez que o ensino temático, planejamento de curso de língua escolhido para esta pesquisa, é um dos tipos de ensino abarcado pelo ensino por conteúdo.

---

<sup>49</sup> Cabe salientar que, para este estudo, considero o CBLT e, conseqüentemente, o ensino temático como um planejamento de curso de língua que, devido às suas características/objetivos, estão alinhados à abordagem comunicativa, sendo, portanto, vertentes do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL).

Segundo Byrnes (2005), o ensino de línguas por conteúdo é aquele que tem como cerne o conteúdo em vez de itens linguísticos, ou seja, esse ensino promove a integração da aprendizagem de um conteúdo concomitantemente ao aprendizado de uma nova língua (Larsen-Freeman, 2000; Dueñas, 2004; Brown, 2015; Richards; Rodgers, 2014).

Conforme Larsen-Freeman (2000, p. 137), utilizar o conteúdo de outras disciplinas em cursos de línguas não é algo novo. Há anos, cursos de línguas especializados têm incluído conteúdo relevante a uma profissão ou disciplina acadêmica específicas, pois, tem-se observado que assuntos acadêmicos promovem conteúdo natural para o ensino de línguas.

De acordo com Brown (2015), o CBLT contrasta com muitas práticas nas quais as habilidades linguísticas são ensinadas quase em isolamento do conteúdo relevante. Para o ensino baseado em conteúdo, quando a língua se torna o meio para comunicar um conteúdo de interesse e relevância ao aprendiz, os alunos são direcionados a se preocuparem com o sentido e não com itens gramaticais.

Richards e Rodgers (2014) acrescentam que um curso baseado no conteúdo frequentemente é ministrado por um professor de língua ensinando por meio do inglês, trabalhando com um professor do conteúdo para co-ensinar um curso, ou por um professor de conteúdo planejando e ministrando um curso para aprendizes de inglês como segunda língua. Além disso, no CBLT é comum que o ponto de partida sejam os objetivos de uma aula de conteúdo.

No que se refere à origem do CBLT, Brinton e Snow (2019) asseguram que ela está relacionada ao advento do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). É nesse sentido que, para Richards e Rodgers (2014), uma das razões para a expansão de cursos baseados em conteúdo é a possível aplicação dos aspectos distintivos do ECL, pois um dos aspectos desse movimento é que as salas de aula devem focar na comunicação real e na troca de informações propiciando uma situação ideal para o aprendizado de uma língua estrangeira, portanto, o conteúdo para o ensino de uma língua não seriam elementos gramaticais ou funções, mas conteúdo, ou seja, conteúdo de fora do domínio da língua. A língua que está sendo ensinada pode ser usada para apresentar o conteúdo e os alunos aprenderiam a língua como um produto da aprendizagem de um conteúdo do mundo real.

Dueñas (2004) reitera esses autores afirmando que o CBLT é uma prática oriunda da evolução do ECL e não um paradigma revolucionário. Desse modo, o CBLT favorece o ensino

de forma contextualizada, relevante e autêntica de modo interativo. O aprendiz é participante ativo do processo e o seu conhecimento de mundo pode ser motivador para a interação.

Sobre o estudo da gramática no CBLT, Larsen-Freeman (2000) afirma que nesse ensino a seleção e a sequência dos itens linguísticos surgem de necessidades comunicativas, e não de um currículo pré-determinado. Como visto em seção anterior a esta, o ECL também tem como cerne o sentido e, por isso, não são definidos itens gramaticais previamente ao início do curso da língua-alvo, mas são explicitados em decorrência das demandas advindas das necessidades percebidas pelo professor ou aprendizes.

O ensino baseado em conteúdo, conforme Richards e Rodgers (2014), é construído em torno de princípios centrais:

- 1 – As pessoas aprendem uma segunda língua com mais sucesso quando elas usam a língua como um meio de compreender o conteúdo, mais do que como um fim em si mesma.
- 2 – O Ensino Baseado em Conteúdo reflete melhor as necessidades de aprendizagem de uma segunda língua dos estudantes.
- 3 – O conteúdo promove a base para a ativação tanto dos processos cognitivos quanto interacionais que são o ponto de partida para a aprendizagem da segunda língua.

Dessa forma, conforme aponta Brown (2015), as salas de aula baseadas em conteúdo têm o potencial de produzir um aumento na motivação e empoderamento intrínsecos porque os alunos estão focados no conteúdo que lhes é relevante. E como eles objetivam principalmente dominar o conteúdo, eles concomitantemente aprendem a língua-alvo.

Para a materialização desse ensino, conforme Crandall (2012 *apud* Richards; Rodgers, 2014, p. 126), existe uma gama de atividades que pode ser utilizada dependendo do tipo de curso e do contexto. Para esse autor, no CBLT, os professores podem lançar mão de atividades relevantes, significativas e engajadoras que aumentem a motivação dos alunos de uma forma mais natural e que envolvam a aprendizagem cooperativa, baseada em tarefas, experiencial ou baseada em projeto.

Richards e Rodgers (2014) complementam que, no CBLT, os materiais têm um papel central, porém, como os materiais para um contexto e situações específicos são necessários nesse tipo de ensino, os livros didáticos disponíveis no mercado não são geralmente adequados. Assim, os materiais didáticos utilizados podem ser organizados sob medida, ou podem ser materiais utilizados para ensinar conteúdos, ou podem ser uma variedade de diferentes formas de materiais autênticos.

No que concerne aos materiais didáticos, em decorrência do levantamento de necessidades realizado pela professora-pesquisadora, ela constatou que seria necessário elaborar um material didático especificamente para os licenciandos em Matemática da instituição educacional onde sua coleta de dados foi realizada. Em consequência disso, de seu desejo de fundamentar sua prática docente na abordagem comunicativa e da escassez de materiais no mercado editorial, optou por desenvolver um material de inglês alinhado ao planejamento temático<sup>50</sup>.

A respeito dos materiais que podem ser utilizados em um planejamento baseado em conteúdo, para Brown (2015, p. 50), o uso de tópicos em livros didáticos provoca curiosidade e aumenta a motivação dos alunos, pois estes precisam lidar com uma gama de situações da vida real desde uma situação simples até uma mais complexa. Nessas atividades os alunos podem usar a língua para propósitos comunicativos genuínos e são ativamente envolvidos em uma colaboração centrada no aprendiz.

No entanto, antes de desenvolver as atividades e/ou escolher os materiais didáticos a serem implementados, é relevante saber que existem, conforme Crandall (1994), três modelos de cursos baseados em conteúdo: cursos adjuntos/ligados (*adjunct/linked courses*), cursos de assuntos abrigados (*sheltered subject matter instruction*) e cursos temáticos (*theme-based courses*). Em cursos adjuntos/ligados, o objetivo é conectar um curso de língua específico a um curso acadêmico regular. Tanto a disciplina regular quanto o curso adjunto compartilham uma base de conteúdo comum, mas diferem no foco do ensino: enquanto o professor do conteúdo focaliza em conceitos acadêmicos, o professor da língua-alvo enfatiza as modalidades oral e escrita usando o conteúdo acadêmico como pano de fundo para contextualizar o processo de aprendizagem da língua. No que diz respeito aos cursos de assuntos abrigados, a aula é comumente ministrada por um professor de conteúdo, não um professor de língua. Entretanto, esse professor de conteúdo precisa ser sensível às necessidades e competência comunicativa dos aprendizes, além de estar familiarizado com as características do processo de aquisição de língua. Com relação ao terceiro modelo, o planejamento temático de cursos de ensino de segunda língua é organizado em torno de diferentes tópicos de uma disciplina específica ou pode incluir uma quantidade individual de tópicos associados ou a um tema geral ou uma área de conteúdo. Nos dois casos, é a partir dos temas que as unidades principais do currículo são

---

<sup>50</sup> Reitero que o mapeamento de necessidades, o planejamento e a elaboração do material didático serão descritos no Capítulo II – Procedimentos Metodológicos.

organizadas de forma que gere uma gama de oportunidades para que os aprendizes explorem tanto o conteúdo quanto a língua.

É relevante destacar que, a meu ver, todos os tipos de CBLT atendem aos propósitos de um planejamento centrado no aluno, propiciando a contextualização da língua ao longo de um período que permite ao aprendiz se aprofundar no conteúdo abordado de maneira que o significado esteja em primeiro plano aos alunos.

Adicionalmente, segundo Richards e Rodgers (2014, p. 123), é importante entender que os cursos de CBLT podem variar entre aqueles que são mais focados no conteúdo e aqueles que dão enfoque na língua. Esses autores trazem o quadro abaixo proposto por Met (1999) a respeito das diferenças entre essas duas grandes vertentes do ensino baseado no conteúdo:

**Quadro 5:** Vertentes de cursos baseados em conteúdo

<b>Curso Baseado no Conteúdo</b>	<b>Curso Baseado na Língua</b>
O conteúdo é ensinado na L2	O conteúdo é usado para adquirir a L2
A aprendizagem do conteúdo é prioridade	A aprendizagem da língua é prioridade
A aprendizagem da língua é secundária	A aprendizagem do conteúdo é incidental
Os objetivos de conteúdo são determinados pelos objetivos ou currículo do curso	Os objetivos da língua são determinados pelos objetivos ou currículo do curso da L2
Os professores devem selecionar os objetivos da língua	Os alunos são avaliados sobre o conteúdo a ser integrado
Os alunos são avaliados quanto ao domínio do conteúdo	Os alunos são avaliados quanto a suas habilidades ou proficiência linguísticas

Fonte: Met (1999 *apud* Richards e Rodgers, 2014, p. 123)

Pode-se observar no Quadro 5 que o Curso Baseado no Conteúdo prioriza o conteúdo relevante ao aluno, enquanto o Curso Baseado na Língua privilegia o ensino de itens linguísticos destituído de contextos reais, muitas vezes.

Ainda no que concerne a essas vertentes, Byrnes (2005) as denomina de *versão forte* e *versão fraca*. Na *versão forte*, *content-driven CBI*, o cerne do curso é o assunto de uma disciplina específica. Um exemplo são os programas de imersão nos quais alunos que residem em países onde o inglês é a língua materna cursam disciplinas ensinadas por meio da língua-



alvo. Já na *versão fraca*, conforme Byrnes, o ensino da língua funciona como apoio para os aprendizes. Nessa versão, a proficiência comunicativa dos aprendizes na língua-alvo é desenvolvida por meio de um plano de curso organizado em torno da aprendizagem de informações e habilidades relevantes aos aprendizes. É importante destacar que a versão fraca ou *language-drive instruction* é a mais utilizada/praticada em nosso contexto de língua estrangeira.

Como exemplo do ensino baseado em conteúdo direcionado ao ensino da língua, tem-se o modelo de curso temático (*theme-based teaching*). Esse modelo de ensino, como exposto anteriormente, é aquele no qual os cursos de línguas são organizados ao redor de situações ou tópicos significativos, ou seja, o planejamento do curso de segunda língua, por exemplo, é subordinado ao tema mais geral, transcendendo as exigências estruturais de um currículo (Brinton; Snow; Wesche, 1989; Brown, 2015; Dueñas, 2004; Richards; Rodgers, 2014). Além disso, Brown ressalta que seria mais apropriado para alunos iniciantes o ensino de línguas baseado em conteúdo por meio desse planejamento temático ou baseado em tarefas.

Neste estudo, a professora-pesquisadora optou por um planejamento temático, pois o material didático elaborado e implementado, para licenciandos em Matemática, aprendizes iniciantes em sua maioria, está organizado a partir do tema *Science* e subtemas relacionados a ele. Ressalto que, apesar de o ensino temático estar associado ao ensino baseado na língua, com foco na forma, nesta pesquisa, como mencionado anteriormente, o material didático está embasado teoricamente na abordagem comunicativa a qual prioriza o ensino da língua-alvo em uso, acreditando-se que a comunicação ocorre desde o início do processo de ensino e aprendizagem, assim, diversas atividades comunicativas foram propostas.

No entanto, segundo Brown (2015, p. 57 e 58), existem alguns desafios do CBLT que podem variar entre uma demanda de um novo gênero de livros didáticos e outros materiais até a formação de professores de línguas para ensinar conceitos e habilidades de várias disciplinas, profissões e ocupações.

Além do CBLT demandar muito dos professores haja vista que é necessário a familiaridade e o interesse em diferentes áreas de conteúdo, bem como a seleção, a adaptação e a criação de materiais, é possível que os aprendizes não percebam uma conexão clara entre as unidades do material o que é comum em alunos que estão mais adaptados a uma abordagem mais tradicional de ensino em que o enfoque dado seja em vocabulário e aspectos gramaticais (Concário, 2018).

No que se refere especialmente aos professores de línguas que trabalham com a perspectiva teórica do ensino de língua baseado em conteúdo, conforme Richards e Rodgers (2014), eles têm um papel diferente daquele exigido em formas tradicionais de ensino de língua e conteúdo. No caso do CBLT, os professores não são especialistas do tema, portanto, têm que se familiarizar às vezes com um conteúdo difícil e frequentemente precisam desenvolver seus próprios cursos ou escolher e adaptar materiais que forneçam uma base para o CBLT. Assim, eles se tornam analistas das necessidades dos alunos e precisam criar salas de aula verdadeiramente centradas no aprendiz.

Ademais, o ensino de língua baseado em conteúdos pode favorecer a autonomia dos alunos, uma vez que os envolve em situações de comunicação, apresentando vantagens ao desenvolvimento da competência comunicativa porque está focado no significado e não na forma. Todavia, de acordo com esses autores, em razão disso, os aprendizes precisam se comprometer a esse modelo de ensino de línguas e alguns alunos podem se sentir sobrecarregados com uma quantidade de nova informação e podem precisar de um auxílio adicional. Outros alunos, ainda, podem se sentir frustrados e pedirem para retornar às salas de aulas mais estruturadas ou tradicionais.

Isso posto, apresentarei na próxima seção a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, tratarei da natureza, do contexto e dos participantes da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, do mapeamento de necessidades do público-alvo deste trabalho e, por fim, dos procedimentos de análise dos dados.

## CAPÍTULO II

### 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, trato da metodologia desenvolvida neste estudo, explicitando as etapas realizadas, iniciando pela descrição da natureza da pesquisa. Em seguida, apresento o contexto no qual ela foi desenvolvida, o mapeamento de necessidades de aprendizagem do público-alvo, o planejamento do material didático, a disciplina de inglês em que o MD foi implementado, os participantes que contribuíram para a geração e a coleta dos dados a serem analisados, os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Por fim, o procedimento de análise ao qual os dados foram submetidos.

#### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Tendo em vista que o objetivo central deste trabalho é investigar a trajetória de mudança de abordagem de ensinar de uma professora-pesquisadora em um contexto de educação profissional e tecnológica, especificamente em um Curso de Licenciatura em Matemática, este estudo se caracteriza como qualitativo, exploratório e interventivo.

Esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa uma vez que emprega os procedimentos de coleta de dados que resultam em dados não-numéricos os quais são analisados principalmente por métodos não-estatísticos (Dörnyei, 2007). Conforme esse autor, ao se realizar uma pesquisa qualitativa, não está demasiadamente preocupado com a generalização desde que o pesquisador acredite que o significado específico e individual obtido a partir da amostra seja elucidativo e esclarecedor. Além disso, segundo Cohen *et al.* (2005), a pesquisa qualitativa tem como suas características principais a subjetividade e a proximidade com o pesquisador. Ademais, as ações dos sujeitos envolvidos estão justificadas já que seu foco está na interpretação e na compreensão dos dados.

Adicionalmente, a respeito da pesquisa qualitativa em sala de aula, seu objetivo é revelar o que acontece no ambiente escolar de maneira que os processos, por fazerem parte do cotidiano e, portanto, nem sempre vistos/percebidos por aqueles que os vivem, possam ser identificados (Bortoni-Ricardo, 2008).

Alinhado a esse paradigma qualitativo, segundo Severino (2016, p. 132), este estudo se caracteriza como exploratório dado que procura levantar informações acerca de um objeto específico a partir da delimitação de um campo de trabalho e do mapeamento das “condições para manifestação desse objeto”.

Sobre esse tipo de pesquisa, Gonsalves (2003 *apud* Paiva, 2019, p. 14), afirma que ela visa desenvolver e esclarecer ideias a fim de fornecer uma “visão panorâmica” de um fenômeno que não é muito explorado. Ainda de acordo com Gonsalves, esse tipo de pesquisa é basilar uma vez que favorece o desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema. Outrossim, conforme Gil (2002), o planejamento desse tipo de pesquisa é muito flexível, possibilitando que variados aspectos relacionados ao fato estudado sejam considerados.

É nesse sentido que busco com este trabalho oferecer um panorama acerca do processo de mudança de abordagem de ensinar de uma professora-pesquisadora durante a elaboração e o ensino do/com um material didático temático de inglês com foco no sentido a licenciandos em matemática de uma instituição de educação profissional e tecnológica. Esse panorama é constituído por diferentes aspectos relacionados à trajetória dessa docente no decorrer da elaboração de proposta de material didático e desse ensino, tais como: a caracterização do processo de mudança de abordagem da participante deste estudo, a identificação dos aspectos distintivos da abordagem comunicativa materializados no material didático, bem como a caracterização da abordagem concretizada no ensino por meio do uso do referido material.

Ademais, este estudo se caracteriza como interventivo, pois a professora-pesquisadora interveio no contexto de aprendizagem de inglês do público-alvo, ao implementar um material didático com foco no sentido, diferentemente do que está proposto no documento norteador da disciplina Inglês para Propósitos Específicos 1. Dessa maneira, a professora-pesquisadora teve dois papéis ao longo do desenvolvimento deste estudo, o de professora e o de pesquisadora, o que possibilitou que ela atuasse como participante desta pesquisa e não somente observasse o processo de elaboração e implementação do material didático.

Assim, neste trabalho, por meio dos diários da professora-pesquisadora, das gravações das reuniões dessa docente com sua orientadora de pesquisa, do próprio material didático, das gravações em vídeo e áudio e dos *chats* das aulas síncronas, além dos questionários e das entrevistas com os licenciandos foi possível gerar e analisar os dados para que o objetivo central e os específicos fossem cumpridos.

Isso posto, tratarei do contexto da pesquisa na próxima seção.

## **2.2 CONTEXTO DA PESQUISA**

Nesta seção, discorro sobre os contextos em que esta pesquisa foi desenvolvida. Assim, é importante descrever a instituição de ensino, o curso de licenciatura, o levantamento de necessidades de aprendizagem de inglês do público-alvo dessa instituição, a disciplina de inglês em que a coleta de dados foi realizada, bem como o planejamento e a organização do material didático elaborado e implementado no decorrer dessa disciplina.

### **2.2.1 Contexto escolar**

#### **2.2.1.1 O Instituto Federal de São Paulo – *campus* Caraguatatuba**

O *campus* Caraguatatuba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) está sediado na cidade de Caraguatatuba-SP e obteve autorização de funcionamento por meio da Portaria nº 1714, de 20 de outubro de 2006. Segundo o Projeto de Desenvolvimento Institucional-PDI- do IFSP para o período de 2019-2023 (IFSP, 2019), esse *campus* iniciou suas atividades em 2007, era uma unidade descentralizada (UNED) do CEFET – SP (Centro Federal de Educação Tecnológica) e fez parte do primeiro plano de expansão da Rede Federal. Enquanto unidade descentralizada ocupou o espaço físico do CEPROLIN – Centro profissionalizante do Litoral Norte, financiada pelo PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional e era administrada pela FUNDACC – Fundação Educacional e Cultural de Caraguatatuba. No início foram ofertados os cursos: Técnico em Programação e Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Gestão Empresarial e, a partir de fevereiro de 2008, o Curso Técnico de Construção Civil com habilitação em Planejamento e Projetos iniciou suas atividades. Após a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da qual os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte, por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, no ano de 2009, o então IFSP – *campus* Caraguatatuba passa a oferecer novos cursos além dos que foram citados (IFSP, 2019).

Atualmente, nesse *campus*, 1030 alunos estão matriculados e são oferecidos os seguintes cursos: Administração, Edificações, Informática para Internet, Aquicultura, na modalidade ensino a distância – EaD, Meio Ambiente e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de educação de Jovens e Adultos (PROEJA); os cursos superiores de Tecnologia em Análise e

Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Tecnologia em Processos Gerenciais e Bacharelado em Engenharia Civil, além do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Finanças.

Após ter exposto as informações sobre a instituição de ensino em que esta pesquisa foi realizada, descreverei, a seguir, o curso de Licenciatura em Matemática do IFSP – *campus*<sup>51</sup> Caraguatatuba visto que o material didático elaborado foi utilizado para o ensino de inglês aos estudantes desse curso.

### 2.2.1.2 O Curso de Licenciatura em Matemática

O curso de Licenciatura em Matemática oferecido pelo Instituto Federal de São Paulo – *campus* Caraguatatuba - oferecia anualmente, 40 vagas no período matutino e tem duração de 8 semestres (4 anos). Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (IFSP, 2017, p. 21),

O curso pretende proporcionar, a este professor-formando, condições de desenvolver capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais necessárias ao pleno exercício do magistério para a segunda e terceira etapas da Educação Básica, presencial e a distância, podendo atuar ainda na modalidade EJA, e também dar continuidade aos estudos em cursos de Pós-Graduação.

Em adição, de acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (2019), a educação realizada no IFSP não está limitada à formação puramente profissional, contribuindo também para a inserção na ciência, nas tecnologias, nas artes e na oferta de instrumentos que possibilitem a reflexão sobre o mundo.

É nesse sentido que acredito que a oferta das disciplinas de língua inglesa na grade curricular desse curso estava em consonância com a educação que o IFSP se propõe a desenvolver, assim como com as percepções dos professores de Matemática que faziam parte da constituição do PPC do curso à época.

Isso posto, na seção seguinte, tratarei do levantamento de necessidades de aprendizagem de inglês dos estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática que inclui não somente as

---

<sup>51</sup> Conforme descrevi na Introdução desta tese, escolhi o IFSP, especialmente o *campus* Caraguatatuba como contexto para este estudo, em decorrência dos meus questionamentos acerca de minha prática pedagógica nessa instituição educacional onde atuo. Assim, o acesso aos documentos institucionais, a aplicação dos questionários, a implementação do material didático e a realização das entrevistas foram também viabilizados mais facilmente. Além disso, a escassez de estudos a respeito da trajetória de mudança de abordagem de ensinar em contexto educacional profissional e tecnológico instigou ainda mais o interesse por esse contexto.

diretrizes institucionais para a organização das disciplinas de inglês ofertadas aos alunos desse curso, as percepções dos docentes da área de matemática, como também dos egressos e alunos que, à época, já haviam cursado essas disciplinas.

### **2.3 MAPEAMENTO DAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA**

Trago, nesta seção, o mapeamento de necessidades de aprendizagem de inglês dos alunos de um curso de Licenciatura em Matemática da instituição contexto desta pesquisa. Ressalto que optei por realizar esse mapeamento a fim de orientar a escolha do planejamento do curso de inglês e, conseqüentemente, a elaboração do material didático implementado em uma disciplina de inglês<sup>52</sup> ofertada aos estudantes desse curso, tendo em vista os aspectos distintivos da abordagem comunicativa, ou seja, a abordagem almejada pela professora-pesquisadora. Portanto, esse mapeamento focou no que era diretamente necessário para o escopo deste trabalho.

Objetivando demonstrar o levantamento das necessidades desses aprendizes, busco discorrer acerca das relações que podem ser estabelecidas entre as percepções dos aprendizes e dos professores de Matemática e a proposta da instituição de educação tecnológica, à época, considerando o ensino de inglês em Curso de Licenciatura em Matemática.

Para tanto, primeiramente realizei uma análise documental, já que avaliei os planos de ensino das disciplinas de inglês do curso superior de Licenciatura em Matemática, ofertadas na grade curricular desse curso até o ano de 2022, procurando investigar quais eram as diretrizes da instituição em relação a essas disciplinas. Em seguida, por meio de questionários, analisei as percepções dos docentes da área de Matemática e dos egressos e alunos do curso com relação às necessidades de aprendizagem de inglês de profissionais e estudantes. Por fim, ao triangular os dados provenientes dos instrumentos utilizados nesse mapeamento, ficou estabelecido em qual planejamento de curso de línguas o material didático a ser elaborado e implementado estaria embasado.

---

<sup>52</sup> Vale salientar que a partir do primeiro semestre deste ano de 2023 entrou em vigor o novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática no qual as disciplinas de inglês não são mais oferecidas a estudantes desse curso.

No que concerne às diretrizes da instituição a respeito do ensino de inglês a licenciandos em Matemática até o ano de 2022, de acordo com nos Planos de Ensino das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 (IFSP, 2018), essas disciplinas eram ofertadas, respectivamente, nos terceiro e quarto semestres de Curso. As disciplinas eram ministradas em duas aulas que aconteciam semanalmente e, ao final de cada semestre, eram totalizadas 38 aulas com carga horária de 31,7 horas para cada disciplina. Para ilustrar as ementas das disciplinas, organizo-as no Quadro 6, a seguir:

**Quadro 6:** Ementas das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2

	<b>INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS 1</b>	<b>INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS 2</b>
<b>EMENTA</b>	Domínio de vocabulário e de estruturas gramaticais básicas para desenvolver estratégias de <b>leitura</b> <sup>53</sup> e produção de texto em inglês.	Capacitação do aluno para o uso da língua inglesa com o desenvolvimento de habilidades de <b>leitura</b> de textos em inglês nas áreas da matemática e da educação, a partir de estratégias próprias de <b>leitura</b> eficaz. Elaboração de <i>abstract</i> em inglês.

Fonte: Elaborado pela própria autora baseada nos Planos de Ensino das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e Inglês para Propósitos Específicos 2 (IFSP, 2018, p. 91 e 106).

Como é possível notar, ambas as disciplinas mencionavam a aprendizagem de leitura, dando enfoque, na primeira disciplina, ao estudo de vocabulário e aspectos gramaticais básicos para o desenvolvimento de estratégias de leitura e produção de textos em inglês. Na segunda disciplina, o foco era não somente o desenvolvimento da leitura de textos nas áreas pertinentes ao Curso de Licenciatura em Matemática por meio de estratégias de leitura, como também a produção de *abstract* em inglês.

Para concretizar a ementa proposta, os objetivos traçados para as disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e Inglês para Propósitos Específicos 2 eram:

**Quadro 7:** Objetivos das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2

	<b>INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS 1</b>	<b>INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS 2</b>

<sup>53</sup> Destaque meu.



<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o <b>vocabulário</b><sup>54</sup> <b>em inglês das áreas da matemática e da educação;</b></li> <li>- Levar o aluno a perceber a relevância da língua inglesa como ferramenta de sua área;</li> <li>- <b>Promover e praticar a leitura de diversos tipos de textos acadêmico-científico em inglês;</b></li> <li>- Promover e praticar o uso de estratégias de <b>leitura</b> na compreensão de textos da Língua Inglesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de compreensão de <b>leitura</b> em língua inglesa, por meio de recursos verbais ou não-verbais, a partir do próprio texto, utilizando os três níveis de compreensão de um texto: a compreensão geral, a dos pontos principais e a detalhada;</li> <li>- <b>Desenvolver a capacidade de utilizar o vocabulário técnico-científico;</b></li> <li>- Identificar e utilizar corretamente estruturas linguísticas básicas do inglês;</li> <li>- Desenvolver a habilidade do uso do dicionário;</li> <li>- Capacitar os alunos a realizarem pesquisas de textos em inglês;</li> <li>- <b>Capacitar o aluno para que compreenda os elementos explícitos de construção de um parágrafo a fim de redigi-los na Língua Inglesa (<i>abstract</i>).</b></li> </ul>
------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela própria autora baseado nos Planos de Ensino das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e Inglês para Propósitos Específicos 2 (IFSP, 2018, p. 91 e 106).

Tendo em vista as ementas e os objetivos de cada disciplina, pode-se observar que o ensino de inglês para os alunos do Curso de Licenciatura em Matemática desse Instituto Federal estava ancorado nas teorias a respeito do ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE)<sup>55</sup>, denominado nesse documento de Inglês para Propósitos Específicos (IPE). Isso pode ser demonstrado com a breve explicação que os Planos de Ensino (IFSP, 2018, p. 91 e 106) traziam a respeito do que seria o IPE:

**O Inglês para propósitos específicos** é essencialmente uma ferramenta de apoio e o seu estudo **capacita o aluno para a utilização de textos em inglês nas suas futuras atividades como educador e como pesquisador**<sup>56</sup>. Mas como em qualquer conhecimento é necessária uma compreensão crítica de sua natureza e da forma como é utilizado. De forma conceitual e prática, serão desenvolvidas diversas habilidades de uso da língua inglesa para a educação matemática.

É possível perceber que os documentos norteadores viam o IPE como “uma ferramenta” que prepara o aprendiz a compreender textos em inglês para desempenhar suas atividades profissionais e acadêmicas. Segundo Hutchinson e Waters (1987), o Inglês para Fins

<sup>54</sup> Destaque meu.

<sup>55</sup> É relevante destacar que trago nesta seção, de forma breve, o que é e como se caracteriza o IFE/IFA, majoritariamente no Brasil e na instituição contexto desta pesquisa, haja vista que a teoria que fundamenta esse planejamento de curso de línguas não é o foco deste trabalho.

<sup>56</sup> Destaque meu.

Específicos (IFE) orienta que os cursos para o ensino e aprendizagem de inglês sejam baseados na necessidade do aprendiz.

Ainda de acordo com Hutchinson e Waters (1987) e conforme Dudley-Evans e St. John (1998), o IFE pode ser dividido em ramificações diferenciadas conforme suas necessidades: para fins acadêmicos e para fins ocupacionais.

Quando se observa os objetivos das disciplinas de língua inglesa (Quadro 7) por mim destacados, nota-se que o enfoque dado ao ensino de inglês era a prática de ensino e aprendizagem de “vocabulário técnico-científico” e textos voltados às áreas de matemática e educação, campos de estudo relacionados ao Curso de Licenciatura em Matemática, além da prática de escrita de *abstract* na língua-alvo. É nesse sentido que ressalto que o ensino de língua inglesa nesse contexto educacional podia ser considerado, especificamente, como o que está denominado de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) uma vez que, segundo Dudley-Evans e St. John (1998), está relacionado a um curso de inglês que tem um fim para estudo.

Em adição, é importante destacar que, ao ponderar sobre o uso frequente da palavra leitura (Quadros 6 e 7), julgo que os documentos norteadores tinham como foco o desenvolvimento da compreensão leitora. Assim, acredito que o ensino de inglês a licenciandos de Matemática nessa instituição de ensino, estaria enquadrado, mais especificamente, na vertente de ensino de Inglês para Propósitos Específicos, ou Inglês Instrumental como ficou conhecido, que se desenvolveu no Brasil ao final da década de 1970. Segundo Terenzi (2014, p. 19), “O ensino nacional acompanhou, de certa forma, as fases do desenvolvimento do IPE, mas o foco tem sido o trabalho com a compreensão e interpretação de textos escritos”. Ramos (2019) assevera que considerar o ensino e a aprendizagem Instrumental de línguas como unicamente leitura, é crer em um dos mitos criados acerca do Instrumental no Brasil. Em vista disso, concluo que os Planos de Ensino das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 ainda estavam alinhados a essa visão distorcida de que o Instrumental somente trabalha com uma única ou prioritária habilidade comunicativa, a leitura (Ramos, 2019).

Dessa forma, para o ensino de inglês a esse público-alvo, os tópicos a serem desenvolvidos, conforme as diretrizes dessa instituição para a licenciatura em matemática, eram:

**Quadro 8:** Conteúdo programático das disciplinas de inglês para o curso de Licenciatura em Matemática

Conteúdo Programático	Inglês para Propósitos Específicos 1	Inglês para Propósitos Específicos 2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de leitura: layout, dicas tipográficas, prediction, cognatos, skimming, scanning, informação não verbal, inferência contextual;</li> <li>- identificação do assunto e da temática;</li> <li>- conhecimento das principais estruturas gramaticais: <i>Pronouns, Nominal Groups</i>;</li> <li>- palavras comuns em textos acadêmicos especialmente da área de Matemática e educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- revisão das estratégias de leitura estudadas na disciplina IG1M3;</li> <li>- prefixos e sufixos, tempos verbais (<i>simple present, past e future</i>);</li> <li>- uso do dicionário e de outros recursos de tradução;</li> <li>- estrutura do parágrafo: tópico frasal e argumentos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela própria autora baseado nos Planos de Ensino das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e Inglês para Propósitos Específicos 2 (IFSP, 2018, p. 91 e 106).

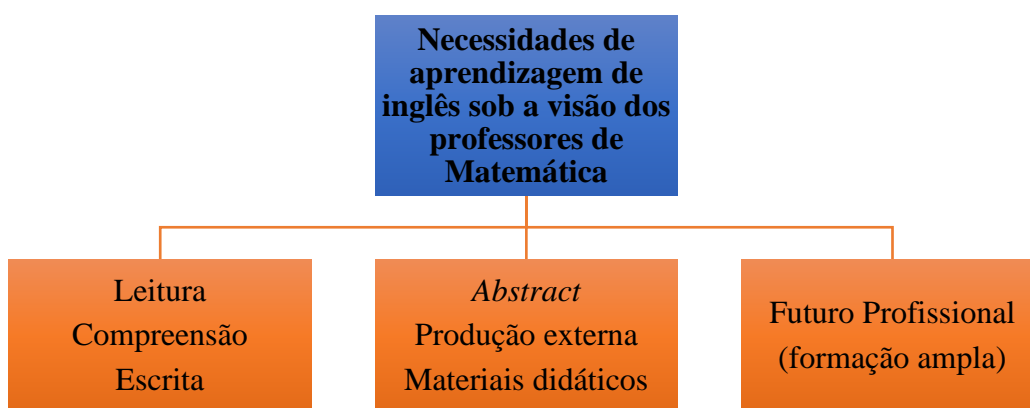
Parte dos tópicos elencados no Quadro 8, concentravam-se no desenvolvimento, principalmente, mas não exclusivamente, da compreensão escrita por meio do estudo e uso de estratégias de leitura, fazendo referência à quarta fase de desenvolvimento do Inglês para Fins Específicos, denominada de análise de habilidades e estratégias (Hutchinson; Waters, 1987). A outra parte trazia conteúdos linguísticos a serem trabalhados ao longo das duas disciplinas como pano de fundo para o desenvolvimento da leitura, nas disciplinas 1 e 2, e da escrita na disciplina 2.

Após a descrição e a discussão a respeito dos documentos que orientavam as disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e Inglês para Propósitos Específicos 2 que eram ofertadas no Curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação profissional e tecnológica, constatei que as diretrizes para o ensino de língua inglesa nesse contexto o direcionavam ao planejamento de curso embasado nas teorias sobre o ELFE, especialmente, o denominado e reconhecido no Brasil, Inglês Instrumental. Isso indica que os licenciandos em matemática dessa instituição de ensino estudavam textos e vocabulário de sua área de estudo, a saber educação e matemática, por meio de atividades de leitura com o uso de estratégias, assim

como voltadas ao estudo de itens gramaticais que os ajudasse a entender e escrever um texto, especificamente, *abstract*.

No que diz respeito ao ponto de vista dos professores de Matemática sobre as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos e profissionais dessa área, foram analisadas as respostas desses docentes a quatro perguntas do Questionário A (Apêndice 4)<sup>57</sup>. A partir dessa análise, foi possível organizar a Figura 7 a qual demonstro abaixo:

**Figura 7** – As necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática apontadas por professores de Matemática



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Quando se observa as respostas dos docentes, é possível notar que as necessidades de aprendizagem de inglês dos estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática são voltadas à necessidade acadêmica e ao futuro profissional desses alunos. Desse modo, de acordo com as respostas dos professores, os licenciandos precisam ler textos acadêmicos em inglês, majoritariamente, possibilitando que eles tenham acesso a estudos publicados no exterior, o que contribui tanto nas suas atividades como estudantes quanto na sua formação como professores.

Em vista disso, sob o ponto de vista dos docentes, essas disciplinas de inglês eram suficientes para mostrar ao aluno a importância dessa língua para suas atividades acadêmicas e futuro profissional, além de proporcionar o contato deste com a leitura de textos acadêmicos e a escrita de *abstract*, ambas em nível básico, relacionados às áreas da matemática e à da educação matemática. Dessa forma, compreendo que as disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 eram um ponto de partida para que o licenciando tivesse acesso às pesquisas

<sup>57</sup> Foram utilizadas as respostas dos professores de Matemática as perguntas 15, 16, 17 e 20 do Questionário A (Apêndice 4 desta tese).

publicadas em inglês as quais poderiam contribuir com sua formação inicial e continuada. Portanto, é possível constatar que as percepções dos professores de Matemática estavam alinhadas, em grande parte, às diretrizes dos Planos de Ensino das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 anteriormente descritas e analisadas nesta seção.

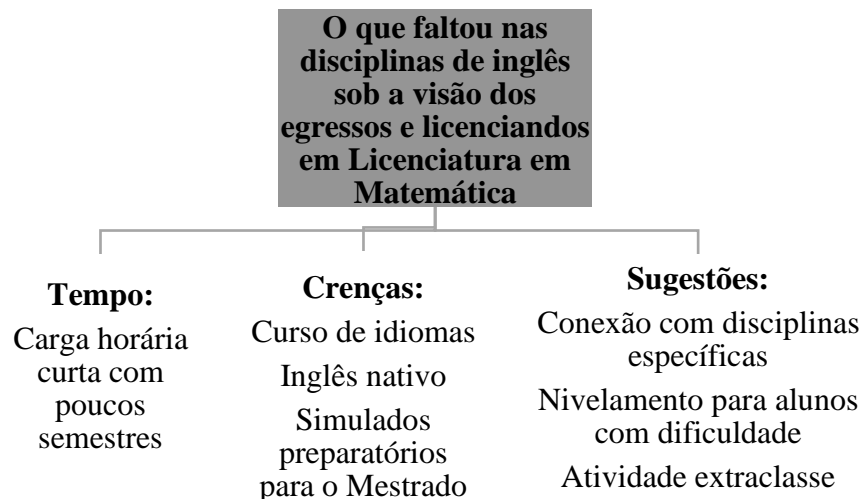
Em adição, para demonstrar quais as necessidades apontadas pelos egressos e licenciandos que já cursaram as disciplinas de inglês as quais eram oferecidas na grade curricular do Curso de Licenciatura em Matemática, trago não somente aquelas que esses ex-alunos indicam já serem atendidas por essas disciplinas, como também as necessidades de aprendizagem de língua inglesa que precisariam ser contempladas por essas disciplinas, segundo as percepções desses respondentes.

Desse modo, a fim de discorrer sobre quais as necessidades apontadas pelos respondentes estavam contempladas nas disciplinas de inglês por eles já cursadas, foram utilizadas as respostas dos egressos e alunos do curso de Licenciatura em Matemática às questões 11 e 12 do Questionário C (Apêndice 6). Como resultado da análise dessas respostas, foi possível perceber que os participantes afirmaram que as disciplinas de inglês atenderam às suas necessidades para o curso de licenciatura em Matemática, pois estes respondentes mencionaram a prática de leitura e escrita acadêmica, especificamente *abstract*, e aprendizado de vocabulário específico da área de Matemática. Portanto, a meu ver, essas respostas estão alinhadas à concepção de Inglês para Fins Específicos, especialmente, Inglês para Fins Acadêmicos, uma vez que as habilidades da língua-alvo e o gênero textual estudados estavam voltados às necessidades de aprendizagem de inglês referentes à área de Matemática. Ressalto que as respostas dos egressos e licenciandos em Matemática convergem com os Planos de Ensino das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2, em vigor à época, e as necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelos professores de Matemática. Além disso, no que tange às habilidades que os egressos e licenciandos desenvolveram ao longo das disciplinas de inglês, todos os participantes consideraram ter desenvolvido a compreensão escrita e a maioria deles a produção escrita. Essas habilidades foram apontadas pelos docentes de Matemática como prioritárias aos licenciandos em Matemática coerentes também com as ementas das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 já apresentadas previamente nesta seção.

Para finalizar a análise dos dados coletados ao longo do mapeamento de necessidades do público-alvo, apresento as respostas dos egressos e alunos do curso de Licenciatura em

Matemática às questões 15 e 16 do Questionário C (Apêndice 6) acerca do que eles acreditavam que não foi desenvolvido nas disciplinas de inglês que contribuísse com sua atuação como estudante e como professor de matemática, respectivamente. Represento essas respostas na imagem 8:

**Figura 8** - O que faltou nas disciplinas de inglês para a atuação dos egressos e licenciandos como alunos e professores de Matemática



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Após ter descrito os apontamentos dos egressos e licenciandos em matemática a respeito das necessidades de aprendizagem de inglês que não estavam contempladas nas disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2, é possível concluir que essas necessidades não estavam inclusas nos documentos que regiam as disciplinas de inglês ministradas ao longo do curso dessa instituição de educação tecnológica, mas sim as necessidades voltadas à área de Educação Matemática e Matemática.

Ao término desse mapeamento, averigui que as necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelos docentes de matemática, egressos e licenciandos se referiam, prioritariamente, à aprendizagem da leitura e da escrita de textos acadêmicos, convergindo com as ementas das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 oferecidas até 2022. No entanto, os egressos e licenciandos afirmaram que essas disciplinas não contemplavam as suas necessidades de aprendizagem de inglês decorrentes de sua proficiência baixa da língua-alvo, segundo esses respondentes, resultante da insuficiência do ensino de inglês na Educação Básica.

Haja vista o levantamento das necessidades de aprendizagem de inglês exposto nesta seção, foi proposto um material didático temático para licenciandos em matemática ancorado na filosofia comunicativa ao ensino de línguas, abordagem desejada pela professora-pesquisadora, buscando otimizar e maximizar a aprendizagem desse público-alvo. Assim, trago, a seguir, uma figura que representa a relação entre as necessidades mapeadas e o planejamento de curso e material didático elaborado e implementado.

**Figura 9:** As necessidades de aprendizagem de inglês mapeadas e o material didático organizado e implementado



Fonte: Elaborada pela própria autora a partir das figuras 1 e 2 deste estudo.

Isso posto, descreverei, na seção seguinte, de que forma o material didático foi planejado e está organizado.

#### **2.4 O PLANEJAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DO *LEARNING SCIENCE THROUGH ENGLISH: AN ENGLISH COURSE FOR MATHEMATICIANS*<sup>58</sup>**

De acordo com Almeida Filho (2012), o planejamento de um curso de língua não é o início da operação global de ensinar e aprender visto que, antes que ele seja desenhado, é essencial que se conheça o contexto educacional, bem como explicar qual a abordagem na qual o planejador fundamentará seu planejamento. Portanto, foi somente após análise dos resultados do levantamento de necessidades de aprendizagem de inglês de estudantes de matemática anteriormente descrito, que foi desenvolvido um material didático que promovesse o ensino e a aprendizagem de inglês de forma significativa fundamentado nos aspectos distintivos básicos

<sup>58</sup> O material didático elaborado e implementado está disponível no Apêndice 13 desta tese.

do ensino comunicativo, e que pudesse melhor atender às necessidades de aprendizagem da língua-alvo levantadas ao longo do mapeamento.

Ratifico que, neste trabalho, a professora-pesquisadora, por estar vivenciando um processo de mudança de abordagem de ensinar, desenhou um protoplano<sup>59</sup> do material didático com o qual ensinaria inglês ao público-alvo concomitantemente à organização das unidades que seriam ministradas no decorrer da coleta de dados. Em consequência disso, descrevo nesta seção, não somente o planejamento de elaboração do material didático implementado alinhado à AC, abordagem almejada pela professora-pesquisadora, como também de que forma ele está organizado.

Dessa forma, alicerçada nessa abordagem, a professora-pesquisadora optou por organizar um material didático baseado em conteúdo, pois, conforme Richards e Rodgers (2014,) em cursos baseados em conteúdo é possível a aplicação dos aspectos distintivos do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) uma vez que um dos fundamentos desse movimento é que as salas de aula devem focar na comunicação real e na troca de informações propiciando uma situação ideal para o aprendizado de uma língua estrangeira.

É nesse sentido que, para este estudo, preferiu-se, dentre os tipos de ensino baseado em conteúdo que existem, o ensino baseado em temas tendo em vista que favorece a organização de um curso de línguas para além dos conteúdos gramaticais de um currículo, já que é planejado a partir de situações significativas ou tópicos, além de ser mais indicada para alunos iniciantes (Brown, 2015).

Assim, com o objetivo de ensinar a língua-alvo por meio do estudo de temas relevantes e interessantes aos licenciandos em matemática, o material didático elaborado e implementado tem como tema macro a ciência que é o eixo organizador desse material e alguns subtemas relacionados a ele. Portanto, o material está organizado da seguinte forma:

### ***Unit 1 – Science***

#### ***Lesson A – What is science?***

---

<sup>59</sup> Termo definido por Almeida Filho (2021, p.152): “plano mais genérico ou generalizante de um curso de língua numa fase anterior a do planejamento. No protoplano, por exemplo, não se conduz um estudo para uma situação definida de trabalho, mas para uma categoria de planos que, no futuro, podem ser ajustados para situações reais específicas.” Saliento que, neste estudo, utilizo esse termo para me referir ao pré-planejamento da organização do material didático temático de inglês a licenciandos em Matemática de uma instituição de educação tecnológica. Assim sendo, no decorrer do ensino com o referido material, mudanças foram feitas devido às necessidades/dificuldades apresentadas pelos aprendizes.



**Lesson B – Scientists**

**Lesson C – Science in daily life**

**Unit 2 – Research in Mathematics**

**Unit 3 – Scientific Dissemination**

A partir dos temas e subtemas escolhidos, a professora-pesquisadora iniciou a procura por textos e vídeos que tratassem desses assuntos. Tendo em mente as necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelo mapeamento realizado e descrito previamente, a professora-pesquisadora e sua orientadora acordaram que seriam utilizados *abstracts* relacionados aos temas selecionados já que estes orientariam a elaboração das unidades do material didático. Além disso, a orientadora desta pesquisa sugeriu à professora-pesquisadora que o *abstract* fosse incluído desde a primeira unidade do referido material. Haja vista os aspectos distintivos da AC, a professora-pesquisadora elencou as metas comunicativas, a estrutura gramatical e o léxico potenciais os quais seriam possivelmente trabalhados no decorrer de cada unidade uma vez que dentro dessa vertente itens gramaticais e lexicais não são o cerne da organização do curso para o ensino da língua-alvo, mas sim estudados conforme solicitados pelos alunos ou quando o professor percebe que há a necessidade de que sejam trabalhados.

Para ilustrar o protoplano das três unidades elaboradas, apresento, primeiramente, no Quadro 9, o Plano de Aula referente à unidade 1 do material didático:

**Quadro 9** – Plano de aula – *Unit 1 - Science*

<b>Unit</b>	<b>Lesson</b>	<b>Metas Comunicativas</b>	<b>Estrutura Gramatical Potencial</b>	<b>Léxico Potencial</b>
1	A	1- Criar uma definição curta de ciência em inglês	- To be (present and past); - Simple Present; - Simple Past; - Passive Voice; - Present Perfect.	- Vocabulário referente à ciência; - às etapas de uma pesquisa.
1	B	1- Apresentar uma pequena biografia de matemáticos e matemáticas; 2- Apresentar a biografia de matemáticas.	- To be (present and past); - Simple Present; - Simple Past; - Passive Voice.	- Ampliar o vocabulário referente à ciência; - Apresentar vocabulário referente à (s); - definição de cientista;

				- descobertas de matemáticos e matemáticas; - biografia de matemáticas.
<b>Unit</b>	<b>Lesson</b>	<b>Metas Comunicativas</b>	<b>Estrutura Gramatical Potencial</b>	<b>Léxico Potencial</b>
1	C	_____	- To be (present and past); - Simple Present; - Simple Past; - Passive Voice.	- Vocabulário referente às diferentes áreas em que encontramos a matemática.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A fim de cumprir as metas comunicativas dessa primeira unidade, especificamente na lição A, são abordadas diferentes definições de ciência e estudos que dizem respeito ao ensino de ciência, além de sua aprendizagem e da aprendizagem de matemática. Na lição B, inicialmente são tratadas as diferentes definições de cientista, em seguida, grandes matemáticos como Isaac Newton, Archimedes, Euclid, Gauss, Pythagoras, Lagrange, Pierre de Fermat, Leibniz e René Descartes são apresentados e, por fim, grandes matemáticas são estudadas: Hypatia de Alexandria, Sofia Kovalevskaya, Maryam Mirzakhani, Maria Gaetana Agnesi, Euphemia Lofton Haynes e Sophie Germain. Finalmente, na lição C, o foco está na importância da ciência no nosso cotidiano e nos usos da ciência em diferentes áreas do nosso dia a dia.

No que se refere à unidade 2, demonstro o Plano de Aula no Quadro 10, a seguir:

**Quadro 10** – Plano de Aula – *Unit 2 – Research in Mathematics*

<b>Unit</b>	<b>Lesson</b>	<b>Metas Comunicativas</b>	<b>Estrutura Gramatical Potencial</b>	<b>Léxico Potencial</b>
2	_____	- Apresentar as ideias principais de um texto.	- To be (present and past); - Simple Present; - Simple Past; - Passive Voice; - Present Perfect.	- Vocabulário referente à: - pesquisa na área de Educação Matemática; - pesquisa na área de Matemática Aplicada; - pesquisa na área de Matemática Pura.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Tendo em vista essa meta comunicativa, na segunda unidade, são abordadas três áreas de pesquisa relacionadas à grande área da Matemática, tais como Educação Matemática, Matemática Aplicada e Matemática Pura.

Já na terceira e última unidade, são vistas as diferentes formas de se divulgar ciência, além do estudo de pesquisas das três diferentes áreas da Matemática previamente trabalhadas na unidade dois, objetivando cumprir o plano de aula delineado para a terceira unidade. Desse modo, ilustro esse plano trazendo o seguinte quadro:

**Quadro 11-** Plano de Aula – *Unit 3 – Scientific Dissemination*

<i>Unit</i>	<i>Lesson</i>	<b>Metas Comunicativas</b>	<b>Estrutura Gramatical Potencial</b>	<b>Léxico Potencial</b>
3	— —	- Produzir um <i>abstract</i> de 150 palavras em inglês.	- To be) present and past); - Simple Present; - Simple Past; - Passive Voice; - Present Perfect.	- Ampliar vocabulário referente às etapas de uma pesquisa.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

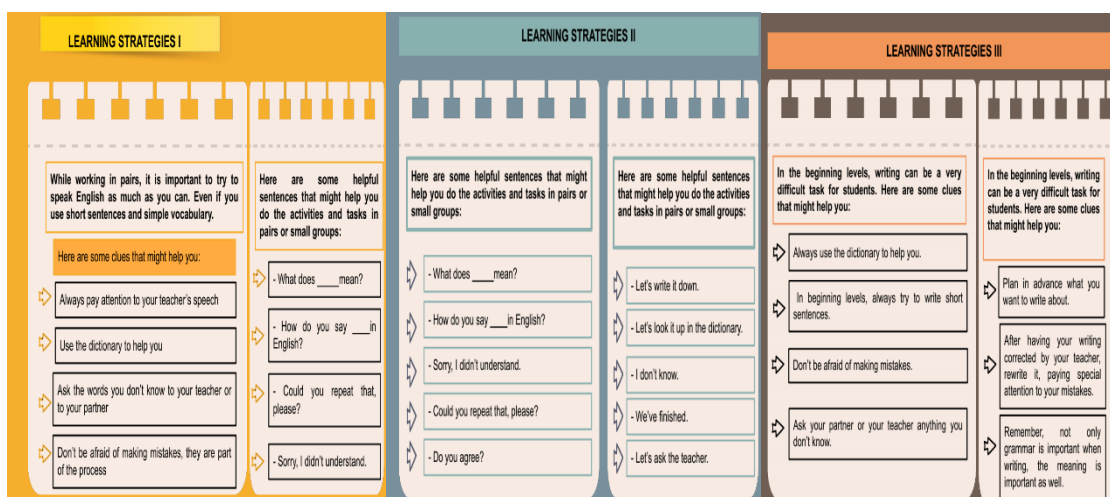
Vale ressaltar que, tendo como ponto de partida os aspectos distintivos do ensino comunicativo, o tema central e os subtemas relacionados a ele, assim como as metas comunicativas elencadas, foram elaboradas atividades comunicativas sem que houvesse tipos pré-determinados que deveriam ser priorizados ou utilizados. As atividades foram sendo formuladas conforme as possibilidades que o assunto abria. Reitero que, como mencionado no Capítulo I – Fundamentação Teórica desta tese, foram criadas atividades comunicativas do tipo não-tarefa e do tipo tarefa e acrescento que a professora-pesquisadora fez essa escolha porque acredita ser relevante que o material seja composto por uma diversidade de atividades com foco no sentido. É nesse prisma que, no total, foram criadas 21 atividades comunicativas, sendo 19 atividades do tipo não-tarefa e oito do tipo tarefa<sup>60</sup>.

Em adição, o material didático também está constituído, no início de cada unidade, por estratégias de aprendizagem (*Learning strategies*) com o propósito de oferecer aos aprendizes, em sua maioria iniciantes, dicas de estratégias que podem auxiliá-los a realizar as atividades dos tipos não-tarefa e tarefa, além de sentenças em inglês as quais também podem ajudá-los a

<sup>60</sup> É importante salientar que na primeira versão do material didático, ou seja, antes de sua implementação, havia, na terceira unidade, duas atividades do tipo não-tarefa e duas do tipo tarefa. Todavia, como já apontado nesta seção, devido a algumas dificuldades dos alunos para realizarem determinadas atividades comunicativas, foi necessário que a *Task 2* fosse transformada em cinco atividades do tipo não-tarefa as quais podem ser vistas na íntegra no Apêndice 14.

trabalharem em pares, trios ou grupos. Essas estratégias estão demonstradas na seguinte Figura 10:

**Figura 10:** Estratégias de aprendizagem das *Units 1, 2 e 3 – Learning Science through English: an English course for mathematicians*



Fonte: Elaborada pela própria autora.

No final de cada unidade ou lição, o item *Time for Reflection* foi elaborado para propiciar uma pausa reflexiva antes dos aprendizes começarem uma nova unidade/lição, objetivando chamar a atenção dos estudantes tanto sobre o que foi estudado a respeito de cada tema, quanto sobre como julgavam sua aprendizagem acerca do objetivo comunicativo de cada unidade/lição, além de pensarem em quais estratégias de aprendizagem usaram para isso.

Por fim, depois de ter discorrido a respeito do material didático temático de inglês elaborado e implementado ao longo do processo de mudança de abordagem da professora-pesquisadora, ratifico que apresentei o protoplano desse material, pois ele não é uma obra fechada visto que ainda é passível de mudanças dependendo do contexto e do público-alvo no qual e com o qual ele será utilizado.

Tendo finalizado esta seção, descreverei, a seguir, a disciplina de inglês na qual o material didático foi implementado.

## 2.5 A DISCIPLINA DE INGLÊS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS 1<sup>61</sup>

A disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1 do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *campus* Caraguatatuba era ofertada na modalidade presencial<sup>62</sup>, ocorria no terceiro semestre do curso, com carga horária de 31,7 horas, distribuídas em 2 aulas de 50 minutos semanais, totalizando 38 aulas, ao longo de 19 semanas.

Conforme indicado previamente, a ementa dessa disciplina propunha o “Domínio de vocabulário e de estruturas gramaticais básicas para desenvolver estratégias de leitura e produção de texto em inglês”. Além disso, estabelecia como objetivo geral “habilitar o aluno para o uso da língua inglesa em atividades associadas ao conhecimento matemático e à educação matemática”.

No entanto, para esta pesquisa, ao longo do primeiro semestre letivo de 2021 (29/04-26/08), o material didático temático<sup>63</sup> com foco no sentido foi utilizado para o ensino de inglês a licenciandos em Matemática que estavam cursando a disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1. É importante ressaltar que, para este estudo, essas aulas foram ministradas às quintas-feiras, das 8h40 até 10h20, via *Google Meet*.

Assim, o seguinte cronograma foi desenvolvido durante o semestre letivo com o intuito de implementar o material didático produzido no decorrer deste trabalho:

### **Quadro 12:** Cronograma da disciplina Inglês para Propósitos Específicos 1

AULA	TÓPICOS/ATIVIDADES
29/04 (síncrona)	Semana 1 – Apresentação do plano do curso, do professor e dos estudantes; Convite para participação na pesquisa; Envio (e-mail) do TCLE e do questionário para traçar perfil dos participantes.
06/05 (síncrona)	Semana 2 – <i>Unit 1 Science, Lesson A – What is Science?</i>

<sup>61</sup> O Plano de Ensino dessa disciplina está disponível no site <https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/>.

<sup>62</sup> Cabe destacar que, como mencionado em seção anterior, em consequência da pandemia da COVID-19, foi necessário distanciamento social, por isso o IFSP, de agosto de 2020 até fevereiro/março de 2022, ofereceu aulas baseadas no que ficou denominado de Ensino Remoto Emergencial. Dessa forma, as aulas síncronas foram desenvolvidas via *Google Meet* e as atividades assíncronas por meio do *Moodle* institucional.

<sup>63</sup> Vale salientar que o planejamento desse material foi descrito em seção anterior a esta e que sua caracterização e o ensino com o referido material didático estão detalhados no Capítulo III – Análise e discussão dos dados.

13/05 (síncrona)	Semana 3 – <i>Unit 1 – Science- Lesson A – What is Science?</i> Envio (e-mail) do Questionário 1
20/05 (síncrona)	Semana 4 – <i>Unit – 1 – Lesson B – Scientists</i>
27/05 (síncrona)	Semana 5 – <i>Unit 1 – Lesson B – Scientists</i>
05/06 (assíncrona)	Semana 6 – <i>Unit 1 – Lesson B – Scientists</i>
10/06 (síncrona)	Semana 7 – <i>Unit 1 – Lesson B – Scientists</i> Envio (e-mail) do Questionário 2
17/06 (síncrona)	Semana 8 – <i>Unit 1 – Lesson C – Science in our daily life</i> Envio (e-mail) do Questionário 3
24/06 (síncrona)	Semana 9 – <i>Unit 2 – Research in Mathematics</i>
01/07 (síncrona)	Semana 10– <i>Unit 2 – Research in Mathematics</i>
08/07 (síncrona)	Semana 11– <i>Unit 2 – Research in Mathematics</i>
15/07 (síncrona)	Semana 12– <i>Unit 2 – Research in Mathematics</i>
17/07 (síncrona)	Semana 13– <i>Unit 2 - Research in Mathematics</i> Envio (e-mail) do Questionário 4
22/07 (síncrona)	Semana 14 - <i>Unit 3 - Scientific Dissemination</i>
29/07 (síncrona)	Semana 15 - <i>Unit 3 - Scientific Dissemination</i>
05/08 (síncrona)	Semana 16- <i>Unit 3 - Scientific Dissemination</i>
12/08 (síncrona)	Semana 17 - <i>Unit 3 - Scientific Dissemination</i>
19/08 (síncrona)	Semana 18 - <i>Unit 3 – Scientific Dissemination</i> Envio (e-mail) do Questionário 5
26/08 (síncrona)	Semana 19 - <i>Homework correction, Assignment 6 guidelines</i> Agendamento das entrevistas individuais

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Como é possível observar nesse cronograma, cada aula no *Moodle* foi identificada por “semana” juntamente com a unidade/lição do material didático criado pela professora-pesquisadora para melhor organização da disciplina e visualização dos estudantes. Além disso, das 19 aulas da disciplina Inglês para Propósitos Específicos 1, 18 foram ministradas de forma síncrona e apenas uma de forma assíncrona porque essa aula assíncrona foi realizada para reposição de aula e, para tal, foram disponibilizados os materiais e as orientações necessários no *Moodle* institucional<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> A professora-pesquisadora seguiu as orientações do IFSP no que se refere à organização e à realização das atividades síncronas e assíncronas durante o semestre letivo e coleta de dados. Dessa maneira, foi institucionalizado que não seria contabilizada ausência para o aluno que não participasse das aulas síncronas, mas sim quando ele não fizesse as atividades propostas no *Moodle*. Além disso, o coordenador do curso de Licenciatura

No início do primeiro encontro, houve a apresentação da professora – pesquisadora e de seu estudo. Em seguida, a professora solicitou que cada aluno se apresentasse contando um pouco sobre si. Por fim, a professora-pesquisadora convidou os licenciandos a participarem deste estudo. O envio, via *e-mail*, do TCLE e do questionário para traçar o perfil dos aprendizes que aceitaram participar desta pesquisa foi realizado ao final da primeira aula síncrona.

A partir da segunda semana de aula, eram disponibilizadas a todos os alunos, via *Moodle* institucional, todas as páginas do material didático que eram utilizadas, as páginas necessárias para fazerem o *homework* semanal, bem como as gravações das aulas síncronas e *links* necessários para a realização das atividades solicitadas. Ademais, os alunos tinham o prazo de uma semana para realizar as atividades e enviá-las por meio do *Moodle*.

Além do *Google Meet* e *Moodle*, também foram usados para a realização das atividades síncronas ou assíncronas ferramentas como *Padlet*, *Mentimeter* e o *Jamboard* da *Google*. Essas ferramentas foram utilizadas para promoverem, principalmente, a interação entre a professora-pesquisadora e os aprendizes, entre os aprendizes em duplas ou trios e entre os aprendizes como grupo. Cabe destacar que, em média seis alunos participavam das aulas síncronas, ou seja, menos da metade da turma esteve presente de forma síncrona. Desses seis alunos, três eram participantes desta pesquisa e os outros três licenciandos que participaram deste trabalho realizaram suas atividades de forma assíncrona. Ressalto também que eram raras as vezes em que os alunos abriam as câmeras, sendo mais frequente o uso do microfone e do *chat*. Outra ferramenta utilizada ao longo da coleta dos dados foi o *WhatsApp*, pois nas primeiras sete semanas de aula, a professora-pesquisadora deixou disponível um fórum de dúvidas no *Moodle* institucional. No entanto, não houve nenhuma pergunta ou comentário nesse fórum. Dessa forma, ao indagar aos estudantes se eles gostariam de tirar as dúvidas e se comunicarem com a professora-pesquisadora por meio desse aplicativo, estes responderam afirmativamente que sim. Em consequência disso, a professora-pesquisadora esteve disponível para sanar quaisquer dúvidas via *Moodle* e *WhatsApp*.

Haja vista que o material didático foi utilizado ao longo da disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1, foi necessário que algumas atividades comunicativas desse material fossem escolhidas como avaliação para composição da nota dos licenciandos nessa disciplina. Desse modo, seis atividades foram designadas para esse fim:

---

em Matemática sugeriu que a professora-pesquisadora conversasse com os licenciandos a respeito de uma forma justa para a participação destes nas atividades.

*Unit 1 – Science* – linha do tempo e infográfico (Avaliações 1 e 2);

*Unit 2 – Research in Mathematics* – mapa mental e parágrafo (Avaliações 3 e 4);

*Unit 3 – Scientific Dissemination* – agenda pessoal e *abstract* (Avaliações 5 e 6).

Em adição, como já exposto no cronograma, exceto no caso da unidade 1 que foi dividida em três lições, *Lesson A – What is Science?*, *Lesson B - Scientists* e *Lesson C – Science in our daily life*, foi enviado um questionário ao final de cada unidade/lição para que os participantes deste trabalho respondessem perguntas acerca das atividades realizadas no decorrer daquela unidade. Vale salientar que os dados gerados por meio desses questionários serão analisados no Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados desta tese.

Após ter descrito como a disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1 foi organizada e ministrada, apresentarei, a seguir, quais são os participantes desta pesquisa.

## **2.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Nesta seção, apresento os participantes desta pesquisa. Para tanto, descrevo o perfil dos licenciandos em matemática e da professora-pesquisadora.

### **2.6.1 Os Estudantes<sup>65</sup>**

A partir dos objetivos propostos neste estudo, os participantes<sup>66</sup> escolhidos foram os alunos do terceiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática, pois estavam cursando a disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1, disciplina na qual o material didático foi implementado a fim de que o objetivo deste estudo fosse cumprido e os dados gerados e coletados.

Como a implementação do material didático foi realizada ao longo da disciplina obrigatória Inglês para Propósitos Específicos 1, no primeiro dia de aula dessa disciplina, todos os alunos matriculados (16) foram convidados a participarem desta pesquisa. No entanto, no início da implementação do material didático, oito desses alunos aceitaram

---

<sup>65</sup> Ressalto que a identidade dos alunos-participantes desta pesquisa está preservada, pois cada um deles escolheu um pseudônimo que utilizo para me referir a eles ao longo deste estudo.

<sup>66</sup> Vale lembrar que o objetivo inicial desta pesquisa era avaliar, principalmente, a aprendizagem dos estudantes de matemática por meio do uso do material didático elaborado alinhado à AC. Dessa maneira, os licenciandos eram os participantes principais deste estudo. Contudo, com a mudança de foco deste trabalho, a professora-pesquisadora se transformou na participante principal da pesquisa e os dados gerados a partir da participação desses alunos nas aulas e nas respostas deles aos questionários e à entrevista semiestruturada foram utilizados para serem triangulados com os demais dados provenientes dos outros instrumentos de coleta.



participar desta pesquisa. No decorrer das aulas, duas alunas informaram à professora-pesquisadora que não poderiam mais participar porque estavam com dificuldade em conciliar a participação na coleta com as atividades das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática, além de suas atividades profissionais.

Dessa forma, seis alunos participaram efetivamente deste estudo assistindo às aulas síncronas, fazendo as atividades assíncronas, respondendo o questionário sobre seus perfis, os questionários acerca das atividades e das unidades do material didático implementado, bem como participando da entrevista aplicada ao final da disciplina.

A fim de traçar o perfil desses estudantes, elaborei o Questionário B (Apêndice 5) que foi aplicado no segundo semestre do ano de 2020 e no início da aplicação do material didático em abril de 2021<sup>67</sup>. Esse questionário objetivou construir um panorama geral sobre o perfil dos alunos participantes deste trabalho. Para tanto, foram elaboradas questões relativas à escolaridade, trabalho, se já estudou inglês ou está estudando no momento, qual o nível de inglês considera ter nas diferentes habilidades, entre outras. Foram também elaboradas algumas questões mais específicas tais como onde utiliza a língua inglesa no dia a dia, como costuma aprender inglês, quais atividades gostaria que fossem realizadas nas aulas de inglês no curso de Licenciatura em Matemática, quais recursos tecnológicos conhece, se acha importante e necessário estudar inglês no curso de Licenciatura em Matemática e, por último, o que espera aprender na disciplina de língua inglesa no curso de Licenciatura em Matemática.

Todos os seis alunos, cinco mulheres e um homem, que participaram desta pesquisa estavam cursando sua primeira graduação, três trabalhavam de forma eventual e três deles não trabalhavam. Dos seis alunos participantes, apenas um afirmou não ter estudado ou estar estudando inglês no momento da pesquisa. Quando indagados a respeito do tempo que já tinham estudado ou estavam estudando inglês até aquele momento, os cinco alunos responderam da seguinte forma:

**Quadro 13:** Tempo de estudo de inglês dos licenciandos em Matemática

<b>Licenciandos em Matemática</b>	<b>Tempo de estudo de inglês</b>
Felps	(quase) 2 anos

<sup>67</sup> Os alunos dessa turma foram contactados via e-mail e *WhatsApp* no segundo semestre de 2020, quando ainda estavam no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática. No entanto, apenas 4 responderam ao questionário que foi enviado para traçarmos seu perfil. Assim, no início do primeiro semestre letivo de 2021, ao iniciar as aulas da disciplina Inglês para Propósitos Específicos 1, a professora-pesquisadora perguntou se gostariam de continuar participando deste estudo e todos responderam que sim. Além disso, outros 4 alunos aceitaram participar também. Entretanto, como dito no corpo do texto da seção 2.6.1, duas alunas declinaram sua participação ao longo das aulas, contabilizando, então, 6 participantes desta pesquisa.

Ka	7 meses
Moreira	9 anos
Nana	3 anos
Natasha	6 anos

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Elenco no Quadro 14 as respostas dos alunos participantes à pergunta a respeito de onde estudaram ou estavam estudando inglês:

**Quadro 14:** Onde os licenciandos em Matemática estudaram ou estavam estudando inglês

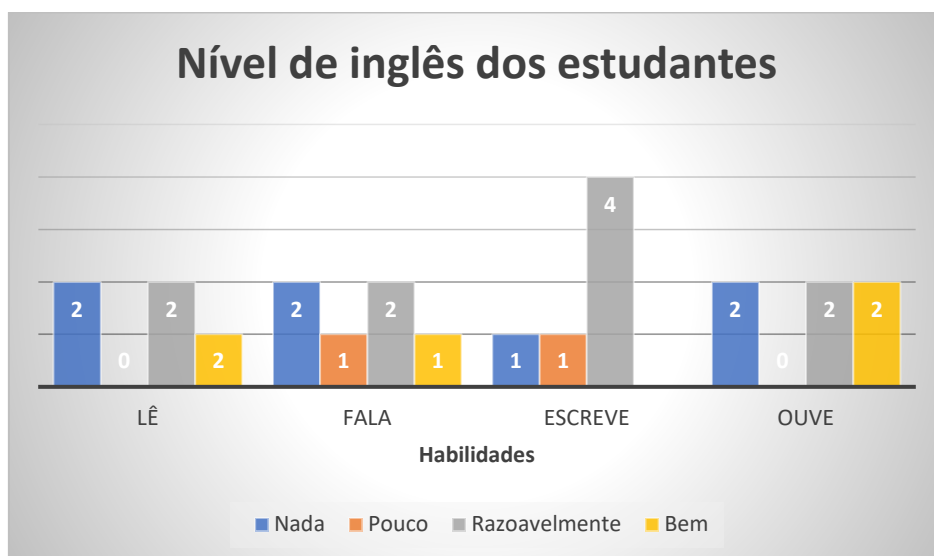
<b>Local (físico ou virtual)</b>	<b>Número de alunos</b>
Ensino Fundamental em Escola Pública	1
Ensino Fundamental em Escola Particular	3
Ensino Médio em Escola Pública	2
Ensino Médio em Escola Particular	2
Escola de idiomas	3
Curso Online	1

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A partir das respostas dos alunos participantes, é possível observar que, diferentemente das alunas Nana, Moreira e Natasha, os alunos Felps e Ka apontaram que tinham estudado inglês desde o Ensino Fundamental, porém somente contabilizaram o tempo de estudo em escola de idiomas já que Felps informou que estudava essa língua há quase 2 anos e Ka declarou que a estudava há apenas 7 meses. Nota-se que esses dois alunos, possivelmente, consideravam que não aprenderam ou que não se aprende o inglês durante a escola regular, mas sim apenas nas denominadas escolas de idiomas.

Para demonstrar o nível de inglês, nas diferentes habilidades da língua-alvo, produzi o seguinte gráfico embasados nos apontamentos dos respondentes:

**Gráfico 1** – Nível de inglês dos licenciandos em Matemática



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Observando as informações demonstradas nesse gráfico, pode-se verificar que os alunos declararam que liam e ouviam nada, razoavelmente ou bem. Com relação à habilidade de escrita, a maioria dos licenciandos respondeu que escrevia razoavelmente, um não escrevia nada e outro pouco. Quando os alunos descreveram a habilidade de produção oral, um afirmou que falava bem, um declarou que falava pouco, dois razoavelmente e dois que não falavam nada.

Além disso, ao serem indagados a respeito da necessidade da oferta da disciplina de inglês no curso de Licenciatura em Matemática, os participantes, em sua maioria (4), responderam que sim e apenas os alunos Felps e Moreira mencionaram que não. Quando solicitado que justificassem suas respostas, os licenciandos responderam da seguinte forma:

**Quadro 15:** Justificativa dos estudantes sobre a necessidade ou não da disciplina de inglês no curso de licenciatura em Matemática

Licenciando (a)	Justificativa
Felps	<b>Não é necessidade</b> , porém é algo que <b>deveria ser prioridade para a maioria que almeja evolução na carreira, por exemplo.</b>
Ka	<b>É importante</b> termos mais e mais <b>conhecimento.</b>
Mariana	Algo a mais para por no <b>currículo.</b>
Moreira	Acredito que <b>quem necessita, deve procurar um curso específico</b> , mas <b>no geral, não é primordial.</b>

Nana	<b>Nos ajuda quando for preciso ler algum artigo da nossa área.</b>
Natasha	Creio que em todo curso de licenciatura é necessário ter, <b>como futuros docentes podemos enfrentar uma situação onde iremos precisar de inglês.</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quando examino as justificativas dos estudantes, é possível perceber que os alunos Felps e Moreira acreditavam que não é necessário que a disciplina de inglês faça parte da grade curricular do curso de licenciatura em Matemática, além disso a aluna Moreira considerava que o aluno que precisar estudar inglês deveria procurar “um curso específico”, o que deduzo ser oferecido por uma escola de idioma, por exemplo. O aluno Felps afirmou que, para aqueles que querem “evoluir na carreira”, “deveria ser prioridade”. Nesse mesmo sentido, a aluna Mariana julgou que cursar inglês no decorrer do curso seria um complemento para “pôr no currículo”. Para a aluna Ka, é importante ter bastante conhecimento, incluindo o de uma língua estrangeira, o que, a meu ver, indica que ela estivesse se referindo tanto ao seu papel de estudante quanto ao seu papel profissional. No que concerne à necessidade acadêmica, a aluna Nana mencionou a importância do conhecimento de uma língua estrangeira, especialmente o inglês, “quando for preciso ler algum artigo da nossa área”. Finalmente, a aluna Natasha declarou que a disciplina de inglês deveria ser ofertada por todos os cursos de licenciatura, já que futuros docentes podem precisar da língua inglesa em alguma situação. Como Natasha não especifica em qual situação um professor de matemática precisaria desse idioma, infiro que poderia ser necessária em situações tanto acadêmicas como profissionais.

Por fim, perguntei aos licenciandos se eles achavam importante o uso da língua inglesa para as suas atividades profissionais como futuro professor de matemática e cinco alunos consideraram que sim, declarando que não apenas a aluna Moreira. As justificativas dos alunos à resposta dessa pergunta estão apresentadas no Quadro 16, a seguir:

**Quadro 16:** Justificativa dos estudantes sobre a importância ou não do uso do inglês em suas atividades como professor de Matemática

<b>Licenciando (a)</b>	<b>Justificativa</b>
Felps	Aumenta a abrangência no <b>mercado de trabalho.</b>
Ka	O inglês é necessário para uma boa <b>carreira acadêmica.</b>
Mariana	É sempre bom ter <b>variedades.</b>

Moreira	Acredito que deve ser algo pessoal, <b>quem quer deve ir atrás de um curso específico.</b>
Nana	<b>Caso haja um aluno estrangeiro</b> no futuro quando nos formarmos facilitaria a comunicação.
Natasha	Sim. Existem muitos <b>artigos importantes em inglês na área de Matemática.</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Ao analisar as respostas dos participantes apresentadas no Quadro 16, é possível perceber que a aluna Moreira ratifica sua resposta à pergunta anterior quando afirmou que o estudante ou professor de matemática que quiser aprender inglês, “deve ir atrás de um curso específico”. As alunas Ka e Natasha justificaram a relevância do uso de inglês como professoras de Matemática para “uma boa carreira acadêmica” e para a leitura de “artigos importantes em inglês na área de Matemática”, respectivamente. A aluna Nana considerava importante o uso de inglês caso tivesse um aluno estrangeiro em sua sala de aula. Já a aluna Mariana afirmou que “É sempre bom ter variedades” o que depreendo que variedades esteja relacionada a diferentes conhecimentos que podem ser agregados à prática docente dessa professora em formação.

## 2.6.2 A Professora-pesquisadora

A pesquisadora leciona, desde o curso de graduação em Letras, na área de inglês para propósitos específicos totalizando, aproximadamente, 18 anos. Iniciou sua experiência no ensino de língua inglesa nessa área, primeiramente, em uma empresa aérea nacional, atuando como estagiária em um projeto de extensão oferecido pelo curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Após o término da graduação, iniciou seus estudos no mestrado, concluindo-o no ano de 2008. Trabalhou como professora substituta de inglês no CEFET-AM/Instituto Federal do Amazonas (IFAM) de 2008-2010, e como professora efetiva do IFAM – *campus* Presidente Figueiredo de julho de 2010 até março de 2011, quando em abril desse mesmo ano, iniciou suas atividades como professora efetiva do IFSP *campus* Caraguatatuba. Ministra aulas desse idioma nos diferentes cursos ofertados por esse *campus*, incluindo Licenciatura em Matemática há mais de 12 anos.

Ao ser aprovada em concurso público do IFSP – *campus* Caraguatatuba, a professora-pesquisadora assumiu as disciplinas de inglês instrumental/inglês técnico/inglês para propósitos

específicos<sup>68</sup> para diferentes cursos. De 2011-2016 orientou sua prática pedagógica tanto pelos documentos institucionais quanto por sua experiência docente. A participação em um curso de capacitação nos Estados Unidos, despertou seu interesse por compreender melhor como se dá o planejamento de um curso de inglês e material didático com foco no sentido.<sup>69</sup>

Assim, buscou maior conhecimento a respeito desse assunto ingressando no programa de doutorado em Linguística. Dessa forma, por meio desta pesquisa, procurou investigar o seu processo de mudança de abordagem de ensinar a partir da elaboração e do ensino do/com um material didático temático de inglês com foco no sentido em uma instituição de educação profissional e tecnológica a partir de um levantamento das necessidades de aprendizagem do público-alvo.

## 2.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

Iniciei o levantamento de dados<sup>70</sup> em abril de 2021 e o finalizei em agosto do mesmo ano. Utilizei diferentes instrumentos para a coleta e geração de dados, pois o uso de variados instrumentos de pesquisa está fundamentado pelo princípio da triangulação a ser descrito na seção intitulada de Procedimentos de análise. Dessa forma, para a análise dos dados, buscando compreender o objeto de estudo desta pesquisa, organizo no Quadro 17 os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados e seus objetivos:

**Quadro 17:** Instrumentos de coleta de dados e o objetivo de cada um deles.

<b>Instrumentos de coleta de dados</b>	<b>Objetivos</b>
Diários de pesquisa	Fazer o registro das impressões e observações da professora-pesquisadora acerca dos processos de elaboração e ensino de/com um material didático temático embasado na abordagem comunicativa.
Gravações das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa	Fornecer dados sobre os processos de elaboração e ensino de/com um material temático embasado na abordagem comunicativa, reforçando as anotações dos diários de pesquisa.

<sup>68</sup> Ressalto que as disciplinas de inglês dos diferentes cursos oferecidos pelo IFSP- *campus* Caraguatatuba estão nomeadas de forma diferente alinhadas ainda à concepção de inglês instrumental sobre a qual já mencionei neste trabalho.

<sup>69</sup> Cabe destacar que os detalhes acerca dessa mudança de perspectiva da professora-pesquisadora, podem ser encontrados na Introdução desta pesquisa.

<sup>70</sup> Comecei a coleta dos dados após a aprovação dos Comitês de Ética em Pesquisa da UFSCar e do IFSP (CAAE 30253220.7.3001.5473).

Gravações e <i>chats</i> das aulas síncronas	Oferecer dados a respeito do ensino com o material didático temático embasado na abordagem comunicativa, reforçando as anotações dos diários de pesquisa e as gravações das reuniões entre a professora-pesquisadora e a orientadora desta pesquisa.
Questionários (1-5)	Identificar as percepções dos licenciandos em Matemática em relação às atividades comunicativas do material didático temático realizadas ao longo da coleta de dados. Assim, elas podem corroborar os diários de pesquisa e as reuniões entre essa participante e sua orientadora de pesquisa.
Entrevista semiestruturada	Elencar as percepções dos licenciandos em Matemática em relação às atividades comunicativas do material didático temático realizadas ao longo da coleta de dados, reforçar e complementar os diários de pesquisa, as reuniões entre essa participante e sua orientadora de pesquisa, bem como os questionários.

Fonte: Elaborado pela própria autora baseada em Prata (2023).

Descrevo, então, cada instrumento a seguir.

### 2.7.1 Diários de pesquisa

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), o diário é de caráter mais subjetivo e interpretativo. Além disso, ele favorece a reflexão propiciando uma maior quantidade de tempo para isso (Cunha, 2007).

Dessa maneira, a professora-pesquisadora redigiu dois diários, um ao longo do processo de criação do material didático e outro durante o ensino com esse material já no período da coleta dos dados. Os dois diários foram utilizados para registro do processo de mudança de sua abordagem de ensinar. O papel da professora-pesquisadora foi de participante desta pesquisa, isto é, ela era membro do contexto, desempenhando dois papéis, o de professora e o de pesquisadora. Em consequência disso, os diários podem ser caracterizados como introspectivos uma vez que a redatora e a analista são a mesma pessoa.

Especialmente no que se refere ao diário acerca da produção do material didático, foram registrados nove dias ao longo de três meses. A intenção inicial não era fazer registros diários, mas sim quando a professora-pesquisadora sentisse a necessidade de registrar como o processo de produção estava acontecendo/evoluindo. Essa necessidade se tornou constante haja vista as adversidades enfrentadas pela professora ao longo desse processo, portanto, esse diário foi utilizado para ressignificar concepções, descrever suas observações e percepções a respeito de

sua busca por uma filosofia de ensinar diferente da sua abordagem primária, propiciando muitas reflexões sobre sua prática e as teorias que alicerçam o ensino de línguas.

Com relação ao diário referente ao ensino com o material didático, foram registradas dezoito aulas ao longo de quatro meses, ou seja, um semestre letivo. O propósito foi descrever como se deu a realização das atividades ao longo de cada aula, registrando os possíveis conflitos vivenciados pela professora-pesquisadora no decorrer do ensino com um material didático temático com foco no sentido.

### **2.7.2 Gravações de vídeo das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa**

Todas as reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa foram gravadas por meio do *Google Meet* e, em seguida, transcritas. Por fim, seus trechos mais relevantes para compreender a trajetória de mudança de abordagem da professora-pesquisadora por meio da elaboração de um material didático comunicativo e o ensino com esse material foram selecionados e analisados.

### **2.7.3 Questionários<sup>71</sup>**

Conforme Severino (2016, p. 134), o questionário é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo”. É por isso que neste trabalho foram desenvolvidos cinco questionários para serem respondidos pelos licenciandos em Matemática que participaram desta pesquisa. A finalidade da utilização desse instrumento foi a de obtermos as percepções dos alunos a respeito das atividades que constituem o material didático elaborado e implementado.

Os questionários são instrumentos que apresentam dentre suas vantagens, a fácil aplicabilidade, pois podem ser coletados em diferentes ocasiões, possibilitando que sejam respondidos em diferentes locais, facilitando o trabalho do pesquisador (Vieira-Abrahão, 2006). Assim, nesta pesquisa, em decorrência da pandemia do Covid-19, como dito anteriormente, fez-se necessário enviar os questionários por meio de correio eletrônico para que não houvesse proximidade física entre a professora-pesquisadora e os participantes deste estudo.

---

<sup>71</sup> Os participantes somente responderam os questionários após terem recebido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2) no qual, além de obter autorização para utilizar e analisar os dados neste estudo, ainda, comprometi-me com o anonimato dos participantes.



No entanto, o questionário pode não ser vantajoso, já que, segundo Barbosa (2016), o uso de outros instrumentos pode ser necessário para reunir mais evidências quando o questionário não apresentar respostas concretas às perguntas feitas. É nesse sentido que a entrevista semiestruturada, a ser descrita adiante, foi utilizada como complemento a esse instrumento.

Os questionários, que estão na íntegra nos apêndices (8, 9, 10, 11 e 12), em sua maioria, são compostos por 10 perguntas, seis fechadas e quatro abertas podem ser considerados mistos porque possuem tanto itens abertos quanto fechados. Cabe mencionar que o questionário 8, referente às atividades da *Unit 1 – Lesson A*, foi o primeiro a ser elaborado e aplicado e, possuía mais questões abertas (7) do que fechadas (3). Entretanto, ao recebermos as respostas dos alunos, observei que os licenciandos pareciam não se recordar das atividades que haviam feito tanto de forma síncrona quanto assíncrona. Por isso, a partir do questionário 9– referente às atividades da *Unit 1 – Lesson B*, acrescentei opções para os respondentes assinalarem, transformando a maioria das questões em fechadas, mas sempre com a opção outros ao final. Vale destacar que as questões abrangiam dois tipos de informações, segundo o que propõe Dörnyei (2007): atitudinais que indagavam os respondentes sobre aspectos relevantes acerca das unidades/lições e atividades comunicativas do material didático temático, bem como comportamentais quando solicitavam que os licenciandos respondessem sobre quais estratégias de aprendizagem eles utilizavam ao longo da realização das atividades síncronas e assíncronas propostas.

#### **2.7.4 Entrevista Semiestruturada**

Após o término das aulas da disciplina de Inglês para propósitos Específicos 1, foram agendadas as entrevistas com os alunos as quais ocorreram individualmente por meio do *Google Meet*<sup>72</sup> nas datas e horários de preferência dos respondentes<sup>73</sup>. O objetivo da entrevista era conhecer as percepções dos alunos sobre o material didático em geral, especialmente a respeito das atividades propostas e realizadas, sobre os pontos positivos e negativos também.

Tendo em mente que o pesquisador é livre para fazer ajustes no decorrer da conversa, se acreditar necessário (Flick, 2013; Ludcke; André, 1986), havia um roteiro (Apêndice 7)

---

<sup>72</sup> As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo via *Google Meet* e, posteriormente transcritas e analisadas.

<sup>73</sup> Dos seis participantes, apenas uma licencianda preferiu responder à entrevista de forma escrita.

composto por 11 perguntas abertas que foi previamente elaborado pela professora-pesquisadora e utilizado conforme o desenrolar da entrevista.

### **2.7.5 Gravação de vídeo das aulas síncronas**

Todas as aulas síncronas realizadas foram gravadas por meio do *Google Meet* e depois disponibilizadas no *Moodle* institucional para acesso dos alunos que cursavam a disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1, fossem participantes da pesquisa ou não.

Dessa maneira, essas gravações foram transcritas já que considero as aulas gravadas em vídeo um instrumento relevante, pois além de ser um instrumento fiel da realidade da sala de aula *online*, no caso desta pesquisa, ela também é capaz de documentar ações que a professora-pesquisadora não tenha percebido no momento que ocorreram. Conseqüentemente, por meio delas, é possível averiguar, dentre outras coisas, se apenas uma abordagem ou mais de uma foi concretizada ao longo do ensino com o referido material.

## **2.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Para responder as perguntas de pesquisa que orientam este trabalho, lancei mão de diferentes instrumentos que me auxiliaram. Conforme Dörnyei (2007), a maioria dos dados na pesquisa qualitativa é convertida em texto e a análise é realizada principalmente por meio do uso de palavras haja vista a complexidade dos princípios da análise de dados nesse tipo de pesquisa. Além disso, de acordo com Piato (2014), os dados gerados e coletados por meio dos instrumentos precisam ser categorizados para, posteriormente, serem analisados.

Saliento que neste trabalho optei por duas metodologias para análise dos dados: a triangulação de dados e a análise de conteúdo para a categorização dos dados. Para a triangulação de dados, utilizei os diferentes instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa dado que, segundo Denzin (1989 *apud* Flick, 2013, p. 183), essa triangulação “combina dados extraídos de fontes diferentes e em momentos diferentes, em locais diferentes ou de pessoas diferentes”. Dessa forma, há uma maior confiabilidade e credibilidade à pesquisa.

No que se refere à categorização dos dados, embasei-me na Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977). Assim, foi possível criar categorias de dados que serão analisadas em seção posterior a esta. A esse respeito, conforme Campos e Turato (2009), a análise de

conteúdo é muito utilizada em estudos de cunho qualitativo e abarca estratégias que buscam as informações subjetivas inclusas nos documentos e materiais coletados para a pesquisa.

Ademais, de acordo com Bardin (1977), a análise do conteúdo é constituída por várias técnicas tentando descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação tanto oral quanto escrita. Em vista disso, esse método inclui técnicas de pesquisa as quais não somente permitem que as mensagens e as atitudes vinculadas ao contexto da enunciação sejam descritas, como também as inferências em relação aos dados coletados sejam realizadas. Dessa maneira, ao longo da análise de conteúdo, o pesquisador procura por categorias as quais são representadas por expressões ou palavras significativas que compõem o conteúdo de uma fala (Cavalcante *et al.*, 2014). Portanto, conforme Severino (2016, p. 129), a análise de conteúdo, objetivando descobrir o que está por trás das palavras, faz a descrição, análise e interpretação “das mensagens/enunciados de todas as formas do discurso”, englobando, inclusive, os dados provenientes das respostas a perguntas a entrevistas e depoimentos.

Em adição, Bardin (1977) propõe que a análise do conteúdo seja realizada em três etapas tais como: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, sendo esta última, constituída pela inferência e a interpretação. Essa autora considera pré-análise como a seleção dos materiais que serão submetidos à análise. Em vista disso, para esta pesquisa, foram escolhidos trechos oriundos dos diários da professora-pesquisadora, das transcrições das gravações das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa, das respostas dos aprendizes aos questionários e às entrevistas semiestruturadas, bem como das transcrições das gravações e dos *chats* das aulas síncronas. Com relação à exploração do material, Bardin a define como sua verificação e categorização conforme os vocábulos afins que os participantes da pesquisa compartilham. Finalmente, a respeito do tratamento dos dados, os resultados da segunda etapa serão submetidos à interpretação e à inferência.

É nesse sentido que, para este estudo, inicialmente, a fim de identificar e discorrer acerca da primeira categoria de análise referente à primeira pergunta de pesquisa, li detalhadamente os diários da professora-pesquisadora sobre a elaboração e a implementação do material didático buscando identificar os temas recorrentes nesse instrumento. Em decorrência dessa leitura, uma categoria principal e três subcategorias foram reveladas. A fim de demonstrar essas subcategorias, utilizei trechos das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa que foram gravadas e posteriormente transcritas, confirmando os dados que surgiram a partir dos diários.

Em seguida, para averiguar qual categoria está relacionada à segunda pergunta de pesquisa, analisei o material didático focalizando os aspectos distintivos da AC concretizados e triângulei os dados provenientes dessa análise não somente com as respostas dos participantes às perguntas 1, 5 e 7 dos questionários<sup>74</sup> sobre os temas e atividades do material didático, às perguntas 1, 6 e 7<sup>75</sup> da entrevista, mas também aos trechos do diário da professora-pesquisadora a respeito da elaboração do referido material. Com relação às perguntas selecionadas do questionário, elas fazem referência a como os alunos consideraram as unidades do material didático, o que eles aprenderam sobre o tema de cada unidade e o que mais gostaram em cada unidade. Já no que concerne às perguntas escolhidas da entrevista, elas fornecem dados a respeito de como os alunos perceberam sua evolução na aprendizagem da língua inglesa a partir do material didático implementado, como eles consideraram as atividades realizadas e de quais atividades mais gostaram.

Finalmente, a fim de verificar quais categorias correspondem à terceira pergunta de pesquisa, fiz a leitura minuciosa do diário da professora-pesquisadora acerca do ensino com o material didático temático de inglês a licenciandos em Matemática. A partir dessa leitura, uma categoria e duas subcategorias emergiram e, para confirmar essas subcategorias, assisti às aulas gravadas e reli os *chats* criados no decorrer dessas aulas. Dessa forma, triângulei os dados provenientes desse diário com a transcrição de trechos das aulas síncronas gravadas, assim como com trechos dos *chats* dessas aulas. Cabe destacar que os trechos foram escolhidos porque ratificam as subcategorias que emergiram do diário.

Antes de encerrar esta seção, considero relevante demonstrar, no Quadro 18, os temas recorrentes que emergiram dos dados e que propiciaram o estabelecimento das categorias e subcategorias, as quais serão apresentadas na seção seguinte, relacionando-os aos instrumentos de coleta dos quais se originaram:

**Quadro 18:** Temas recorrentes e os instrumentos de origem

Temas recorrentes	Instrumentos de coleta que forneceram os dados
<p><b>-Filtro afetivo:</b> crenças, emoções, sentimentos, insegurança, pandemia</p>	<p>- Diários de pesquisa da professora-pesquisadora sobre a elaboração e o ensino com o material didático temático - Gravações das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora da pesquisa</p>

<sup>74</sup> Questionários disponíveis nos Apêndices 8-12.

<sup>75</sup> Roteiro da entrevista disponível no Apêndice 7.

	acerca da elaboração e do ensino com o referido material
<p><b>- Foco no sentido versus foco na forma:</b> dúvidas e questionamentos da professora-pesquisadora sobre os aspectos distintivos da AC e o foco na forma, especialmente para iniciantes; aspectos distintivos da AC materializados no material didático e no ensino com esse material; abordagem concretizada no ensino com o MD: <i>grammar time</i> e tradução</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diários da professora-pesquisadora acerca da elaboração e do ensino com o material didático</li> <li>- Gravações das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora da pesquisa acerca da elaboração e do ensino com o referido material</li> <li>- Material didático <i>Learning Science through English: an English course for mathematicians</i></li> <li>- Questionários</li> <li>- Entrevista semiestruturada</li> <li>- Aulas gravadas</li> <li>- <i>Chats</i> das aulas gravadas</li> </ul>
<p><b>- Competências:</b> algumas competências são mencionadas, implícita ou explicitamente, pela professora-pesquisadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diários da professora-pesquisadora acerca da elaboração e do ensino com o material didático</li> <li>- Gravações das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa acerca do ensino com o referido material</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Isso posto, trago, analiso e discuto os dados gerados e coletados nesta pesquisa no Capítulo III, a seguir.

### CAPÍTULO III

“É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.”

José Saramago

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está destinado à apresentação e à discussão, à luz do referencial teórico exposto anteriormente, dos dados gerados e coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (diários de pesquisa da professora-pesquisadora, gravação das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa, gravação e *chats* das aulas síncronas, questionários e entrevista semiestruturada), além do próprio material didático, com o propósito de responder às perguntas que guiaram esta pesquisa:

- a) Como se caracterizou a trajetória de uma professora-pesquisadora no processo de mudança de abordagem ao elaborar e ensinar com um material didático com foco no sentido?
- b) De que maneiras uma professora materializou a abordagem desejada (comunicativa) no material didático elaborado?
- c) Como se caracterizou a abordagem concretizada durante o ensino com o referido material?

Para elaborar as categorias, reitero que foram utilizados os diferentes instrumentos, tais como o material didático criado e implementado, excertos dos diários da professora-pesquisadora<sup>76</sup> a respeito da elaboração e do ensino com o material didático, trechos das transcrições das reuniões entre a professora-pesquisadora e a professora supervisora deste trabalho ao longo da elaboração e do ensino com o referido material didático, as respostas dos alunos aos questionários e à entrevista semiestruturada, as gravações e os *chats* das aulas síncronas.

Dessa maneira, organizo este capítulo em três categorias principais que se dividem em subcategorias. Cada categoria, assim como suas subcategorias, está relacionada a uma das perguntas de pesquisa que orientou este estudo. Cabe mencionar que nenhuma categoria foi

---

<sup>76</sup> Destaco que ao citar trechos dos diários da professora-pesquisadora, bem como das transcrições das reuniões entre ela e sua orientadora de pesquisa, optei por manter os traços da oralidade.

estabelecida previamente e que, para a triangulação dos dados, todos os instrumentos foram utilizados.

Antes de iniciar a análise e discussão dos dados efetivamente, retomo as perguntas de pesquisa e os objetivos deste estudo, assim como apresento quais as categorias e subcategorias que surgiram a partir da análise dos dados no quadro, a seguir:

**Quadro 19:** Demonstrativo da relação entre as perguntas e objetivos de pesquisa e as categorias e subcategorias estabelecidas

<b>Perguntas de Pesquisa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categorias que emergiram a partir dos dados</b>
a) Como se caracterizou a trajetória de uma professora-pesquisadora no processo de mudança de abordagem ao elaborar e ensinar com um material didático comunicativo?	- Melhor compreender a trajetória de uma professora rumo à abordagem desejada	- 4.1 A complexidade do processo de mudança de abordagem de ensinar <b>Subcategorias</b> 4.1.1 O papel do filtro afetivo na mudança de abordagem de ensinar  4.1.2 Foco na forma <i>versus</i> foco no sentido: o conflito entre a abordagem almejada e a abordagem declarada  4.1.3 As competências reveladas ao longo do processo de mudança de abordagem de ensinar da professora-pesquisadora
b) De que maneiras uma professora-pesquisadora materializou a abordagem desejada (comunicativa) no material didático elaborado?	- Identificar quais aspectos distintivos da abordagem desejada constituem o material didático elaborado	- 4.2 Caracterização do Material Didático  <b>Subcategoria</b> 4.2.1 <i>Temas e atividades motivadores e interessantes</i>
c) Como se caracterizou a abordagem concretizada durante o ensino com o referido material?	- Analisar como se caracterizou o processo de ensino construído com o referido material didático;  - Identificar a abordagem que foi materializada no processo de ensino.	- 4.3 O ensino com o material didático: abordagem almejada <i>versus</i> abordagem concretizada <b>Subcategorias</b> - 4.3.1 Gramática: coadjuvante ou protagonista? - 4.3.2 Traduzir ou não traduzir, eis a questão!

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A seguir, passarei, então, para a seção de análise e discussão dos dados.

### **3.1 A COMPLEXIDADE DO PROCESSO DE MUDANÇA DE ABORDAGEM DE ENSINAR**

*Não é que eu não queira, eu quero, tanto que eu queria fazê esse trabalho, mas é um processo bem difícil.*

Apresento nesta seção, que se refere à primeira pergunta de pesquisa, a categoria que discorre a respeito da caracterização da trajetória de mudança de abordagem de ensinar da professora-pesquisadora. Tendo em vista que essa trajetória se deu em duas etapas, trago três subcategorias que versam sobre as particularidades do processo de mudança de abordagem correspondentes tanto ao período de elaboração do material didático quanto ao processo de ensinar utilizando o material mencionado. Para tal, trato, a seguir, a respeito do filtro afetivo da professora-pesquisadora, de sua (falta de) compreensão sobre a diferença entre o foco no sentido e o foco na forma, bem como acerca das competências reveladas no decorrer dessa trajetória.

#### **3.1.1 O papel do filtro afetivo na mudança de abordagem de ensinar**

O cerne da análise desta subcategoria é discorrer sobre como o filtro afetivo se apresenta e pode influenciar o processo de mudança de abordagem de ensinar da professora-pesquisadora. Em vista disso, trago nesta seção especificamente duas materialidades do processo de ensino e aprendizagem: a elaboração do material didático e o ensino com o referido material (Almeida Filho, 1993, 2012, 2015).

Desse modo, começo esta análise tratando da etapa da elaboração do material didático, tendo em vista que foi o início da experiência da participante deste estudo em concretizar a abordagem comunicativa.

Para tanto, ilustro, inicialmente, de que maneira a motivação inicial da professora-pesquisadora para desenvolver o material didático ancorado à abordagem comunicativa se caracteriza, como é possível averiguar abaixo em um trecho registrado em seu diário:

**Nos primeiros dias de minha jornada** enquanto professora-pesquisadora-produtora de material didático **estava muito animada e empolgada!!!! Sim, essas quatro exclamações em sequência representam o quanto eu estava feliz. (...)** No entanto,





**Professora-pesquisadora:** Às cegas. **Tenho que acredito nisso às cegas, tipo, eu nunca fiz isso, não tenho experiência com isso, mas eu tenho que acredito nisso. (risos)** Então é mais ou menos isso. **É isso que vai gerando essa angústia, essa frustração.** Você fala: ai, isso aqui eu já fiz e vi que funcionou, mas isso aqui eu não sei se vai funciona. Eu preciso acreditar. **Então é um processo bem, bem complexo assim... não é nada fácil passá por esse processo.** Então, assim, não é um processo fácil de ... e é **aquilo que o Almeida Filho fala: não basta querê.** Ah, não, agora eu vou ser comunicativa. Porque no começo parecia isso: parecia que eu ia falá assim ah, vou ser comunicativa, vai ser fácil, eu vou tirá de letra. Imagina. **E não é bem assim porque a abordagem que a gente tem, as crenças que a gente tem são muito fortes.** (...) E realmente é um processo bem complexo. **Não é que eu não queira, eu quero, tanto que eu queria fazê esse trabalho, mas é um processo bem difícil.** Não é fácil não. Bem complexo. (Trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora referente ao dia 10/12/2020 – Grifo meu)

É possível notar que, novamente, a professora-pesquisadora menciona os sentimentos que atravessam sua trajetória de mudança de abordagem e como ela a caracteriza, como se pode averiguar nos fragmentos do trecho previamente citado, “angústia”, “frustração”, “difícil”, “complexo”. Ainda, consigo perceber que a participante citou o professor Almeida Filho, um dos teóricos que fundamenta sua busca por uma nova abordagem de ensinar, quando disse que esse autor afirma que “não basta querê” mudar de abordagem. Ela acrescentou e justificou a afirmação de Almeida Filho dizendo que (...) “porque a abordagem que a gente tem, as crenças que a gente tem são muito fortes”. Desse modo, é relevante salientar que tanto o processo de mudança de abordagem de ensinar quanto toda ação realizada com o propósito de propiciar a aquisição e o ensino de línguas são constituídos por uma abordagem e são, portanto, sensíveis a afetividades (Almeida Filho, 2012, 2020, 2023).

Logo, pode-se inferir, a partir da passagem anterior, que as emoções vividas/sentidas pela professora-pesquisadora reiteram a afirmação de Almeida Filho de que mudar de abordagem não é uma tarefa simples e que não basta comunicativizar por fora se a essência da prática do docente permanece a mesma (Almeida Filho, 1993, 2015). Além disso, ao declarar que a complexidade desse processo se dá em decorrência de sua abordagem e de suas crenças que emergem e embasam sua prática profissional, a professora-pesquisadora faz alusão à força de sua abordagem de ensinar, a gramatical, assim como, à influência daquilo que acredita ser relevante para o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Nesse trecho, especificamente, observa-se o quanto não somente a filosofia orientadora da docência da professora-pesquisadora (Almeida Filho, 1997; Anthony, 1963), como também suas crenças a respeito do que é ensinar uma LE, podiam influenciar e dificultar sua mudança de abordagem, conseqüentemente, a concretização da segunda etapa da OGEL (Almeida Filho, 1993, 1997,

2012, 2015), ou seja, a elaboração do material didático fundamentada na abordagem comunicativa.

Mesmo enfrentando alguma dificuldade e com o filtro afetivo elevado, a professora-pesquisadora seguiu desenvolvendo o material didático sob a perspectiva da abordagem comunicativa. A fim de ilustrar como o processo de mudança de abordagem estava caracterizado até aquele momento, trago um trecho do seu diário de elaboração do MD:

Eu e minha orientadora tivemos nossa última reunião no dia 21 de janeiro, semana passada. Conversamos a respeito da Unidade 1 do MD. **Ela me disse que todas as atividades dessa unidade são comunicativas, ou seja, têm foco no sentido. YASSSSSS! Consegui! (...) Alegria me define!** (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 27/01/2021 – Grifo meu)

Como é possível perceber, nesse excerto, a professora-pesquisadora descreve o sentimento de satisfação ao receber um *feedback* positivo de sua orientadora com relação à criação das atividades da primeira unidade do MD, como se pode verificar nos fragmentos desse excerto: “*Yassssss!*” “*Consegui!*” “*Alegria me define!*” Diferentemente das outras duas passagens apresentadas previamente, nesse trecho é possível observar que a professora-pesquisadora estava com seu filtro afetivo baixo porque percebeu que conseguiu elaborar atividades alinhadas a um dos aspectos distintivos da abordagem comunicativa, o foco no sentido. Cabe salientar que, quando começou a planejar o MD, notou que tinha dúvidas quanto à criação de atividades que fossem comunicativas uma vez que a abordagem que declarava ter antes de seu processo de busca por mudança é a sistêmica, ou seja, aquela em que está organizada em torno de itens linguísticos, a partir da gramática (Richards, 2001; Sateles; Almeida Filho, 2010). Dessa forma, ao notar que a *Unit 1* do MD estava de acordo com a abordagem desejada, comunicativa, a professora-pesquisadora se sentiu mais motivada em continuar elaborando um MD com foco no sentido, isto é, o filtro afetivo baixo favorece o processo de mudança de abordagem.

Em contrapartida, ao prosseguir organizando o MD alicerçado à abordagem comunicativa, a professora-pesquisadora relata que voltou a enfrentar dificuldades ao escrever os Planos de Aulas das unidades do MD. Isso pode ser averiguado no seguinte trecho de seu diário:

(...) **estou enfrentando dificuldades novamente...** (...) Ainda estou com dúvida também com relação à definição das estruturas gramaticais potenciais para cada meta comunicativa e/ou *lesson*. Penso que elas vão depender mais dos aprendizes do que dos textos, vídeos, entre outros, utilizados como *input*, por isso, são chamadas de potenciais, pois podem vir à tona ou não. (...) **Bem, precisava desabafar sobre esse**

**novo processo de escrita dos Planos de Aula.** Mais um **desafio** nesse meu processo de **ressignificação** de minha abordagem de ensinar e, conseqüentemente, da maneira como materializarei o ensino de inglês em minhas aulas de agora em diante, ou seja, como o material didático que eu vou criar, especialmente, vai refletir essa abordagem de ensinar. (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 02/02/2021- Grifo meu)

No registro previamente apresentado, a professora-pesquisadora expõe que voltou a ter “dificuldades” durante a escrita dos planos de aula. É possível deduzir, então, que elas estivessem relacionadas à criação das atividades comunicativas, haja vista que a professora-pesquisadora já relatou essa dificuldade em excertos supracitados. Além dessa dificuldade, a participante também declara que estava com dúvidas sobre “as estruturas gramaticais potenciais para cada meta comunicativa e/ou *lesson*” do MD, pois, como menciona, acreditava que essas estruturas não sejam identificadas e escolhidas a partir dos textos e vídeos que selecionou para insumo da língua-alvo, mas sim emergirão das necessidades apontadas pelos aprendizes. Vale ressaltar que, quando a professora faz menção à seleção de itens gramaticais em fontes de insumo linguístico a fim de organizar o processo de ensino de uma língua, estava se referindo a uma abordagem com foco na forma, mesmo que de forma contextualizada. Saliento que o trabalho com a forma a partir de um texto, por exemplo, está denominada como abordagem gramatical comunicativizada uma vez que seu cerne é sistêmico, mas seu exterior é comunicativo (Almeida Filho, 2015). No entanto, ao explanar que está fazendo um levantamento dos itens linguísticos que possivelmente possam emergir ao longo das aulas, especialmente, a partir dos estudantes, a professora-pesquisadora faz alusão a uma abordagem com foco no sentido, isto é, a abordagem comunicativa, haja vista que nessa abordagem não é proibido trabalhar os elementos linguísticos, porém o professor o fará conforme sua percepção de justificativa para ensinar a forma. Os apontamentos da urgência dos alunos por explicações de forma gramatical no decorrer das aulas lembram que devem ser raras as “ilhas de sistematização e automatização” (Almeida Filho, 2023). Assim, a professora-pesquisadora seguiu tentando orientar sua prática docente por meio da abordagem almejada, a comunicativa, mas ainda sentia dúvidas ao fazê-la dado que, como já declarou, sua filosofia de ensinar era a gramatical. Em vista disso, novamente, seu filtro afetivo aumentou, como é possível notar nos fragmentos dessa passagem: “Bem, precisava desabafar sobre esse novo processo de escrita dos Planos de Aula”, “Mais um desafio nesse meu processo de resignificação de minha abordagem de ensinar”. É relevante salientar que a resignificação faz parte do processo de mudança de abordagem já que ele é um processo lento e gradual (Blatyta, 1999).

A fim de finalizar a exposição acerca de como o filtro afetivo se apresentou ao longo da elaboração do material didático, trago os seguintes trechos do diário da professora-pesquisadora nos quais ela menciona como se sentiu durante essa etapa e sua expectativa para o ensino com o referido material:

Estive ausente por aqui, pois há quase 1 mês, tenho me dedicado exclusivamente à criação e à formatação das *Units* 1, 2 e 3. **Estou aliviada porque consegui criar atividades comunicativas** do tipo tarefa e do tipo não-tarefa! **Ao longo do desenvolvimento da *Unit 1 – Science*, me senti muito frustrada** por ter tido dificuldades em colocar na prática os preceitos da abordagem comunicativa. Ainda **estava presa** à concepção de que ensinar inglês, principalmente a iniciantes, fundamenta-se em trabalhar o vocabulário, estratégias de leitura e regras gramaticais. **No começo foi difícil entender a diferença entre uma atividade com foco na forma (vocabulário e tópicos gramaticais) e uma atividade que tem como cerne o sentido.** (Trecho A do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 16/03/2021 – Grifo meu)

Estou **ansiosa** para aplicar o material e receber o *feedback* dos licenciandos. (...) **Muita alegria** em poder dizer que o material didático está pronto para a aplicação e coleta dos dados! **Ansiosa** para receber o *feedback* dos alunos e aperfeiçoá-lo no que for necessário. (Trecho B do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 16/03/2021)

Pode-se perceber que no trecho A apresentado, a professora-pesquisadora relata quais eram os sentimentos ao término da criação do material didático e no decorrer da elaboração da primeira unidade do MD, como é possível averiguar, a seguir, nos fragmentos dessa passagem: “Estou aliviada porque consegui criar atividades comunicativas do tipo tarefa e do tipo não-tarefa! Ao longo do desenvolvimento da *Unit 1 – Science*, me senti muito frustrada por ter tido dificuldades em colocar na prática os preceitos da abordagem comunicativa.” É possível inferir e reafirmar que seu filtro afetivo esteve mais alto durante a elaboração da primeira unidade do MD porque a participante utiliza o termo “frustrada” para descrever como se sentia enquanto tinha dificuldades em desenvolver atividades que estivessem alinhadas à abordagem comunicativa. Entretanto, quando utiliza o termo “aliviada” a fim de expressar seu sentimento ao final do processo de concretização da AC na elaboração do MD, demonstra que seu filtro afetivo diminuiu dado que afirma ter tido dificuldade de perceber a diferença entre o foco na forma e o foco no sentido no início da elaboração do MD o que me faz deduzir que essa dificuldade não existia mais haja vista que usa o verbo no passado quando menciona que “estava presa à concepção de que ensinar inglês, principalmente a iniciantes, fundamenta-se em trabalhar o vocabulário, estratégias de leitura e regras gramaticais.” Cabe ressaltar que essa dificuldade em compreender e promover o ensino comunicativo também foi relatada por Emídio (2017) uma vez que, ao criar e implementar um material didático temático com foco

no sentido teve dúvidas ao elaborar as atividades comunicativas porque, segundo essa professora, sua abordagem era gramatical.

A análise do trecho A reitera dois dados significativos sobre o filtro afetivo da professora-pesquisadora durante a segunda materialidade do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, ou seja, a elaboração do material didático: a oscilação do filtro, ora alto, ora baixo e sua relação com compreender e concretizar ou não a abordagem almejada durante essa materialidade, primeira etapa do processo de mudança de abordagem de ensinar da professora-pesquisadora. Desse modo, é possível constatar que o filtro afetivo da participante ficava alto quando se deparava com a dificuldade em concretizar a abordagem comunicativa nas atividades do material didático, gerando, então, mais resistência e menor motivação ao longo de sua trajetória de mudança de abordagem. Todavia, quando a professora-pesquisadora percebeu que conseguiu materializar a AC nas atividades criadas para o MD, seu filtro afetivo ficou baixo, motivando a participante a continuar com a mudança de abordagem de ensinar. Ademais, no que concerne ao trecho B demonstrado previamente, a professora-pesquisadora declara estar “ansiosa” para ensinar com o referido material didático e ratifica sua alegria em ter finalizado o MD. Em razão disso, é possível notar, mais uma vez, que as emoções e sentimentos da participante se alternavam a depender do que era vivenciado pela professora-pesquisadora visto que sua trajetória de mudança de abordagem era suscetível às afetividades.

Após a exposição desses dados, antes de passar à análise do papel do filtro afetivo no decorrer da implementação do material didático, sistematizo os dados acerca dos papéis do filtro afetivo durante a elaboração do referido material na Figura 11:



Na sequência, ela elenca todas as atividades que planejou para realizar ao longo dessas aulas, todavia, afirma que conseguiu fazer apenas a primeira. Mesmo que ela não tenha cumprido seu planejamento, pondera que “o contexto pandêmico e remoto de ensino”, principalmente, mas não exclusivamente, traziam a necessidade de que o professor estabelecesse um bom relacionamento com os estudantes. Além disso, buscando refletir sobre a experiência desse primeiro dia, percebeu que não somente o uso das ferramentas tecnológicas favorecem o engajamento dos alunos, como também demandam um tempo até maior, às vezes, que o tempo que seria dedicado a uma atividade em aulas presenciais.

No que diz respeito às percepções da professora-pesquisadora acerca do ensino remoto, é importante destacar que havia uma tendência de os professores reproduzirem rituais do ensino presencial no ERE (Paiva, 2020), porém, cabe salientar que o presencial e o remoto apresentam características diferentes, demandando que o ERE fosse organizado de outras formas. No entanto, muitas vezes, os professores, assim como os alunos, inseridos no ensino remoto de forma repentina, não se sentiam confortáveis ou preparados para ensinar nessa modalidade.

Ainda no que se refere à primeira aula ministrada aos licenciandos em matemática, a professora-pesquisadora, em reunião com sua orientadora de pesquisa, ratifica o relato em seu diário, citado previamente, pois declara que a aula foi melhor do que pensava dado que não foi tão difícil quanto seus colegas de trabalho relatavam, mas também aponta a dificuldade com o tempo de realização das atividades, além de algumas peculiaridades do ERE, como é possível averiguar no trecho, a seguir:

**Professora-pesquisadora:** Bom, a aula da semana passada foi muito boa, professora. Todo mundo tinha me falado que os alunos não participam, que é muito difícil...

**Professora-Orientadora:** Então...

**Professora-pesquisadora:** Eu não sei se eu dei sorte. (risos)

**Professora-Orientadora:** Eu também tava assim. Né? Porque você me contava isso, né? Eu falava ai, meu Deus, ela vai ficar sozinha na sala de aula.

**Professora-pesquisadora:** Eu também tinha medo.

**Professora-orientadora:** Escutando os relatos que os colegas faziam pra você, né?

**Professora-pesquisadora:** É.

**Professora-orientadora:** Quando eu ouvi o seu áudio, falei ah ... que maravilha. (a professora-pesquisadora enviou um áudio via *WhatsApp* a sua supervisora anteriormente à esta reunião)

**Professora-pesquisadora:** É de tudo certo, mas eu percebi aquilo que a senhora tinha me falado que no *online* não dá pra fazer muita coisa. Não sei... pra mim a aula voou. (...) A aula fluiu e foi bem bacana. Só que, assim, tem aluno que não abriu nem o áudio, nem a câmera. Tem uns alunos que só usam o *chat*, a maioria. (Trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre a implementação do MD referente ao dia 04/05/2021 – Grifo meu.)



Quando se observa esse trecho, é possível notar que a participação dos alunos se deu de forma diferente do ensino presencial haja vista que a interação entre professora e alunos e entre os próprios alunos dependia do uso do áudio, da câmera e do *chat*. No entanto, cada aluno fez uso ou não desses recursos ao longo das aulas e, como relatado pela participante, a maioria deles apenas usou o *chat* o que fez com que ela não os visualizasse nem ouvisse suas vozes, limitando, assim, a interação durante a aula.

Vale ressaltar que, durante o contexto pandêmico, diversos fatores justificavam a abertura ou não de áudio e câmera ao longo de encontros ao vivo fossem eles *lives* ou aulas. No decorrer das *lives* havia uma “etiqueta” de não abrir as câmeras nem áudio devido a possíveis problemas de conexão e interferência que pudessem ocorrer. Dessa forma, estabeleceu-se que o *chat* seria utilizado (Paiva, 2020). Em vista disso, uma das diversas razões elencadas por estudantes, para não abrirem a câmera ou o microfone durante as aulas síncronas, foi a de acreditarem que os professores gostariam que eles não o fizessem (Paiva, 2020; Toti, 2020), confirmando, assim, a “regra” de etiqueta das *lives* tão comuns à época de distanciamento social.

Mais uma vez, é possível perceber que o filtro afetivo da professora-pesquisadora oscilava de acordo com sua expectativa e aquilo que vivenciava aqui, especificamente, no ensino com o material didático. Nesses excertos, especialmente, a oscilação do filtro afetivo se deve às incertezas e inexperiência da professora-pesquisadora com o ensino remoto: estava ansiosa antes do início da aula e, possivelmente, receosa do bom andamento dessa aula, mas, ao término do encontro síncrono, constatou que a experiência foi melhor do que imaginava apesar das características específicas do ensino não-presencial.

Concernente à influência do ensino remoto em contexto pandêmico na oscilação do filtro afetivo da professora-pesquisadora, à época do ensino com o material didático com foco no sentido, pode-se comprová-la a partir de outros trechos do diário da professora-pesquisadora a respeito da implementação do referido MD. É nesse sentido que trago os seguintes excertos:

**As aulas têm fluído melhor.** Tenho conseguido conduzir as aulas de maneira mais organizada. **Mas, é claro que, quando se trata de ensino remoto e uso de tecnologias, nem sempre tudo funciona quando necessário. O importante é não se desesperar e partir para o plano B calmamente.** (...) (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 13/05/2021 – Grifo meu.)

(...) Também falei das questões específicas do ensino remoto. **Das dificuldades tecnológicas dos alunos: problemas com computador, celular, links etc. que acabam atrapalhando, às vezes, a aula síncrona e as atividades assíncronas**

**também. Como o tempo passa mais rápido durante a aula online, pelo menos a meu ver.**(...) Além disso, também sempre enrosco em alguma coisa tecnológica durante a aula. Hoje euzinha apaguei um *slide* logo no início da aula. Me virei nos 30, mas fiz com tanto carinho aquele bendito *slide*... rrsrrsrsr Tenho sentido bastante o peso que as ferramentas tecnológicas têm no ensino remoto, tanto nas atividades síncronas quanto assíncronas. Digo isso tanto para o lado positivo quanto negativo. (...) Tenho visto mais aspectos positivos a aspectos negativos. (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 20/05/2021 – Grifo meu.)

Novamente, a professora-pesquisadora menciona como está o andamento das aulas, indicando que no ensino remoto as ferramentas tecnológicas podem ou não funcionar e que, o importante “é não se desesperar e partir para o plano B calmamente”, como se pode verificar no fragmento do trecho supracitado. Ademais, sobre as dificuldades enfrentadas com os recursos tecnológicos, a participante elenca os problemas que os alunos também enfrentavam “com computador, celular, *links*”, entre outros, tanto nos encontros síncronos quanto na realização das atividades assíncronas. Ela relata mais uma vez que percebe que o tempo no ensino remoto passa mais rápido do que presencialmente, sendo possível inferir que isso seja, na visão da participante, um ponto negativo do ERE. Além disso, até aquele momento de ensino com o MD, afirma que o ERE mesmo tendo pontos positivos e negativos, os positivos, a seu ver, prevaleciam.

Adicionalmente, em uma das reuniões com sua orientadora de pesquisa, no terceiro mês de implementação do MD, a professora-pesquisadora e sua supervisora conversam sobre os alunos não estarem “respondendo” às aulas conforme as expectativas delas. A partir dos excertos negritos na passagem demonstrada a seguir, é possível depreender que as professoras esperavam que, após três meses de uso do MD com foco no sentido, os licenciandos estivessem se arriscando mais por meio da língua-alvo. Em vista disso, a orientadora do estudo afirma que a professora-pesquisadora já tem se dedicado e “tá assim fazendo muito”, sendo possível deduzir que a participante pensava não estar ainda fazendo o suficiente para que os aprendizes desenvolvessem sua competência comunicativa. Por isso, a professora-pesquisadora menciona o “tempo” como provável razão para que os estudantes ainda não tivessem se expressado tanto na língua inglesa. Sobre o tempo, a professora-orientadora concorda e acrescenta que as aulas *online* também pudessem ser motivo para que os aprendizes tivessem receio de se comunicar na língua-alvo uma vez que nessa modalidade de ensino, os alunos se sentem mais expostos o tempo todo porque os colegas podem visualizar suas dúvidas no *chat* ou ouvi-las por meio do áudio, o que podia deixá-los mais receosos não somente em compartilhar suas dúvidas ao longo dos encontros síncronos, mas também fazerem uso do inglês.

**Professora-orientadora:** Porque eu acho, de verdade, que você tá assim fazendo **muito**. Porque senão eu falaria, olha, Jaqueline, faz mais isso, faz mais aquilo. Mas eu acho que você assim está muito atenta, está muito dedicada.

**Professora-pesquisadora:** **Acho que é o tempo mesmo, né?**

**Professora-orientadora:** Eu acho que é o tempo pra eles. **Eu acho que é o tempo pra eles e talvez você possa ter um elemento contra aí que é a aula *online*. Por isso que talvez você está sentindo eh essa ausência de resposta deles como a gente esperava.** (...) Nesse caso porque eu acho que você tá lidando com essa questão também dá aula *online* como você me relatou aqui que foi importante. Então, talvez se você estivesse no presencial com tudo no normal, você poderia sentir menos esse peso da dificuldade. (...)

**Professora-orientadora:** Aham. Eu acho que a questão do *online* do aluno tirá uma dúvida e todo mundo ouvi e todo mundo vê... eu acho que se ele já tem esse medo, essa vergonha, ele não qué fica se expondo. Porque no presencial ele pode me chamá lá na carteira dele: professora, a senhora pode vir aqui? E ele fala baixinho e só eu e ele vamo sabe daquilo. **No *online* toda hora todo mundo vai vê a dúvida que ele tem o tempo todo.**

**Professora-orientadora:** E no presencial ele já vê logo a reação dos colegas. Aqui ele não sabe a reação, o que que os colegas estão pensando, né?

**Professora-pesquisadora:** É isso mesmo.

(Trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 07/07/2021 – Grifo meu)

Ainda a respeito do ensino remoto, a professora-pesquisadora menciona em seu diário que os aspectos negativos das aulas *online* somados ao ensino fundamentado em um planejamento de curso e abordagem novos, estavam trazendo “desafios grandes”, como é possível observar nesse fragmento do trecho apresentado, a seguir:

Bem, o ensino remoto tem seus aspectos positivos, mas também traz seus aspectos negativos. **Isso junto a um planejamento novo para mim com uma abordagem de ensinar nova para mim também, está trazendo desafios grandes.** Acredito que estou evoluindo, mas, claro, **tenho dias melhores e dias piores, quero dizer, de mais incertezas e angústias.** Apesar disso, tenho tentado aproveitar ao máximo essa experiência (trans)formadora. (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 08/07/2021 – Grifo meu.)

Como consequência desses desafios, a professora-pesquisadora declara que tinha dias em que tinha mais dúvidas e se sentia mais angustiada do que outros, apesar de perceber que estava evoluindo e “tentando aproveitar ao máximo essa experiência (trans)formadora”, como se pode ver nesse excerto da passagem supracitada. Cabe salientar que essa evolução está relacionada, provavelmente, ao fato de ter conseguido ensinar fundamentada nos aspectos distintivos da abordagem comunicativa haja vista todos os trechos já demonstrados nesta seção. Além disso, a participante afirma que estava vivenciando uma experiência que ao mesmo tempo a transformava, ou seja, propiciava uma mudança, mais especificamente, a mudança de sua

filosofia de ensinar, além de asseverar que essa experiência nessa trajetória também a formava, referindo-se ao seu processo de formação continuada.

É possível deduzir a partir das passagens anteriores que o ensino remoto imposto pelo contexto da pandemia do COVID-19 influenciava também a oscilação do filtro afetivo da professora-pesquisadora no decorrer de seu processo de mudança de abordagem, mais especificamente, durante o ensino com o MD temático com foco no sentido. Vale ressaltar que essa adversidade é somada aos conflitos que a professora-pesquisadora também tinha a respeito de conduzir ou não as aulas alinhadas aos aspectos distintivos da abordagem comunicativa.

É por essa razão que demonstro abaixo excertos os quais ilustram que o filtro afetivo da professora-pesquisadora se alterava em decorrência do quão comunicativa ou não as aulas se caracterizavam. Para tanto, primeiramente, apresento três passagens do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o material didático nas quais ela relata estar feliz em ministrar suas aulas sob a perspectiva da abordagem comunicativa, a abordagem desejada por ela:

**Hoje saí bem feliz da aula!** Acredito que tenha sido mais produtiva do que a anterior. Um dos alunos comentou ao final exatamente isso: que a aula foi bastante produtiva e que **as discussões sobre o tema** o ajudam a aumentar seu vocabulário de inglês. (...) (Trecho do diário sobre o ensino com o MD referente ao dia 27/05/2021 – Grifo meu)

**Saí bem satisfeita dessa aula!** (...) **A teoria sobre o comunicativismo tem feito bastante sentido agora que a estou colocando em prática com a aplicação do material didático.** Agora percebo o quanto o insumo ABUNDANTE é importante para a aprendizagem de uma LE. Sempre que dava aula em português, com alguns momentos de uso em inglês, acreditava que ajudava os alunos, e eles sempre pediam mais português, então acabava não oferecendo o insumo necessário para a aprendizagem desse idioma. (...) (Trecho do diário sobre o ensino com o MD referente ao dia 24/06/2021 – Grifo meu)

Continuo firme na coleta de dados. Nem acredito que já completei 10 semanas de coleta/aula! **A cada semana sinto mais prazer em trabalhar da forma como estou trabalhando agora.** A cada aula mais INSUMO é fornecido por meio das apresentações que faço sobre o tema. (...) (Trecho do diário sobre o ensino com o MD referente ao dia 01/07/2021 – Grifo meu)

Quando esses excertos são examinados, pode-se notar que a professora-pesquisadora, em três momentos diferentes da implementação do MD, expõe seu contentamento em atuar alicerçada no comunicativismo. Isso pode ser percebido, pois ela cita que estava conseguindo oferecer mais insumo na/da língua-alvo aos licenciandos por meio do estudo do tema orientador do material didático, algo que, segundo a participante, não fazia parte de sua prática pedagógica anterior. Portanto, a partir desses três trechos é possível inferir que seu filtro afetivo estava baixo uma vez que conseguiu atuar sob o paradigma comunicativo, alcançando, assim, conforme percepção da professora-pesquisadora, a abordagem almejada.

Ademais, em reunião com sua orientadora de pesquisa, a professora-pesquisadora reitera sua alegria em conseguir ministrar suas aulas alinhada à abordagem comunicativa citando os relatos de alguns alunos acerca dessas aulas, como é possível observar nos seguintes trechos:

**Professora-pesquisadora:** Então, professora, a última aula eu acho que foi produtiva. Ela foi **bem** produtiva. Eu tive essa impressão e no final dois alunos falaram: professora, a aula de hoje foi **muito** produtiva. Eh quando a gente tá discutindo esses assuntos, eh, me faz ir pensando. Me faz aprendê mais vocabulário em inglês, né, me faz falá mais. Então, acho que bateu a impressão que eu tive, né? Eu falei, apresentei cientista, o que tava relacionado a cientista. (Trecho A da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 2/06/2021 – Ênfase da professora-pesquisadora e seus alunos)

**Professora-pesquisadora: Fiquei feliz que ela (a aluna Moreira) falou assim: professora, a aula da senhora é a única aula que os alunos participam.** Falei sério? Ela falô: sério. Nas outras aulas ninguém participa, ninguém responde nada. Porque eu falei: olha, sua turma é muito participativa. **Ela falou: olha, só na sua aula. A sua aula tem um diferencial. Nossa, eu ganhei minha semana!** (risos) Mas assim, foi uma conversa informal. Foi uma coisa a parte. **E aí eu fiquei bem feliz assim.** (Trecho B da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 2/06/2021 – Grifo meu)

Ao atentar às passagens previamente apresentadas, pode-se constatar que os aprendizes expressam que estavam aprendendo e gostando das aulas que a professora-pesquisadora vinha ministrando haja vista que elas propiciaram, por meio da discussão do tema abordado na aula, aprendizado de vocabulário e estímulo para que esses alunos se comunicassem mais em inglês como é possível averiguar nos fragmentos do trecho A supracitado: “professora, a aula de hoje foi muito produtiva. Eh quando a gente tá discutindo esses assuntos, eh, me faz ir pensando. Me faz aprendê mais vocabulário em inglês, né, me faz falá mais.”. Logo, a fala dos alunos converge com a percepção da professora-pesquisadora de que promover mais insumo da língua inglesa tratando do tema do MD, estaria caracterizando suas aulas como comunicativas, deixando-a mais motivada a seguir na trajetória de mudança de abordagem, baixando, assim, seu filtro afetivo.

Reiterando o trecho A, no trecho B, a professora-pesquisadora expõe a declaração de outra aluna a qual afirma que a aula da participante “tem um diferencial” motivando a participação da turma nessas aulas diferentemente do que acontecia nas outras aulas em que esses alunos participavam. Esse fato também contribuiu com a satisfação da professora-pesquisadora em propiciar experiências comunicativas em suas aulas, deixando-a mais aberta a continuar em sua trajetória de mudança de abordagem.

Contudo, o filtro afetivo da professora-pesquisadora volta a oscilar, isto é, a ficar alto, quando, em uma de suas aulas, sente bastante frustração por ela não ter ocorrido da forma como esperava, como se pode observar no excerto, a seguir:

Hoje foi um dia difícil. Não estava me sentindo muito bem. Tive a impressão de que eles estavam fazendo outras coisas enquanto eu dava a aula. Fiquei um pouco irritada. Acho que a aula não correu muito bem ou melhor dizendo como eu esperava. Eu costumo criar muitas expectativas sobretudo, sobre as aulas. E, é claro, que geralmente as coisas acontecem diferente do que eu espero. Hoje junto o meu mal-estar, cansaço e expectativas ALTÍSSIMAS, terminei a aula frustrada e chorei muito (...) (Trecho do diário sobre o ensino com o MD referente ao dia 15/07/2021)

Como é possível perceber, ela relata que, por não ter se sentido bem e ter criado expectativas muito altas, teve “um dia difícil” e se sentiu “um pouco irritada” e “frustrada” no decorrer da aula. Consegue-se inferir que o filtro afetivo da professora-pesquisadora estava bem alto durante essa aula o que dificultou, provavelmente, que ela conseguisse ajustar suas expectativas e perceber como adequar a aula àquilo que havia planejado ou, até mesmo, constatar que nem sempre as aulas acontecem conforme o planejado. Em um trecho de seu diário sobre duas aulas posteriores a essa, aponta que “estava bem mais calma” e “sem expectativas” e que, em consequência disso as aulas teriam “dado certo”, como se pode ver nos trechos abaixo:

Hoje estava bem mais calma, me sentindo melhor e sem expectativas para a aula de hoje. E deu certo. (...) (Trecho do diário sobre o ensino com o MD –referente ao dia 17/07/2021)

Resolvi não criar expectativas de como a aula desenrolaria hoje. Acredito que deu tudo certo. (...) Fiquei feliz com o resultado. Os alunos, em sua maioria, conseguiram encontrar as informações pedidas. (Trecho do diário sobre o ensino com o MD referente ao dia 22/07/2021)

Em seu diário, a professora-pesquisadora relata as percepções de sua orientadora e seus sentimentos a respeito daquela aula frustrante, ilustrada pelo excerto supracitado, como se pode averiguar nos trechos a seguir:

(...) ainda discordo quando ela diz que não quero mudar de abordagem. Foi bem difícil ouvir e digerir tudo isso. Concordo com vários pontos apontados por minha orientadora, mas ainda discordo quando ela diz que não quero mudar de abordagem. O que sinto é que quero mudar de abordagem, mas, muitas vezes, não sei como conduzir minhas aulas de forma exclusivamente comunicativa porque nunca havia feito isso antes e porque não confio cegamente na abordagem comunicativa. Parece-me que quando fazemos essa mudança, temos que nos jogar de cabeça e não olhar para trás. E realmente tem sido difícil para mim. Chorei bastante durante a reunião. Me senti culpada, incompetente e que nadei, nadei, nadei, nadei e morri na praia. Apesar da professora-orientadora dizer que não é culpa minha e que está tudo bem se

o resultado for este, ainda não estou 100 por cento segura disso. (Trecho do diário sobre o ensino com o MD referente ao dia 27/07/2021)

Ela apontou também a minha expectativa muito alta sobre a produção dos alunos: coesão, coerência e acuidade. Preciso lembrar que eles são iniciantes. (...) (Trecho do diário sobre o ensino com o MD referente ao dia 27/07/2021)

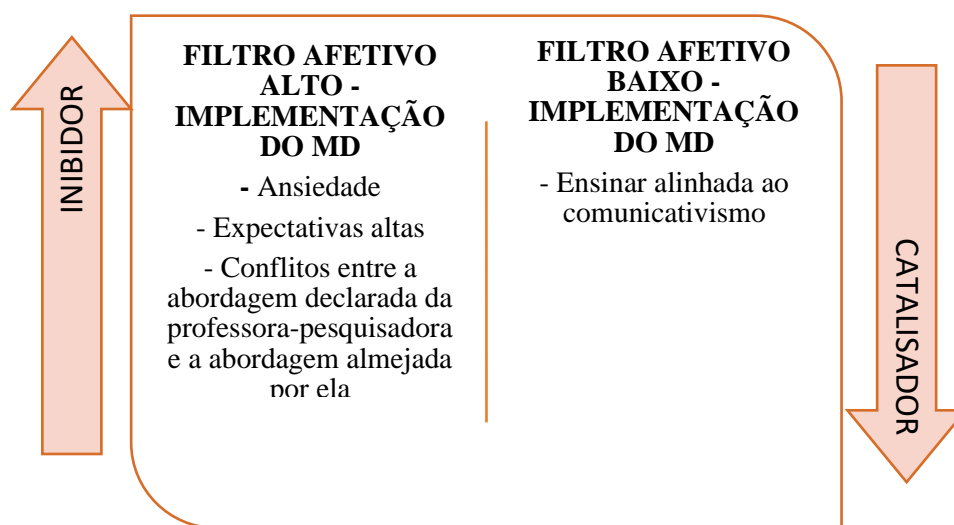
Ao analisar esses trechos, pode-se depreender que a professora-pesquisadora expressa sua dificuldade em mudar de abordagem e, discordando de sua orientadora, se justifica dizendo que deseja a mudança, porém não sabe como fazê-la e “não confia cegamente na abordagem comunicativa”. Complementa ainda dizendo que “quando fazemos essa mudança, temos que nos jogar de cabeça e não olhar pra trás”. Ademais, menciona que suas expectativas altas sobre a “produção dos alunos”, principalmente, sobre aspectos formais da língua, foram apontadas por sua orientadora a qual, inclusive, lembrou-a de que seu público-alvo era composto por aprendizes iniciantes. Assim, é possível constatar que desejar mudar de abordagem não é simples, nem linear e as resistências fazem parte desse processo (Blatyta, 1999), ou seja, conflitos são originados durante a trajetória de mudança (Almeida Filho, 2023).

Esses fragmentos, assim como todos os outros apresentados ao longo desta seção, ratificam um aspecto importante do processo de mudança de abordagem da professora-pesquisadora: a constante oscilação de seu filtro afetivo ao longo de sua trajetória em decorrência de seus questionamentos e a dificuldade de alinhar sua prática pedagógica à abordagem comunicativa. Compreendo, portanto, que os dados apresentados anteriormente demonstram que o filtro afetivo da professora-pesquisadora perpassava e influenciava o fluxo entre a sua filosofia de ensinar e as concretudes do ensino (Sant’Ana, 2020), especialmente tratados, a criação do material didático e o ensino com o referido material, pois, ao sentir diversas emoções por não conseguir, muitas vezes, dar enfoque ao significado, por não acreditar totalmente na abordagem comunicativa, a professora-pesquisadora tinha seu filtro afetivo elevado, gerando muito desconforto e dúvidas quanto a mudar efetivamente de abordagem. Além disso, especialmente ao longo da implementação do MD, os fatores externos, contexto pandêmico e ensino remoto emergencial, ou seja, aqueles impostos à trajetória de mudança de abordagem da professora-pesquisadora, também tiveram influência no filtro afetivo dessa professora. Em razão disso, assevero que, tanto com relação a fatores/características inerentes ao professor quanto externos a ele, o filtro afetivo pode representar dois papéis no decorrer da trajetória de mudança de filosofia de ensinar de um professor de línguas: o de catalisador ou

inibidor<sup>77</sup> desse processo. Melhor dizendo, quando o professor está com o filtro baixo, ele se sente mais aberto, motivado e confiante, favorecendo a mudança, mas, não necessariamente, tornando-a um processo linear e/ou rápido. Todavia, se seu filtro estiver alto, o professor questiona e apresenta resistência à mudança, dificultando-a.

A fim de ilustrar os papéis do filtro afetivo ao longo do ensino com o material didático, apresento a figura, a seguir:

**Figura12:** Os papéis do filtro afetivo durante a implementação do material didático



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em resumo, tanto no decorrer da elaboração quanto da implementação do material didático, as duas materialidades do ensino e aprendizagem constituintes do processo de mudança de abordagem da professora-pesquisadora foram permeadas pela oscilação do filtro afetivo da participante. Durante essa oscilação foi possível perceber que o filtro afetivo ora exercia o papel de inibidor ora de catalisador da mudança de abordagem da professora-pesquisadora. Para tanto, quando estava alto (inibidor), alguns fatores propiciaram a resistência

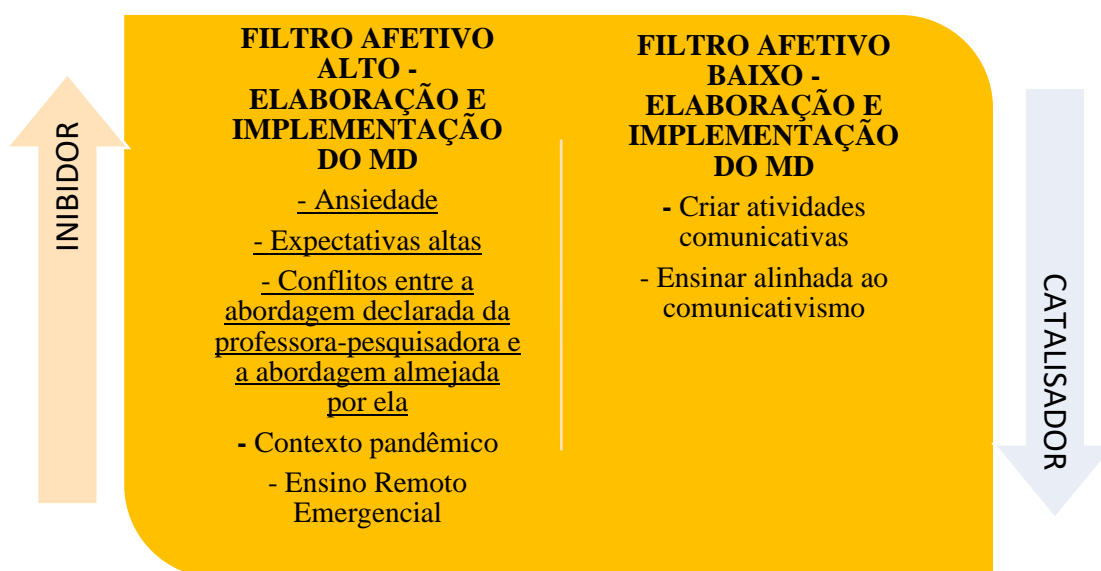
<sup>77</sup> Os termos catalisador e inibidor são provenientes da química e são definidos, respectivamente, como “uma substância química que não participa da reação química. Diminui a energia de ativação e aumenta a velocidade da reação.” E substâncias, que ao contrário dos catalisadores, aumentam a energia de ativação e, como consequência, diminuem a velocidade da reação química.” (<https://www.soquimica.com.br/conteudos/em/cineticaquimica/>). Entretanto, nesta pesquisa, utilizo esses termos não por acelerarem ou reduzirem o tempo do processo de mudança de abordagem, mas sim, pelo filtro afetivo da professora-pesquisadora favorecer (catalisador) ou dificultar (inibidor) esse processo.



e desmotivação da professora-pesquisadora em seguir com a mudança. Todavia quando estava baixo (catalisador), outros fatores favoreciam a motivação e abertura da participante para efetivar a mudança de abordagem. Cabe ressaltar que alguns fatores relativos ao filtro afetivo como inibidor são comuns às duas etapas, tais como: ansiedade, expectativas altas e conflitos entre a abordagem declarada da professora-pesquisadora e a abordagem almejada por ela.

Assim, para finalizar esta subseção, demonstro, a seguir, na Figura 13, os papéis desempenhados pelo filtro afetivo da professora-pesquisadora no decorrer de sua trajetória de mudança de abordagem de ensinar.

Figura 13: Os papéis do filtro afetivo na trajetória de mudança de abordagem



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Isso posto, na seção seguinte, discorro sobre como a professora-pesquisadora lida com o foco no sentido e o foco na forma no desenvolvimento do material didático e no ensino com o referido material.

### 3.1.2 Foco na forma *versus* foco no sentido: o conflito entre a abordagem almejada e a abordagem declarada

O objetivo da análise desta subcategoria é dissertar sobre os conflitos que a professora-pesquisadora enfrentou ao buscar conduzir sua prática docente sob a perspectiva da abordagem almejada, a comunicativa, em contraste com sua abordagem declarada, a gramatical, no

decorrer da elaboração e da implementação do material didático, respectivamente. É válido salientar que o termo “conflitos” se refere às dúvidas e aos questionamentos que a professora-pesquisadora tinha e fazia no decorrer de sua trajetória de mudança de abordagem.

Para tanto, trago primeiramente não somente as percepções da professora-pesquisadora, como também as primeiras impressões da professora-orientadora acerca das atividades pensadas para o material didático temático de inglês fundamentado nos aspectos distintivos da abordagem comunicativa:

**Professora-orientadora:** (...) **Aqui você vem trazendo o gênero. Acho que nós podemos seguir ... só que daí vai lembrá aparentemente muito o instrumental, né?** Porque no instrumental nós trabalhamos com os tipos de texto, né? Aí você já traz, olha, as características do gênero. **E aí nós não temos tema.**

**Professora-pesquisadora:** **É que na verdade eh: eu pensei, pensei, pensei e na verdade eu não consegui saí do que eu sempre fiz, né? (...)**

**Professora-orientadora:** (...) Então, o que eu ia falar pra você, Jaqueline. Você vai começar a preparar a unidade. Éh: Você vai pra unidade pra ensinar sobre o tema. **Você vai pra unidade, você quer ensinar o que é ciência, como se faz ciência e como se divulga ciência. É isso que você quer ensinar. Pensa nisso.**

**Professora-pesquisadora:** **Tá. É difícil sair disso, né? Não é o *abstract*.**

**Professora-orientadora:** Entendeu? Você quer ensinar pra eles o que é ciência, que eles entendam em inglês. Você vai escolher o insumo, mas não é gramática por gramática. (...) (Trechos da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 28/10/2020 – Grifo meu)

Observando os excertos apresentados, a professora-pesquisadora relata que, ao iniciar a elaboração do material didático, percebeu que planejou atividades semelhantes ao que sempre fez, isto é, atividades que buscavam trabalhar a habilidade de leitura, especialmente de forma instrumental, como a professora-orientadora comenta. O dado apresentado revela que a professora-pesquisadora ainda não compreendia como preparar atividades comunicativas e planejou, então, atividades nos moldes do que vinha fazendo até aquele momento de sua prática profissional, ou seja, o cerne da aula seria trabalhar a leitura de um *abstract* por meio de estratégias de leitura e foco na estrutura textual. Assim, é possível averiguar a influência que a professora-pesquisadora recebia de sua abordagem (Almeida Filho, 1993, 1997, 2012, 2015) declarada e de sua experiência docente fundamentando o pré-planejamento das primeiras atividades do material didático no trabalho da forma sob o ponto de vista do ensino de inglês instrumental, como ficou conhecido no Brasil (Terenzi, 2014, Ramos, 2019). À vista disso, como pode ser observado em fragmento dos trechos anteriores, a orientadora explica à professora-pesquisadora que o objetivo do material temático alinhado aos aspectos distintivos da abordagem comunicativa é (...) “ensinar pra eles o que é ciência, que eles entendam em inglês. Você vai escolher o insumo, mas não é gramática pela gramática.”



material didático, isto é, pelo exterior de sua prática profissional. Dessa maneira, ainda estava ressignificando (Blatyta, 1999) sua compreensão acerca do conceito de abordagem e de sua filosofia de ensinar, refletindo sobre os aspectos que distinguem a abordagem comunicativa de sua abordagem declarada. Como consequência disso, haja vista que mudar de abordagem é um processo gradual e não-linear (Blatyta, 1999), a professora-pesquisadora, por não ter um completo entendimento da abordagem comunicativa até aquele momento, apresentou dificuldades para concretizar a AC no material didático, desejando, assim, continuar atuando de forma mais tradicional alicerçada nos princípios da abordagem gramatical (Hiep, 2005).

No que concerne às crenças da professora-pesquisadora, é possível averiguar que em diferentes registros de seu diário e em uma das reuniões com sua orientadora, a participante desta pesquisa declara que, quando se trata de alunos iniciantes, ela acredita ser necessário trabalhar o vocabulário antes dos estudantes fazerem as atividades propostas. Para demonstrar essa crença, trago abaixo quatro excertos:

(...) **“A todo momento preciso conscientemente me perguntar: - Estou realmente criando uma atividade comunicativa? Ou estou ainda focando na forma? E seu eu abandonar a forma, prejudicarei meu aluno? São muitos questionamentos que pareciam fáceis antes de começar essa jornada.”**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 10/12/2020)

Sempre que penso em uma atividade comunicativa do tipo não-tarefa e do tipo tarefa, **fico em dúvida se, por serem alunos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa, seria necessário o trabalho com vocabulário antes das atividades.** (...)

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 27/12/2020)

(...) Depois que eu encontrar esses textos, o que farei com eles? Quais atividades criarei a partir deles? Esses **questionamentos são contínuos** porque preciso sempre ficar atenta ao objetivo do MD e das unidades e das atividades. Preciso me lembrar que meu objetivo com esse MD é o foco no sentido e não na forma. Quando digo isso, não quero dizer que a gramática tem que ser abandonada; o que quero dizer é que ela não é o foco das minhas atividades. **O foco é no sentido. A gramática e o vocabulário são trabalhados a partir das necessidades dos aprendizes.** É relevante que, para realizarem as atividades/tarefas, os alunos utilizem seus recursos linguísticos e, se solicitarem ao professor algum tipo de explicação gramatical ou de vocabulário, o professor faz essa explicação de uma forma breve. **Uma de minhas dúvidas quando estou preparando o MD é: e os alunos iniciantes? E se eles não tiverem nenhum recurso linguístico disponível? Como vão conseguir falar, escrever, ler e ouvir em língua inglesa?** (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 10/01/2021)

**Professora-pesquisadora:** Tá. Professora, **outra dúvida que sempre surge é quais atividades comunicativas ou tarefas que são mais adequadas para iniciantes, né, nas habilidades diferentes?** Porque toda vez que eu tô: que eu acho um texto ou que eu acho um vídeo ... e aí eu lembrei que a senhora comentou, né, que tem que pensar pros iniciantes na questão cognitiva. Que não sejam tarefas que exijam **muito** cognitivamente. Não é só a questão linguística, né, tem a questão cognitiva também. **Mas aí toda hora que eu vou fazê, eu fico em dúvida. Eu falo será que isso aqui é**

**demais, será que é muito exercício, será que é pouco, será que isso aqui não é demais pra quem tá começando? Sabe? Eu tô tendo essa dificuldade.** (Trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 21/01/2021)

Ao analisar os relatos da professora-pesquisadora, é possível supor que ela acreditava que alunos iniciantes precisam de exercícios para aprender o vocabulário que seria estudado em determinada aula, pois, sem esse recurso linguístico, os estudantes não conseguiriam realizar as atividades propostas. Cabe destacar que, por muito tempo, acreditou-se que os alunos iniciantes deveriam somente fazer exercícios mecânicos, sem sentido, muitas vezes, de forma que a comunicação real acontecesse somente mais tarde (Brown, 1994). Ademais, é importante salientar que as crenças sobre como se ensina e como se aprende uma língua estrangeira também atua nas materialidades da OGEL e, como pode ser averiguado nos dados apresentados, também na busca da professora-pesquisadora em fundamentar sua prática docente em uma nova abordagem. Além disso, essa crença estava embutida na abordagem de ensinar da professora a qual imprimiu novamente sua visão de que os aprendizes necessitam de atividades direcionadas ao estudo da língua por ela mesma (Richards, 2001; Sateles; Almeida Filho, 2010), divergindo da abordagem desejada, a comunicativa, para a qual a língua é comunicação social e sua prioridade é a construção do sentido no novo idioma (Almeida Filho, 1993, 2015, 2023).

É válido frisar que a tradição gramatical na qual se acredita que, para promover a aprendizagem de uma língua-alvo é necessário o trabalho com itens linguísticos e vocabulário (Richards, 2001), tem se estendido até hoje por diversos motivos (Sateles; Almeida Filho, 2010) e pode ser reconhecida com algumas características da abordagem comunicativa. Desse modo, tem-se uma abordagem gramatical de maneira hibridizada, denominada de gramatical comunicativizada (Almeida Filho, 2015), ou seja, aquela que apresenta o foco na forma, mas tem em sua camada mais superficial características comunicacionais.

No que se refere à abordagem gramatical comunicativizada, como já demonstrado em subseção prévia a esta, a professora-pesquisadora declara, em diferentes trechos de seus diários e reuniões com sua orientadora, que sua prática profissional era alinhada a essa perspectiva de ensinar língua inglesa antes de começar o processo de mudança de abordagem. Assim, trago abaixo um excerto do diário da professora-pesquisadora que reitera sua declaração:

**O que compreendi nesses quase dois anos de doutorado foi que ministrei minhas aulas a partir de uma abordagem gramatical comunicativizada,** pois no centro de minhas aulas estavam aspectos gramaticais e vocabulário, mas sempre procurei trazer jogos e atividades que promovessem a comunicação e interação dos/entre os

aprendizes. (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 27/12/2020)

O dado apresentado demonstra não somente a confirmação da abordagem de ensinar declarada pela professora-pesquisadora, como também o processo reflexivo que ela estava vivenciando ao longo de sua formação continuada, o desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado. Nesse trecho vale destacar, outra vez, que refletir sobre suas próprias aulas com ou sem o auxílio de um pesquisador mais experiente, favorece o aperfeiçoamento do ensino, uma vez que o professor tem a oportunidade de perceber o que deseja ou precisa mudar em sua prática (Freitas; Barbirato, 2020). Em adição, o relato da professora-pesquisadora faz alusão, novamente, ao fato de que a abordagem mais atual é a gramatical comunicativizada, uma variante da abordagem gramatical, a qual ainda é a mais praticada no mundo todo, dado que apresenta vestígios claros da AC, ou seja, foco na forma cuja materialização se dá por meio de jogos, músicas, diálogos, entre outros (Almeida Filho, 2015). Consequentemente, essa prática hibridizada revela a predominância do distanciamento entre teoria e prática no ensino e aprendizagem de línguas, conforme Freitas e Barbirato (2020).

Com base na exposição desses dados, é possível constatar que a abordagem declarada pela professora-pesquisadora influenciava diretamente a concretização de uma nova abordagem no material didático no decorrer de sua elaboração, propiciando os conflitos e as dúvidas que a participante tinha acerca da criação de atividades comunicativas, melhor dizendo, atividades que tenham foco no sentido e não mais em itens linguísticos e léxico, mesmo que de forma contextualizada, como se pode averiguar no excerto apresentado a seguir:

**Consegui tirar algumas dúvidas que tenho ao criar atividades comunicativas para o MD que estou organizando. Uma dessas dúvidas é o que é o tal foco no sentido. (rsrsrs) Minha orientadora disse que para ela está muito claro como criar atividades que estão centradas no sentido, mas que, geralmente, para outros professores, não é tão claro assim. Me encaixo justamente no grupo de “outros professores”.** (...) O que compreendo agora é que: focar no sentido não é simplesmente e somente pedir para que os alunos “discutam a violência no Brasil” ou “conversem sobre as mortes por Covid -19”. Não que estas não sejam atividades comunicativas. O importante saber é que existem diferentes possibilidades para se criar uma atividade comunicativa. (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 14/01/2021)

Como pode ser visualizado, essa passagem ratifica a dificuldade da professora-pesquisadora em compreender como preparar atividades que se enfoquem no sentido. Tendo isso em vista, ela menciona que, segundo sua orientadora, essa é uma dificuldade enfrentada por outros professores que, geralmente, não veem o foco no sentido de forma tão clara. A

professora-pesquisadora afirma ainda que ela se encaixa justamente no grupo desses outros professores. A respeito dessa dificuldade de professores de línguas em compreender esse aspecto distintivo da abordagem comunicativa, é relevante ressaltar que, de acordo com Vieira-Abrahão (2015), os professores têm feito diferentes interpretações dos aspectos distintivos da abordagem comunicativa. Desse modo, há algumas percepções equivocadas sobre o ensino comunicativo (Almeida Filho, 2023). No trecho supracitado, é possível deduzir, inclusive, que a professora-pesquisadora cita um dos equívocos listados por Almeida Filho (2023, p.24), “o foco puro na oralidade”, como se pode observar no seguinte fragmento: “O que compreendo agora é que: focar no sentido não é simplesmente e somente pedir para que os alunos “discutam a violência no Brasil” ou “conversem sobre as mortes por Covid -19.”

Destarte, é válido salientar que esses dados confirmam outros estudos os quais indicam que professores de línguas de diferentes países, por terem pouco conhecimento ou interpretarem erroneamente a teoria subjacente à abordagem comunicativa, atuam de forma gramatical ou gramatical comunicativizada (Hiep, 2005; Islam, 2016; Huang; Yang, 2018; Fattah; Sidalvi, 2019; Janssem, 2019).

Em suma, durante a elaboração do material didático, os conflitos que a professora-pesquisadora enfrentou entre a abordagem almejada e sua abordagem declarada estavam relacionados, principalmente, à dificuldade dessa professora em entender como elaborar atividades que tivessem como cerne o foco no sentido e não mais em itens linguísticos. Cabe destacar que sua crença de que aprendizes iniciantes precisam estudar o léxico referente às atividades trabalhadas em sala de aula anteriormente à realização dela está diretamente ligada à sua filosofia de ensinar a qual declara ter, reforçando e trazendo à tona sempre o foco na forma.

Assim, após ter exposto dúvidas e conflitos da professora-pesquisadora ao concretizar o foco no sentido, aspecto distintivo da abordagem almejada, a comunicativa, nas atividades do material didático, descrevo e analiso, a seguir, como se deu o ensino da língua-alvo a partir do uso desse material didático alinhado à AC.

Início a análise sobre a implementação do material didático trazendo o seguinte trecho de uma reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa, no qual a participante deste trabalho expõe suas dúvidas acerca do que pode explicar ou não para os licenciandos com relação a aspectos formais da língua inglesa:

**Professora-pesquisadora:** Então, professora, essa aluna, né, que me perguntou, ah, como que é eu torço? Isso eu falei pra ela. Isso é OK, né? Um aluno pergunta, eu posso ajudá, falá pra ele, mas sem explicá. **Eu não expliquei presente simples, usei o pronome... Eu não falei nada disso.** (risos)

**Professora-orientadora:** Mas se precisá, pode explicá.

**Professora-pesquisadora:** Se algum aluno tivé dúvida...

**Professora-orientadora:** EH. Em nenhum momento há uma proibição desde que venha dessa necessidade do uso, da necessidade do aluno, que eles apontem essa necessidade ou que você visualize que está precisando.

**Professora-pesquisadora:** Tá. Acho que era mais essa dúvida mesmo o que eu falo e o que eu não falo. O que eu explico. Até onde eu explico. Pra não ficá passando dos limites, né? E toda hora eu tenho que me policiá pra não ficá falando. Pra falá menos, né? Aquela coisa de sê a mediadora. De ficá ali e só ajudá quando for necessário, né? **Isso é algo que eu também preciso me policiá: uma pra falá mais inglês e não ficá caindo nessa toda vez e outra que é de falá menos porque eu sou de falá bastante.** Eu gosto de conversá. (...) (Trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 04/05/2021 – Grifo meu)

Como é possível averiguar nesse excerto, no primeiro fragmento destacado “Eu não expliquei presente simples, usei o pronome... Eu não falei nada disso.”, a professora-pesquisadora ainda apresentava dúvidas sobre quando e como ensinar aspectos formais da língua-alvo, mesmo depois das leituras, reflexões e conversas com sua orientadora de pesquisa sobre a abordagem comunicativa ao longo da elaboração do material didático. Vale frisar que, quando sua orientadora aponta que se deve conduzir as explicações de acordo com a percepção das necessidades dos alunos, ela faz referência às denominadas ilhas de sistematização propostas por Almeida Filho (2023) nas quais as explicações gramaticais podem ocorrer em determinados momentos do processo de aprendizagem, quando forem uma demanda dos aprendizes identificada pelo docente, por meio de possíveis sinais de abertura à aquisição ou questionamentos sobre a forma. Por fim, na última fala da professora-pesquisadora no excerto anterior, ela menciona o papel do professor no ensino comunicativo como sendo o mediador da aprendizagem, ou seja, ao seu ver, é aquele que dá suporte aos aprendizes quando necessário durante o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. No entanto, como pode ser observado no fragmento do trecho “Isso é algo que eu também preciso me policiá: uma pra falá mais inglês e não ficá caindo nessa toda vez e outra que é de falá menos porque eu sou de falá bastante.”, a professora-pesquisadora declara que precisa se comunicar oralmente em inglês com mais frequência e também falar apenas quando for necessário, suponho, então, que ela esteja se referindo a quando os alunos demandarem sua ajuda, baseando-se no papel de professor-mediador no qual possa dar mais voz aos alunos durante o processo de ensino e



aprendizagem, a fim de que eles possam expressar seus questionamentos e opiniões (Richards; Rodgers, 2014; Almeida Filho, 2015).

**Tenho consciência de que ainda tenho o estruturalismo forte dentro de mim e na minha prática. Quando percebo, já traduzi, já trabalhei com vocabulário.** Muito menos do que faria anteriormente ao meu estudo, mas **ainda sou “traída” pela minha abordagem de ensinar inglês que tenho praticado há 16 anos.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 27/05/2021.)

Apesar dessa sensação de ter ministrado uma aula na perspectiva que orienta a abordagem comunicativa, a professora também expõe em seu diário, referente à aula do dia 27 de maio de 2021, que tinha conhecimento de que o estruturalismo se fazia presente nela e em sua prática docente. Nota-se que no trecho “Quando percebo, já traduzi, já trabalhei com vocabulário” a professora associa e justifica o foco na forma porque traduziu e ensinou vocabulário ao longo das aulas. Ao atentar ao fato de que menciona que tem o estruturalismo enraizado, é possível deduzir que esteja se referindo a sua competência implícita<sup>78</sup> (Almeida Filho, 2012, 2018) e à abordagem de ensinar (Almeida Filho, 2015) as quais são perceptíveis/concretizadas por meio da forma como suas aulas são conduzidas. No mesmo trecho, no excerto “ainda sou “traída” pela minha abordagem de ensinar inglês que tenho praticado há 16 anos”, constata-se que a professora, mesmo tendo conseguido lecionar de maneira mais comunicativa, ainda percebe que suas concepções sobre língua/linguagem, assim como do que é ensinar e aprender uma língua estrangeira (Almeida Filho, 2015) na qual, à época, tinha se fundamentado há 16 anos, muitas vezes, era mais forte que a abordagem nova, a comunicativa, que estava buscando aplicar na sua prática.

A esse respeito, é relevante explicitar que um professor de língua não se torna comunicativo simplesmente por se denominar como tal ou utilizar materiais didáticos designados comunicativos (Almeida Filho, 2015). Além disso, cabe destacar que o caminho para a almejada abordagem não é linear e é necessário que o professor conheça alternativas com as quais possa comparar e analisar sua atuação (Blatyta, 1999).

A seguir, apresento um trecho de uma reunião em que a professora-pesquisadora relata suas dúvidas sobre como pode proceder com a explicação de uma atividade a ser realizada por

---

<sup>78</sup> Vale ressaltar que as competências que emergiram ao longo do processo de mudança de abordagem serão explicitadas e discutidas na próxima subseção 3.1.2.

seus alunos, os conflitos em identificar se trata-se de uma abordagem comunicativa ou não, além da reflexão despertada na mesma sobre o quão enriquecedor este conflito pode ser.

**Professora-orientadora:** Fale pra mim de novo a opção que você me falou de dextrá gravado sobre o gênero *timeline*. Uma explicação de como construí?

**Professora-pesquisadora:** É. Porque eles vão ter que ler as biografias, eles vão ter que resumir com as palavras deles as informações principais e aí vão ter que fazer a *timeline* com essas informações.

**Professora-orientadora:** Jaqueline, não, tudo bem. Só voltando no ponto que a gente tinha alcançado na semana passada.

**Professora-pesquisadora:** É. **Eu não fiz nada, eu não sei o que fazer. Eu só tô perguntando por que eu acho que falar do gênero não sei se é comunicativo ou explicá a *timeline* eu não sei se é comunicativo**, mas eles vão ter dúvida. Isso eu tenho certeza.

**Professora-orientadora:** Sim. Então, eu acho que explicar sobre o gênero *timeline* eu acho assim que é uma parte técnica da atividade, assim como quando você vai explicar a atividade. Primeiro vocês vão ler o texto, depois vocês vão sentar em duplas e daí vocês vão criar uma solução pro problema estabelecido no texto, sabe essa explicação? Então eu acho que você falar do gênero *timeline*, vai ser isso. Essa parte mecânica, técnica que você tem que ter e que ela não tá na sua metodologia, né, sabe, ela não faz parte da sua metodologia. Ela não é explicada pela sua abordagem. Vai ter algum momento que você vai falar pra eles sobre as biografias ou eles só vão ler? (Trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 02/06/2021 - Grifo meu - Trecho A)

**Professora-pesquisadora:** Eu lembro que, quando eu li a tese da Denise Emídio que ela colocou... tem uma seção que ela coloca da abordagem de ensino dela que era divergente da abordagem que ela tava utilizando no curso, né? E eu lembro que eu li aquilo e eu falei: nossa, será que vai acontecer isso comigo? Não. Não. Eu pensava assim: eu não quero mais fazer essa coisa estrutural, né? Eu quero fazer um negócio diferente. Não vai ter esse problema. **E, gente, toda aula vem esse conflito na minha cabeça. Na hora que eu vou fazer um negócio, eu tenho que pensar: pera, isso é estrutural ou isso é comunicativo? Eu tenho que ficar o tempo todo porque o hábito, né... eu até coloquei no meu diário que eu me sinto traída (risos) pela minha ... pela minha abordagem de ensinar que eu tenho usado há 16 anos.** Então, em todo momento que eu tô lá toda empolgada, eu me vejo pedindo vocabulário e eu paro, pera, é isso ou não é isso? E é muito forte isso. Na hora de elaborar material é uma coisa. Ai, consegui. Agora que eu vejo. Agora que eu tô aplicando o material, nossa, é muito ... a abordagem estrutural, gramatical, ela volta. Você tá com material comunicativo, com atividades comunicativas, mas você não sabe conduzir esse material de forma comunicativa. Então na hora de aplicar, toda hora vem isso: vocabulário. **Engraçado... eu achei, professora, que o mais forte em mim fosse a gramática, mas o mais forte em mim é o vocabulário. E eu tô vendo que nos alunos também. Mas eu tenho consciência disso e tô tentando fazer algo diferente. Os alunos ainda não têm essa consciência.** Mas eu acho tudo isso tão interessante. Eu só lia isso em alguns trabalhos e vê isso na realidade assim... eu acho tão... muito interessante. O meu olhar nunca vai ser mais o mesmo quando eu voltar pra sala de aula. Eu vou sempre olhar pra esses aspectos, né? Nossa, pra mim fazer o doutorado está sendo incrível. O doutorado está sendo transformador. Toda aula é um desafio pra mim e eu acho que a última aula já foi diferente. Tive *feedback* positivo dos alunos. (Trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 02/06/2021 - Grifo meu - Trecho B)

No início do excerto extraído previamente, no Trecho A, a professora-pesquisadora e sua orientadora conversam a respeito de uma atividade comunicativa que os alunos precisam fazer. Essa atividade se refere a uma linha do tempo, *timeline*, sobre as biografias de um matemático e de uma matemática de escolha dos alunos. Novamente a professora-pesquisadora tem dúvida sobre como trabalhar um gênero textual ao longo das aulas a partir de uma perspectiva comunicativa, conforme sua fala: “Eu não fiz nada, eu não sei o que fazê. Eu só tô perguntando por que eu acho que falá do gênero não sei se é comunicativo ou explicá a *timeline* eu não sei se é comunicativo”, o que demonstra possivelmente uma resistência dessa docente em mudar de abordagem, comum no processo de mudança, e uma dificuldade em compreender a teoria e vivê-la em sua prática profissional, afinal, nem tudo se controla por meio da conscientização teórica (Blatya, 1999; Bandeira, 2003, 2015).

O Trecho B também demonstra essa resistência encontrada na transição de abordagem na prática da professora-pesquisadora, quando ela relata à sua orientadora que ao fazer a leitura do estudo de doutorado da professora Emídio (2017), imaginava que não teria a mesma dificuldade que essa pesquisadora teve, isto é, acreditava que conseguiria embasar seu material didático e suas aulas na abordagem comunicativa sem retornar à abordagem que declarava ter antes do início de sua formação continuada. No entanto, especialmente, durante o ensino com o material didático, a professora-pesquisadora se depara com uma dúvida constante de automaticamente desenvolver as atividades propostas, mesmo com foco no sentido, de uma forma estrutural como atuava anteriormente, que fica explícita no trecho em destaque “E, gente, toda aula vem esse conflito na minha cabeça. Na hora que eu vou fazê um negócio, eu tenho que pensá: pera, isso é estrutural ou isso é comunicativo? Eu tenho que ficá o tempo todo porque o hábito, né... eu até coloquei no meu diário que eu me sinto traída (risos) pela minha ... pela minha abordagem de ensinar que eu tenho usado há 16 anos.” Vale ressaltar que esse fragmento ilustra o conflito constante vivenciado pela professora-pesquisadora e sua postura crítico-reflexiva que buscou adotar durante sua trajetória de mudança de abordagem e formação continuada, fundamental para a atuação e desenvolvimento profissional de um professor de línguas (Almeida Filho, 2015).

A professora-pesquisadora continua explicitando a sua supervisora que acreditava que, ao ensinar alinhada à AC, sentiria mais necessidade de trabalhar as regras gramaticais da língua-alvo, entretanto, deparava-se frequentemente com a necessidade de trabalhar o vocabulário, mencionando que percebia que os licenciandos também demonstravam essa mesma necessidade. Complementa dizendo que ela já estava consciente disso, mas os aprendizes ainda

não, conforme afirma em “Engraçado... eu achei, professora, que o mais forte em mim fosse a gramática, mas o mais forte em mim é o vocabulário. E eu tô vendo que nos alunos também. Mas eu tenho consciência disso e tô tentando fazê algo diferente. Os alunos ainda não têm essa consciência.” Com base neste trecho, nota-se que as reflexões realizadas pela professora-pesquisadora propiciaram sua consciência acerca de sua abordagem declarada e sua tentativa de mudança de filosofia de ensinar ratificando, assim, a importância de que o professor de línguas tenha uma postura profissional crítico-reflexiva, examinando continuamente suas próprias aulas (Almeida Filho, 2023).

Haja vista essa resistência e até insegurança persistente a respeito do ensinar comunicativo, a professora descreve em seu diário acerca da implementação do material didático que os licenciandos têm se apoiado no Google Tradutor para se expressarem em língua inglesa e, por isso, têm dúvidas quanto a como proceder com relação ao uso dessa ferramenta em uma aula comunicativa. Para demonstrar essa dúvida, trago o excerto, a seguir:

**Minha dúvida é: devo trabalhar com essa ferramenta, ensinando os alunos como usá-la de forma mais adequada e que os auxilie na aprendizagem da língua-alvo? Ou não. Devo continuar trabalhando de acordo com os preceitos da abordagem comunicativa, estimulando-os a utilizarem seus próprios recursos linguísticos? Ou uno os dois?**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 17/06/2021)

(...)

**Minha preocupação aqui é o quanto essa ferramenta os ajuda no processo de aprendizagem ou o quanto os atrapalha e atrasa o processo de aprendizagem desses aprendizes.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 17/06/2021)

Ao observar a dúvida da professora, nota-se que ela compreendia que usar essa ferramenta de tradução não seria convergente com os aspectos distintivos da abordagem comunicativa uma vez que, conforme ela menciona, para essa abordagem, os alunos devem utilizar seus recursos linguísticos próprios para se comunicarem na língua-alvo, como ela relata no trecho “Devo continuar trabalhando de acordo com os preceitos da abordagem comunicativa, estimulando-os a utilizarem seus próprios recursos linguísticos? Ou uno os dois?”. Quando ela se pergunta se é preciso unir a abordagem comunicativa com o uso da ferramenta de tradução, é possível deduzir que a professora estivesse com dúvida se, em decorrência dos alunos utilizarem o Google Tradutor frequentemente para a realização das atividades comunicativas

propostas, as aulas não estariam alinhadas à abordagem gramatical, e se, por isso, as duas abordagens poderiam coexistir. Em razão disso, a professora se preocupava se o uso da ferramenta de tradução ajudaria licenciandos no processo de aprendizagem ou se atrapalharia. Todavia, cabe destacar que, a abordagem comunicativa não condena ou exclui a tradução ou o uso da língua materna dos alunos como suporte. Desse modo, é possível inferir, então, que para a professora-pesquisadora isso ainda não fosse claro.

A dúvida da professora sobre sua prática docente estar caracterizada como comunicativa ou não também pode ser verificada nos trechos das aulas demonstrados abaixo:

**Enfim, acredito que hoje a aula tenha sido mais nos moldes de uma aula comunicativa, pois o foco foi no sentido, ou seja, falamos sobre *academic activities* em um congresso internacional e a respeito do UTC. (...) Não houve foco em gramática ou léxico. Foi apenas explicado vocabulário que os alunos tiveram dúvida durante a apresentação dos temas.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 29/07/2021)

**Acredito que tenha sido mais comunicativa também. Percebi que usei o português em vários momentos da aula. Não sei por que, mas existem aulas que eu uso mais a língua materna.** (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 05/08/2021)

**Ao apresentar e conversar com os alunos sobre esse *abstract*, sempre vinha em minha mente: será que estou trabalhando de forma comunicativa? Será que ao perguntar aos alunos a respeito do entendimento deles do título e trechos do texto, estou sendo gramatical? (...) Enfim, acredito que a aula tenha fluído bem e que eu tenha conseguido trabalhar de forma mais comunicativa na aplicação das atividades.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 12/08/2021)

Observando esses excertos, é possível notar que a professora, no primeiro trecho, relata que a aula do dia 29 de julho de 2021 apresentou características comunicativas tendo em vista que, ao tratar sobre as atividades acadêmicas desenvolvidas em um congresso internacional de Educação Matemática internacional, bem como do Tempo Universal Coordenado (UTC), a aula teria tido como foco o sentido. É possível perceber que a professora trabalhou os tópicos referentes ao tema da terceira unidade do material didático a qual trata da divulgação científica (*Scientific Dissemination*), dessa maneira, ela utilizou a língua-alvo como um meio para a comunicação de um conteúdo significativo aos licenciandos, assim, a atenção dos alunos estava voltada ao sentido e não a itens gramaticais (Brown, 2015). A professora confirma que sua aula esteve embasada nos aspectos distintivos comunicativos quando relata que “Não houve foco em gramática ou léxico. Foi apenas explicado vocabulário que os alunos tiveram dúvida durante

a apresentação dos temas”. É válido destacar que, no ensino comunicativo, é relevante que vocabulário e itens gramaticais sejam ensinados conscientemente, especialmente se forem uma demanda dos aprendizes (Vieira-Abrahão, 2015),

Ao examinar, entretanto, o trecho relacionado à aula do dia 05 de agosto de 2021, consegue-se perceber que a professora-pesquisadora pensa que “sua aula tenha sido mais comunicativa”, o que torna possível depreender que, se comparada às outras aulas, esta aula tenha apresentado menos características de aulas embasadas nos moldes mais tradicionais. Todavia, quando a professora relata no trecho “Percebi que usei o português em vários momentos da aula. Não sei por que, mas existem aulas que eu uso mais a língua materna”, pode-se inferir que ela utilizou a língua materna com maior constância do que se faz em aulas denominadas comunicativas, nas quais essa língua é utilizada como mediadora e para suporte na aprendizagem da língua estrangeira (Almeida Filho, 2015; Larsen-Freeman, 2000; Nunan, 1993,1997). É importante destacar também que, ao decidir por ensinar alinhada à abordagem comunicativa, também se faz necessário, conforme Almeida Filho (2018) propõe, uma maior competência comunicativa na língua-alvo, o que permitirá que o professor tenha mais segurança para conduzir suas aulas se expressando na língua que ensina.

No que concerne ao terceiro trecho correspondente à aula do dia 12 de agosto de 2021, mesmo após aproximadamente quatro meses de implementação do material didático, a professora ainda demonstra sua insegurança a respeito de sua prática ser caracterizada como comunicativa ou não, pois, mesmo considerando que aplicou as aulas de forma fluida e “mais comunicativa”, ela aponta suas dúvidas, como é possível observar no excerto “Ao apresentar e conversar com os alunos sobre esse *abstract*, sempre vinha em minha mente: será que estou trabalhando de forma comunicativa? Será que ao perguntar aos alunos a respeito do entendimento deles do título e trechos do texto, estou sendo gramatical?” Como se pode notar, a professora, mesmo utilizando um material didático que se propõe comunicativo, apresenta dificuldade ao ensinar alinhada à perspectiva comunicativa porque, possivelmente, ainda não a havia incorporado a sua abordagem de ensinar (Almeida Filho, 2015), demonstrando que a mudança de abordagem se deve não somente a uma consciência teórica visto que ensinar sob o viés da abordagem comunicativa, abordagem almejada, não consiste em um processo instantâneo (Blatyta, 1999).

Ademais, além de sua insegurança, a professora-pesquisadora relata que ainda tem dúvidas sobre a eficácia/efetividade da abordagem almejada. É nesse sentido que trago na sequência o seguinte excerto:

**O que sinto é que quero mudar de abordagem, mas, muitas vezes, não sei como conduzir minhas aulas de forma exclusivamente comunicativa porque nunca havia feito isso antes e porque não confio cegamente na abordagem comunicativa.** Parece-me que quando fazemos essa mudança, temos que nos jogar de cabeça e não olhar para trás. E realmente tem sido difícil para mim.

**Também tenho muitas pulgas atrás da minha orelha a respeito do comunicativismo e a forma de conduzir o ensino por meio dessa abordagem.** Acredito que 4 meses seja muito pouco para essa mudança tanto para mim quanto para os alunos que têm a mesma abordagem de aprender que a minha ou diferente da abordagem comunicativa.

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 27/07/2021 - Grifo meu)

Como é possível notar, no excerto apresentado previamente, a professora-pesquisadora demonstra que intenta mudar de abordagem, porém não sabe como fazê-la porque sua prática docente esteve embasada em abordagem diferente, a gramatical, como é possível verificar no seguinte fragmento do excerto apresentado “O que sinto é que quero mudar de abordagem, mas, muitas vezes, não sei como conduzir minhas aulas de forma exclusivamente comunicativa porque nunca havia feito isso antes e porque não confio cegamente na abordagem comunicativa.” Esse fragmento traz duas informações relevantes: a primeira concernente ao fato de que a professora-pesquisadora ainda não sabia como atuar de forma comunicativa em suas aulas e a segunda sobre essa docente ainda desconfiar da abordagem comunicativa na qual desejava embasar suas aulas. No que se refere à primeira, vale frisar que não somente não basta querer mudar de abordagem, como também para que essa mudança ocorra, é preciso que o professor tenha alternativas para trabalhar sob o viés comunicativo (Blatyta, 1999). Melhor dizendo, a professora-pesquisadora necessitava ter conhecimento de como conduzir suas aulas diferentemente do que estava habituada, o que ratifica que a teoria também precisa estar em uma linguagem acessível ao professor (Almeida Filho, 2018), visto que a professora-pesquisadora vinha lendo e discutindo sobre os aspectos distintivos do ensino comunicativo de línguas desde o início de seus estudos de doutoramento. Entretanto ainda apresentava dúvidas sobre o ensinar alicerçado à filosofia comunicativa, indicando, provavelmente, que a teoria não era clara para essa professora. Ademais, reitera que nem tudo pode ser controlado pela conscientização teórica (Blatyta, 1999; Bandeira, 2003, 2015).

Concernente à segunda informação, é possível supor que a professora-pesquisadora, mesmo desejando mudar de abordagem, como declarado por ela e demonstrado previamente, ainda não havia mudado de fato o que ela justifica dizendo que “Parece-me que quando fazemos essa mudança, temos que nos jogar de cabeça e não olhar para trás. E realmente tem sido difícil para mim.” Cabe salientar que, conforme já apontado em seção anterior, além de resignificação (Blatyta, 1999) e reflexões que precisam ser feitas no decorrer desse processo, em alguns casos,

também seja necessário que o professor rompa com sua abordagem para que receba a nova filosofia de ensinar almejada) já que a prática docente alinhada ao ensino comunicativo de línguas requer mais do que comunicativizar o que já se pratica, isto é, que haja mudança apenas por fora permanecendo igual por dentro (Almeida Filho, 2015). Além disso, a complexidade desse processo e sua não linearidade são reiteradas por esse dado e reforçadas pelo seguinte fragmento do trecho: “Acredito que 4 meses seja muito pouco para essa mudança”.

Em decorrência dessa insegurança a respeito de estar ministrando aulas comunicativas ou não e de seus questionamentos, resistência a respeito da AC, a professora, em diversos momentos, retrata em seu diário sobre a implementação do material didático, que necessitava conversar com sua orientadora acerca de suas dúvidas e dificuldades. Dessa maneira, trago a seguir alguns excertos que demonstram essa necessidade recorrente de pedir ajuda a sua orientadora de doutorado:

**“Mais uma pauta para a próxima reunião com a professora orientadora. [...] Preciso tirar essas dúvidas com a professora orientadora e, por isso, enviei a gravação da aula de hoje para que ela a analise e me dê um *feedback*.”**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 13/05/2021)

**Foi aí que perguntei à professora orientadora:** Professora, se não “posso” traduzir e trabalhar com vocabulário especificamente, o que faço, então? **Como conduzo as aulas de forma verdadeiramente focada no sentido?**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 20/05/2021)

**Por isso, vou enviar a aula gravada de hoje para a professora orientadora analisar o que já melhorou e o que ainda precisa ser aperfeiçoado. Sempre fico em dúvida,** quando estou ministrando as aulas, se ajudar o aluno a falar ou construir frases escritas **é estruturalismo ou não. Farei essa pergunta à professora orientadora em nossa próxima reunião.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 27/05/2021)

**Usei bastante o *chat*, como orientado pela professora orientadora,** para não ficar somente no oral e os alunos perdidos.

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático. Aula do dia 01/07/2021)

**Conversei com a professora orientadora** e ela acredita que o problema não seja o planejamento temático nem o material didático, pois o ensino remoto emergencial traz diferentes variáveis para o processo de ensino e aprendizagem.

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 15/07/2021)

Analisando os trechos previamente citados, consegue-se confirmar a insegurança da professora a respeito da forma como conduzia suas aulas ao utilizar o material didático temático de inglês a licenciandos em Matemática, pois a professora, em diversas aulas, sente a



necessidade de pedir instruções a sua orientadora sobre como proceder de forma comunicativa em suas aulas. Cabe ressaltar que, segundo Emídio (2017), as discussões teóricas com sua orientadora contribuíram muito para o desenvolvimento de seu trabalho de doutorado, principalmente concernente a sua compreensão sobre o comunicativismo.

Dessa forma, como é possível observar, a professora envia para sua orientadora a gravação de duas aulas solicitando que esta verifique se suas aulas estão alinhadas aos aspectos distintivos da abordagem comunicativa ou aos princípios da abordagem gramatical. Além disso, a professora menciona que a orientadora teria sugerido que ela utilizasse mais o *chat* para que os licenciandos pudessem acompanhar melhor o andamento das aulas e não ficassem perdidos. Por fim, relata que a orientadora também pondera que o ensino remoto emergencial “traz diferentes variáveis para o processo de ensino e aprendizagem” e que, portanto, nem o planejamento baseado em temas nem o material didático elaborado e implementado seriam responsáveis por algumas dificuldades que, possivelmente, a professora-pesquisadora estaria enfrentando no decorrer das aulas. Cabe salientar que, ao buscar consultar sua orientadora para que ela pudesse analisar sua prática e na autoanálise realizada por ela ao longo da trajetória de mudança de abordagem, a professora-pesquisadora tem a possibilidade de ter um maior desenvolvimento intelectual e segurança para mudar sua abordagem (Freitas; Barbirato, 2020).

Tendo em vista o que foi exposto anteriormente, os dados nos possibilitam compreender que a elaboração e a implementação de um material didático fundamentado em um planejamento de curso e em uma abordagem novos à docente gerou desconforto à professora. Esse processo de implementação, especialmente, trouxe à tona a insegurança da professora quanto ao alinhamento de sua prática profissional a uma nova filosofia de ensinar a língua-alvo (Almeida Filho, 2012, 2015, 2018) e a sua resistência em abandonar a sua abordagem declarada, a gramatical. Como consequência, ao longo do ensino com o material didático, a professora precisou recorrer a sua orientadora em diversos momentos já que esta estuda e pratica o comunicativismo há bastante tempo. É nesse sentido que assevero que a mudança de abordagem de ensinar uma língua estrangeira não acontece automaticamente ao uso de um material didático denominado comunicativo (Almeida Filho, 2015). É preciso que se mude por dentro para mudar por fora, ou seja, se a abordagem de ensinar nova ao professor não for clara e não estiver imbricada nele, sua prática docente, a materialização do processo de ensino e aprendizagem será conflituosa. Ademais, o processo de mudança pode ser demorado, de maneira não linear, necessitando constante resignificação, reflexão e, possivelmente, rupturas (Blatyta, 1999; Almeida Filho, 2015).

Isso posto, trago na próxima seção quais competências se apresentam e/ou desenvolvem ao longo da trajetória de mudança de abordagem da participante deste estudo.

### **3.1.3 As competências reveladas ao longo do processo de mudança de abordagem de ensinar da professora-pesquisadora**

O objetivo da análise desta subcategoria é apresentar quais competências são reveladas no decorrer do processo de mudança de abordagem da professora-pesquisadora, bem como de que maneira emergem e/ou se desenvolvem. Para tanto, discorro primeiramente sobre a elaboração do material didático e, em seguida, acerca do ensino com o referido material, tal qual foi feito nas seções anteriores.

Desse modo, trago inicialmente os seguintes trechos extraídos de duas reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora nos quais a participante desta pesquisa relata suas dificuldades acerca de embasar sua prática docente na abordagem comunicativa:

(...) Então, assim, não é um processo fácil de ... e é aquilo que o Almeida Filho fala: não basta querê. **Ah, não, agora eu vou ser comunicativa. Porque no começo parecia isso: parecia que eu ia falá assim ah, vou ser comunicativa, vai ser fácil, eu vou tirá de letra.** Imagina. **E não é bem assim porque a abordagem que a gente tem, as crenças que a gente tem são muito fortes.** (...) E realmente é um processo bem complexo. Não é que eu não queira, eu quero, tanto que eu queria fazê esse trabalho, mas é um processo bem difícil. Não é fácil não. Bem complexo. (Trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre a elaboração do material didático referente ao dia 28/10/2020 - Grifo meu)

**Professora-pesquisadora:** Por isso que toda vez que eu tô fazendo e surge, né, coisa de palavra, a senhora até colocou uma observação, né, ah, se você não quisé:: mudá o que você já faz ou não quis é continuá... não é isso. **Eu ia pedi pra senhora tê paciência comigo porque não é:: que eu não quero fazê um material comunicativo é que, assim, são 15 anos trabalhando desse jeito. E achando que isso era o bom para o aluno, que isso ajudava o aluno. Então, na hora que eu vô fazê o material, eu fico pensando assim: mas se eu não colocá isso, eu não vô ajuda meu aluno porque é isso que eu sempre fiz, né?** (...) Parece que não sei dá aula mais, então eu tava até pensando em escrevê um diário sobre esse meu processo de... de mudança, né? Porque aí eu tenho que esquecê um monte de coisa que eu acreditava, um monte de coisa que eu fazia e fazê coisa nova, totalmente diferente. (Trechos da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre a elaboração do material didático referente ao dia 10/12/2020 - Grifo meu)

A partir da observação desses trechos expostos é possível notar que a professora-pesquisadora, ao descrever como se sente com relação à mudança de abordagem, cita sua abordagem declarada e sua experiência docente prévia a esse processo, como em “Ah, não,

agora eu vou ser comunicativa. Porque no começo parecia isso: parecia que eu ia falá assim ah, vou ser comunicativa, vai ser fácil, eu vou tirá de letra. Imagina. E não é bem assim porque a abordagem que a gente tem, as crenças que a gente tem são muito fortes.” ou ainda quando diz “Eu ia pedi pra senhora tê paciência comigo porque não é:: que eu não quero fazê um material comunicativo é que, assim, são 15 anos trabalhando desse jeito. E achando que isso era o bom para o aluno, que isso ajudava o aluno. Então, na hora que eu vô fazê o material, eu fico pensando assim: mas se eu não colocá isso, eu não vô ajuda meu aluno porque é isso que eu sempre fiz, né?”. Vale destacar que esses trechos já foram analisados em seção anterior a esta sob uma perspectiva diferente, ou seja, avaliando quais os conflitos que a professora enfrentava/vivenciava naquele processo de mudança. No entanto, é possível averiguar que, ao falar sobre esses conflitos ou dificuldades, a professora-pesquisadora faz alusão, mesmo que indiretamente, à sua competência implícita uma vez que, toda vez que tentava elaborar atividades comunicativas para o material didático, sempre vinha em sua mente sua experiência profissional anterior e suas crenças sobre o ensino da língua-alvo.

Assim, orientada por sua abordagem declarada, a gramatical, e suas memórias, experiências como docente e aprendiz de uma língua estrangeira que vinham à tona, sua competência implícita era posta em ação para a concretização de sua abordagem no material didático, demonstrando que ainda havia a necessidade de mais estudo e reflexões ou até mesmo a ruptura com sua filosofia de ensinar para que de fato pudesse haver mudança na essência da abordagem, uma vez que mudar de abordagem não é tarefa simples e não basta apenas comunicativizar por fora (Almeida Filho, 1993, 2012, 2015). Cabe frisar que a competência implícita é básica para a prática docente e que sem essa competência o professor não conseguiria tomar decisões diante de situações inesperadas para as quais não foi previamente preparado já que nem sempre o professor conseguirá justificar suas ações a partir das teorias formais existentes (Bandeira, 2003, 2015). Todavia, como era desejo da professora-pesquisadora mudar de abordagem, precisava compreender explicitamente seu fazer docente.

Ainda analisando o excerto anterior, a professora-pesquisadora conta à orientadora que pretendia escrever um diário descrevendo seu processo de mudança de abordagem já que vinha vivenciando diferentes sentimentos acerca disso, como já descrito e analisado em seção anterior. É relevante salientar que a escrita desse diário foi motivada por sua dificuldade em mudar de abordagem e, a partir dele juntamente com suas reuniões com sua orientadora, ela pôde descrever e tecer reflexões a respeito de sua trajetória. Assim, é possível supor que a

participante deste estudo, ao refletir sobre esse processo, desenvolvia sua conscientização teórica relacionando a teoria à sua prática profissional.

É válido destacar que o saber teórico e as reflexões que ele propicia são vitais para a evolução profissional do docente. É nesse sentido que Blatyta (1999) traz que o processo de compreensão das teorias explícitas é permeado por teorias implícitas que resultam das experiências de cada professor. Portanto, para que o professor atualize seus conhecimentos, saia da sua prática habitual, faz-se necessário que as teorias implícitas sejam conhecidas e analisadas a fim de que o professor dê a elas novos sentidos.

Em seguida, a fim de continuar discutindo sobre as competências reveladas no decorrer da elaboração do material didático, apresento o seguinte trecho extraído do diário da professora-pesquisadora no qual é possível verificar novamente que, quando ela menciona sua abordagem de ensinar, pode-se supor qual competência ela tinha antes de iniciar o processo de mudança de abordagem:

O que compreendi nesses quase dois anos de doutorado foi que **ministrei minhas aulas a partir de uma abordagem gramatical comunicativizada**, pois no centro de minhas aulas estavam aspectos gramaticais e vocabulário, mas sempre procurei trazer jogos e atividades que promovessem a comunicação e interação dos/entre os aprendizes. (Trecho do diário sobre a elaboração do MD referente ao dia 27/12/2020 – Grifo meu)

Cabe ressaltar que a professora-pesquisadora descreve, no excerto anterior, que teria tomado consciência de sua abordagem de ensinar após seus estudos de doutoramento, como se pode perceber na seguinte passagem do trecho apresentado, (...) “pois no centro de minhas aulas estavam aspectos gramaticais e vocabulário, mas sempre procurei trazer jogos e atividades que promovessem a comunicação e interação dos/entre os aprendizes.” Dessa maneira, pode-se notar que o enfoque de sua prática docente e a forma como ela a materializava, caracterizavam-se como uma modalidade hibridizada da abordagem gramatical (Almeida Filho, 2015). Tendo como base esse fragmento, é possível presumir que a professora-pesquisadora fundamentava sua docência de maneira implícita, isto é, preparava suas aulas e atividades embasada, provavelmente, naquilo que vivenciou como aluna desde a infância, professora em formação inicial e em suas experiências atuando em sala de aula. A declaração da participante coincide com os apontamentos de Almeida Filho (2015) quando esse autor conclui que, antes e depois de suas aulas, os professores de línguas agem orientados por uma abordagem e sua competência mais básica é a implícita composta por crenças, intuições e experiências. É importante ressaltar que a competência implícita é fundamental para a construção de outras competências

(Sant’Ana, 2022), está sempre presente na prática de um professor de línguas (Barçante, 2023), além de, juntamente com as teorias formais ou explícitas, contribuir para explicar a identidade profissional de um docente dessa área.

Além da competência implícita, pode-se observar e confirmar que a competência teórica também é revelada ao longo do processo de mudança de abordagem da professora-pesquisadora. É nesse sentido que trago, a seguir, dois excertos do diário dessa professora nos quais ela se refere a sua conscientização teórica no decorrer da elaboração do material didático:

Sigo tentando me adaptar e reconstruir nessa jornada de produção de material didático. A Unit 1 está quase pronta. Escolhemos, a professora orientadora e eu, organizá-la a partir do tema *Science* visto que as necessidades de aprendizagem do público-alvo são, prioritariamente, a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos. Temos utilizado atividades comunicativas por meio de recortes comunicativos, evitando o isolamento das habilidades da língua. **Nossa, quando escrevo ou falo dessa forma, me sinto realmente uma professora-pesquisadora-produtora de MD que sabe explicitamente/teoricamente o que faz!** Mas não posso me enganar, tenho muita estrada ainda nessa caminhada. (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 10/12/2020 - Grifo meu)

Ao longo deste processo de ressignificação de minha abordagem de ensinar e de minha competência teórico-explícita, **percebo a relevância de pensar cada atividade de forma consciente e não mais intuitiva como tenho feito nesses 15 anos de prática docente.** Não é um processo fácil, mas é esclarecedor e inspirador. A cada atividade/tarefa desenvolvidas, aprendo muito, não somente sobre comunicativismo, mas também sobre mim mesma. Sobre que tipo de professora quero ser de agora em diante: aquela que organiza suas aulas em torno de estruturas gramaticais ou aquela que busca contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Não estou dizendo que a primeira é errada e a segunda é correta. **O que digo é que é preciso se ter consciência de qual teoria fundamenta nossas aulas e materiais didáticos que utilizamos/produzimos.** [...] (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 27/12/2020 - Grifo meu)

A respeito do primeiro trecho previamente apresentado, é possível observar que a professora-pesquisadora, quando descreve a primeira unidade do material didático, utiliza termos pertinentes à abordagem comunicativa e, sobre isso, ela relata sua surpresa e alegria por sentir que estava mais próxima de ser uma profissional capaz de explicar, a partir de uma teoria formal, de que maneira e a razão pela qual está organizando o referido material, como se pode notar na seguinte passagem destacada “Nossa, quando escrevo ou falo dessa forma, me sinto realmente uma professora-pesquisadora-produtora de MD que sabe explicitamente/teoricamente o que faz!” No entanto, na sequência, afirma que sabia que o desenvolvimento de sua conscientização teórica ainda estava apenas no início.

No segundo trecho exposto anteriormente, em consonância com o primeiro trecho, a participante desta pesquisa menciona que estava passando por um processo de “ressignificação” de sua abordagem de ensinar e de sua “competência teórico-explícita”. É relevante destacar que

o termo utilizado por ela, “ressignificação”, indica que a professora procurava transformar ou redefinir sua filosofia de ensinar, como também o que ela chama de “competência teórico-explicita”. Vale lembrar que a abordagem de ensinar orienta a prática docente e o sistema de competências capacita o professor a materializar essa abordagem (Sant’Ana, 2022). Dessa forma, como mencionado previamente, quando a professora-participante declara, já no primeiro trecho, que notava que estava conseguindo entender com clareza e de forma teórica a produção do material didático, ela, possivelmente, estava se referindo à competência teórica a qual denominava, no segundo trecho, de “teórico-explicita”. Ela também relata que compreendia que o que estava fazendo era diferente de sua prática docente até aquele momento sobre a qual declara ter sido conduzida de forma “intuitiva”.

Esses dados sugerem que a professora-pesquisadora considerava que embasava sua prática docente em sua competência implícita, isto é, orientava suas aulas por meio de suas crenças, memórias, intuições e experiências (conhecimentos informais) (Bandeira, 2003, 2015; Almeida Filho, 2015; Sant’Ana, 2022) e, ao buscar por conhecimento científico ou teorias formais que discutem o processo de ensino e aprendizagem de línguas, visitando ou revisitando textos os quais tratam do conceito de abordagem e dos princípios que subjazem à abordagem gramatical e dos aspectos distintivos da abordagem comunicativa, a participante da pesquisa começou a refletir a respeito não somente das atividades e tarefas que vinha criando, mas também sobre a sua identidade profissional como é possível verificar no seguinte excerto do segundo trecho “A cada atividade/tarefa desenvolvida, aprendo muito, não somente sobre comunicativismo, mas também sobre mim mesma. Sobre que tipo de professora quero ser de agora em diante: aquela que organiza suas aulas em torno de estruturas gramaticais ou aquela que busca contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Não estou dizendo que a primeira é errada e a segunda é correta.”

Ainda no segundo trecho exposto, a professora-pesquisadora declara que é necessário que o docente tenha o entendimento de qual “teoria” alicerça suas aulas e os materiais didáticos que utiliza, sejam eles adotados ou produzidos por ele. É possível supor que ela se refere à abordagem que orienta a prática desse docente. Vale destacar que a professora participante desejava mudar de abordagem de ensinar e por isso buscou concretizar a abordagem desejada no material didático para, em seguida, ensinar com o referido material. Entretanto, iniciou suas reflexões a respeito de sua abordagem declarada e da abordagem comunicativa durante o processo de mudança, como já foi demonstrado com outros dados nesta seção e seções anteriores, reiterando que seu processo de mudança de abordagem começou do exterior e não



**exatamente no que acreditamos e como organizaremos um curso de língua a partir de nossa abordagem de ensinar.** É claro que não podemos nos enganar em relação à abordagem de aprender de nossos alunos, pois, muitas vezes, divergem da nossa. **Baseados em nossa abordagem de ensinar, qual material utilizamos: aquele disponível no mercado ou aquele criado por nós?** (...) Às vezes sinto como se divagasse ao escrever este diário, mas a verdade é que me dei conta de que produzir um MD é muito, não somente trabalhoso, como também desafiador e complexo em tudo que o envolve. **Afinal, existem muitos e muitos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem: documentos norteadores, necessidades e interesses de aprendizagem, a instituição onde ele será utilizado ou que patrocina o uso dele, o professor, os aprendizes, os pais, se forem menores, entre outros.** (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 10/01/2021 - Grifo meu)

Ao longo desses anos de prática docente e de contato com outros professores de línguas, tenho percebido que, muitas vezes, o professor se sente perdido no processo de análise, adaptação ou criação de material didático. O que tenho percebido também é que é comum professores de língua com uma competência linguístico-comunicativa baixa o que gera insegurança ao docente e, conseqüentemente, sua extrema dependência de um MD disponível no mercado ou indicado pelo governo. Não estou julgando a qualidade dos materiais disponíveis, mas sim ressaltando a importância do professor saber exatamente que conceito de língua e abordagem de ensinar esse MD está embasado. Além disso, é importante o professor poder ter a liberdade de decidir quais atividades ele desenvolverá, adaptará ou não fará. **Para isso, o professor tem que estar consciente de sua própria abordagem de ensinar, das necessidades e interesses de seus alunos, bem como estar seguro de sua competência linguístico-comunicativa.** (...) **Quando leio os textos a respeito de comunicativismo, nem sempre tenho clareza do que fazer para concretizar essa abordagem de ensino na minha prática docente. E fico pensando que, possivelmente, muitos professores de línguas também não. Muitos, assim como eu, sempre acreditaram que estavam utilizando materiais comunicativos ou criavam atividades comunicativas em suas aulas, mas quando o foco é a forma, não é mais comunicativo.** (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 14/01/2021 - Grifo meu)

O que quero dizer é que o material didático precisa representar sua abordagem de ensinar e atender às necessidades já mapeadas. **Então, se você tem como filosofia que a língua deve ser ensinada com foco no sentido,** primordialmente, precisa traçar uma rota/caminho de forma a promover atividades que propiciem o trabalho com o sentido pragmático. **Para isso, você precisa listar as metas comunicativas para cada unidade ou aula a ser desenvolvida. Para cada meta comunicativa, você precisa pensar em estruturas gramaticais potenciais, ou seja, que podem vir à tona ou não no decorrer das aulas.** Dessa forma, você poderá selecionar, adaptar ou criar um MD adequado não somente às necessidades do seu público-alvo, como também à sua abordagem de ensinar. (Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 04/02/2021 - Grifo meu)

É possível observar no primeiro excerto supracitado que a professora-pesquisadora cita o nome de três autores, “Prabhu”, “Allwright” e “Kumaravadivelu”, os quais provavelmente leu para embasar sua pesquisa e, conseqüentemente, refletir acerca de sua prática profissional. Ademais, é possível perceber que a professora-participante descreve o conhecimento sobre abordagem e comunicativismo adquirido a partir de suas leituras e reflexões, como quando afirma “Mas o mais importante é que saibamos, nós professores, exatamente no que acreditamos



e como organizaremos um curso de língua a partir de nossa abordagem de ensinar.” ou questiona “Baseados em nossa abordagem de ensinar, qual material utilizamos: aquele disponível no mercado ou aquele criado por nós?”. Assim, é possível presumir que sua competência teórica estava se desenvolvendo dado que a professora-pesquisadora estava conseguindo explicitar formalmente aspectos relevantes da prática profissional de um professor de línguas.

Concernente ao segundo trecho apresentado, a professora-pesquisadora relata que, ao longo de sua vida profissional, conheceu professores de línguas com dificuldade para avaliar se um material didático é adequado ou não ao seu contexto e público-alvos, podendo, então, optar por adaptá-lo ou criar materiais. Além disso, ela também relata que notou que há uma quantidade considerável de professores com uma competência linguístico-comunicativa insuficiente. Em razão disso, ela acredita que seja gerada nesses professores uma dependência de materiais disponíveis no mercado editorial. Na sequência, a participante sugere que, para que o docente de línguas tenha mais liberdade em sua prática, ele necessita estar consciente de sua abordagem, bem como seguro quanto a sua competência comunicativa, como é possível observar no fragmento do excerto “Para isso, o professor tem que estar consciente de sua própria abordagem de ensinar, das necessidades e interesses de seus alunos, bem como estar seguro de sua competência linguístico-comunicativa.” Cabe salientar que a seleção ou criação do material didático a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem é parte importante desse processo e segunda materialidade da OGEL (Almeida Filho, 2012, 2015, 2023), por isso é importante a consciência e autonomia do professor.

Em adição, é importante ressaltar que a baixa competência comunicativa, além de gerar essa insegurança em professores de línguas pode ocasionar uma percepção por parte dos docentes de não se acharem capazes de ministrar aulas em língua estrangeira (Teixeira da Silva, 2008), deixando o ensino alinhado à perspectiva comunicativa mais difícil, visto que Almeida Filho (2023) assevera que, no modelo OGEL, as competências têm a função de impulsionar a ação de uma determinada filosofia de se ensinar uma língua, em um contexto específico, melhor dizendo, as competências são o componente da OGEL que propicia a concretização da abordagem do professor.

No que diz respeito ao terceiro trecho, ele também demonstra que a competência teórica da professora-pesquisadora estava em desenvolvimento uma vez que, novamente, ela cita termos específicos do paradigma comunicativo, revelando o conhecimento formal adquirido após as leituras, reflexões e discussões com sua orientadora, como é possível notar no seguinte

fragmento: “Para isso, você precisa listar as metas comunicativas para cada unidade ou aula a ser desenvolvida. Para cada meta comunicativa, você precisa pensar em estruturas gramaticais potenciais, ou seja, que podem vir à tona ou não no decorrer das aulas.”

Assim, após a exposição das competências da professora-pesquisadora que foram reveladas e/ou desenvolvidas ao longo da elaboração do material didático, tratarei das competências reveladas durante o ensino com o referido material.

Ao analisar os dados provenientes do diário da professora a respeito da implementação do material didático, pode-se averiguar que, na segunda e terceira aulas síncronas, ela relata sua insegurança com relação aos seus conhecimentos e fluência na língua-alvo. Como exemplo, demonstro a seguir um trecho proveniente da segunda aula:

“Senti como se meu inglês estivesse “enferrujado”, pois, **até mesmo palavras e estruturas gramaticais simples** me faltavam quando eu estava me comunicando com os alunos. Acredito que **a presença do outro professor também me intimida porque sei que ele tem um nível linguístico maior que o meu**. Afinal, não sou um robô nem um dicionário ambulante e estou há mais de 1 ano sem dar aulas, pois estou afastada para capacitação.”

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 6/05/2021).

Analisando o excerto apresentado, é possível notar, inicialmente, que a professora-pesquisadora aponta que, ao se comunicar com os alunos, não se recordava de “palavras ou estruturas gramaticais simples”. Também expõe sua insegurança com relação à presença de outro professor de inglês quando menciona que “a presença do outro professor também me intimida porque sei que ele tem um nível linguístico maior que o meu”. Apesar de a docente não ter especificado quais seriam essas palavras e estruturas, é possível inferir que ela estivesse se referindo não somente a um vocabulário e itens gramaticais de nível mais avançado, como também de nível básico, já que utiliza a expressão “até mesmo” quando se refere a eles. É possível supor que a professora tivesse a sensação de que seu inglês estivesse “enferrujado”, tanto em decorrência dessa dificuldade com as palavras e elementos gramaticais, quanto ao fato de que não ministrava aulas de inglês há mais de 1 ano, ou seja, não vinha se comunicando na língua-alvo. Portanto, estaria tendo algumas dificuldades ao falar essa língua. Além disso, ao declarar sua insegurança linguística, pressupõe-se que a professora considerava que um professor de língua estrangeira não poderia ter dúvidas quanto às palavras e às estruturas gramaticais que deseja utilizar quando está se comunicando em inglês. No entanto, a meu ver, a professora refletiu sobre essa insegurança e percebeu/relembrou que, ela não é “um robô nem

um dicionário ambulante”, assim, é passível de esquecimento e deslizes ao fazer uso da língua estrangeira mesmo sendo a docente responsável pelo curso.

A partir da análise dessa passagem é possível perceber que a professora-pesquisadora enfrentou algumas dificuldades ao se comunicar em inglês com seus alunos, sentindo-se insegura quanto ao seu conhecimento e habilidade para uso da língua-alvo, ou seja, considerou que sua competência linguístico-comunicativa/comunicacional (Almeida Filho, 2012, 2018) não era suficiente para ministrar suas aulas a partir do paradigma comunicativo (Teixeira da Silva, 2008). Vale ressaltar e reiterar que o professor necessita aperfeiçoar sua competência comunicativa para alinhar sua prática à perspectiva comunicativa de maneira que ela não se torne difícil ou até mesmo impossível (Almeida Filho, 2023).

Em adição, após a terceira aula síncrona, a professora declara novamente que se sentiu insegura com relação ao seu nível de inglês, como pode-se observar a seguir:

**“Mais uma vez me deparei com minha insegurança com relação ao meu nível de inglês.** Cometi alguns **erros gramaticais** ao longo da aula. O que é mais engraçado é que, segundos depois que eu **cometo os erros**, eu automaticamente **já me corrijo em silêncio**. Sinceramente, não sei o que acontece... ao mesmo tempo em que **fico preocupada com esses erros de acurácia**, penso que meu objetivo é trabalhar o uso da língua e, por meio deste, a forma, mas se me importo tanto com a forma na minha própria fala e escrita, como posso focar as aulas no sentido? (...) **Essa minha preocupação me faz refletir sobre a competência linguístico-comunicativa** da qual trata o professor Almeida Filho.”

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 13/05/2021).

Como é possível notar, nesse trecho, a professora declara que se percebeu insegura a respeito de sua competência linguístico-comunicativa/comunicacional quando descreve “Mais uma vez me deparei com minha insegurança com relação ao meu nível de inglês” e justifica essa insegurança ao mencionar que cometeu “alguns erros gramaticais” e que pouco tempo depois que isso aconteceu, ela já se corrigiu “em silêncio”. Ao analisar esse trecho, consegue-se perceber, outra vez, a preocupação da docente com seus erros ao se comunicar na língua inglesa, além disso, ela os percebeu e fez a correção imediatamente após tê-los cometido, o que torna possível inferir que ela percebe que o uso de determinada estrutura não foi adequado conforme o que prescreve a gramática normativa. Essa preocupação da professora-pesquisadora com seus erros faz alusão novamente à sua percepção de que sua competência comunicativa

não era suficiente para ministrar aulas na/da língua-alvo, especificamente no que se refere à precisão (*accuracy*<sup>79</sup>), componente dessa competência.

Cabe salientar que, com base nesse fragmento do trecho citado, não é possível afirmar que a professora-pesquisadora considerava que apenas a precisão fosse essencial para ministrar aulas sob o viés comunicativo. No entanto, ao lembrar que ela declarava que orientava suas aulas a partir dos princípios da abordagem gramatical com uma roupagem comunicativizada, é provável que a relevância do domínio de itens formais da língua fosse importante para essa docente.

Para averiguar se a insegurança linguística relatada pela professora em seu diário é confirmada, foram assistidas a segunda (6/05/2021) e a terceira (13/05/2021) aulas síncronas. É possível notar, em poucos trechos, apenas na aula do dia 6 de maio de 2021 o que, provavelmente, seja um indício da preocupação da professora acerca de seu nível de inglês. Portanto, trago abaixo dois trechos os quais discuto em seguida:

Professora: Quando vocês veem essa *photo... this picture*, OK? Hum... *There is a hand, right? OK? Tem uma mão and then inside the hand you have a... bulb? Is it correct, professor, bulb? Que eles falam? bulb?*

Professor responsável pela disciplina: *Yes, I think it is bulb.*

Professora (digita no chat): *bulb.*

(**Trecho 1:** Transcrição do momento em que a professora descreve com/para os licenciandos capa da *Unit 1 – Science* referente ao dia 6/05/2021)

(...)

Professora: *Present a short biography of male and female mathematician. Can you understand the second communicative goal?*

Aluno Felps: *Eh ... is like a ... hum... activity for us? ... or not?*

Professora: *Sorry.*

Aluno Felps: *Will we need to make a (palavra não compreendida) or not?*

Professora: ***What do you think?***

Alunos Felps: *Tipo...*

Professora (corrigindo o que havia falado anteriormente): ***What do you mean by that?***

Aluno Felps: *Isso aí vai sê uma tarefinha pra gente? Ou não?*

Professora: *Everything (risos) Every activity here you are going to do, OK? Some of them you are going to do here while we are in a synchronous class, OK? And some of them you are going to do after in asynchronous class, OK? Can you understand?*

(**Trecho 2:** Transcrição do momento em que a professora lê o segundo objetivo comunicativo da *Unit 1 – Science* referente ao dia 6/05/2021)

Quando se examinam os dois excertos em negrito no Trecho 1, é possível verificar que no fragmento “Quando vocês veem essa *photo... this picture*, OK?” a professora utiliza a palavra *photo* e logo em seguida reformula sua fala utilizando as palavras *this picture* para se

---

<sup>79</sup> Segundo Almeida Filho (2021, p. 146), precisão pode ser definida como: Qualidade do insumo, geralmente produzido, requerida mediante conhecimento de regras e da sua aplicação na interlíngua gramaticalmente cada vez mais correta dos aprendentes.

referir à imagem da capa da primeira unidade do material didático (*Learning Science through English: an English course for mathematicians* – Apêndice 13). Pode-se averiguar que, apesar de expor sua preocupação concernente ao vocabulário e a itens gramaticais, até mesmo simples, como demonstrado previamente, ao longo da aula, a percepção da professora-pesquisadora sobre seus erros, a reflexão e a reformulação que ela faz acontecem de forma muito rápida e sutil aos olhos e ouvidos de quem assiste à aula. Já no excerto “Tem uma mão *and then inside the hand you have a... bulb? Is it correct, professor, bulb?* Que eles falam? *bulb?*”, observa-se que a professora sabe qual palavra utilizar, mas, como descrito previamente nesta seção, por se sentir menos proficiente linguisticamente que o professor responsável pela disciplina de inglês, ela pergunta a ele se a sua escolha lexical está correta. Além disso, ao refletir acerca do fragmento destacado do Trecho 2, verifica-se que, enquanto explicitava aos licenciandos um dos objetivos comunicativos da primeira unidade do material didático, a professora fez a pergunta “*What do you think?*” ao aluno Felps e, antes que ele respondesse, reformulou sua fala fazendo a pergunta “*What do you mean by that?*”

Mais uma vez, por meio dos trechos transcritos da segunda aula síncrona, provenientes dos Trechos 1 e 2, os dados reiteram o receio da professora com relação à forma ou precisão no uso da língua inglesa, o que sugere que possivelmente a docente sofria influência de sua abordagem declarada, a gramatical.

Além dessa insegurança com relação a sua competência linguístico-comunicativa/comunicacional (Almeida Filho, 2012, 2018), ao explorar os dados gerados a partir do diário da professora sobre a implementação do material didático e as aulas síncronas, é possível notar que ela também se sentia insegura a respeito de estar focando ou não no sentido, ou seja, em que medida suas aulas apresentavam características comunicativas. No excerto abaixo, mais especificamente no fragmento negrito, a professora relata sua dificuldade em embasar suas aulas no comunicativismo:

**“Fico pensando no quão difícil é fundamentar minhas aulas na abordagem comunicativa** quando na verdade tenho deficiência na minha própria competência linguístico-comunicativa.”

(Trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino como o MD referente ao dia 13/05/2021)

Observando esse trecho, é possível perceber que a professora-pesquisadora relaciona sua dificuldade em ensinar de forma comunicativa com a sua insegurança quanto a sua competência comunicativa o que torna possível deduzir que ela acreditava que, se tem dificuldade para se expressar na língua-alvo, será mais difícil não somente focalizar o ensino

no sentido e não em aspectos gramaticais do idioma, como também fornecer insumo suficiente para seus alunos. Cabe ressaltar que a competência linguística-comunicativa/comunicacional juntamente com a espontânea implícita são básicas e já propiciam que o professor lecionasse ainda que de maneira rudimentar (Almeida Filho, 2012). Entretanto, como já destacado previamente, para atuar como docente fundamentada nos aspectos distintivos da abordagem comunicativa, a professora precisa ter uma proficiência<sup>80</sup> na língua-alvo que seja suficiente para oferecer insumo abundante dessa língua, bem como dar enfoque ao sentido e ao uso do inglês para a comunicação (Almeida Filho, 2012, 2015; Barbirato, 1999, 2005); Breen; Candlin, 1980, Vieira-Abrahão, 2015, entre outros).

Com o objetivo de refletir sobre a abordagem comunicativa, buscando caminhos para aplicá-la em sua prática, a professora-pesquisadora buscou embasamento teórico para criar hábitos que se distanciassem do foco na forma. A fim de demonstrá-los, apresento os excertos a seguir:

**Li 3 artigos sobre o comunicativismo. São artigos do final da década de 80 e da década de 90 do século XX. E me trouxeram informações relevantes sobre a comunicação genuína em uma sala de aula comunicativa.** Eles falavam sobre questões referenciais, ou seja, aquelas que não sabemos a resposta. Segundo a prof. orientadora, isso tem a ver com a imprevisibilidade das atividades, tarefas e perguntas a serem feitas ao longo de uma aula comunicativa. **Também li sobre as 5 macroestratégias (KUMARAVADILEU) em uma aula comunicativa para uma comunicação genuína.** (...) (Trecho do diário sobre o ensino com o MD referente ao dia 08/07/2021 - Grifo meu)

(...) **Professora-pesquisadora: Aí eu tava pensando naquele modelo OGEL do Almeida Filho que fala sobre a abordagem do professor, a abordagem da instituição, a abordagem dos alunos, a abordagem dos documentos, enfim, o quanto isso impacta e influencia no processo de ensino, né?** (...) Como é que o professor Almeida Filho fala? Agentes? Agentes que eles usa? A abordagem dos agentes envolvidos é gramatical e minha tentativa humilde e ingênua de fazer comunicativo nesse **mundo** gramatical. Então, ficou bem difícil. (Trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 11/08/2021-Grifo meu)

(...) **Professora-pesquisadora:** E quando eu tive trabalhando com eles os *abstracts*, sempre é minha dúvida porque, professora, toda vez que eu tô trabalhando com um texto, automaticamente vem na minha cabeça tirá dúvida de vocabulário, é automático. **São quase 20 anos trabalhando desse jeito.** Então, se eu não fica assim ó a cada 5 minutos: não posso fazer isso, não posso fazer aquilo, não posso focar nisso, não posso... Vem automaticamente e quando eu percebo, eu já fiz ou eu já tô fazendo. **É algo que você fez tantos anos... é um hábito que vem.** (...) (Trecho da reunião entre

---

<sup>80</sup> Conforme Almeida Filho (2021, p. 151), proficiência pode ser definida como: capacidades de reconhecimento de uma língua em funcionamento e de uso do idioma que o falante evidencia em exames no agir e interagir na língua-alvo, demonstrando haver um certo nível de probabilidade de o examinado ser bem-sucedido em suas interações sociais, de trabalho e na solução de problemas na língua em questão.

a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre o ensino com o MD referente ao dia 11/08/2021- Grifo meu)

Ao analisar os trechos apresentados, é possível perceber que a professora-pesquisadora, especificamente no primeiro excerto, menciona a quantidade de artigos e os assuntos correspondentes a eles, como se pode averiguar no fragmento dessa passagem “Li 3 artigos sobre o comunicativismo. São artigos do final da década de 80 e da década de 90 do século XX. E me trouxeram informações relevantes sobre a comunicação genuína em uma sala de aula comunicativa.”. No segundo trecho, a participante cita um conceito específico do professor Almeida Filho fazendo relação com o seu processo de mudança de abordagem, quando diz “Aí eu tava pensando naquele modelo OGEL do Almeida Filho que fala sobre a abordagem do professor, a abordagem da instituição, a abordagem dos alunos, a abordagem dos documentos, enfim, o quanto isso impacta e influencia no processo de ensino, né?”. É relevante frisar que, ao desenvolver sua competência teórica buscando estudos de outros pesquisadores, possibilita a produção de um referencial de conhecimentos científicos, com os quais a participante pode fazer articulações com suas teorias pessoais ou informais, tornando possível impulsionar a transformação da competência implícita (Almeida Filho, 2012, 2018; Barçante, 2023).

No terceiro trecho foi possível notar que a professora-pesquisadora menciona indiretamente sua competência implícita ao afirmar que “São quase 20 anos trabalhando desse jeito.” ou ainda “É algo que cê fez tantos anos... é um hábito que vem.”. Com base nesses fragmentos do trecho, pode-se presumir que as decisões tomadas pela professora-pesquisadora durante suas aulas eram influenciadas pelo inconsciente impulsionado pelos seus hábitos, experiências e crenças (Bandeira, 2015; Almeida Filho, 2015).

Para finalizar esta subcategoria, acredito ser necessário resumir os dados expostos. Dessa forma, a partir da análise desses dados, é possível constatar que, as competências reveladas ao longo da trajetória de mudança de abordagem da professora-pesquisadora são a implícita, a teórica e a linguístico-comunicativa. Cabe salientar que as duas primeiras foram mencionadas tanto no decorrer da elaboração do material didático quanto no ensino com o referido material e a terceira apenas durante a implementação desse material. Além disso, pode-se averiguar, a partir dos registros do diário da professora-pesquisadora e das reuniões que essa docente tinha com sua orientadora, que essas competências emergem de forma direta ou indireta, sempre associadas às reflexões da professora-pesquisadora a respeito de sua abordagem declarada e/ou da abordagem almejada. Em razão disso, ao ponderar sobre o ensino comunicativo de línguas, a docente, por meio das leituras e discussões com sua orientadora,

desenvolvia sua competência teórica e compreendia sua abordagem e prática profissional anteriores ao desenvolvimento de sua pesquisa. Ademais, questionou-se acerca de sua competência linguístico-comunicativa quando, no início do ensino com o referido material didático, sentiu-se insegura para ensinar alinhada aos aspectos distintivos do comunicativismo.

Após finalização desta subcategoria, encerro a primeira categoria desta pesquisa na qual expus a complexidade do processo de mudança de abordagem de ensinar. Assim, tratarei na próxima seção da caracterização do material didático.

### **3.2 CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

Tendo em vista que o objetivo central deste estudo é investigar o processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora, apresento nesta seção, que se refere à segunda pergunta de pesquisa, a categoria que discorre a respeito dos aspectos distintivos da abordagem comunicativa que foram concretizados no material didático elaborado e implementado ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

#### **3.2.1 *Temas e atividades interessantes<sup>81</sup> e motivadores***

Nesta subseção, o cerne da análise será voltado a identificar de que maneira a abordagem comunicativa, almejada pela professora-pesquisadora, foi concretizada no material didático. Dessa forma, tratarei não somente das atividades que compõem o material, como também das percepções dos licenciandos acerca dos temas e atividades constituintes do referido material didático.

É relevante destacar que, a fim de escolher o planejamento de curso de língua que embasaria esse material didático e, conseqüentemente, criar as atividades que o constituem, como já descrito anteriormente, foi realizado um mapeamento das necessidades de aprendizagem de inglês dos licenciandos em matemática de uma instituição de educação profissional e tecnológica. Cabe ressaltar que, realizar um levantamento de necessidades é ponto de partida fundamental para a organização de um curso de língua (Almeida Filho, 2012, 2015, 2023; Barbirato, 1999; Breen; Candlin, 1980, entre outros). Em razão disso, a partir dos resultados desse levantamento, a professora-pesquisadora buscou desenvolver um material didático que promovesse o ensino e a aprendizagem de inglês de forma significativa, e que

---

<sup>81</sup> Ressalto que a palavra interessante se refere àquilo que é de interesse dos licenciandos participantes deste estudo.



pudesse melhor atender às necessidades de aprendizagem da língua-alvo levantadas ao longo do mapeamento dado que o ensino comunicativo de línguas intenta propiciar oportunidades para que os alunos possam utilizar a língua-alvo em situações reais, interagindo com outros falantes dessa língua (Almeida Filho, 2015).

Desse modo, foi escolhido planejar um curso de inglês baseado em conteúdo, visto que é uma das vertentes para o ECL. Conforme Richards e Rodgers (2014), nesse tipo de curso é possível ministrar aulas alinhadas aos aspectos distintivos do comunicativismo uma vez que um dos fundamentos desse movimento é que o professor deve focar na comunicação real e na troca de informações propiciando uma situação ideal para o aprendizado de uma segunda língua, pois o objetivo é criar oportunidades para o aluno pensar e interagir na língua-alvo mobilizando seus conhecimentos (Almeida Filho, 2015).

Para este estudo, foi escolhido, dentre os tipos de ensino baseado em conteúdo que existem (vide Capítulo I – Fundamentação Teórica), o ensino baseado em temas, já que propicia a organização de um curso de línguas para além dos conteúdos gramaticais de um currículo porque é planejado a partir de situações significativas ou tópicos alinhados com os interesses e necessidades dos aprendizes (Almeida Filho, 2018b). Em razão disso, favorece o ensino de forma contextualizada, relevante e autêntica de modo interativo (Dueñas, 2004), além de ser um planejamento de curso indicado para alunos iniciantes (Brown, 2015).

Dessa forma, como já descrito detalhadamente no capítulo II desta tese, com o objetivo de ensinar a língua-alvo por meio do estudo de temas relevantes e interessantes aos licenciandos em matemática, o material didático implementado tem como tema macro a ciência que é o eixo organizador desse material e alguns subtemas relacionados a ele. Portanto, é importante lembrar que o material está organizado da seguinte forma:

***Unit 1 – Science***

***Lesson A – What is science?***

***Lesson B – Scientists***

***Lesson C – Science in daily life***

***Unit 2 – Research in Mathematics***

***Unit 3 – Scientific Dissemination***

Na sequência da seleção do tema central e dos subtemas relacionados a ele, buscou-se elaborar atividades comunicativas do tipo tarefa e não-tarefa sem que houvesse tipos pré-determinados que deveriam ser priorizados ou utilizados, como já mencionado em capítulo anterior.

Após a exposição dessas informações, a fim de analisar quais os aspectos distintivos da AC, além da organização de um curso de língua que considera as necessidades e os interesses dos aprendizes, como já foi citado, constituem o material didático implementado, apresento, primeiramente, uma amostra das atividades e tarefas que fazem parte das três unidades do material didático.

Assim, como apresentado previamente, o tema *Science* foi norteador para o desenvolvimento de todas as unidades do material. Por isso, ele foi introduzido a partir da *Unit 1 - Lesson A – What is science?* Para ilustrar e analisar as atividades dessa lição, apresento a atividade 1 e a *Task 1*.

O propósito do material didático é que os licenciandos se comuniquem na língua-alvo desde o início da disciplina, assim, a partir da atividade 1, foi pedido aos alunos que tentassem utilizar o inglês em suas respostas. Dessa forma, ao analisar a atividade 1 da *Unit 1 – Lesson A* (Figura 14), é possível observar que ela tem como objetivo, primeiramente, que os licenciandos, em pares, pensassem a respeito do que está relacionado à ciência digitando no *website menti.com* suas respostas em inglês.

**Figura 14:** Atividade 1– *Unit 1 - Lesson A – What is science?*

1. In pairs, answer the questions below:

- a) Go to [www.menti.com](http://www.menti.com) and use the code to answer the question *In your opinion, what ideas are related to science?*
- b) Read and compare the definitions of science below. Are the definitions similar? Why?

Fonte: *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13).

Em seguida, após a realização dessa atividade, os aprendizes precisam ler e comparar três definições de ciência de três fontes diferentes, a fim de analisarem se elas são similares e explicarem por quê. Essas definições de ciência são insumo tanto para a atividade 1 – b quanto para a tarefa, *Task 1*, (Figura 15) que vem logo em sequência:

**Figura 15:** Tarefa 1 – *Unit 1 – Lesson A – What is science?*

**TASK 1** In pairs, based on the 3 definitions below and your answer for question b, write down your own science definition. Share with the other pairs.

the study and knowledge of the structure and behaviour of natural things in an organized way  
SOURCE: dictionary.cambridge.org

In general, a science involves a pursuit of knowledge covering general truths or the operations of fundamental laws.  
Adapted from: britannica.com

Science is the pursuit and applications of knowledge and understanding of the natural and social world following a systematic methodology based on evidence.  
SOURCE: sciencecouncil.org

Fonte: *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

Na *Task 1*, após realizarem a atividade anterior, também em pares, pede-se que os alunos escrevam sua própria definição de ciência e compartilhem suas respostas com os outros pares.

Como se pode notar, essas duas atividades têm foco no sentido porque não promovem o treinamento de uma estrutura, mas a reflexão e a aprendizagem a respeito de ciência, bem como a produção de uma definição de ciência em inglês. Além disso, elas propiciam a interação e a negociação de significados (Barbirato, 2005), pois, ao serem realizadas em pares, os alunos precisam se comunicar na língua-alvo para chegarem a um consenso acerca de suas respostas. Em vista disso, o aluno exerce o papel de negociador ao interagir e negociar com o grupo e com as atividades da sala de aula que a turma faz (Breen; Candlin, 1980). Importante ressaltar também que as duas atividades, ao não promoverem o ensino focado na estrutura, mas sim na temática proposta, favorecem que sejam construídos sentidos na língua-alvo, possibilitando não mais aprender a língua pela língua, mas sim aprender sobre um tema e, a partir desse tema, adquirir a língua (Almeida Filho, 2023).

No que diz respeito à *Lesson B – Scientists* - da Unidade 1, demonstro a seguir os enunciados de duas atividades que representam as atividades que foram propostas nessa lição. Para tal, começo com a atividade quatro a qual está representada na Figura 16:

**Figura 16:** Atividade 4 – *Unit 1 – Lesson B – Scientists*

4. In small groups, read the infographic *The greatest mathematicians of all times* (Infographic 1) and find in the text the scientist who:

- a) made important contributions to optics and also is one of the scientists who invented the infinitesimal calculus. \_\_\_\_\_
- b) gave an accurate approximation of pi. \_\_\_\_\_
- c) is cited as the “Father of Geometry”. \_\_\_\_\_
- d) invented the first electric telegraph. \_\_\_\_\_
- e) formed a basis for the development of mathematical physics in the nineteenth century. \_\_\_\_\_

Fonte: Adaptado de *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

A fim de realizarem essa atividade, os licenciandos precisam ler o infográfico que traz os feitos de grandes matemáticos, e está disponível no material didático (Apêndice 13), a fim de encontrarem qual matemático está relacionado às informações dadas em cada alternativa (*a*, *b*, *c*, *d*, *e*). Como é possível verificar nessa atividade, o foco está no sentido, mesmo demandando que os aprendizes encontrem informações específicas no texto e respondam o que foi pedido, já que não há a prática de uma estrutura pré-determinada, mas a aprendizagem sobre os cientistas por meio de um texto em língua inglesa. Assim, essas atividades foram criadas para engajar o aprendiz no uso significativo e autêntico da língua ao invés de uma mera prática mecânica de padrões linguísticos (Richards; Rodgers, 2014).

Já a *Task 4* (Figura 17) intenta que, a partir da leitura das biografias de seis grandes matemáticas (Apêndice 13), em pares, os alunos escolham uma delas, resumam as informações sobre a cientista escolhida para, então, criarem uma linha do tempo na língua-alvo, ou seja, o foco é a aprendizagem sobre as mulheres cientistas, portanto nota-se que a prioridade será ensinar mais o conteúdo sobre o tema proposto por meio da tarefa, ensinando menos a língua (Almeida Filho, 2018b). Cabe ressaltar também que, ao trabalharem em duplas, em um contexto comunicativo, os aprendizes participam das atividades de sala de aula que requerem cooperação e não mais um trabalho unicamente ou predominantemente individual (Richards; Rodgers, 2014).

A seguir trago a *Task 4*:

**Figura 17:** Tarefa 4 – Unit 1 – Lesson B - Scientists

**TASK 4** In pairs, read the following biographies of female mathematicians. Choose one of them and summarize the information about her life. Then, make a vertical or horizontal timeline in order to organize the information you have summarized. You may use Canva, PowerPoint or another digital tool you know.

Fonte: Adaptado de *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

Vale destacar que o estudo de grandes matemáticos é interessante e relevante aos licenciandos em Matemática, por isso, tanto a atividade quatro quanto a *Task 4* facilitam e promovem o processo de aprendizagem da língua-alvo já que são significativas a esses aprendizes (Richards; Rodgers, 2014). Além disso, outra vez, ao realizarem a tarefa em pares, os aprendizes têm a oportunidade de negociar sentidos e, ao fazê-lo, possibilitar a aquisição da língua-alvo.

Sobre a *Lesson C - Science in our daily life* - da Unidade 1, apresento a seguir os enunciados de duas atividades que representarão as atividades que foram propostas nessa lição:

**Figura 18:** Atividade 2 – Unit 1 – *Lesson C – Science in our daily life*

2. Individually, read these statements. Then, read Text A and write T (true) or F (false).

- ( ) Science is an unimportant element in daily life.
- ( ) Science is based on facts and experiments.
- ( ) Magic performed by magician can be explained through science.
- ( ) Paste and brush are not given by science.
- ( ) New technology which makes our life easier has originated from science.
- ( ) Science and technology are complementary fields.
- ( ) Science is used in different daily activities except in cooking, eating and clothing.

Fonte: *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

**Figura 19:** Atividade 3 – Unit 1 – *Lesson C – Science in our daily life*

3. Below you can read about uses of science in different fields. Read text B and indicate to which area of knowledge each of them contributed. Choose the right options from the following box.

medicine art photography agriculture cosmetics transportation education construction  
communication

## TEXT B

### Uses of Science in Different Fields

Uses of science in different fields are as follows –

- In \_\_\_\_\_ – In present days machines are available even for sowing the seeds on fields. Tractor, thresher, drip irrigation system, sprinkler irrigation system etc. all are given by science. All fertilizers are also given by chemical science.

Fonte: Adaptado de *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

Ao avaliar a atividade dois, é possível constatar que, primeiramente, os alunos necessitam ler as sentenças para, em seguida, ao fazerem a leitura do texto A, julgarem se as sentenças são verdadeiras ou falsas. Essa atividade proporciona que eles tenham acesso a informações referentes ao tema da lição C, a ciência no nosso dia a dia, a partir do texto A (Apêndice 13). No que se refere à atividade três, ela dá continuidade e encerra o estudo do tema ciência no nosso cotidiano, propondo que os aprendizes, ao lerem o texto B, consigam compreender os usos da ciência em diferentes áreas, completando os espaços em branco com a área fornecida no quadro. Como se pode observar, essas duas atividades também têm como cerne o foco no sentido sem o trabalho com estruturas gramaticais específicas ou com exercícios mecânicos para aprendizagem de vocabulário prévio à leitura do texto. Assim, o foco das atividades está na compreensão de texto na língua-alvo estudada por meio da aprendizagem sobre o tema da lição C. É importante lembrar que materiais e aulas baseados em conteúdo têm o potencial de aumentar a motivação dos aprendizes uma vez que estão focados no conteúdo que é relevante para eles, pois assim os alunos são direcionados a se preocuparem com o sentido e não com itens gramaticais (Brown, 2015).

No que se refere à *Unit 2 – Research in Mathematics*, trago a seguir os enunciados de três atividades que representarão as atividades que foram propostas nessa lição. Para tanto, começo com a atividade um abaixo:

**Figura 20:** Atividade 1 - *Unit 2 – Research in Mathematics*

1. Before discussing about Mathematics Education research, Applied Mathematics and Pure Mathematics, answer the following **Quiz** in order to check your knowledge on these fields.

**QUIZ**

Mark the alternative corresponding to the correct answer to each question.

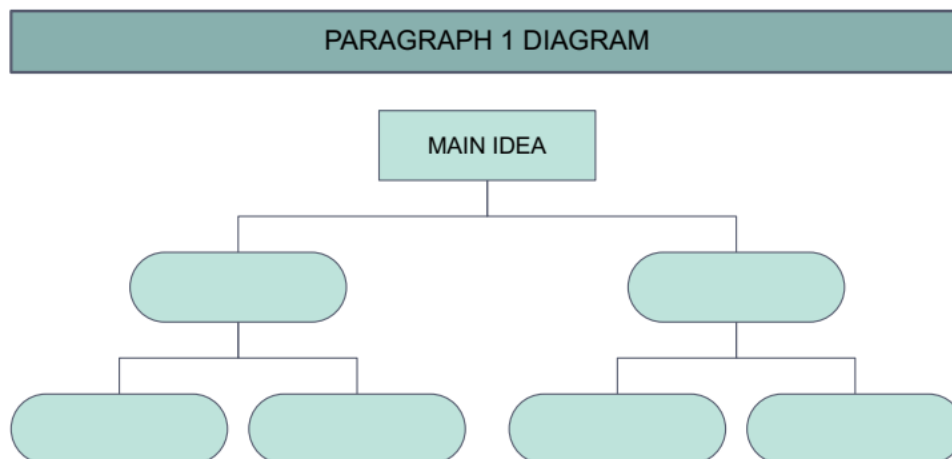
<p>a) <b>Mathematics education research is:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>i) the study of mathematical concepts independently of any application outside mathematics.</li><li>ii) every mathematics you could ever imagine.</li><li>iii) the systematic study of teaching and learning of mathematics.</li></ul> <p>d) <b>If your study is about how fractions are learned in public and private schools in Caraguatatuba, your research field is:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>i) Pure Mathematics</li><li>ii) Mathematics Education</li><li>iii) Applied Mathematics</li></ul>
---

Fonte: Adaptado de *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

Como se pode verificar, essa atividade objetiva que os aprendizes respondam as perguntas do *Quiz* escolhendo a alternativa que julgam correta. Ela promove uma reflexão inicial dos alunos a respeito das três áreas de estudo da Matemática que serão vistas ao longo da *Unit 2*. Dessa maneira, eles podem checar o que sabem ou não a respeito das seguintes áreas: *Mathematics Education*, *Applied Mathematics* e *Pure Mathematics*, antes de lerem os textos e assistirem ao vídeo que trazem informações sobre elas.

A atividade quatro (Figura 21) traz a introdução de um artigo dividida em três parágrafos e solicita que, em pequenos grupos, os aprendizes leiam apenas um dos parágrafos e completem o diagrama referente a ele:

**Figura 21:** Atividade 4 - Diagrama para organização das ideias principais do parágrafo um da introdução do Artigo A – *Unit 2 – Research in Mathematics*



Fonte: Adaptado de *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

Ao realizarem essa atividade, os alunos buscam compreender as ideias centrais dos parágrafos lidos por seus pequenos grupos, para, então, realizarem a *Task 1* que está representada a seguir:

**Figura 22:** Tarefa 1 - *Unit 2 – Research in Mathematics – Task 1*.

**TASK 1** After sharing your answers on the diagrams, the whole class is going to create a mind map in order to summarize Article A introduction. You may use any technological resource you know.

Fonte: *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

O objetivo dessa tarefa é propor que, após os pequenos grupos finalizarem os diagramas da atividade quatro, os alunos se reúnam como turma para desenvolverem um mapa mental com as ideias principais da introdução A.

Como é possível notar, as atividades um e quatro e a tarefa 1, *Task 1*, têm como foco a aprendizagem da língua-alvo por meio do estudo do tema "*Research in Mathematics*" abordado na unidade dois do material didático. Além disso, novamente, o trabalho com uma estrutura gramatical não é o ponto central dessas atividades (Almeida Filho; Barbirato, 2000). Reitero que propiciar o estudo de um tema significativo aos licenciandos, bem como a realização de atividades em pequenos ou grandes grupos cujo foco está no sentido não somente são



motivadoras, como também promovem a interação e a negociação de sentidos, favorecendo a aquisição da língua-alvo (Barbirato, 2005; Brown, 2015).

No que concerne à *Unit 3 – Scientific Dissemination*, trago, então, as atividades 1 e 2 para representar as atividades que foram propostas nessa unidade.

Vale salientar que, antes de fazer a atividade 2, na atividade 1, os alunos tomam conhecimento ou aprofundam o conhecimento que já possuem a respeito do que é a divulgação científica a partir do insumo fornecido por meio de dois sites diferentes (vide Apêndice 13). Assim, iniciam a atividade 2 conscientes das diferentes formas que existem para a divulgação do conhecimento científico.

Na atividade 2, para completarem o quadro 2 (*chart 2*), os alunos precisam ter em mente o fuso horário tanto de Shanghai quanto do Brasil. Assim, podem selecionar quais atividades científicas gostariam de ter feito no ICME – 14 especificando o horário que elas aconteceram nos dois países. Para fazerem essa tarefa, precisam não somente do *chart 2*, como também averiguar o cronograma de atividades do evento (ambos estão disponíveis no Apêndice 13). A seguir demonstro a atividade 2:

**Figura 23:** Atividade 2 - *Unit 3 – Scientific Dissemination*

**2.**

The International Congress on Mathematical Education (ICME - 14) was held in Shanghai, China, from July 11 to 18, 2021. This congress was held in a hybrid mode. It means that it was possible to participate even if you are in Brazil. As you have already done activity 1, you may have noticed that their Scientific Programs included diverse academic activities. Imagine you were interested in participating in ICME - 14 but before subscribing to the Congress you not only need to read more information about the available academic activities but also take into consideration the information that follows:

➡ Shanghai time is 8 hours ahead of UTC (**UTC stands for Universal Time**).

➡ Brazil time is 3 hours behind of UTC.

In order to fill in the **Chart 2** (page 29) with the academic activities you are interested in and the time they happen simultaneously in Shanghai and in Brazil, you will need to:

- a) Go to *International Congress on Mathematical Education (ICME)* website <https://www.icme14.org/static/en/index.html>. Click on Scientific Programs tab to read more about the academic activities and choose at least 3 of them you would like to participate in.
- b) Read the Congress Timetable on page 29 [ICME - 14 TIMETABLE](#) or Go to *International Congress on Mathematical Education (ICME)* website <https://www.icme14.org/static/en/index.html> to check the time academic activities will happen in Shanghai. If you choose to go to the website, click on Scientific Programs tab and then click on "Timetable".
- c) After doing a and b, fill in the chart 1 with the time the academic activities will happen in Brazil.

Fonte: *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

Após terminarem a atividade 2, a fim de realizarem a *Task 1*, os licenciandos precisam utilizar as informações indicadas no *chart 2*, a diferença de fuso entre China e Brasil e o período

em que o congresso ocorreu para criarem, individualmente, um cronograma com suas atividades diárias e as atividades acadêmicas que escolherem para participarem desse evento. A *Task 1* está apresentada a seguir:

**Figura 24:** Tarefa 1 - *Unit 3 – Scientific Dissemination – Task 1*

**TASK 1**

Now that you have carried out **activity 2** and filled in Chart 2, plan your schedule for participating in the International Congress on Mathematical Education. Before designing your congress week schedule, you need to have the following in mind:

- Your daily routine
- China and Brazil time difference
- ICME - 14 will be held from July 11 to 18, 2021

In order to plan your schedule, you may use any technological resource you know. After finishing, share your schedule with your classmates.

Fonte: *Learning Science through English: an English course for mathematicians* (Apêndice 13)

É possível averiguar que a atividade e a tarefa demonstradas anteriormente, buscam promover o ensino da língua-alvo por meio do subtema *Scientific Dissemination*. É importante frisar que a partir dessa atividade e dessa tarefa, ao utilizarem a língua-alvo, os aprendizes podem usar a língua para propósitos comunicativos genuínos (Brown, 2015). Além disso, a atividade 2 e a *Task 1*, especificamente, são atividades que promovem a comunicação autêntica (*authentic communication*) tendo em vista que a língua é utilizada para a comunicação em situações nas quais os sentidos/significados são imprevisíveis (Littlewood, 2013). Portanto, os licenciandos, por meio do estudo desse tema, assim como da realização de atividades e tarefa significativas, puderam expressar o que desejam e do que precisam interagindo em pares a fim de que tivessem mais chances para usarem a língua-alvo e desenvolverem a fluência (Almeida Filho, 2015; Richards; Rodgers, 2014).

Demonstrei, por meio de exemplos de atividades que compõem o material didático, de que maneira a abordagem comunicativa está concretizada nele. Cabe salientar que todas as atividades, sejam elas do tipo tarefa ou não-tarefa, foram pensadas para o estudo do tema selecionado após levantamento de necessidades do público-alvo. Ademais, parte dessas atividades comunicativas foram elaboradas levando em consideração sua semelhança com atividades que os licenciandos podem realizar em sua vida acadêmica tais como: ler um texto ou parte dele, elencar em um diagrama seus elementos principais para depois resumi-lo com suas próprias palavras; escolher as atividades de um congresso internacional e organizar sua

agenda relacionando-as às suas atividades do cotidiano; ler *abstracts* e compreender os elementos e desenvolvimento de pesquisa de sua área de estudo, entre outras. É importante frisar que, quando destaco o foco no sentido e não em estruturas gramaticais ou léxico escolhidos previamente, não sugiro a exclusão do estudo da forma da língua, mas que esses elementos serão trabalhados se forem necessários na percepção do professor ou demanda dos aprendizes, ou seja, surgem de necessidades comunicativas (Larsen-Freeman, 2000). Assim, sob o viés comunicativo, eles serão estudados em ilhas de sistematização, como afirma Almeida Filho (2023).

A seguir, a fim de averiguar as percepções dos estudantes a respeito dos aspectos distintivos concretizados no MD, nos parágrafos a seguir, apresentarei os dados obtidos a partir das respostas dos licenciandos tanto à entrevista quanto às perguntas dos questionários acerca das unidades do material didático. Foram selecionados alguns trechos que representam indícios dos aspectos distintivos da AC que estão concretizados no material, de acordo com o que foi declarado pelos participantes. Em vista disso, discorro, primeiramente, a respeito das respostas dos alunos sobre os temas estudados ao longo da implementação do material didático e, por fim, discuto suas percepções sobre as atividades do material didático que foram realizadas.

No que diz respeito às percepções dos alunos acerca dos temas que foram trabalhados ao longo das três unidades do material didático, apresento, inicialmente, as respostas dos licenciandos à primeira pergunta dos questionários a respeito das unidades desse material. Quando indagados sobre como consideram cada unidade e, especialmente no caso da *Unit 1*, a respeito de cada uma das três lições trabalhadas, os participantes responderam da seguinte forma:

**Quadro 20:** Percepções dos aprendizes sobre as unidades do material didático *Learning Science through English: an English course for mathematicians*

UNIDADE	LIÇÃO	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES
<i>Unit 1- Science</i>	<i>Lesson A - What is science?</i>	Interessante (6)
	<i>Lesson B - Scientists</i>	Interessante (5)
	<i>Lesson C – Science in our daily life</i>	Interessante (5)
<i>Unit 2 – Research in Mathematics</i>	_____	Interessante (5)
<i>Unit 3–Scientific Dissemination</i>	_____	Interessante (6)

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Como se pode perceber, dentre as possibilidades de resposta (interessante, relevante, motivadora, cansativa, complexa e/ou adequada) todos os respondentes consideraram interessantes a Lição A da Unidade 1 e a Unidade 3, além disso, cinco dentre os seis participantes acreditavam que as Lições B e C da Unidade 1 e a Unidade 2 também eram interessantes. Os licenciandos também escolheram os adjetivos relevante, motivadora e adequada ao caracterizarem as unidades estudadas.

Essas respostas são corroboradas pelos relatos dos aprendizes às entrevistas individuais realizadas. Assim, trago alguns excertos:

Pesquisadora: (...) E o que você acha então que você evoluiu bem nesse tempo?

Aluno Felps: (...) **todo o conteúdo que a gente viu novo também** tipo ... os trabalhos que a gente viu... **algumas curiosidades aleatórias... algumas interessantes... bastante parte da ciência também.** (Entrevista com o licenciando Felps em 27/08/2021)

Pesquisadora: Você tem sugestão de algum outro tema porque a gente trabalhou com ciência, né, com cientista, com pesquisa ou você acha que não, que os temas foram interessantes?

Aluna Nana: **Eu gostei dos temas, achei bem interessante.** Tinha bastante coisa que eu não sabia e se eu tinha algum conhecimento era bem por cima assim. (Entrevista com a licencianda Mariana Sousa em 27/08/2021)

Os trechos retirados das entrevistas de dois respondentes confirmam que as aulas e os temas estudados a partir do material didático implementado são interessantes ao público-alvo. Ademais, a aprendizagem do tema central do material também se confirma quando o aluno Felps menciona que estudou sobre ciência.

Além desses trechos, a seguir, apresento algumas respostas dos licenciandos à pergunta cinco dos questionários sobre as unidades do material didático. Ao responderem sobre o que aprenderam a respeito dos temas abordados nas unidades, os licenciandos declararam:

Aluna Natasha: **aprendi que a ciência** engloba tudo o que vivemos hoje em dia.

Aluna Nana: **Que é um campo onde prioriza o conhecimento, pesquisas, informação e tecnologias para o desenvolvimento.**

Aluna Moreira: **Alguns cientistas** não europeus e suas atribuições em inglês.

Aluno Felps: **Inúmeras contribuições de cientistas.**

Aluna Ka: Eu aprendi a diferenciar quando um texto está falando de **Mathematics Education, Applied Mathematics ou Pure Mathematics.**

Aluna Natasha: **As diferenças entre Educação matemática, Matemática aplicada e Matemática pura em inglês.**

Aluna Ka: **Como ciência é tudo, está em todo lugar, ela pode ser divulgada através de vários caminhos**, alguns citados na questão seguinte. Aprendi sobre os artigos, eles foram relevantes porque eram sobre matemática, abordavam questões diferentes, isso foi interessante, (...)

Aluna Nana: **Como os professores têm uma maneira de espalhar o conhecimento de maneiras diferentes e como eles fazem isso.**

Aluno Felps: *all the methods for disseminating science, and how each of them are.*

As respostas dos licenciandos ratificam, novamente, que as unidades do material didático focalizam a aprendizagem do tema central e seus subtemas, tendo como consequência a aprendizagem da língua-alvo, trazendo a gramática para uma posição coadjuvante, propiciando o ensino significativo e contextualizado (Almeida Filho, 2023). A partir da resposta da aluna Ka, pode-se observar também que ela considera os artigos lidos e discutidos (todos do gênero acadêmico e disponíveis no Apêndice 13) relevantes uma vez que tratam da área da matemática e interessantes, pois abordam diferentes questões dentro dessa área. Dessa forma, o ensino está centrado no aprendiz, focado em suas necessidades e objetivos, ou seja, proporciona uma motivação maior aos alunos para aprenderem a língua-alvo, dando a eles a oportunidade de se reconhecerem nas práticas que lhes são significativas (Almeida Filho, 2015; Brown, 2015).

A fim de demonstrar a seguir a opinião dos alunos sobre as atividades propostas, apresento os excertos das entrevistas de três respondentes:

Pesquisadora: Como você avalia as atividades propostas? (...)

Aluna Natasha: Foram **motivadoras e interessantes.**

Pesquisadora: Por que você acha que elas eram motivadoras e interessantes, Natasha?

Aluna Natasha: **Porque elas eram diferentes. Eu nunca tinha tido atividades daquele jeito. E elas eram interessantes justamente por isso. .... A gente aprendeu sobre a ciência, sobre o cientista.**

Pesquisadora: Se elas eram diferentes, como eram as atividades que você fazia antes para estudar inglês?

Aluna Natasha: Ah, eram sobre as cores, animais, números... Só isso.  
(Entrevista com a licencianda Natasha em 28/08/2021)

Pesquisadora: E você acha que elas eram interessantes? Cansativas? Como que você acha que eram as atividades do material?

Aluna Ka: Eu acho que **foi bem diversificado, teacher.** (...) E ficou muito **no que é ciência, sabe?** (...) (Entrevista com a licencianda Ka em 27/08/2021)

Pesquisadora: Você acha que elas (as atividades) contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem? Explique.

Moreira: Sim, especialmente **quando eram atividades diferentes que a gente se empenha mais, né?** Eu particularmente adoro mexê com figuras e mapas mentais.

Pesquisadora: E essas atividades diferentes eram quais atividades? Você lembra?

Moreira: Teve **a da... do cientista... é... do matemático que fosse aqui da América Latina, né?** E daí **do cronograma semanal** e teve outra que eu não lembro exatamente o tema, mas foi **o mapa conceitual e o infográfico.** (Entrevista com a licencianda Moreira em 31/08/2021)

Nota-se nesses excertos que a aluna Natasha, ao se referir às atividades propostas, considerou-as motivadoras e interessantes, justificando que as via dessa forma em razão de serem diferentes das atividades de inglês que já havia feito anteriormente visto que ela menciona ter aprendido sobre a ciência e sobre cientista. Ao observar o relato da aluna Moreira, a licencianda, ao ponderar se as atividades contribuíram para o seu processo de ensino e aprendizagem, julgou que sim, principalmente porque elas são diferentes e demandam que ela se dedique mais ao estudo da língua-alvo. Para exemplificar as atividades diferentes que ela menciona, a licencianda Moreira cita a atividade na qual teve que pesquisar sobre um matemático de um continente que não fosse o Europeu e, em seguida, criar um infográfico sobre a biografia dele, além do cronograma semanal feito na unidade três.

Ao olhar atentamente os excertos das alunas Natasha e Moreira, destaco que ambas caracterizaram as atividades como *diferentes* o que indica que, possivelmente, em cursos anteriores de língua inglesa, a aluna Natasha havia estudado vocabulário básico desse idioma como é possível averiguar no seguinte fragmento: “Ah, eram sobre as cores, animais, números... Só isso.” e a aluna Moreira por meio de atividades não tão interessantes e motivadoras a suas necessidades e interesses, ao afirmar “quando eram atividades diferentes que a gente se empenha mais, né?”. No entanto, as atividades que compõem o material didático elaborado e implementado divergem das atividades realizadas por essas alunas em outras aulas de inglês, uma vez que, ao demandarem que os licenciandos criassem um infográfico e um cronograma de suas atividades semanais, como mencionado pela licencianda Moreira, por exemplo, busca-se promover a comunicação dos aprendizes na língua-alvo, podendo se expressar de forma imprevisível, facilitando a aquisição da língua inglesa uma vez que essas atividades comunicativas estimulam a aprendizagem não consciente da língua estrangeira (Barbirato, 1999). Nessa cena, o aluno assume o papel de protagonista em sua aprendizagem uma vez que as atividades estimularam os estudantes a pensarem e interagirem na língua-alvo, com foco no tema (Almeida Filho, 2015).

Quando se observa a resposta da aluna Ka, apesar de notar que no trecho *E ficou muito no que é ciência, sabe?* ela pareceu expressar que não gostou do estudo contínuo do tema ciência, isso demonstra que o tema norteador do material didático foi trabalhado com constância uma vez que a professora-pesquisadora objetivava que os aprendizes tivessem contato com o tema de forma que não fosse um planejamento de curso linear em que estruturas gramaticais são estudadas em uma sequência específica. Portanto, por meio do estudo do tema central do material didático, ciência, e seus subtemas a partir de atividades comunicativas que focalizam

a construção e negociação de sentidos, tencionou-se motivar os licenciandos a aprenderem o inglês realizando atividades relevantes e significativas a eles, favorecendo a aquisição da língua-alvo, tendo em vista que é possível aprender uma segunda língua ou língua estrangeira com mais sucesso quando se usa a língua como um meio de compreender o conteúdo, mais do que como um fim em si mesma (Richards; Rodgers, 2014). Em adição, destaco que a língua se torna assim um meio para comunicar um assunto de interesse dos aprendizes, direcionando o foco para o sentido (Brown, 2015).

Tendo em vista o exposto nesta seção, pode-se constatar que o material didático temático elaborado e implementado, concretizou os seguintes aspectos distintivos da abordagem comunicativa: considera as necessidades e os interesses dos aprendizes; propõe atividades relevantes e interessantes aos aprendizes; tem foco na comunicação; o aluno tem o papel de negociador e protagonista de seu processo de aprendizagem; estimula uma interação dinâmica entre os aprendizes; por fim, trabalha a língua com foco na comunicação social (Almeida Filho, 2012, 2015, 2023; Barbirato, 1999; Breen; Candlin, 1980; Larsen-Freeman, 2000; Nunan, 1993, 1997; Vieira-Abrahão, 2015).

Após a finalização desta seção, passo a seguir a discutir a abordagem materializada no ensino com o material didático proposto neste estudo.

### **3.3 O ENSINO COM O MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO: ABORDAGEM ALMEJADA *VERSUS* ABORDAGEM CONCRETIZADA**

Esta seção faz referência à terceira pergunta de pesquisa. Foram destacadas, além da categoria principal, duas subcategorias que apareceram com maior frequência nos dados gerados e observados nas aulas síncronas, no *chat* dessas aulas e nos diários da professora-pesquisadora. Dessa maneira, apresento inicialmente a subcategoria que discorre a respeito do papel da gramática ao longo da implementação desse material didático. Em seguida, discutirei o papel da tradução no decorrer do ensino com o referido material.

#### **3.3.1 Gramática: coadjuvante ou protagonista?**

Nesta subseção, exponho a análise de como a gramática foi trabalhada ao longo da implementação do material didático temático a fim de avaliar qual abordagem ou abordagens foi/foram concretizadas.

Início essa análise trazendo dois excertos: um do diário da professora no qual ela relata como trabalhou a gramática com os alunos quando estava verificando suas respostas à pergunta sobre quais estratégias de aprendizagem cada um utilizou para realizar as atividades propostas ao longo da *Unit 1 – Lesson B – Scientists*; o outro da transcrição de um trecho da aula gravada em que a checagem das respostas dos alunos acontece. É importante mencionar que essa pergunta é feita aos alunos sempre ao final de cada lição da primeira unidade e ao final das unidades 2 e 3 e é denominada de *Time for Reflection* (vide apêndice 13). Assim, apresento estes excertos:

“Conforme os alunos foram respondendo, fui orientando-os com relação a alguns ajustes na escrita de suas respostas. **Perguntei a eles se eles queriam deixar a resposta deles no presente ou no passado, pois a maioria deles respondeu as estratégias que usa e não que usou para fazer as atividades. Não dei explicações longas sobre aspectos linguísticos, mas falei sobre o sentido de se usar o passado e de se usar o presente.** Apenas 1 aluna disse que queria manter sua resposta no passado mesmo. **Apesar da pergunta ter sido feita no passado, a intenção não era a de praticar o *Simple Past*, pois no comunicativismo, dá-se a liberdade de os alunos utilizarem os recursos linguísticos que têm.** Assim, apresentei a eles o sentido do uso do presente e do passado para que os aprendizes escolhessem a forma pela qual gostariam de expressar suas respostas. **Não os forcei a utilizar um tempo verbal específico como se é praticado na abordagem gramatical”.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente ao dia 17/06/2021 - Grifo meu)

Professora: **Ka, I use dictionaries and (lendo a frase da aluna) OK, Ka, here you are using present and past. You want to write it in the past or in the present? ... Because if you say I used, eu usei no passado, né? Eu usei essas estratégias nessa lição. Ok. But if you want to say that you use que você, né? usou lá e vai continuá usando... que você usa isso como rotina, como hábito, você pode usá o *present*. What do you prefer the past or the present?**

Aluna Ka: Eh... pode ser no *past*, teacher. Então, tem que ser *I used*?

Professora: *Yes*.

(**Trecho 1:** Transcrição da checagem das respostas dos alunos à atividade realizada por meio do Padlet referente à aula do dia 17/06/2021 - Grifo meu)

Observando esses trechos, é possível notar que a atividade propõe que os licenciandos usem a língua-alvo para registrarem, no mural virtual, as estratégias de aprendizagem que utilizaram no decorrer da lição b da primeira unidade do material didático. Dessa forma, não foram estabelecidas nem estudadas estruturas gramaticais específicas previamente à realização da atividade. No entanto, ao checar as respostas dos alunos, a professora percebe que os licenciandos utilizaram os verbos no presente e não no passado como parece sugerir a pergunta, como se pode averiguar no seguinte trecho, “a maioria deles respondeu as estratégias que usa e não que usou para fazer as atividades”. Em consequência disso, a professora perguntou aos alunos (...) “se eles queriam deixar a resposta deles no presente ou no passado” e afirma não ter dado (...) “explicações longas sobre aspectos linguísticos”, (...) mas ter falado “sobre o



*sentido de se usar o passado e de se usar o presente*”, como é possível verificar nesses excertos. Com base nesse relato da professora, pode-se inferir que ela possivelmente teve a intenção de confirmar se os alunos quiseram se expressar daquela maneira ou se eles não souberam se expressar da forma como gostariam devido à proficiência linguística deles, o que pode ser verificado quando a docente explana que não se aprofundou ao explicar a eles a respeito do significado do uso do verbo no passado e no presente, justificando sua atitude ao afirmar que a abordagem comunicativa propõe que os aprendizes utilizem seus próprios recursos linguísticos (Almeida Filho, 2012; 2015; Barbirato; Almeida Filho, 2005) e não vocabulário e itens gramaticais pré-estabelecidos e treinados como se é habitual em métodos gramaticais (Richards; Rodgers, 2014).

Além desse momento gramatical descrito anteriormente, na aula do dia 1º de julho de 2021, a professora descreve que conversou com os alunos sobre “*duas questões estruturais*” as quais “*emergiram dos infográficos que os alunos fizeram individualmente*”, como se pode verificar neste excerto:

**“Em seguida, falei com eles sobre duas questões estruturais: 1 – *word order – adjective + noun* e 2 – a diferença entre as palavras *mathematical, mathematician e mathematics*. Esses tópicos gramaticais emergiram dos infográficos que os alunos fizeram individualmente. Tem outros tópicos que vou tratar com eles na próxima aula, como a diferença entre o uso de algumas palavras e preposições. Vou mostrar a eles como usar o dicionário a favor disso. Depois desse *Grammar Time*”.**  
(...)

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente ao dia 01/07/2021)

Examinando esse trecho, é possível perceber que esse evento se assemelha e difere dos trechos analisados anteriormente. É semelhante porque a justificativa para utilizar um tempo da aula a fim de mostrar aos alunos o que ela notou nos trabalhos deles com relação à gramática, mesmo que não explicitada pela docente, parece ser que a ordem das palavras em inglês não está adequada e os alunos provavelmente teriam confundido as palavras “*mathematical, mathematician e mathematics*”. Entretanto, é diferente uma vez que a professora não acha suficiente esse momento pontual ao longo da aula e relata em seu diário que “*Tem outros tópicos que vou tratar com eles na próxima aula como a diferença entre o uso de algumas palavras e preposições.*” Além disso, nomeia esse momento de “*Grammar Time*”, como também se pode verificar nesse excerto.

Cabe destacar que no material didático implementado não estão previstos momentos específicos para o trabalho prévio ou posterior com léxico, nem outros aspectos linguísticos, já que está embasado na abordagem comunicativa e no planejamento temático os quais pressupõem foco no sentido (Almeida Filho, 2012, 2015, 2023; Barbirato; Almeida Filho, 2000; Barbirato, 2005; Brown, 2015; para citar alguns). Portanto, mais uma vez, a professora, baseada nas respostas dos alunos às atividades, considera que as dificuldades a respeito de vocabulário e elementos gramaticais precisam ser apontadas e explanadas aos licenciandos. Cabe destacar que, é esperado que o professor quando ensina sob o viés comunicativo, identifique, a partir do uso da língua-alvo, as demandas de se explicitar algum ponto gramatical brevemente e logo retornar ao fluxo comunicativo (Almeida Filho, 2023). No entanto, quando a forma vira o foco da aula, o ensino se fundamenta no viés gramatical.

O momento gramatical realizado pela professora-pesquisadora pode ser verificado nos trechos 3 e 4 a seguir:

Professora: [...] *This excerpt has some problems. Têm alguns probleminhas aqui. Pensando na ordem das palavras que a gente acabou de vê, I want you to correct this excerpt.* Eu quero que vocês corrijam essa parte aqui. [...] **Como é que ficaria aqui na ordem correta?**

Aluna Moreira (no chat): **Inverter as duas últimas palavras**

Professora: OK, Moreira. *We invert the last two words. Ok.*

(**Trecho 2:** Transcrição do *Grammar Time* referente á aula do dia 01/07/2021- Grifo meu)

Professora: *mathematic is correct? Is mathematic correct? The word order is correct now, OK? Specialist in mathematic education, but mathematic is not correct. How do we say ... como é que a gente fala a matemática in English? The science, the subject, the school subject? Como é que a gente fala a matemática in English?*

Aluna Ka (no chat): **com S no final**

Professora: *Yes, Ka, with s. Yes. So, specialist in mathematics education* (também digita no chat).

(**Trecho 3:** Transcrição do *Grammar Time* referente à aula do dia 01/07/2021-Grifo meu)

Como já citado, na aula seguinte, a professora explicou aos alunos o que é paráfrase e a estrutura de um parágrafo, pois os alunos, em duplas, terão que redigir um parágrafo resumindo o texto lido ao longo da *Unit 2 – Research in Mathematics* (Vide *Task 2* no Apêndice 13), como demonstro a seguir:

Professora: **Vocês já estudaram sobre paráfrase em português?** Vocês estudaram isso em português 1 e 2? (a professora digita no chat a palavra *paraphrase*) é cognato em inglês também aqui oh ... parecido. Vocês estudaram isso?

Aluna Karina: *Yes, teacher (...)*

Professora: *OK*. Quando a gente faz paráfrase, né? (...) **Quando a gente faz paráfrase, a gente vai reescrever algo com nossas palavras. Quando a gente faz paráfrase, a gente vai ler o texto, vai entender a ideia daquele texto, precisa entendê muito o que eles tão falando (sobre os autores do texto).** (...) *Tip*. Uma dica. **Geralmente, a estrutura do parágrafo ... a gente tem estrutura de texto, introdução, desenvolvimento e a conclusão, mas cada parágrafo tem essa mesma estrutura, vocês sabiam disso?** Cada parágrafo tem introdução, tem desenvolvimento e tem o finalzinho dele e aí prossegue pro outro. (...)  
(**Trecho 4:** Transcrição do momento em que a professora explica aos alunos sobre paráfrase e estrutura de parágrafo referente à aula do dia 08/07/2021 - Grifo meu)

Entretanto, conforme destacado previamente, o material didático está constituído por atividades cujo foco é o sentido. Por isso, buscam ser significativas aos licenciandos e apresentar imprevisibilidade dado que os estudantes são encorajados a lidar com situações não ensaiadas sob orientação, não o controle, do professor (Brown, 2015).

Portanto, a *Task 2* proposta na unidade 2 do material didático não objetiva apresentar o conceito e a estrutura do parágrafo, mas sim que os licenciandos somente o escrevam após terem realizado outras atividades anteriores. Apesar de o material e de a tarefa 2 terem o propósito de propiciar aos aprendizes o insumo da língua inglesa necessário ao desenvolvimento da competência comunicativa deles (Barbirato, 1999; 2005), a professora novamente considerou importante apresentar e explicitar alguns aspectos linguísticos, como ela relata no seguinte trecho do seu diário:

(...) **“mostrei a eles a importância de se relacionar as ideias para a paráfrase e a estrutura de um parágrafo/texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Também expliquei que, geralmente, na primeira oração de um parágrafo já está o assunto central dele”.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 08/07/2021 -Grifo meu)

Diferentemente do que já foi averiguado nas análises anteriores nesta subseção, a partir do que a docente retrata no excerto seguinte, é possível deduzir que o momento gramatical realizado nessa aula está relacionado às dúvidas que a professora-pesquisadora tem acerca da eficácia/efetividade do planejamento temático e da abordagem comunicativa, como é possível notar quando se questiona se o planejamento que embasa o material didático ajuda ou atrapalha os alunos na aprendizagem, assim como se o foco na forma, diferente do que tem feito, não seria mais eficaz, além de sua dúvida se o tema tratado no material didático não é difícil para os alunos iniciantes, se não seria melhor trabalhar com temas mais fáceis para eles.

**“Tenho me perguntado se esse planejamento está ajudando-os ou atrapalhando/dificultando-os. Será que se estivesse trabalhando com o foco na forma, eles estariam aprendendo mais ou “achariam” que estavam aprendendo mais? Ou será que se os temas fossem outros, não seria mais “fácil para eles” que são iniciantes”.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 08/07/2021-Grifo meu)

Vale frisar que, outra vez, a abordagem declarada da professora-pesquisadora, a gramatical, emerge e a docente continua questionando a aprendizagem proporcionada pelo fazer comunicativo, sugerindo que a abordagem gramatical pode ser a melhor opção para seu público-alvo. Esse dado revela que a filosofia de ensinar declarada pela professora-pesquisadora está em tensão com a filosofia desejada, a comunicativa, a qual está representada pelo MD, indicando que essas duas forças potenciais operam no processo de ensino e aprendizagem com o referido material (Almeida Filho, 2012).

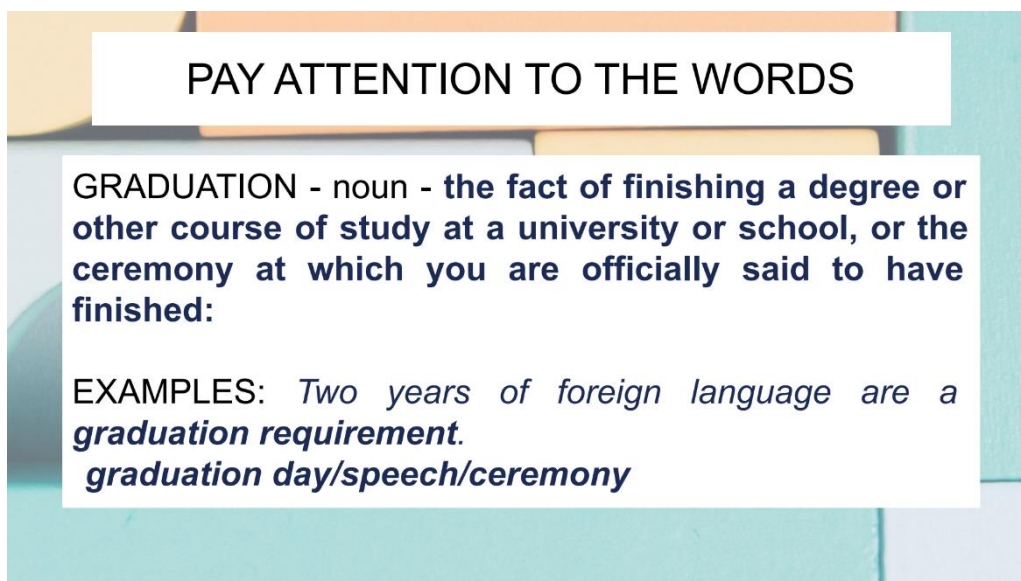
Em adição, na aula do dia 15 de julho de 2021, a professora fez novamente um *Grammar Time* ainda a respeito de “*tópicos gramaticais e lexicais que surgiram dos infográficos que eles fizeram*”, como descrito pela professora no excerto do seu diário a seguir:

**“Depois de tratar disso com eles, comecei a falar sobre *grammar*. Preparei alguns slides sobre tópicos gramaticais e lexicais que surgiram dos infográficos que eles fizeram. Peguei exemplos dos infográficos e fui apresentando os tópicos: artigo *the*, *capital letter*, *punctuation*, *word order*, uso das palavras *to*, *from*, *graduate*, *graduation*, *undergraduate* etc. (...) Quando pedi a eles que corrigissem algumas sentenças, inclusive compartilhei com eles o *link* dos *slides*, apenas o aluno X e a aluna Ka apontaram modificações a serem feitas.”**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 15/07/2021-Grifo meu)

Como é possível perceber, a professora afirma que criou alguns *slides*, não somente para mostrar aos alunos frases deles que ela retirou dos infográficos, apresentando aos licenciandos tópicos gramaticais e de vocabulários específicos, como também solicitar que eles buscassem fazer as correções necessárias em cada frase. Ressalto que esses *slides* são um material extra criado pela docente, pois eles não fazem parte do material didático implementado. Trago, para exemplificar esse material extra, um *slide* acerca da definição e exemplos do uso da palavra *graduation*:

**Figura 25:** Slide sobre o uso da palavra *graduation*.



Fonte: Elaborado pela própria autora - *Grammar Time II* (Material extra).

Analisando o trecho do diário da professora e o *slide* que ela organizou, é possível supor que a docente utilizou uma parte da aula para dar foco às estruturas linguísticas que não foram usadas de forma adequada pelos alunos na produção dos infográficos. Esse *slide* demonstra que a professora buscou mostrar aos alunos a definição da palavra *graduation* tendo em vista que eles teriam confundido o uso dessa palavra com outras como *graduate* e *undergraduate*. Pode-se deduzir que, na concepção da docente, ao explicitar o uso de itens gramaticais e vocabulário, os alunos iriam compreender os seus erros, aprender as regras corretas e evitar cometê-los novamente. Por isso, penso que tenha tornado esses momentos gramaticais recorrentes e de maior tempo de duração no decorrer das aulas. Cabe salientar que em aulas alicerçadas no comunicativismo a forma é trabalhada em ilhas de sistematização em períodos curtos (Almeida Filho, 2023), diferentemente do que a professora-pesquisadora estava fazendo por meio do *Grammar Time*.

A fim de ilustrar o exposto, apresento, a seguir, um excerto do diário da professora a respeito da aula gravada do dia 17 de julho de 2021:

**“Falamos sobre o que é o parágrafo, sua estrutura, mostrei dois exemplos a eles e eles identificaram a estrutura dos parágrafos. Em um deles, um *abstract* do próprio material, além de pedir para eles identificarem as partes de um parágrafo, ainda pedi para que eles tentassem identificar as partes da pesquisa. Achei que foi mais fácil dessa vez para alguns deles. Além disso, mostrei a eles os recursos que um dicionário tem e o quanto isso pode ajudá-los na escrita. Foquei principalmente no sentido e uso no contexto das palavras. Mostrei a eles também**

a rubrica que utilizarei para apontar minhas observações a respeito dos parágrafos que escreverão. Percebi que não somente nesta aula, mas também nas duas anteriores, utilizei mais o português do que o inglês. Percebi também que tratei de aspectos gramaticais durante grande parte das últimas 3 aulas. Acho que estou me perdendo novamente. Minha abordagem gramatical de ensinar está me puxando com toda força”. (Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 17/07/2021)

Quando se observa atentamente esse trecho, pode-se averiguar que a professora descreve inicialmente que mostrou aos alunos exemplos de parágrafos e solicitou que os licenciandos identificassem a estrutura de cada um deles. Além disso pediu que eles tentassem identificar as partes da pesquisa descritas no *abstract* que utilizou como um dos exemplos. Sobre a identificação das partes do *abstract*, a professora julgou que eles tiveram mais facilidade em fazê-lo, o que nos indica que é possível que, em alguma aula anterior, os aprendizes tenham tido alguma dificuldade. Ela ainda descreve que mostrou a eles como utilizar o dicionário como ferramenta para auxiliá-los na escrita e ressalta que sua intenção foi a de demonstrar o sentido das palavras e o uso delas dentro de diferentes contextos.

A partir dessa descrição inicial, ratifico que a professora pensava, provavelmente, ser necessário promover esses momentos em que explicita aspectos gramaticais, porém, é possível constatar, por meio da aula gravada, que, especificamente nessa aula, ela utilizou a aula inteira apenas para trabalhar a estrutura de um parágrafo. Ademais, a professora conta que mostrou aos alunos a rubrica na qual anotaria suas observações a respeito do parágrafo que eles escreveriam. Apresento a rubrica a seguir:

**Figura 26:** Rubrica para avaliação de parágrafo

STUDENT (S): \_\_\_\_\_

Single Paragraph Rubric					
	1	2	3	4	Points
<b>Topic Sentence (main idea)</b>	*Topic sentence unclear * Incorrectly placed * Not re-worded in closing sentence	*Topic sentence unclear * Incorrectly placed * Re-worded in closing sentence	*Topic sentence unclear <b>OR</b> *Incorrectly placed *Re-worded in closing sentence	*Clear topic sentence * Correctly placed *Re-worded in closing sentence	
<b>Supporting Sentences (details)</b>	*No supporting details that relate to main idea	* <b>One</b> supporting detail that relates to main idea	* <b>Two</b> supporting details that relate to main idea	* <b>Three</b> or more supporting details relating to main idea	
<b>Organization</b>	*Details are not in logical or expected order	*Some details are not in logical order * Reader is distracted	*Details are in logical order * Order makes writing less interesting	*Details are in logical order * Order keeps the reader interested	
<b>Mechanics and Grammar</b>	* <b>Six</b> or more punctuation, capitalization, and spelling errors	* <b>Three to five</b> punctuation, capitalization, and spelling errors	* <b>One to two</b> punctuation, capitalization, and spelling errors	* <b>No</b> errors in punctuation, capitalization, and spelling.	
TEACHER COMMENTS:					
				<b>Total →</b>	

Fonte: Adaptado pela própria autora – *Single Paragraph Rubric* (Material extra).

No que concerne a essa aula sobre parágrafo, a professora relatou a sua orientadora o que havia feito com seus alunos e esta apontou “*que tinha ficado muito com foco na forma*”. Desse modo, subverteu-se o material didático já que a abordagem declarada da professora-pesquisadora se sobrepôs à abordagem desejada, como se pode ver no seguinte trecho do diário da professora:

“Quando contei para ela sobre a aula a respeito de parágrafo e da rubrica para avaliação dos parágrafos que os alunos irão entregar, **ela disse que tinha ficado muito com foco na forma. Tentei me justificar, claro, dizendo que eles são alunos da matemática e precisam de algo mais objetivo e concreto e que tenho somente mais 1 mês de aula para cumprir os objetivos do curso, desenvolver a leitura e a escrita de abstracts, e que parece que não vou conseguir cumpri-los**”.

(Trecho 1 do diário da professora-pesquisadora acerca da reunião com sua orientadora. Reunião do dia 27/07/2021 - Grifo meu)

Observando o trecho 1, consegue-se perceber que a professora busca se justificar alegando que, em decorrência dos alunos serem da área de matemática, necessitam de algo mais “*objetivo e concreto*” e que ela tem receio de não conseguir cumprir os objetivos do curso os quais iriam auxiliar os alunos no desenvolvimento da leitura e escrita de *abstracts*. Pode-se depreender desses dados que essa preocupação da professora estava relacionada ao seu enfoque estrutural crescente ao longo das aulas retratadas nesta subseção, como é possível notar na reflexão da professora em parte do trecho 1 demonstrado anteriormente e que retomo a seguir:

(...) “Percebi que não somente nesta aula, mas também nas duas anteriores, utilizei mais o português do que o inglês. Percebi também que tratei de aspectos gramaticais durante grande parte das últimas 3 aulas. Acho que estou me perdendo novamente. **Minha abordagem gramatical de ensinar está me puxando com toda força**”.

(Parte do trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 17/07/2021 - Grifo meu)

Ainda a respeito do trabalho com parágrafo e *abstract* de forma estruturalista, trago, a seguir, o relato da professora sobre as percepções de sua orientadora com relação a esse fato:

“A respeito do material didático que organizei e estou aplicando, **a professora disse que os objetivos do curso podem ter levado a este conflito entre a abordagem comunicativa e a gramatical, pois o objetivo é gramatical, então acaba puxando para isso. Assim, o abstract fica concorrendo com o tema e acaba levando ao ensino da forma; estrutura. Ela acredita que é como se tivéssemos 2 planejamentos em um mesmo material: o temático com foco no sentido e o gramatical para ensino do gênero abstract. Tenho 2 abordagens juntas, gerando confusão e 1 acaba pesando mais, ou seja, a gramatical**”.

(Trecho 2 do diário da professora-pesquisadora acerca da reunião com sua orientadora. Reunião do dia 27/07/2021-Grifo meu)

Tendo em vista a caracterização do material didático descrita detalhadamente em seção anterior desta tese, os outros excertos previamente discutidos e o trecho 2, consegue-se deduzir que, apesar de o material didático estar fundamentado no planejamento de curso temático e na abordagem comunicativa, especialmente o objetivo comunicativo da *Unit 3 – Scientific Dissemination* (Vide apêndice 13) ocasionou que a professora se percebesse em conflito e “*puxada*” para a abordagem gramatical, ou seja, focalizou a estrutura e não o sentido ao trabalhar o parágrafo e, conseqüentemente, a escrita de um *abstract*. Com base nesses dados, é possível inferir que a abordagem declarada da professora-pesquisadora se demonstrou ainda presente e forte, sobressaindo-se à abordagem almejada concretizada no material didático, confirmando a coexistência dessas duas abordagens no ensino com o referido material e não no material didático, como sua orientadora havia pensado já que escrever um *abstract* a fim de participar de um evento acadêmico é atividade comunicativa, tornando-se gramatical em decorrência da forma como a professora-pesquisadora conduziu a realização dela.

A partir dessas reflexões apontadas pela professora em seu diário, ela descreve que, na aula do dia 5 de agosto de 2021, explicou rapidamente aos alunos o uso das preposições *from* e *to* e *a.m* e *p.m* quando eles precisarem se referir a intervalos de tempo e horas, pois, a docente observou que, na execução da *Task 1* da terceira unidade do material didático, os alunos não os usaram adequadamente. Ela relata, ainda, que os alunos compartilharam o conhecimento que tinham no *chat* ou pelo microfone. Ao observar essa descrição que apresento a seguir, é possível constatar a tentativa da professora em focar no sentido, ou seja, no objetivo da atividade proposta no material didático, além de explicitar o elemento gramatical quando realmente necessário e pontual:

(...) “eles não haviam usado o *from* e o *to* nos intervalos das horas, usando *at* ou somente o *to*. Também utilizaram a hora como no Brasil e não no inglês. Por isso, como a atividade, *TASK 2* e a próxima *TASK 3* eles mencionariam e mencionarão *time*, além de ter vindo do uso deles, **expliquei o assunto brevemente: o uso dessas preposições e do *a.m* e *p.m*. Esse assunto foi apresentado de forma dialogada, pois alguns alunos foram compartilhando o que sabiam sobre o assunto no chat ou pelo microfone. Os alunos, Felps e X perguntaram também como se fala as horas em inglês. Aí expliquei a eles, por meio de poucos exemplos, que existem duas formas de se falar as horas em inglês sendo um pouco parecido com o português**”. (Trecho 2 do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático. Reunião do dia 05/08/2021-Grifo meu)

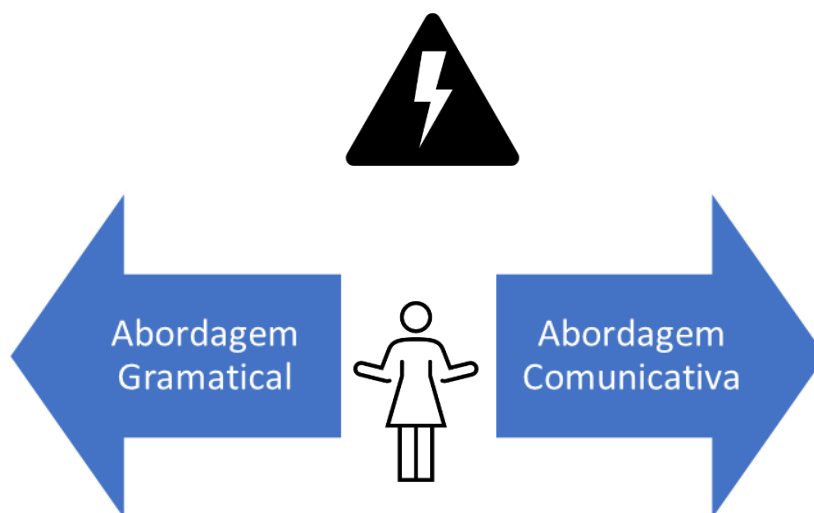
Concluo, após a análise dos excertos e materiais analisados, que o material didático elaborado e implementado pela professora tem como cerne o estudo do tema central e seus subtemas com cerne no sentido, ou seja, está fundamentado no princípio de que a atenção do aprendiz deve ser direcionada ao sentido, sendo a gramática, portanto, coadjuvante, um dos



elementos que constitui a competência comunicativa. No entanto, principalmente devido a sua abordagem declarada de ensinar, ao trabalhar o objetivo comunicativo final do curso, a escrita de um *abstract*, a gramática, isto é, o estudo da estrutura de parágrafos e resumos acadêmicos, também virou foco do ensino com o material didático, melhor dizendo, protagonista. Portanto, a professora, mesmo tendo a percepção de que precisava atuar embasada nos aspectos distintivos do comunicativismo, sentiu-se arrastada/forçada pela abordagem que declarava ter a trabalhar com frequência itens gramaticais, o que gerou a existência de duas abordagens no ensino com esse MD. É nesse sentido que essas duas visões distintas, a da abordagem declarada e a da abordagem almejada, ocasionaram a tensão de abordagens, assim a abordagem de maior força, a declarada pela professora-pesquisadora, predominou em diversos momentos do ensino com o MD (Almeida Filho, 2012).

Para resumir esta subseção, represento essa duplicidade de abordagens divergentes e em tensão que caracterizaram o processo de ensino por meio do material didático na seguinte figura:

**Figura 27:** Demonstrativo das duas abordagens que permearam o processo de ensino com o material didático



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Após finalização desta subseção, passo, a seguir, a analisar o uso da tradução ao longo do ensino com o material didático.

### 3.3.2 – Traduzir ou não traduzir, eis a questão!

Nesta subseção, discuto o uso da tradução no decorrer do ensino com o material didático objetivando demonstrar também como o ensino com o MD se caracterizou.

Assim, começo esta análise a partir da observação dos seguintes excertos da aula do dia 6 de maio de 2021 nos quais é possível notar que a professora utiliza o inglês e o português para se comunicar com seus alunos, mesclando, assim, os dois idiomas:

Professora: **Quando vocês veem essa photo... this picture, OK? Hum... There is a hand, right? OK? Tem uma mão and then inside the hand you have a... bulb?**

(...)

Professora (digita no chat): *bulb*.

Professora: **So, there is a hand. Tem uma mão... inside of it... dentro dessa mão... there is a bulb... tem essa lâmpada, right? And... hum... there is... the color here, right? The background here is dark. A gente tem um ambiente aqui escuro, right?**  
A gente aqui um *background* escuro, *dark* and we have this *bulb*... *the light of this bulb, OK?*

(**Trecho 1:** Transcrição do momento em que a professora descreve com/para os licenciandos capa da *Unit 1 – Science*. Aula do dia 6/05/2021)

Professora: **But, do you understand what is Present a short biography? What is biography? Moreira, do you know? ... what is biography?**

Aluna Moreira (responde pelo chat): Não entendi.

Professora: Eh ... se você sabe o que significa *biography*, Moreira? O que você acha que significa essa palavra? *What is the meaning of biography?*

Aluna Moreira: Biografia?

Professora: *Yes, that's it.*

(**Trecho 2:** Transcrição do momento em que a professora lê o segundo objetivo comunicativo da *Unit 1 – Science* referente à aula do dia 6/05/2021)

Com base na observação dos dois trechos apresentados, infere-se que a possível motivação da professora em usar o inglês, mas, logo em seguida, traduzir para o português seja a dificuldade dos estudantes para entender o que a professora e as atividades do material didático comunicam na língua inglesa.

Apesar desse uso frequente do português, a professora tem consciência de que precisa utilizar mais a língua-alvo, como se pode perceber a seguir:

**“Também me políciei para usar mais a língua inglesa ao longo da aula o que fez com que os alunos também se arriscassem mais a se comunicarem na língua-alvo. Mesmo a disciplina sendo de inglês, a cada atividade ou tarefa comunicativa nova proposta, os licenciandos perguntam se precisa ser feita em inglês”.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 6/05/2021 – Grifo meu)

É possível notar, nesse trecho, que a professora utiliza o termo “*políciei*” para demonstrar que esteve atenta à proporção entre o uso da língua inglesa e o da língua materna

no decorrer da aula, propiciando que os licenciandos também tentassem utilizar mais a língua-alvo. A professora também aponta que os alunos, apesar de estarem em uma disciplina para o aprendizado do inglês, questionavam se as atividades propostas precisavam ser realizadas nessa língua. Cabe destacar que o uso da língua-alvo pela professora estimulou os alunos a também se expressarem em inglês, porém, os licenciandos ainda tinham dúvidas sobre a língua que deveriam utilizar para responderem às atividades do material didático. Acredito que, além da proficiência linguística dos participantes e das experiências de aprendizagem da língua inglesa anteriores, o uso constante da língua materna pela professora possa ter validado o uso do português pelos estudantes.

Pode-se averiguar, no trecho 3, a seguir, que a professora explica, em inglês, o que os licenciandos precisam fazer ou oralmente ou pelo *chat* e lhes pergunta se eles compreenderam. No entanto, ao verificar a aula gravada, é possível perceber que os alunos não responderam. Então, ela lê os comentários no *chat* e observa que uma das alunas apontou que entendeu poucas palavras do vídeo que assistiu. Dessa forma, ela traduz para o português o que havia dito em inglês, utilizando algumas frases na língua-alvo, como é possível observar no trecho 4:

**Professora:** *So, can you type it on the chat the words ... if you want to speak, no problem, OK? Unmute your mic and then you can speak. But if you don't wanna speak, you can write. Please, can you type on the chat the words or ideas that you understood from the video? Did you understand my question?*

(**Trecho 3:** Transcrição do momento em que a professora explica aos licenciandos como podem compartilhar suas respostas à atividade sobre o vídeo *What is science?* primeira unidade referente à aula do dia 13/05/2021 -Grifo meu)

**Professora:** *Agora eu pedi pra vocês eh ou falarem aqui pelo microfone ou digitarem type in the chat, OK? digitar aqui no chat hum... palavras ou ideias, né, do vídeo que vocês entenderam. Can you do it, please?*

(**Trecho 4:** Transcrição do momento em que a professora explica aos licenciandos como podem compartilhar suas respostas à atividade sobre o vídeo *What is science?* primeira unidade referente à aula do dia 13/05/2021-Grifo meu)

Após eles fazerem a atividade de assistir ao vídeo para então numerarem as palavras na ordem em que elas aparecem no vídeo, como orientado pela professora anteriormente, a docente pede, em inglês, que os licenciandos compartilhem e comparem suas respostas, como se pode ver, a seguir:

**Professora:** *Ok, guys. Now I want you to work in pairs. You are going to share your answers and compare your answers. Do you understand? Do you understand the word share and compare? (professora também digita as duas palavras no chat) Do you know the meaning of share and the meaning of compare?*

Aluna Ka (abre o microfone): *Yes, teacher.*

**(Trecho 5:** Transcrição do momento em que a professora explica aos licenciandos que devem compartilhar e comparar suas respostas à atividade sobre o vídeo *What is science?* da primeira unidade com outros colegas referente à aula do dia 13/05/2021)

Já que apenas a aluna Ka respondeu à pergunta da professora, como foi possível averiguar na aula gravada, ela faz a pergunta novamente e segue chamando aluno por aluno para verificar se eles compreenderam o que precisam fazer:

**Professora:** *Does everybody understand? Todo mundo entende share e compare?*

Aluno Felps (no chat): Yes.

**Professora:** Moreira?

Moreira (no chat): Não entendi.

**Professora:** **Você não entendeu a minha pergunta ou as minhas palavras,** Moreira?

Moreira (no chat): pergunta

Professora: OK. *I am asking you...* (digita no chat) *Do you understand the words share and compare? Eu tô perguntando se você compreende ou entende as palavras share e compare.*

Moreira (no chat): sim.

**(Trecho 6:** Transcrição do momento em que a professora usa o português e o inglês para explicar aos licenciandos que devem compartilhar e comparar suas respostas à atividade sobre o vídeo *What is science?* da primeira unidade com outros colegas referente à aula do dia 13/05/2021 - Grifo meu)

Quando os trechos previamente citados são analisados, é possível deduzir que a professora procurou interagir com os alunos e conduzir sua aula por meio do uso mais frequente da língua inglesa, ratificando o trecho do diário da docente exposto anteriormente no qual ela percebe que, ao utilizar mais a língua-alvo, os estudantes também buscam fazê-lo. No entanto, ao notar que um dos alunos não a compreendeu, ela já traduz para o português ou mescla as duas línguas, indicando também que ela utiliza a língua materna para se certificar de que não haja nenhuma dúvida a respeito dos temas estudados e das atividades a serem desenvolvidas, sendo motivada, portanto, a utilizar a língua portuguesa. Considero que a docente tem consciência de que, conforme os aspectos distintivos da abordagem comunicativa, é relevante que a língua materna tenha o papel de mediadora e suporte na aprendizagem de uma língua estrangeira (Almeida Filho, 2012, 2015; Barbirato, 1999, 2005; Breen; Candlin, 1980, entre outros) e que a língua-alvo tenha presença constante ao longo das aulas, mesmo para alunos iniciantes, assim, como relatado pela professora, quando os alunos têm insumo abundante da língua-alvo, eles se arriscam também a utilizarem a língua estrangeira.

Em contrapartida, em seu diário sobre a aula síncrona do dia 20 de maio de 2021, a professora relata que teria utilizado “*muito da tradução para ministrar a aula e conduzir as*

atividades”. Esse uso demasiado do processo de tradução para a língua portuguesa pode ser verificado nos trechos 7 e 8:

**Professora** (destacando a primeira frase do *abstract A*): *So, what do you understand from this sentence here? I'm not asking you to translate every word. Então, não tô pedindo pra vocês traduzirem cada palavra e a sentença inteira, OK. Eu quero que vocês me digam que palavras o que ideias em geral que vocês conseguem ter desse parágrafo aqui, dessa frase na verdade, OK? What can you understand in this sentence? O que vocês conseguem entendê nessa sentença? OK?*

(**Trecho 7:** Transcrição do momento em que a professora lê o *Abstract A* da primeira unidade do material didático com/para os licenciandos referente à aula do dia 20/05/2021 - Grifo meu)

(...)

**Professora:** *So, we have here purpose, right? It is the same as objective, so the objective, the purpose of this study, OK? Então aqui a gente tá falando do propósito desse estudo que é a mesma coisa que pesquisa ou que o trabalho was to investigate relationships between teachers' I am a teacher, right? science, knowledge, OK? Purpose, study, teacher, science, knowledge, beliefs são palavras que a gente já tá vendo aqui a partir das definições que a gente tem visto de science e das aulas, right? Então, aqui nesse primeiro parágrafo tá falando do propósito, do objetivo do estudo, da pesquisa que eles vão relatá aqui nesse artigo e eles tão falando do propósito desse estudo. E qual era o objetivo, né? Quando a gente tem a palavra investigate... this word here investigate... lembra que eu falei pra vocês que têm algumas palavras parecidas com o português do inglês na escrita e que têm o significado também parecido? Investigate é também uma dessas palavras que a gente chama de cognates (digita no chat).*

(**Trecho 8:** Transcrição do momento em que a professora lê o *Abstract A* da primeira unidade do material didático com/ para os licenciandos referente à aula do dia 20/05/2021 - Grifo meu)

Em adição, ao assistir à aula gravada correspondente ao dia 20 de maio, foi possível perceber que a professora seguiu traduzindo palavra por palavra com os licenciandos até terminar a frase e a tradução dessa frase durou mais de trinta minutos. Sobre essa tradução exagerada, a professora descreve em seu diário:

**“Enquanto dava aula, ficava pensando comigo mesma: O que estou fazendo? Por que estou traduzindo palavra a palavra se acabei de dizer que não ia fazer isso? Se não “posso” fazer isso, faço o que, então?”**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 20/05/2021)

Novamente, é possível perceber que a professora tem a compreensão de que é importante que ela forneça insumo abundante em inglês para que seus alunos desenvolvam sua competência comunicativa e possam se comunicar na língua-alvo. No entanto, o receio que a docente tem de os seus alunos não a entenderem é mais forte e acaba utilizando a tradução, conseqüentemente, a língua portuguesa, com maior frequência que a língua-alvo.

Esse uso constante da língua materna é característico da abordagem gramatical padrão (Freitas, 2013), mais especificamente, do Método de Gramática e Tradução no qual as aulas de

língua estrangeira eram ministradas na língua materna e o foco era o estudo da gramática, vocabulário, leitura e escrita. Vale ressaltar que esse método ainda se faz presente no ensino de língua inglesa em nosso país (Sateles; Almeida Filho, 2010; Gomes 2016 a), mas agora com roupagem nova, o que está denominado de gramatical comunicativizado (Almeida Filho, 1993; 2012; 2015). Dessa maneira, não condiz com os aspectos distintivos do ensino comunicativo o qual embasa o material didático implementado pela professora, propiciando, a meu ver, esse conflito constante que a docente enfrenta entre fornecer insumo abundante da língua inglesa e utilizar a língua materna devido às dificuldades dos licenciandos em compreender a professora e o material didático.

Além do relato frequente a respeito do uso da tradução pela professora, ela também menciona, em seu diário sobre a implementação do material didático, que os licenciandos também se apoiavam nessa estratégia para estudar inglês e fazer as atividades propostas, como se pode conferir nos trechos do diário da professora, a seguir:

**“Tenho percebido que os alunos têm o hábito de utilizar o Google Tradutor para realizarem as atividades.** Com os alunos, durante as aulas síncronas, já conversei a respeito de diferentes estratégias de aprendizagem e, pedi para que eles reflitam se usar o Tradutor o tempo todo os ajuda ou atrapalha”.

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 27/05/2021-Grifo meu)

(...) **“até o momento, veem, em sua maioria, o uso do dicionário e do tradutor como estratégia de aprendizagem quase que único”.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 17/06/2021)

(...)

**“O papel do Google Tradutor tem me instigado desde quando dava aulas em modo presencial.** Por mais estratégias de leitura e de aprendizagem que discutia com meus alunos, eles, em sua maioria, acabavam utilizando o Tradutor para realizar as atividades das aulas de inglês. **Ainda hoje, agora com uma abordagem e um material diferente, os alunos ainda se apoiam muito nessa ferramenta”.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 17/06/2021)

Analisando os excertos supracitados, é possível compreender que os licenciandos utilizavam com certa frequência, seja no ensino presencial ou remoto, sob uma perspectiva mais tradicional ou comunicativa, a tradução e, para tal, o Google Tradutor. A meu ver, a utilização da tradução nos indica, possivelmente, que essa estratégia fizesse parte da cultura de aprender dos licenciandos os quais agiam baseados em experiências de estudar e aprender anteriores

(Almeida Filho, 2015), confirmando que a tradução do inglês para o português e vice-versa ainda pode ser comum em disciplinas/cursos de língua estrangeira e/ou em estudantes que acreditam ter poucos recursos linguísticos para se comunicarem na língua-alvo.

Além disso, a professora também relata, no seguinte excerto, que, ao ficar traduzindo palavra por palavra para os licenciandos, estes acabavam pedindo que ela traduzisse para o português as palavras que eles não conheciam, por isso, e porque declara que está consciente de que precisa se comunicar com maior frequência na língua inglesa, como já se pôde averiguar anteriormente, acredito que ela estaria evitando conduzir as aulas dessa forma:

**“Dessa vez não fiquei lendo o texto palavra por palavra com eles, pois já aconteceu em outra aula de eu fazer isso e eles ficarem pedindo por tradução do texto palavra por palavra”.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 17/06/2021)

Com relação ao fornecimento de insumo em língua inglesa, como se pode observar no trecho a seguir, a professora reflete sobre a importância de que ele seja abundante para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Relata que acreditava, em sua prática docente antes da coleta de dados, que ao usar a língua materna estaria ajudando os alunos e, como eles sempre pediam mais português, não oferecia insumo necessário para que os alunos aprendessem essa língua. Na época da implementação do material didático, a docente constatou que quanto mais fazia uso da língua inglesa, mais os estudantes buscavam utilizar esse idioma, mesmo sendo, em sua maioria, iniciantes. Todavia, a professora também percebeu que, em alguns momentos da aula, os alunos se expressavam na língua-alvo e, imediatamente em seguida, traduziam para o português o que fez a professora ponderar se eles estariam imitando o que ela fazia ou, como às vezes, a professora não entendia o que eles diziam ou escreviam em inglês, pensavam que precisavam usar a língua materna para serem compreendidos:

**(...) “Agora percebo o quanto o insumo ABUNDANTE é importante para a aprendizagem de uma LE. Sempre que dava aula em português, com alguns momentos de uso em inglês, acreditava que ajudava os alunos, e eles sempre pediam mais português, então acabava não oferecendo o insumo necessário para a aprendizagem desse idioma. Agora, tenho percebido que a cada aula cada aluno, dentro de suas “limitações” e zona de conforto se arrisca um pouco, tenta coisas novas, mas, claro, como iniciantes, ainda usam a LM como apoio durante a maior parte do tempo e eu ainda preciso também usar o português quando necessário. O que percebi é que os alunos, às vezes, se expressam oralmente em inglês e depois traduzem para o português. Fico pensando se eles estão fazendo isso porque traduzo a minha fala para que todos entendam ou porque eles acham que o inglês deles não é suficiente para que eu os entenda”.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 24/06/2021)

Entretanto, no trecho, a seguir, a professora menciona, novamente, ter utilizado a língua materna em diferentes momentos da aula e que não sabia com certeza a razão de utilizar mais o português em algumas aulas mais que em outras. Pondera que este uso excessivo da língua materna poderia ser devido às dificuldades de compreensão dos alunos ou porque se sentia menos motivada a usar a língua-alvo, como é possível observar no trecho a seguir:

**“Percebi que usei o português em vários momentos da aula. Não sei por que, mas existem aulas que eu uso mais a língua materna. Talvez porque eu não saiba o quanto os alunos estão compreendendo ou porque em algumas aulas eu me sinto menos motivada”.**

(Trecho do diário da professora-pesquisadora acerca da implementação do material didático referente à aula do dia 05/08/2021)

Em resumo, observando, não somente os dois trechos do diário da professora previamente apresentados, como também os outros excertos citados ao longo desta subseção, é possível constatar que a professora oscilava entre o uso da língua inglesa e o da língua materna, estando este último permeado pela tradução. Essa oscilação se apresentava em decorrência da percepção da professora a respeito da importância do insumo abundante da língua estrangeira, que deve ser fornecido tanto por meio do professor quanto por meio do material didático e das atividades que o constituem, para o desenvolvimento da competência comunicativa do público-alvo (Almeida Filho, 2015; Almeida Filho; Barbirato, 2000; Barbirato, 2005, entre outros) bem como do receio dessa docente em não ser compreendida ou que as atividades do material didático também não fossem entendidas pelos licenciandos.

Em consequência desse receio, a professora traduzia sua fala ou escrita em inglês para o português o que gerava não somente a necessidade dos alunos em receber e fazer a tradução para a língua materna, como também a desmotivação da professora em se expressar na língua estrangeira. Por fim, a meu ver, esses dados indicam um ciclo o qual resumo e ilustro por meio da figura, a seguir:



**Figura 28:** Demonstrativo do ciclo de tradução para a língua materna



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Finalizo a análise e discussão dos dados para, na próxima seção, tecer as minhas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a trajetória de uma professora-pesquisadora no processo de mudança de sua abordagem ao elaborar e ensinar com um material didático com foco no sentido para o ensino de inglês em um contexto de educação profissional e tecnológica, especificamente em um Curso de Licenciatura em Matemática.

No intuito de alcançar tal objetivo, foi necessário realizar, primeiramente, o mapeamento de necessidades de aprendizagem dos licenciandos em matemática, para, em seguida, a partir desse mapeamento, desenvolver o material didático e o implementar a fim de compreender como se caracterizou a trajetória da professora-pesquisadora, de que maneiras essa docente materializou a abordagem comunicativa no material didático elaborado, assim como se caracterizou a abordagem concretizada durante o ensino com o referido material.

Cabe destacar que, embora existam diversos estudos a respeito do ensino de inglês em instituições de educação profissional e tecnológica (Fernandes, 2017; Machado, 2017; Ramirez, 2017; Mattos, 2018, para citar alguns), não encontrei trabalhos que versam sobre as percepções de uma professora, também pesquisadora, acerca de sua trajetória rumo à mudança de abordagem de ensinar língua inglesa em um Instituto Federal.

Os dados revelaram que a trajetória da professora-pesquisadora no processo de mudança de abordagem se caracterizou como complexa e não-linear (Blatyta, 1999), atravessada por questionamentos sobre a abordagem almejada, a comunicativa. Ademais, ao longo desse processo, tanto durante a elaboração do material didático quanto no ensino com ele, o filtro afetivo dessa docente atuou ora como inibidor, isto é, reforçava a resistência da professora-pesquisadora em mudar de abordagem, ora como catalisador, ou seja, favorecia a efetivação da mudança. Além disso, a professora-pesquisadora demonstrou dificuldade em compreender como elaborar atividades e ministrar aulas com foco no sentido, ou seja, conforme propõe o viés comunicativo, mesmo após meses de leitura, discussão e reflexão a respeito da teoria. Por fim, sobre sua trajetória, algumas competências emergiram, direta ou indiretamente, a saber: a competência implícita, a teórica e a comunicativa, revelando-se esta última particularmente sensível no ensino comunicativo com o material didático implementado.

No que diz respeito à caracterização do material didático temático elaborado e implementado, os dados demonstram que estão materializados nele os seguintes aspectos distintivos da abordagem comunicativa: considera as necessidades e os interesses dos

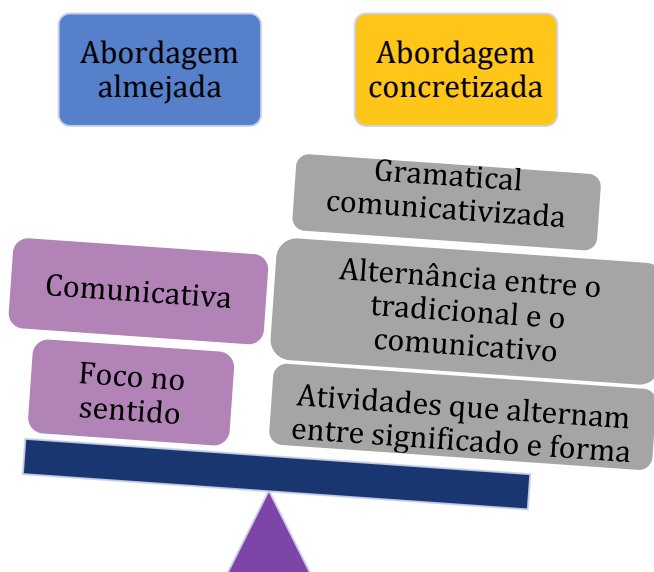
aprendizes; propõe atividades relevantes e interessantes aos aprendizes; tem foco na comunicação; o aluno tem o papel de negociador e protagonista de seu processo de aprendizagem; estimula uma interação dinâmica entre os aprendizes; por fim, trabalha a língua com foco na comunicação social (Almeida Filho, 2012, 2015, 2023; Barbirato, 1999; Breen; Candlin, 1980; Larsen-Freeman, 2000; Nunan, 1993, 1997; Vieira-Abrahão, 2015).

Concernente à abordagem concretizada no ensino com o material didático temático, os dados apontam que duas abordagens estiveram presentes, a comunicativa materializada no MD, protagonista nesse material, e em diferentes momentos durante as aulas, e a gramatical comunicativizada (Almeida Filho 1993, 2015), abordagem declarada pela professora-pesquisadora, que esteve em tensão (Almeida Filho, 2012) com a AC e ganhou força ao longo das aulas, especialmente a partir do estudo do parágrafo na unidade dois do material, tornando-se protagonista no processo de ensino e deixando a abordagem comunicativa como coadjuvante.

Adicionalmente, foi possível verificar que, no decorrer do ensino com o MD, tanto a professora quanto os licenciandos utilizaram a tradução como estratégia, seja de ensino ou de aprendizagem, respectivamente. Constatou-se, então, que existiu um ciclo no decorrer da implementação do material didático no qual a professora utilizava a língua inglesa para se comunicar com seus alunos, os alunos não a compreendiam e ela acabava traduzindo para o português. Dessa maneira, a professora, mesmo estando consciente da importância do insumo da língua-alvo abundante (Barbirato, 1999, 2005; Barbirato; Almeida Filho, 2000) para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, por receio de os alunos não a compreenderem ou não entenderem a finalidade das atividades propostas, utilizava a língua materna demasiadamente.

É nesse sentido que ilustro de que maneira o ensino com o material didático se caracterizou com a seguinte figura:

**Figura 29:** Abordagem almejada *versus* abordagem concretizada no ensino com o material didático elaborado



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Vale ressaltar que foi possível deduzir, embasada nos dados coletados e analisados, que na busca por fundamentar sua prática docente nos aspectos distintivos do ensino comunicativo, a professora enfrentou um processo de reflexão embasado na teoria e nas discussões com sua orientadora de pesquisa, além de ter procurado ressignificar (Blatyta, 1999) sua abordagem de ensinar. Ademais, observei que a professora não rompeu (Almeida Filho, 1993;2015;2018a, 2023) com sua abordagem declarada, a gramatical comunicativizada, visto que tanto a elaboração quanto o ensino com o material didático temático foram atravessados por essa abordagem. Além disso, pude averiguar que o conflito entre a abordagem declarada e a abordagem desejada pela professora se deu em decorrência, tanto durante a elaboração quanto a implementação do MD, de sua dificuldade em entender, principalmente, como criar atividades e ensinar dando força ao sentido uma vez que, ao longo de sua prática profissional, o cerne de suas aulas eram aspectos gramaticais e lexicais a partir de um contexto. Em suma, a professora questionou-se sobre a eficácia da abordagem comunicativa na aprendizagem de inglês primeiramente ao elaborar atividades com significado e significativas aos seu público-alvo e, na sequência, também duvidou da abordagem almejada quando teve dúvidas de como conduzir suas aulas a partir do paradigma comunicativo, apesar de ter julgado que já havia mudado de abordagem ao término da organização do MD.

É relevante destacar também que as adversidades geradas pela pandemia do Covid-19 ocasionaram, provavelmente, maior dificuldade para a professora por ter de lidar, não somente com a compreensão e a aplicação de uma abordagem nova, como também com o uso da tecnologia e o ensino remoto emergencial (Paiva, 2020). Além disso, essas adversidades impediram que a professora pilotasse o MD antes de iniciar sua coleta de dados o que intensificou ainda mais a complexidade do processo de mudança de abordagem.

Vale frisar que, embora esta pesquisa tenha sido realizada em condições diferentes do que estava planejado, julgo que os resultados proporcionaram contribuições para a área da formação de professores não somente dos Institutos Federais como também de outros contextos.

Desse modo, com base nos achados deste estudo, ficou evidenciado que, mesmo após tantos anos do advento da abordagem comunicativa e do ensino comunicativo de línguas, ainda há diferentes interpretações acerca do ensino alicerçado no paradigma comunicativo, existindo, assim, uma abordagem hibridizada, a gramatical comunicativizada, ainda tão praticada no Brasil e em outros países (Almeida Filho, 1993, 2015; Sateles; Almeida Filho, 2010). Essa abordagem, inclusive, conforme já apontado previamente, foi declarada pela professora-pesquisadora como sua abordagem primária e, mesmo após todas as leituras e reflexões sobre as teorias relacionadas à abordagem, ao fazer docente alinhado à abordagem gramatical e à abordagem comunicativa e ao Ensino Comunicativo de Línguas, essa professora continuou tendo dificuldade em compreender os aspectos distintivos da AC, resistindo à mudança de abordagem. Considero que essa resistência se deva tanto ao fato de que tinha dificuldade para entender a teoria e fazer relação com a prática, melhor dizendo, não conseguia visualizar e concretizar a AC em sua prática docente.

Em vista disso, acredito ser necessário que a teoria esteja acessível (Almeida Filho, 2012) ao professor de línguas, assim como alternativas práticas sejam disponibilizadas a esse docente dado que a professora-pesquisadora sentiu essa necessidade que foi suprida pelas conversas com sua orientadora que, como profissional versada na teoria de ensino comunicacional e fonte mais experiente no fazer comunicativo, esclarecia as dúvidas da participante e fornecia a ela exemplos práticos. Julgo, com base em conversas com outros professores de línguas, que outros docentes também possam necessitar ver na prática o ensino comunicativista para assim compreender o que os teóricos postulam. Afinal, estudos em diferentes países (Islam, 2016; Fattah; Sidalvi, 2019; Janssem, 2019; Huang; Yang, 2018)

demonstram que, quando um professor não compreende a abordagem comunicativa, ele acaba ensinando de forma tradicional, isto é, alicerçado no paradigma gramatical (Hiep, 2005).

É importante ressaltar que a reflexão do professor a respeito de sua prática docente, seja ela solitária ou com a ajuda de outro professor (Freitas; Barbirato, 2020) favorece o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional (Almeida Filho, 2011). É nesse sentido que a professora-pesquisadora, ao observar suas aulas após ter tido contato com um ensino diferente do que fazia, propiciou que, a partir da formação continuada, o doutoramento, ela buscasse conhecimento teórico que pudesse fundamentar seu desejo de mudar sua prática docente. Em vista disso, apesar de ter enfrentado uma trajetória cheia de conflitos e resistência já prevista por Blatyta (1999), foi a partir de suas reflexões que essa docente conseguiu explicitar e compreender a real natureza de sua prática profissional.

Por fim, considero que este trabalho também colabora com as pesquisas relacionadas ao CBLT no Brasil, especialmente no que diz respeito ao planejamento temático voltado ao Ensino de Línguas para Fins Específicos, especificamente para o ensino de inglês acadêmico, como opção genuinamente comunicativa diferentemente do que se tem feito nos diversos contextos de ensino de língua inglesa, incluindo os Institutos Federais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- \_\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.) *Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- \_\_\_\_\_. BARBIRATO, Rita C. Ambientes comunicativos para aprender Língua Estrangeira. *Trabalho em Linguística Aplicada*. Campinas, (36), 23-42, Jul./Dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, 15-29, 2001.
- \_\_\_\_\_. 2004. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 3(1), 7-18.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. REVERTE: *Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba*. Indaiatuba, volume 6, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Artelíngua, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos da Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição, 2018 (a).
- \_\_\_\_\_. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.) *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição, 2018 (b).
- \_\_\_\_\_. A relevância do conceito de abordagem para a área de ensino de línguas. In: FREITAS, Mirelle S.; ORTALE, Fernanda L. (Orgs.) *Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

\_\_\_\_\_. Modelo descritivo da OGEL – Operação de Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: SILVA JÚNIOR, Antonio F.; POLLI, Maria Camila B.; VIEIRA, Maria E. (Orgs.) *Leituras de Almeida Filho: Ensino de línguas e formação docente*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

ALLWRIGHT, Dick. *The Death of the Method*. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canadá, 1991.

\_\_\_\_\_. *A aprendizagem do check-in hoteleiro na língua inglesa: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

ANTHONY, Edward. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching Journal*, v.17, n.2, p. p. 63-67, 1963.

AUGUSTO-NAVARRO, Eliane H.; KAWACHI, Claudia J.; CAMPOS-GONELLA, Cristiane.; Terenzi, Daniela. Revisitando necessidades, interesses e motivação no ensino-aprendizagem de inglês para propósitos específicos (leitura): relato de uma experiência com o suporte de recursos digitais. *Contexturas*, v.19, p. 51-71, 2012.

BACHMAN, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BANDEIRA, Gervásio M. *Por que Ensino como Ensino? Manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2003. 136f. Universidade de Brasília, UnB, 2003.

\_\_\_\_\_. Competência Implícita: a gênese de uma competência. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luísa. (Org.) *Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias*. Campinas: Pontes, 2015.

BARBIRATO, Rita. C. *A tarefa como o ambiente para aprender LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2005.

BARBOSA, Suellen. N. *Crenças de uma professora de inglês no contexto do programa Rio Criança Global*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2016.



- BARBOSA, Johny F. O uso da língua inglesa no curso de análise e desenvolvimento de sistemas do IFSP de Guarulhos na visão de professores e de alunos concluintes. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Taubaté, UNITAU, 2018.
- BARÇANTE, Magali. Competências de ensinar línguas: leituras de Almeida Filho. In: SILVA JÚNIOR, Antonio F.; POLLI, Maria Camila B.; VIEIRA, Maria E. (Orgs.) *Leituras de Almeida Filho: Ensino de línguas e formação docente*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 1977, 223 p.
- BLATYTA, Dora F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. IN: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.) *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BREEN, Michael. P.; CANDLIN, Christopher. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v.1, n.2, p. 89-112, 1980.
- BRINTON, Donna M.; SNOW, Marguerite A.; WESCHE, Marjorie B. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House, 1989.
- BRINTON, Donna M.; SNOW, Marguerite A. *Content-Based Instruction: What Every ESL Teacher Needs to Know*. University of Michigan Press ELT, 2019.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents. New Jersey, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education, 4ª edição, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, New York: Pearson Education, 4ª edição, 2015.
- BUENDGENS-KOSTEN, Judith. Authenticity. *ELT Journal*, v. 68, n. 4, p. 457-459, 2014.
- BYRNES, H. Content-Based Foreign Language Instructions. IN: SANZ, C. (ed.) *Adult Second Language Acquisition*. Washington DC, Georgetown University Press, 2005.
- CAMPOS, Claudinei José G.; TURATO, Egberto R. (2009). Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa. Aplicação e perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17 (2), 259-264.

- CASTRO, Ana P. Ensino híbrido no estudo de inglês no centro de línguas: um caminho em construção na educação profissional e tecnológica. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico). Instituto Federal Fluminense, IFF, 2019.
- CAVALCANTE, Ricardo B.; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta M.K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.
- CANALE, Michael.; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.
- CANALE, Michael. Theoretical Bases of communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. e SCHIMIDT, R. (Org.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.
- COHEN, Louis.; MANION, Lawrence.; MORRISON, Keith. Validity and Reliability. In: *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge. 5th ed., 2005. P. 105-133.
- CONCÁRIO, Marcelo. Attempts at raising awareness of language and learning through collaborative writing in college. *Ilha do Desterro* [online], v. 7, n. 3 Acesso em 10 de maio de 2023, p. 59-80, 2018.
- COSTA, Emanuelle Avelar G. *Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2020.
- CRANDALL, JoAnn. *Content-centered language learning*. ERIC Digest ED 367142. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1994.
- CUNHA, Maria Jandira C. Pesquisa Aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; CUNHA, M. J. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: UNB, 2007.
- DÖRNYEI, Zoltan. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Spain: Oxford, 2007.
- DUDLEY-EVANS, Tony.; ST. JOHN, Maggie. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUEÑAS, Maria. The Whats, Whys, Hows and Whos of Content-Based Instruction. *In: Second/Foreign language Education. International Journal of English Studies*, 4(1), p. 73-96, 2004.

DELGADO DA SILVA, Tássia G.; BARÇANTE, Magali. Tempos de ansiedade no ensino de línguas: a força da abordagem de terceiros. *Revista CBTECLE*, 5(2), 117-134.

EMÍDIO, Denise Elaine. *Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

FATTAH, Arkhawan.; SAIDALVI, Aminabibi. The implementation of Communicative Language Teaching by Iraqi English language Teachers. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)*. Volume 8, Issue 5-C, May 2019, India.

FERNANDES, Fabrício A. Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, UnB, 2017.

FERREIRA, Caroline S. As práticas de ensino em língua inglesa: uma intervenção de cunho comunicativo no IFPI/campus Teresina Central. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Maranhão, IFMA, 2020.

FEITOSA, Veronica Damasceno S. *Letramentos críticos, ensino de língua inglesa e formação integral no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

FLICK, Uwe. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, Mirelle S. *Daquilo que sabemos: pesquisa meta teórica sobre abordagem de ensino de línguas*. Brasília, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, UnB, 2013.

\_\_\_\_\_; BARBIRATO, Rita C. Apontamentos da pesquisa nacional sobre o construto de abordagem. In: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (Orgs.). *Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente*. Campinas: Pontes editores, 2020.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 4. Edição, 2002.

GOMES, Rodrigo B. O método direto e os livros de inglês no Brasil. *HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil*. Ano 10, n. 10, 1/2016a.

- \_\_\_\_\_. O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção. *Cadernos do Tempo Presente*. n. 23, mar./abr. 2016b, p. 113-125.
- GUERRA, Wigna T. *Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Semiárido, 2017.
- HEYDT, Vanessa S. English for Specific Purposes (ESP) e o ensino de termos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, 2019.
- HIEP, Pham Hoa. Imported communicative language teaching: implications for local teachers. *English Teaching Forum*. 2005.
- HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, p. 125-132, 1986.
- HUANG, Shu-Hsiu.; YANG, Li-Chin. Teachers' Needs in the Advancement of Communicative Language Teaching (CLT) in Taiwan. *TESOL International Journal*. Vol. 13. Issue 1. 2018.)
- HUTCHINSON, Tom.; WATERS, Alan. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HYMES, Dell H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- IFSP. *Curso Superior de Licenciatura em Matemática*. Projeto Pedagógico de Curso. Caraguatatuba. Fevereiro de 2018.
- IFSP. *Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019-2023*. São Paulo. 2019.
- ISLAM, Faryia. *Effectiveness of communicative language teaching at primary level in Bangladesh*. 2016, BRAC University.
- JANSEM, Anchalee. Teaching Practices and Knowledge Base of English as a Foreign Language Teachers' Communicative Language Teaching Implementation. *International Education Studies*. Vol. 12, No. 7, 2019.)
- KUMARAVADIVELU, Bala. The Postmethod Condition: (E) merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Routledge, 2012.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall, 1981.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Technics and principles em language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2ª edição, 2000.

LATORRE, Alessandra da Silva L. *A língua inglesa como “ponte” para as relações com o mundo: uma proposta interventiva para o campus Petrolina do Instituto Federal do Sertão Pernambucano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2019.

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

\_\_\_\_\_. Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, v. 68, n. 3, p. 3-25, 2013.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: guia abordagens qualitativas*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Fernanda R. *The process of English language teachers' professional identity (re)construction at IFSC: an interpretative study*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2017.

MATTOS, Cláudia Maria P. *Vou ensinar língua estrangeira num instituto federal: aspectos da formação do professor de inglês em context superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2018.

MENDES, Claudia Regina B. *O desafio do sujeito falante e sua inserção no atual processo de internacionalização no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Bacabal*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Maranhão, IFMA, São Luís Monte Castelo, 2020.

NEVES, Cristiane N. *Análise de necessidades em um curso técnico integrado ao Ensino Médio em informática para internet*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, 2019.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNAN, David. Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks. In: CROOKES, Graham; GASS, Susan M. (Eds.). *Tasks in a pedagogical context*. Cleveland, UK: Multilingual Matters, 1993.

\_\_\_\_\_. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

NUNES, Claudecy C. Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. *Entretextos*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 219-241, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, Adriana G. *Autorregulação efetiva e afetiva da aprendizagem de língua inglesa: caminhos para a construção da autonomia em EPT*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal Fluminense, IFFluminense, Campos dos Goytacazes, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes O. Modelo monitor, hipótese do *input* ou da compreensão. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 27-50.

\_\_\_\_\_. M. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

\_\_\_\_\_. Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia. *Estudos Universitários: revista de cultura*. v. 37, n. 1 e 2, dez. 2020.

PRABHU, Neiman. There is no Best Method – Why? *TESOL Quarterly*, vol 24/2, 1990.

PRATA, Sabrina E. *Como se eu fizesse parte da aula: a relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio*. 2023. 167f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2023.

PENNINGTON, M C. When input becomes intake: Tracing the source of teacher’s attitude change. In: FREEMAN, D; RICHARDS, Jack C. (Eds), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 320-348.

PIATO, Gabriele C. *Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2014.

RAMIREZ, Rodrigo A. *Aprendizagem da docência: a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios*. Tese de Doutorado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

RAMOS, Rosinda Castro. G. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: JÚNIOR, A. F. S. (Org.) *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas: Pontes, 2019.

RICHARDS, Jack C. *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. RODGERS, Ted. Method: Approach, design and procedure. *TESOL QUATERLY*, v.16, n.2. p.153-168, 1982.

\_\_\_\_\_. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 3a edição, 2014.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching state of the art. *TESOL Quarterly*, v. 25, p. 261-275, 1991.

SÁ, Ivo Félix G. *Ensino de Inglês Instrumental no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: princípios norteadores e práticas educativas*. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Pernambuco, IFPE, Olinda, 2019.

SANT'ANA, Juscelino S. *POR UMA PORTA ENTREABERTA: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2017.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho. In: FREITAS, Mirelle S.; ORTALE, Fernanda L. (Orgs.) *Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2020a. p. 31-46.

\_\_\_\_\_. Introdução ao modelo Almeidiano. *Revista Linguagem*. São Carlos, v. 33, n. 1, jan./jun. 2020b, p.64-80.

\_\_\_\_\_. BARÇANTE, Magali. Competências de ensinar línguas. Instagram, 23 de novembro de 2021.

SANTOS, Jane Beatriz V. *Reflexões e (re)significações do currículo de língua inglesa no Ensino Médio integrado do Instituto Federal de Brasília*. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2018.

SATELLES, L M D. ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS P. Breve histórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil. *Revista HELB*, ano 4, n. 4, 1/2010.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Geraldo M. *O ensino de inglês em turmas numerosas: uma proposta de ensino da pronúncia em cursos técnicos de nível médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte*. Dissertação (Mestrado em Ensino). 2018. 153f. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Mossoró, 2018.

SILVA, Tiago P. *Revisitando o ensino/aprendizagem de inglês no contexto de educação técnica profissionalizante a partir da prática de um letramento crítico-translúgüe*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). 2020. 230f. Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2020.

SCHÖN, D A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

STERN, Hans H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TEIXEIRA DA SILVA, Vera L. Em busca da fluência oral: um curso de Letras subjúdice. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria L.; SILVA, Kleber A. *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.

TERENZI, Daniela. *Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves): considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores*. 2014. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

TOMLINSON, Brian. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



TOTI, Michelle Cristine S. Abra sua câmera! Por que esse comportamento é tão difícil para os estudantes? *Programa PRODOC: Relações Pedagógicas Professor-Aluno: processos de interação no ERE*. 2020. 122 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rPYB4lkOIVY>. Acesso em: 01 set. 2021.

VIANA, Nelson. O conceito de abordagem na formação e atuação de professores de língua (s): partitura e(m) execução. In: FREITAS, Mirelle S.; ORTALE, Fernanda L. (Orgs.) *Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n. 1, p. 25-41, jan./jun.2015.

\_\_\_\_\_. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. A Formação de Professores de Línguas: Passado, Presente e Futuro. In: SILVA, Kleber Aparecido. (Org.) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010.

WELP, Anamaria Kurtz S. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 70-77, 2009.

WIDDOWSON, Henry G. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: University Press, 1997.

XAVIER, Rosely P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. In: MOZILLO, Isabella; BORGES, Paulo Ricardo S. *Caderno de Letras: Linguística Aplicada*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. Planejamento de ensino baseado em tarefas. In: BARBIRATO, Rita C.; SILVA, Vera Lúcia T. (Orgs.). *Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos*. Campinas: Pontes Editora, 2016.

ZANCANARO, Juliana Giseli S. *O uso do Quizlet live em sala de aula de língua inglesa no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio: identificando eixos interacionais*. Dissertação

(Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). 2019. 121f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara, 2019.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores de Matemática



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



#### **“O ENSINO DE INGLÊS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS SOBRE PLANEJAMENTO DE CURSO E MATERIAL DIDÁTICO”.**

**Nome da responsável: Jaqueline Lopes**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Após a leitura deste consentimento, se você concordar em participar, será considerado anuência quando você responder o questionário desta pesquisa. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você tem o direito de:

- 1- Ter acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento;
- 2 - Antes de responder as perguntas do questionário, ter acesso aos tópicos que serão abordados neste instrumento;
- 3 - Não responder qualquer questão, mesmo que seja obrigatória, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal;
- 4 - Retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

É importante destacar que, se você decidir não participar mais desta pesquisa, você receberá da pesquisadora um termo dando ciência de sua desistência.

#### **JUSTIFICATIVA E OBJETIVO:**

O objetivo deste estudo é investigar as especificidades do ensino de inglês no curso de Licenciatura em Matemática em uma dada instituição de educação tecnológica. Esta pesquisa se justifica, pois, apesar de diferentes trabalhos sobre o ensino de inglês em contexto

tecnológico já terem sido realizados, nenhum deles investigou o desenvolvimento de um planejamento de curso e material didático, para o ensino de inglês em curso de licenciatura em Matemática, buscando equacionar as necessidades (Instituição formadora; professores de matemática e licenciandos), os interesses e as expectativas dos aprendizes.

### **METODOLOGIA:**

É importante ressaltar que, devido à pandemia do COVID - 19, a coleta de dados desta pesquisa será realizada por meio de ambiente virtual e atividades não presenciais. Explicito abaixo a maneira como cada etapa será realizada. Além disso, vale destacar que, ao assinar este Termo de Consentimento Livre (TCLE) e concordar em participar deste estudo, você será convidado a:

- 1- Responder um questionário acerca de sua formação acadêmica, experiência profissional e as necessidades de se aprender inglês como estudante/profissional de Matemática. Esse questionário está no formato de editor de texto e será disponibilizado a você via e-mail.
- 2- A participar de uma entrevista, se for necessário complementar ou esclarecer melhor as respostas obtidas com o questionário. Essa entrevista poderá ser realizada via WhatsApp, Google Meet ou outra ferramenta tecnológica mais confortável a você.

### **DESCONFORTOS E RISCOS:**

Você **NÃO** deve autorizar a participação neste estudo se não deseja participar da pesquisa.

A pesquisa pode oferecer risco de algum desconforto devido à cansaço. Além disso, por se tratar de uma aula de inglês, os estudantes podem se sentir inibidos por não possuírem domínio da língua estrangeira, podendo também ocorrer possíveis dificuldades na realização das tarefas e frustração diante de possíveis erros. Se isso ocorrer, a sessão poderá ser suspensa e reiniciada posteriormente caso você solicite ou caso qualquer tipo de desconforto seja relatado ou observado. Tentando minimizar tais riscos, junto da primeira aula síncrona, será realizada uma sensibilização dos alunos para que estes compreendam com mais clareza o propósito do material didático utilizado e de suas atividades.

Toda a coleta de dados será realizada por meio de ambiente virtual e atividades não presenciais. Serão utilizados os produtos da Google: Google Meet, GMail, Google Formulário e Google Slides para a coleta de dados. A política de privacidade e segurança da Google assegura que todos os seus produtos são concebidos, criados e operados com uma base segura, oferecendo as proteções necessárias para garantir a segurança de seus utilizadores e dos seus dados e a privacidade das suas informações. Todos esses produtos são acessados por meio de senhas pessoais e links compartilhados apenas pela professora-pesquisadora e os alunos matriculados na disciplina Inglês para Propósitos Específicos 1. **Os dados gerados por meio desses recursos**

**ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora e em HD externo e serão arquivados por pelo menos 5 anos após o término desta pesquisa.** Com relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - Ecad *Moodle* - disponibilizado pelo IFSP Caraguatatuba, não somente o *Moodle* possui sua política de privacidade e segurança para seus usuários, como também o site que hospeda o *Moodle* utilizado pelo IFSP possui sua política de privacidade e segurança aos seus alunos e funcionários. Dessa forma, o IFSP é responsável pela segurança dos dados disponíveis nesse ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que ainda sim há limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

### **BENEFÍCIOS:**

Os benefícios relacionados à sua participação são o levantamento, especialmente, de suas percepções sobre as necessidades acerca da aprendizagem de língua inglesa de estudantes e profissionais de Matemática, o que poderá colaborar para promoção da proficiência de licenciandos na língua-alvo, já que o planejamento de curso e material didático a serem desenvolvidos serão fundamentados também nesse levantamento. Além disso, suas percepções também podem contribuir com sugestões de possíveis alterações nos Planos de Ensino das disciplinas de inglês do Curso investigado.

### **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:**

Você pode solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre as ações desenvolvidas durante a pesquisa. Pode solicitar ainda o encerramento de sua participação na pesquisa sem nenhuma penalidade. Você receberá da pesquisadora um termo dando ciência de sua desistência. Durante a realização da pesquisa, a pesquisadora poderá ser contatada por telefone ou e-mail.

### **SIGILO E PRIVACIDADE:**

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e é importante lembrar que existem limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade dessas informações tendo em vista as limitações de privacidade e segurança das ferramentas tecnológicas utilizadas. Na divulgação dos resultados desse estudo, apenas seu nome fictício será citado. Ressaltamos a importância de que você guarde em seus arquivos uma cópia deste termo livre e esclarecido e dos questionários.

### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO:**

Os participantes terão direito à indenização no caso de danos comprovadamente decorrentes da pesquisa, bem como receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos comprovadamente decorrentes dela.

#### **O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP):**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

#### **RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

#### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

## CONTATO

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Jaqueline Lopes, Endereço XXXX, Contato telefônico: XXXX, E-mail: XXXX

## Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Licenciandos em Matemática



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



“O ENSINO DE INGLÊS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS SOBRE PLANEJAMENTO DE CURSO E MATERIAL DIDÁTICO”.

Nome da responsável: Jaqueline Lopes

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Após a leitura deste consentimento, se você concordar em participar, será considerado anuência quando você responder o questionário desta pesquisa. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você tem o direito de:

- 1- Ter acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento;
- 2 - Antes de responder as perguntas do questionário, ter acesso aos tópicos que serão abordados neste instrumento;
- 3 - Não responder qualquer questão, mesmo que seja obrigatória, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal;
- 4 - Retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

É importante destacar que, se você decidir não participar mais desta pesquisa, você receberá da pesquisadora um termo dando ciência de sua desistência.

## JUSTIFICATIVA E OBJETIVO:

O objetivo deste estudo é investigar as especificidades do ensino de inglês no curso de Licenciatura em Matemática em uma dada instituição de educação tecnológica. Esta pesquisa se justifica, pois, apesar de diferentes trabalhos sobre o ensino de inglês em contexto tecnológico já terem sido realizados, nenhum deles investigou o desenvolvimento de um planejamento de curso e material didático, para o ensino de inglês em curso de licenciatura em Matemática, que buscasse equacionar as necessidades (Instituição formadora; professores de matemática e licenciandos), os interesses e as expectativas dos aprendizes.

## METODOLOGIA:

É importante ressaltar que, devido à pandemia do COVID - 19, a coleta de dados desta pesquisa será realizada por meio de ambiente virtual e de atividades não presenciais. Explicito abaixo a maneira como cada etapa será realizada. Além disso, vale destacar que, ao assinar este Termo de Consentimento Livre (TCLE) e concordar em participar deste estudo, você será convidado a:

- 1- Responder um questionário acerca de suas necessidades, interesses e expectativas sobre a aprendizagem de língua inglesa. Esse questionário está no formato de formulário do Google e o link será disponibilizado a você via *Moodle* institucional ou por e-mail se assim você desejar.
- 2- Participar das aulas síncronas, da disciplina Inglês para Propósitos 1 (IG1 M3), via Google Meet, e realizar as atividades indicadas pela pesquisadora. Se não puder assistir as aulas síncronas, fazer as atividades indicadas pela pesquisadora que estarão disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pelo IFSP - Caraguatatuba - Ecad (*Moodle*) e enviá-las por meio desse mesmo ambiente. As aulas síncronas serão gravadas, pois não somente é norma do IFSP que os alunos tenham acesso às aulas síncronas mesmo que de forma assíncrona, como também essas gravações serão utilizadas na coleta de dados desta pesquisa. Vale destacar que apenas o áudio e a comunicação feita por meio do chat relacionadas à realização das atividades serão usadas para fins de pesquisa.
- 3 - Registrar, em formato de diário semanal, suas impressões sobre o material didático aplicado ao longo das aulas síncronas da disciplina inglês para Propósitos Específicos 1 (IG1 M3). Esse diário poderá ser redigido em editor de texto ou outro recurso tecnológico de sua preferência e enviado via e-mail semanalmente.

**Ressalto que os materiais coletados (questionários e diários) serão arquivados por pelo menos 5 anos após o término do estudo. Além disso, as gravações das aulas síncronas ficarão disponíveis no Ecad - *Moodle* do IFSP sob responsabilidade dessa instituição de ensino.**

## DESCONFORTOS E RISCOS:



Você NÃO deve autorizar a participação neste estudo se não deseja participar da pesquisa.

A pesquisa pode oferecer risco de algum desconforto devido à cansaço e/ou possíveis dificuldades na compreensão das perguntas do questionário.

A coleta de dados será realizada por meio de meios eletrônicos e atividades não presenciais. Será utilizado os produtos da Google: Google Meet e Gmail para a coleta de dados. A política de privacidade e segurança da Google assegura que todos os seus produtos são concebidos, criados e operados com uma base segura, oferecendo as proteções necessárias para garantir a segurança de seus utilizadores e dos seus dados e a privacidade das suas informações. Todos esses produtos são acessados por meio de senhas pessoais e links compartilhados apenas pela professora-pesquisadora e os professores de matemática do Curso de Licenciatura em Matemática. **Os dados gerados por meio desses recursos ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora e em HD externo e serão arquivados por pelo menos 5 anos após o término desta pesquisa.**

No entanto, cabe ressaltar que ainda sim há limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

#### BENEFÍCIOS:

Os benefícios relacionados à sua participação são o levantamento de suas necessidades, interesses e expectativas acerca da aprendizagem de língua inglesa, o que pode colaborar para promoção de sua proficiência na língua-alvo. Adicionalmente, suas percepções acerca do material didático desenvolvido são cruciais para avaliarmos se este atende ou não as suas necessidades, interesses e expectativas de aprendizagem.

#### ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

Você pode solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre as ações desenvolvidas durante a pesquisa. Pode solicitar ainda o encerramento de sua participação na pesquisa sem nenhuma penalidade. Você receberá da pesquisadora um termo dando ciência de sua desistência. Durante a realização da pesquisa, além dos encontros síncronos que ocorrerão semanalmente, a pesquisadora poderá ser contatada por telefone ou e-mail.

#### SIGILO E PRIVACIDADE:

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e é importante lembrar que existem limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade dessas informações tendo em vista as limitações de privacidade e segurança das ferramentas tecnológicas utilizadas.

Na divulgação dos resultados desse estudo, apenas seu nome fictício será citado. Ressaltamos a importância de que você guarde em seus arquivos uma cópia deste termo livre e esclarecido, dos questionários e diário.

#### RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO:

Uma vez que as ações previstas serão realizadas exclusivamente no horário das aulas síncronas (online) da disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1, não se aplica o ressarcimento de despesas relacionadas a transporte e alimentação. Os participantes terão direito à indenização no caso de danos comprovadamente decorrentes da pesquisa, bem como receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos comprovadamente decorrentes dela.

#### O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

#### RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP –Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

CONTATO

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Jaqueline Lopes, Endereço XXXX, Contato telefônico: XXXX, E-mail: XXXX

### **Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Egressos e Licenciandos em Matemática que cursaram as disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2**



TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“O ENSINO DE INGLÊS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS SOBRE PLANEJAMENTO DE CURSO E MATERIAL DIDÁTICO”.**

**Nome da responsável: Jaqueline Lopes**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Após a leitura deste consentimento, se você concordar em participar, será considerado anuência quando você responder o questionário desta pesquisa. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você tem o direito de:

- 1- Ter acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento;
- 5 - Antes de responder as perguntas do questionário, ter acesso aos tópicos que serão abordados neste instrumento;
- 6 - Não responder qualquer questão, mesmo que seja obrigatória, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal;

7 - Retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

É importante destacar que, se você decidir não participar mais desta pesquisa, você receberá da pesquisadora um termo dando ciência de sua desistência.

#### **JUSTIFICATIVA E OBJETIVO:**

O objetivo deste estudo é investigar as especificidades do ensino de inglês no curso de Licenciatura em Matemática em uma dada instituição de educação tecnológica. Esta pesquisa se justifica, pois, apesar de diferentes trabalhos sobre o ensino de inglês em contexto tecnológico já terem sido realizados, nenhum deles investigou o desenvolvimento de um planejamento de curso e material didático, para o ensino de inglês em curso de licenciatura em Matemática, buscando equacionar as necessidades (Instituição formadora; professores de matemática e licenciandos), os interesses e as expectativas dos aprendizes.

#### **METODOLOGIA:**

É importante ressaltar que, devido à pandemia do COVID - 19, a coleta de dados desta pesquisa será realizada por meio de ambiente virtual e atividades não presenciais. Explicito abaixo a maneira como cada etapa será realizada. Além disso, vale destacar que, ao assinar este Termo de Consentimento Livre (TCLE) e concordar em participar deste estudo, você será convidado a:

3- Responder um questionário acerca de sua formação acadêmica, experiência profissional, as necessidades de se aprender inglês como estudante/profissional de Matemática, bem como quais necessidades estão contempladas pelas disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2. Esse questionário está no formato de Formulário do Google e será disponibilizado a você via e-mail.

4- A participar de uma entrevista, se for necessário complementar ou esclarecer melhor as respostas obtidas com o questionário. Essa entrevista poderá ser realizada via WhatsApp, Google Meet ou outra ferramenta tecnológica mais confortável a você.

#### **DESCONFORTOS E RISCOS:**

Você NÃO deve autorizar a participação neste estudo se não deseja participar da pesquisa.

A pesquisa pode oferecer risco de algum desconforto devido à cansaço e/ou possíveis dificuldades na compreensão das perguntas do questionário.

A coleta de dados será realizada por meio de meios eletrônicos e atividades não presenciais. Será utilizado os produtos da Google: Google Meet e Gmail para a coleta de dados. A política de privacidade e segurança da Google assegura que todos os seus produtos são concebidos,

criados e operados com uma base segura, oferecendo as proteções necessárias para garantir a segurança de seus utilizadores e dos seus dados e a privacidade das suas informações. Todos esses produtos são acessados por meio de senhas pessoais e links compartilhados apenas pela professora-pesquisadora e os professores de matemática do Curso de Licenciatura em Matemática. **Os dados gerados por meio desses recursos ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora e em HD externo e serão arquivados por pelo menos 5 anos após o término desta pesquisa.**

No entanto, cabe ressaltar que ainda sim há limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

### **BENEFÍCIOS:**

Os benefícios relacionados à sua participação são o levantamento, especialmente, de suas percepções sobre as necessidades acerca da aprendizagem de língua inglesa de estudantes e profissionais de Matemática, o que poderá colaborar para promoção da proficiência de licenciandos na língua-alvo, já que o planejamento de curso e material didático a serem desenvolvidos serão fundamentados também nesse levantamento. Além disso, suas percepções também podem contribuir com sugestões de possíveis alterações nos Planos de Ensino das disciplinas de inglês do Curso investigado.

### **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:**

Você pode solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre as ações desenvolvidas durante a pesquisa. Pode solicitar ainda o encerramento de sua participação na pesquisa sem nenhuma penalidade. Você receberá da pesquisadora um termo dando ciência de sua desistência. Durante a realização da pesquisa, a pesquisadora poderá ser contatada por telefone ou e-mail.

### **SIGILO E PRIVACIDADE:**

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e é importante lembrar que existem limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade dessas informações tendo em vista as limitações de privacidade e segurança das ferramentas tecnológicas utilizadas. Na divulgação dos resultados desse estudo, apenas seu nome fictício será citado. Ressaltamos a importância de que você guarde em seus arquivos uma cópia deste termo livre e esclarecido e dos questionários.

### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO:**

Os participantes terão direito à indenização no caso de danos comprovadamente decorrentes da pesquisa, bem como receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos comprovadamente decorrentes dela.

### **O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP):**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

### **RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

## CONTATO

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Jaqueline Lopes, Endereço XXXX, Contato telefônico: XXXX, E-mail: XXXX

## Apêndice 4 – (Questionário A) Questionário para os Professores de Matemática



### QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DO CURSO SUPERIOR DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Caro (a) professor(a),

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de doutorado na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em curso de licenciatura em matemática. Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa. Portanto, esse questionário deve ser identificado com um nome fictício. Obrigada!

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Qual é a sua escolaridade? ( ) Especialização ( ) Mestrado em andamento ( ) Mestrado concluído ( ) Doutorado em andamento ( ) Doutorado concluído ( ) Pós-doutorado

3. Qual é a sua área de formação?

4. Qual (s) disciplina (s) você ministra no Curso de Licenciatura em Matemática?

5- Há quanto tempo ministra aulas de matemática?

6 - Há quanto tempo ministra aula para alunos de Cursos de Licenciatura em Matemática?/ Há quanto tempo ministra aula no Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP – Caraguatatuba?

7- Você considera importante a oferta da disciplina de inglês no curso de Licenciatura em Matemática? ( ) Sim ( ) Não

7.1 Por quê?

8. Você considera que a carga horária de inglês disponível para o Curso de Licenciatura em Matemática (02 semestres de 38 horas) seja suficiente às necessidades acadêmicas dos futuros licenciados? ( ) Sim ( ) Não Especifique

9. Quais atividades você julga necessárias para que os alunos aprendam a língua inglesa no curso de Licenciatura em Matemática?

( ) Aulas de matemática ministradas em inglês.

( ) Apresentações orais individuais, em grupos ou duplas.

( ) Comunicação com colegas, professores e servidores em inglês.

( ) Utilização de material didático específico da área de Educação Matemática.

( ) Realização de videoconferências.

( ) Interação com Skype, Moodle, Hangout, etc.

( ) Redação de abstracts e artigos acadêmicos.

( ) Participação em Congressos, Palestras, Fóruns, Semanas acadêmicas, etc.

( ) Participação em programas de intercâmbio em países de língua inglesa.

( ) Assistir a vídeos, filmes, séries, documentários, etc.

( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

10. Das habilidades em inglês listadas abaixo, quais você considera mais importantes para o Licenciando em Matemática? ( ) Ler ( ) Escrever ( ) Falar ( ) Compreender

11. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e Licenciatura em Matemática? ( ) Sim ( ) Não

Caso tenha participado, responda às questões 13 e 14.

12. Quando da elaboração do PPC do curso de Licenciatura em Matemática, foi feito um estudo a respeito da demanda, ou seja, das necessidades da área em relação à disciplina de inglês?

( ) Sim ( ) Não

13. O que motivou a inserção de inglês no currículo do curso de Licenciatura em Matemática?



## Apêndice 5 – (Questionário B) Questionário para perfil dos licenciandos em Matemática

# Questionário estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática

Caro (a) aluno (a),

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de doutorado na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em curso de licenciatura em matemática. É importante ressaltar que:

- 1- Você tem o direito de não responder qualquer questão, mesmo que ela seja obrigatória, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal;
- 2- Você pode solicitar à pesquisadora a visualização dos tópicos a serem abordados no questionário antes de responder as perguntas.

Reitero que, conforme a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa. Portanto, esse questionário deve ser identificado com um pseudônimo.

Obrigada!

**\*Obrigatório**

### Parte 1 - Identificação

1. 1 - Nome \*

---

2. 2- Pseudônimo (Nome diferente do seu) \*

---

3. 3 - Qual a sua escolaridade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Primeira Graduação
- Graduação Completa
- Especialização
- Mestrado

4. 4 - Você trabalha? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim, mas é trabalho eventual
- Sim, 20 horas semanais
- Sim, 30 horas semanais
- Sim, 40 horas semanais
- Sim, 44 horas semanais
- Outro: \_\_\_\_\_

5. 5- Você já estudou/está estudando inglês? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

Se você respondeu sim na questão 4, responda as questões A, B, C e D.

6. A - Por/Há quanto tempo?

\_\_\_\_\_

7. B - Qual era/é a carga horária?

\_\_\_\_\_

11. 7- Você considera que fala em inglês: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada
- Pouco
- Razoavelmente
- Bem

12. 8. Você considera que escreve em inglês: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada
- Pouco
- Razoavelmente
- Bem

13. 9- Você considera que ouve em inglês: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada
- Pouco
- Razoavelmente
- Bem

14. 10- Onde você usa a língua inglesa no dia a dia? (Marque mais de uma opção, se necessário.) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Em sala de aula
- No trabalho
- Cursos online
- Aplicativos/ Sites da web
- Em viagem
- Para lazer (filmes, músicas, etc.)

Outro:  \_\_\_\_\_

15. 11- Como você costuma aprender inglês? (Marque mais de uma opção, se necessário.) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Estudando regras gramaticais.
- Traduzindo textos, músicas, filmes, vídeos, entre outros.
- Interagindo com estrangeiros por meio de Skype, salas de bate-papo online, entre outros.
- Assistindo a filmes e vídeos em inglês.
- Lendo textos diversos em inglês.
- Escrevendo em redes sociais.

Outro:  \_\_\_\_\_

16. 12- Que atividades você gostaria que fossem realizadas nas aulas de inglês no curso de Licenciatura em Matemática? (Marque mais de uma alternativa, se necessário)

*Marque todas que se aplicam.*

- Ler e compreender textos específicos da área de Matemática.
- Ler e compreender textos sobre assuntos diversos.
- Desenvolver sua compreensão auditiva, conversação e escrita em inglês.
- Compreender oralmente programas de TV, músicas, filmes e vídeos da internet.
- Participar de salas de bate-papo na internet.
- Escrever resumos e artigos científicos em inglês.
- Traduzir textos relacionados à área de Matemática.
- Estudar e praticar o uso de estruturas gramaticais.
- Desenvolver projetos em inglês.
- Solucionar problemas matemáticos e/ou pedagógicos em inglês.
- Estudar diferentes temas em inglês.

Outro:  \_\_\_\_\_

17. 13 - Quais dos recursos tecnológicos abaixo você conhece ? (Marque mais de uma alternativa, se necessário.) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Padlet
- Kahoot
- Quizlet
- Jamboard
- Powtoon
- EdPuzzle
- Edmodo
- Zoom
- Skype
- Microsoft Teams
- Google Meet
- Google Classroom

Outro:  \_\_\_\_\_

18. 14 - Cite outro (s) recurso (s) tecnológico (s) que você conheça que pode (m) ser utilizado (s) para aprender inglês, por exemplo. \*

---

---

---

---

---

19. 15 - Você acha necessária a oferta da disciplina de inglês no curso de Licenciatura em Matemática? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

20. Justifique sua resposta à pergunta 15. \*

---

---

---

---

---

21. 16 - Você acha importante o uso da língua inglesa para as suas atividades profissionais como futuro professor de matemática? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

22. Justifique sua resposta à pergunta 16. \*

---

---

---

---

---

23. 17 - O que você espera aprender na disciplina de língua inglesa no seu curso? \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**Apêndice 6 – (Questionário C) Questionário para os Egressos e licenciandos que já cursaram as disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2**

## **PESQUISA DE DOUTORAMENTO**

QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES/EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Caro (a) aluno (a)/egresso (a),

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de doutorado na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos. Esta pesquisa tem como foco o ensino de língua estrangeira em curso de licenciatura em matemática. De acordo com a assinatura do Termo de Consentimento, sua identidade será mantida em sigilo, considerando os princípios da ética na pesquisa. Portanto, esse questionário será identificado com um nome fictício. Obrigada!

**\*Obrigatório**

**PARTE**

**1**

Perfil do estudante ou egresso do Curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação tecnológica do Litoral de São Paulo.

1. Nome (fictício) \*

\_\_\_\_\_

2. Qual é a sua escolaridade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Graduação (em andamento)
- Graduação Completa
- Especialização (em andamento)
- Especialização Completa
- Mestrado (em andamento)
- Outro: \_\_\_\_\_



3. 3. Você trabalha como professor de matemática? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

4. Se respondeu Não à pergunta 3, escreva abaixo qual trabalho exerce atualmente.

\_\_\_\_\_

5. 4. Qual sua carga horária de trabalho? \*

*Marcar apenas uma oval.*

20 horas semanais

30 horas semanais

40 horas semanais

44 horas semanais

Outro: \_\_\_\_\_

Parte  
2

Experiências de aprendizagem de Inglês fora do contexto da instituição de educação tecnológica.

6. 4. Você já estudou/está estudando inglês? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

7. A - Por/Há quanto tempo?

\_\_\_\_\_

8. B - Qual era/é a carga horária?

---

9. C - Onde você estudou/estuda inglês? (Assinale mais de uma alternativa, se for necessário.)

*Marque todas que se aplicam.*

- Ensino Fundamental em Escola Pública
- Ensino Fundamental em Escola Particular
- Ensino Médio em Escola Pública
- Ensino Médio em Escola Particular
- Escola de idiomas
- Curso online

Outro:  \_\_\_\_\_

10. Se você respondeu outros na questão C, por favor, especifique.

---

11. 5. Até que nível você cursou? /Que nível você está cursando?

*Marcar apenas uma oval.*

- Básico
- Intermediário
- Avançado

12. 6. Você considera que lê em inglês: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada
- Pouco
- Razoavelmente
- Bem

13. 7. Você considera que fala em inglês: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada
- Pouco
- Razoavelmente
- Bem

14. 8. Você considera que escreve em inglês: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada
- Pouco
- Razoavelmente
- Bem

15. 9. Você considera que ouve em inglês: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada
- Pouco
- Razoavelmente
- Bem

16. 10. Onde você usa a língua inglesa no dia a dia? (Marque mais de uma opção, se necessário.)

*Marque todas que se aplicam.*

- Em sala de aula
- No trabalho
- Cursos online
- Aplicativos/ Sites da web
- Em viagem
- Para lazer (filmes, músicas, etc.)

Outro:  \_\_\_\_\_

17. Se você assinalou outros na questão 10, por favor, especifique.

Parte  
3

Experiências de aprendizagem de Inglês, no Curso de Licenciatura em Matemática, na instituição de educação tecnológica.

18. 11. As disciplinas de inglês, desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Matemática, atenderam as suas necessidades de aprendizagem dessa língua? Explique. \*

---

---

---

---

---

19. 12. Quais habilidades você conseguiu desenvolver ao longo das disciplinas de inglês, desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Matemática? (Se necessário, assinale mais de uma opção) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Leitura
- Fala
- Escrita
- Audição

20. 13. Quais atividades realizadas ao longo das disciplinas de inglês, desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Matemática, você considera relevantes para a sua formação enquanto estudante de Matemática? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Atividades de leitura de textos sobre assuntos diversos
- Atividades de leitura de textos da área de Matemática
- Atividades de audição de vídeos, palestras, etc, sobre assuntos diversos
- Atividades de audição de vídeos, palestras, etc, sobre assuntos relacionados à área de Matemática
- Atividades de escrita de textos acadêmicos como abstract.
- Atividades de tradução de palavras relacionadas a assuntos diversos.
- Atividades de tradução de palavras relacionadas a área de Matemática.
- Atividades de reconhecimento e uso de aspectos gramaticais (ex: tempos verbais, pronomes, etc.)

Outro:  \_\_\_\_\_

21. Se você assinalou outros na questão 13, por favor, especifique.

---

---

---

---

---

22. 14. Quais atividades realizadas ao longo das disciplinas de inglês, desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Matemática, você considera relevantes para a sua formação enquanto professor de Matemática? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Atividades de leitura de textos sobre assuntos diversos
- Atividades de leitura de textos da área de Matemática
- Atividades de audição de vídeos, palestras, etc, sobre assuntos diversos
- Atividades de audição de vídeos, palestras, etc, sobre assuntos relacionados à área de Matemática
- Atividades de escrita de textos acadêmicos como abstract.
- Atividades de tradução de palavras relacionadas a assuntos diversos.
- Atividades de tradução de palavras relacionadas a área de Matemática.
- Atividades de reconhecimento e uso de aspectos gramaticais (ex: tempos verbais, pronomes, etc.)

Outro:  \_\_\_\_\_

23. Se você assinalou outros na questão 14, por favor, especifique.

---

---

---

---

---

24. 15. O que você acredita que faltou nas disciplinas de Inglês, desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Matemática, para sua atuação como estudante de matemática? Explique. \*

---

---

---

---

---

25. 16. O que você acredita que faltou nas disciplinas de Inglês, desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Matemática, para sua atuação como professor de matemática? Explique. \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Apêndice 7 – Roteiro para entrevista com os licenciados do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Matemática



### ROTEIRO ELABORADO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO FINAL DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

- 1 – Comparando as aulas no início da disciplina IG1 M3 com as aulas agora no final da disciplina, como você avalia sua evolução com relação à compreensão das aulas, à compreensão das explicações em inglês? Você considera que houve progresso, ficou igual ou pior? Explique.
- 2 – Como você avalia sua evolução com relação à leitura e compreensão de *abstract*?
- 3 – Como você avalia sua evolução com relação à escrita de *abstract*?
- 4 – Na sua opinião, quais foram as principais dificuldades encontradas durante as aulas?
- 5 – Como você fazia as atividades? (Sozinha? Com algum amigo? Assistia às aulas gravadas? Usava dicionário?)
- 6 - Como você avalia as atividades propostas? Difíceis demais? Possíveis de fazer? Interessantes? Cansativas? Chatas? Você acha que elas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem? Explique.
- 7 – Quais atividades você mais gostou? Quais atividades você gostou menos? Por quê?
- 8 – Com relação ao número de atividades por semana, você considera que são muitas ou poucas? Por quê?
- 9 – O que você aprendeu durante as aulas contribui para sua profissão/estudo? Por quê?
- 10 - O que você gostaria de sugerir para melhorar as aulas e/ou o material didático de inglês?
- 11 – Expresse EM INGLÊS algo que você tenha aprendido durante este semestre de aulas de inglês.



## Apêndice 8 – Questionário 1 sobre a Unidade 1 – Lesson A – do material didático implementado

26/01/2022 13:58

QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 1 - LESSON A - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 M3 - 2021

### QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 1 - LESSON A - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 M3 - 2021

Este questionário tem o objetivo de avaliar as atividades disponíveis na Unit 1 - Science - Lesson A - What is science? Essas atividades estão disponíveis nas páginas 1, 2 e 3 da Unit 1.

Se você tiver alguma dúvida a respeito das questões, por favor, contate-me pelo e-mail [jaqueline.ifsp@gmail.com](mailto:jaqueline.ifsp@gmail.com) ou pelo número (12) 98209-5064 antes de respondê-las.

Muito obrigada pela sua participação.

Atenciosamente, Jaqueline Lopes.

---

\*Obrigatório

1. Nome \*

\_\_\_\_\_

2. Pseudônimo \*

\_\_\_\_\_

3. 1. Como você considera a Unit 1 - Lesson A - Science? Assinale mais de uma alternativa, se achar necessário. \*

*Marque todas que se aplicam.*

É interessante

É relevante

É motivadora

É cansativa

É complexa

É adequada

Outro:  \_\_\_\_\_

4. 2. Você conseguiu realizar todas as atividades propostas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

5. Se você respondeu Não à pergunta 2, assinale a (s) alternativa (s) que explicam por que você não conseguiu.

*Marque todas que se aplicam.*

- Não teve tempo
- As atividades eram muito difíceis
- Não entendeu os enunciados das atividades porque estavam em inglês
- Não conseguiu falar as respostas em inglês
- Não conseguiu escrever as respostas em inglês
- Não conseguiu ler os textos em inglês
- Não conseguiu entender o vídeo em inglês

Outro:  \_\_\_\_\_

6. 3. O que você achou da complexidade das atividades: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito difícil
- Difícil
- Muito fácil
- Fácil
- Outro: \_\_\_\_\_

7. 4. Você já tinha algum conhecimento sobre o tema Science? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

8. 5. O que você aprendeu sobre Science após realizar as atividades da Unit 1 - Lesson A? \*

---

---

---

---

---

9. 6. Após ter realizado as atividades propostas nas aulas, você consegue escrever, com suas próprias palavras, uma definição de ciência em inglês? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

10. Se você respondeu SIM à pergunta 6, escreva abaixo uma definição de ciência, em inglês, com suas próprias palavras.

---

---

---

---

---

11. Se você respondeu NÃO à pergunta 6, explique o motivo pelo qual não consegue escrever uma definição de ciência, em inglês, com suas próprias palavras.

---

---

---

---

---

12. 7. O que você mais gostou da Lesson A? Por quê? \*

---

---

---

---

---

13. 8. Da Lesson A, tem alguma coisa que você não gostou ou não viu relevância? Por quê? \*

---

---

---

---

---

14. 9. Você tem sugestões para o aperfeiçoamento da Lesson A? Quais? \*

---

---

---

---

---

15. 10. Sobre a Unit 1 - Lesson A, o que você gostaria de acrescentar que não foi abordado nas questões anteriores? \*

---

---

---

---

---

## Apêndice 9 – Questionário 2 sobre a Unidade 1 – Lesson B– do material didático implementado

26/01/2022 14:21

QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 1 - LESSON B - SCIENTISTS - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 M3 - 2021

### QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 1 - LESSON B - SCIENTISTS - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 M3 - 2021

Este questionário tem o objetivo de avaliar as atividades disponíveis na Unit 1 - Science - Lesson B - Scientists? Essas atividades são aquelas relacionadas à definição de cientista, aos grandes matemáticos e grandes matemáticas, assim como à Timeline e ao Infographic.

Se você tiver alguma dúvida a respeito das questões, por favor, contate-me pelo e-mail [jaqueline.ifsp@gmail.com](mailto:jaqueline.ifsp@gmail.com) ou pelo número (12) 98209-5064 antes de respondê-las.

Muito obrigada pela sua participação.

Atenciosamente, Jaqueline Lopes.

---

\*Obrigatório

1. Nome \*

\_\_\_\_\_

2. Pseudônimo \*

\_\_\_\_\_

3. 1. Como você considera a Unit 1 - Lesson B - Science? Assinale mais de uma alternativa, se achar necessário. \*

*Marque todas que se aplicam.*

É interessante

É relevante

É motivadora

É cansativa

É complexa

É adequada

Outro:  \_\_\_\_\_

## 4. 2. O que você achou da complexidade das seguintes atividades: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito difícil	Difícil	Muito fácil	Fácil
Explicar em inglês o porquê de escolher uma definição específica de cientista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler e compreender um infográfico, em inglês, sobre grandes matemáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler e compreender as biografias, em inglês, de grandes matemáticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resumir as informações de biografias de matemáticos (as), em inglês, com suas próprias palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar uma linha do tempo em inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar um infográfico em inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. 3. Você conseguiu realizar todas as atividades propostas (definição de cientista, leitura sobre grandes matemáticos e grandes matemáticas, Timeline e Infographic)? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

6. Se você respondeu Não à pergunta 3, assinale a (s) alternativa (s) que explicam por que você não conseguiu.

*Marque todas que se aplicam.*

- Não teve tempo
- As atividades eram muito difíceis
- Não entendeu os enunciados das atividades porque estavam em inglês
- Não conseguiu ler os textos em inglês
- Não conseguiu falar as respostas em inglês com suas próprias palavras
- Não conseguiu escrever as respostas em inglês com suas próprias palavras
- Não conseguiu fazer uma Timeline
- Não conseguiu fazer um Infographic

Outro:  \_\_\_\_\_

7. 4. Você já tinha algum conhecimento sobre o tema Scientists? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

8. 5. O que você aprendeu sobre Scientists após realizar as atividades da Unit 1 - Lesson B? \*

---

---

---

---

---

9. 6. Após ter realizado as atividades propostas nas aulas, o que você aprendeu a expressar em inglês sobre cientistas ou um (a) dos (as) cientistas/matemáticos (as) em inglês? Apresente aqui em INGLÊS. \*

---

---

---

---

---

10. 7. O que você mais gostou da Lesson B? Por quê? \*

---

---

---

---

---

11. 8. Comparando a Lesson A - What is science? com a Lesson B - Scientists, você consegue notar a evolução na sua aprendizagem do inglês? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- Consigo fazer as atividades com mais facilidade
- Compreendo melhor as aulas
- Compreendo mais vocabulário
- Falo mais frases em inglês com minhas próprias palavras
- Escrevo mais frases em inglês com minhas próprias palavras
- Consigo usar mais o dicionário
- Consigo usar menos o dicionário
- Consigo usar menos o Google Tradutor

Outro:  \_\_\_\_\_



12. 9. Quais estratégias de aprendizagem você usou para fazer as atividades da Lesson B - Scientists? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- Planejar e organizar a realização das atividades propostas pela professora
- Antecipadamente e durante a realização das atividades, voltar sua atenção para o inglês presente nos textos e vídeos que lê e vê
- Relacionar informações novas com conhecimento previamente aprendido
- Usar conhecimento linguístico previamente adquirido para facilitar o desenvolvimento de uma atividade
- Pedir explicações, confirmações, explanações através de paráfrase ou exemplos sobre o material
- Proporcionar motivação pessoal premiando a si próprio quando uma atividade é realizada com sucesso.

Outro:  \_\_\_\_\_

13. 10. Você tem sugestões para o aperfeiçoamento da Lesson B? Quais? \*

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Apêndice 10 – Questionário 3 sobre a Unidade 1 – Lesson C – do material didático implementado

26/01/2022 14:35

QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 1 - LESSON C - SCIENCE IN OUR DAILY LIFE - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 ...

### QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 1 - LESSON C - SCIENCE IN OUR DAILY LIFE - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 M3 - 2021

Este questionário tem o objetivo de avaliar as atividades disponíveis na Unit 1 - Science - Lesson C - Science in our daily life? Essas atividades são aquelas relacionadas à presença da ciência no nosso dia a dia, leitura de texto sobre a ciência na nossa vida diária e a sua importância e a leitura de texto sobre a presença da ciência em diferentes áreas de estudo/trabalho. Se você tiver alguma dúvida a respeito das questões, por favor, contate-me pelo e-mail [jaqueline.ifsp@gmail.com](mailto:jaqueline.ifsp@gmail.com) ou pelo número (12) 98209-5064 antes de respondê-las. Muito obrigada pela sua participação. Atenciosamente, Jaqueline Lopes.

---

#### \*Obrigatório

1. Nome \*

\_\_\_\_\_

2. Pseudônimo \*

\_\_\_\_\_

3. 1. Como você considera a Unit 1 - Lesson C - Science in our daily life? Assinale mais de uma alternativa, se achar necessário. \*

*Marque todas que se aplicam.*

É interessante

É relevante

É motivadora

É cansativa

É complexa

É adequada

Outro:  \_\_\_\_\_

4. 2. O que você achou da complexidade das seguintes atividades: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito difícil	Difícil	Muito fácil	Fácil
Escrever em inglês exemplos de como a ciência está presente no nosso dia a dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar se algumas sentenças são verdadeiras ou falsas conforme a leitura de um texto, em inglês, sobre ciência em nossa vida cotidiana e sua importância.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associar algumas áreas de estudo/trabalho com trechos de um texto, em inglês, sobre usos da ciência em diferentes áreas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 3. Você conseguiu realizar todas as atividades propostas (discussão sobre a presença da ciência no nosso dia a dia, leitura de texto sobre a ciência na nossa vida diária e a sua importância e a leitura de texto sobre a presença da ciência em diferentes áreas de estudo/trabalho.)? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

6. Se você respondeu Não à pergunta 3, assinale a (s) alternativa (s) que explicam por que você não conseguiu.

Marque todas que se aplicam.

- Não teve tempo  
 As atividades eram muito difíceis  
 Não entendeu os enunciados das atividades porque estavam em inglês  
 Não conseguiu falar as respostas em inglês  
 Não conseguiu escrever as respostas em inglês  
 Não conseguiu ler os textos em inglês  
 Não conseguiu entender o vídeo em inglês

Outro:  \_\_\_\_\_

7. 4. Você já tinha algum conhecimento sobre o tema Science in our daily life? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

8. 5. O que você aprendeu sobre Science in our daily life após realizar as atividades da Unit 1 - Lesson C? \*

---

9. 6. Após ter realizado as atividades propostas nas aulas, o que você aprendeu a expressar em inglês sobre a ciência no nosso dia a dia ou sua presença em diferentes áreas de estudo/trabalho em inglês? Apresente aqui em INGLÊS. \*

---

---

---

---

---

10. 7. O que você mais gostou da Lesson C? Por quê? \*

---

---

---

---

---

11. 8. Comparando as duas lições anteriores com a Lesson C - Science in our daily life, você consegue notar a evolução na sua aprendizagem do inglês. Assinale mais de uma alternativa se necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- Consigo fazer as atividades com mais facilidade
- Compreendo melhor as aulas
- Compreendo mais vocabulário
- Falo mais frases em inglês com minhas próprias palavras
- Escrevo mais frases em inglês com minhas próprias palavras
- Consigo usar mais o dicionário
- Consigo usar menos o dicionário
- Consigo usar menos o Google Tradutor

Outro:  \_\_\_\_\_

12. 9. Quais estratégias de aprendizagem você usou para fazer as atividades da Lesson C - Science in our daily life? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- Planejar e organizar a realização das atividades propostas pela professora
- Antecipadamente e durante a realização das atividades, voltar sua atenção para o inglês presente nos textos e vídeos que lê e vê
- Relacionar informações novas com conhecimento previamente aprendido
- Usar conhecimento linguístico previamente adquirido para facilitar o desenvolvimento de uma atividade
- Pedir explicações, confirmações, explanações através de paráfrase ou exemplos sobre o material
- Proporcionar motivação pessoal premiando a si próprio quando uma atividade é realizada com sucesso.

Outro:  \_\_\_\_\_

13. 10. Você tem sugestões para o aperfeiçoamento da Lesson C? Quais? \*

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Apêndice 11 – Questionário 4 sobre a Unidade 2 do material didático implementado

26/01/2022 14:39

QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 2 - RESEARCH IN MATHEMATICS - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 M3 - 2021

### QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 2 - RESEARCH IN MATHEMATICS - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 M3 - 2021

Este questionário tem o objetivo de avaliar as atividades disponíveis na Unit 2 - Research in Mathematics. Essas atividades são aquelas relacionadas à leitura de textos e vídeo curtos sobre Mathematics Education, Pure Mathematics e Applied Mathematics, leitura de abstracts e introduções de artigos científicos sobre Mathematics Education, Pure Mathematics e Applied Mathematics, completar diagrama com ideias principais de um parágrafo em inglês, criar um mapa mental resumindo as ideias principais de uma introdução de um artigo científico e redigir um parágrafo em inglês resumindo a introdução de um artigo científico.

Se você tiver alguma dúvida a respeito das questões, por favor, contate-me pelo e-mail [jaqueline.ifsp@gmail.com](mailto:jaqueline.ifsp@gmail.com) ou pelo número (12) 98209-5064 antes de respondê-las.

Muito obrigada pela sua participação.

Atenciosamente, Jaqueline Lopes.

---

#### \*Obrigatório

1. Nome \*

\_\_\_\_\_

2. Pseudônimo \*

\_\_\_\_\_

3. 1. Como você considera a Unit 2 - Research in Mathematics? Assinale mais de uma alternativa, se achar necessário. \*

*Marque todas que se aplicam.*

É interessante

É relevante

É motivadora

É cansativa

É complexa

É adequada

Outro:  \_\_\_\_\_

## 4. 2. O que você achou da complexidade das seguintes atividades: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito difícil	Difícil	Muito fácil	Fácil
Ler e compreender textos curtos, em inglês, sobre Mathematics Education Research e Pure Mathematics.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir e compreender um vídeo curto, em inglês, sobre Applied Mathematics.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler e compreender resumos (abstracts), em inglês, sobre pesquisas nas áreas de Mathematics Education, Pure Mathematics e Applied Mathematics.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler e compreender parte de introduções, em inglês, sobre pesquisas nas áreas de Mathematics Education, Pure Mathematics e Applied Mathematics.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar a qual área de pesquisa (Mathematics Education, Pure Mathematics ou Applied Mathematics) os abstracts e as introduções de pesquisas estão relacionados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Completar um diagrama, em inglês, resumindo as ideias principais de 1 parágrafo da introdução de um estudo científico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar um mapa conceitual, em inglês, resumindo as ideias principais da introdução de um estudo científico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redigir um parágrafo, em inglês, resumindo a introdução de um estudo científico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



5. 3. Você conseguiu realizar todas as atividades propostas (leitura de abstracts, leitura sobre Mathematics Education, Pure Mathematics e Applied Mathematics, diagrama, mapa mental e parágrafo)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

6. Se você respondeu Não à pergunta 3, assinale a (s) alternativa (s) que explicam por que você não conseguiu.

*Marque todas que se aplicam.*

Não teve tempo

As atividades eram muito difíceis

Não entendeu os enunciados das atividades porque estavam em inglês

Não conseguiu ler os textos em inglês

Não conseguiu falar as respostas em inglês com suas próprias palavras

Não conseguiu escrever as respostas em inglês com suas próprias palavras

Não conseguiu fazer uma Timeline

Não conseguiu fazer um Infographic

Outro:  \_\_\_\_\_

7. 4. Você já tinha algum conhecimento sobre o tema Research in Mathematics? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

8. 5. O que você aprendeu sobre Research in Mathematics após realizar as atividades da Unit 2 ? \*

\_\_\_\_\_

9. 6. Após ter realizado as atividades propostas nas aulas, o que você aprendeu a expressar em inglês sobre a pesquisa na área da Matemática em inglês? Apresente aqui em INGLÊS. \*

---

---

---

---

---

10. 7. O que você mais gostou da Unit 2 - Research in Mathematics? Por quê? \*

---

---

---

---

---

11. 8. Comparando a Unit 1 - Science com a Unit 2 - Research in Mathematics, você consegue notar a evolução na sua aprendizagem do inglês? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- Consigo fazer as atividades com mais facilidade
- Compreendo melhor as aulas
- Compreendo mais vocabulário
- Falo mais frases em inglês com minhas próprias palavras
- Escrevo mais frases em inglês com minhas próprias palavras
- Consigo usar mais o dicionário
- Consigo usar menos o dicionário
- Consigo usar menos o Google Tradutor

Outro:  \_\_\_\_\_

12. 9. Quais estratégias de aprendizagem você usou para fazer as atividades da Unit 2 - Research in Mathematics? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- Planejar e organizar a realização das atividades propostas pela professora
- Antecipadamente e durante a realização das atividades, voltar sua atenção para o inglês presente nos textos e vídeos que lê e vê
- Relacionar informações novas com conhecimento previamente aprendido
- Usar conhecimento linguístico previamente adquirido para facilitar o desenvolvimento de uma atividade
- Pedir explicações, confirmações, explanações através de paráfrase ou exemplos sobre o material
- Proporcionar motivação pessoal premiando a si próprio quando uma atividade é realizada com sucesso.

Outro:  \_\_\_\_\_

13. 10. Você tem sugestões para o aperfeiçoamento da Unit 2 - Research in Mathematics? Quais? \*

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Apêndice 12 – Questionário 5 sobre a Unidade 3 do material didático implementado

26/01/2022 14:42

QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 3 - SCIENTIFIC DISSEMINATION - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 M3 - 2021

### QUESTIONÁRIO SOBRE UNIT 3 - SCIENTIFIC DISSEMINATION - LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA - IG1 M3 - 2021

Este questionário tem o objetivo de avaliar as atividades disponíveis na Unit 3 - Scientific Dissemination. Essas atividades são aquelas relacionadas a completar tabelas com informações de texto curto e do site do congresso internacional ICME - 14, a completar tabela com as atividades acadêmicas do ICME - 14 de sua preferência, assim como dos horários delas na China e no Brasil, a criar um cronograma em inglês com suas rotinas diárias e essas atividades acadêmicas escolhidas, preencher as lacunas de abstracts de forma que eles tenham sentido.

Se você tiver alguma dúvida a respeito das questões, por favor, contate-me pelo e-mail [jaqueline.ifsp@gmail.com](mailto:jaqueline.ifsp@gmail.com) ou pelo número (12) 98209-5064 antes de respondê-las.

Muito obrigada pela sua participação.

Atenciosamente, Jaqueline Lopes.

---

**\*Obrigatório**

1. Nome \*

\_\_\_\_\_

2. Pseudônimo \*

\_\_\_\_\_

3. 1. Como você considera a Unit 3 - Scientific Dissemination? Assinale mais de uma alternativa, se achar necessário. \*

*Marque todas que se aplicam.*

É interessante

É relevante

É motivadora

É cansativa

É complexa

É adequada

Outro:  \_\_\_\_\_

## 4. 2. O que você achou da complexidade das seguintes atividades: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito difícil	Difícil	Muito fácil	Fácil
Completar as colunas de tabelas com informações que podem ser encontradas em texto curto e website de congresso internacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar um cronograma (schedule) em inglês com suas atividades de rotina e atividades acadêmicas escolhidas para participar de um congresso internacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolher qual sentença, a partir de 3 alternativas, completa melhor as lacunas de um abstract.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolher qual sentença, dentro dos excertos desordenados fornecidos, completa melhor cada uma das lacunas de um abstract.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever suas próprias sentenças em inglês para completar as lacunas de um abstract.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5. 3. Você conseguiu realizar todas as atividades propostas (preenchimento de tabelas a partir da leitura de texto curto e website de congresso internacional, criação de um cronograma (schedule) em inglês, completar as lacunas de diferentes abstracts de forma que eles façam sentido)? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Se você respondeu Não à pergunta 3, assinale a (s) alternativa (s) que explicam por que você não conseguiu.

*Marque todas que se aplicam.*

- Não teve tempo
- As atividades eram muito difíceis
- Não entendeu os enunciados das atividades porque estavam em inglês
- Não conseguiu ler os textos em inglês
- Não conseguiu falar as respostas em inglês com suas próprias palavras
- Não conseguiu escrever as respostas em inglês com suas próprias palavras
- Não conseguiu fazer uma Timeline
- Não conseguiu fazer um Infographic

Outro:  \_\_\_\_\_

7. 4. Você já tinha algum conhecimento sobre o tema Scientific Dissemination? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

8. 5. O que você aprendeu sobre Scientific Dissemination após realizar as atividades da Unit 3 ? \*

---

---

---

---

---

9. 6. Após ter realizado as atividades propostas nas aulas, o que você aprendeu a expressar em inglês sobre a divulgação da ciência? Apresente aqui em INGLÊS. \*

---

---

---

---

---

10. 7. O que você mais gostou da Unit 3 - Scientific Dissemination? Por quê? \*

---

---

---

---

---

11. 8. Comparando as atividades e aulas realizadas no início do semestre com as atividades e aulas sobre a Unit 3, você consegue notar a evolução na sua aprendizagem do inglês? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- Consigo fazer as atividades com mais facilidade  
 Compreendo melhor as aulas  
 Compreendo mais vocabulário  
 Falo mais frases em inglês com minhas próprias palavras  
 Escrevo mais frases em inglês com minhas próprias palavras  
 Consigo usar mais o dicionário  
 Consigo usar menos o dicionário  
 Consigo usar menos o Google Tradutor

Outro:  \_\_\_\_\_

12. 9. Quais estratégias de aprendizagem você usou para fazer as atividades da Unit 3 - Scientific Dissemination? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- Planejar e organizar a realização das atividades propostas pela professora
- Antecipadamente e durante a realização das atividades, voltar sua atenção para o inglês presente nos textos e vídeos que lê e vê
- Relacionar informações novas com conhecimento previamente aprendido
- Usar conhecimento linguístico previamente adquirido para facilitar o desenvolvimento de uma atividade
- Pedir explicações, confirmações, explanações através de paráfrase ou exemplos sobre o material
- Proporcionar motivação pessoal premiando a si próprio quando uma atividade é realizada com sucesso.

Outro:  \_\_\_\_\_

13. 10. Você tem sugestões para o aperfeiçoamento da Unit 3 - Scientific Dissemination? Quais? \*

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



**Apêndice 13 - Material didático temático implementado no Curso de Licenciatura em Matemática**



## COMMUNICATIVE GOALS

In this unit, you will learn to:

- ⇒ Create a short definition of science in English.
- ⇒ Present a short biography of male and female mathematicians.

## LEARNING STRATEGIES I

While working in pairs, it is important to try to speak English as much as you can. Even if you use short sentences and simple vocabulary.

Here are some clues that might help you:

- ⇒ Always pay attention to your teacher's speech
- ⇒ Use the dictionary to help you
- ⇒ Ask the words you don't know to your teacher or to your partner
- ⇒ Don't be afraid of making mistakes, they are part of the process

Here are some helpful sentences that might help you do the activities and tasks in pairs or small groups:

- ⇒ - What does \_\_\_\_ mean?
- ⇒ - How do you say \_\_\_\_ in English?
- ⇒ - Could you repeat that, please?
- ⇒ - Sorry, I didn't understand.

## LESSON A - WHAT IS SCIENCE?

1. In pairs, answer the questions below:

a) Go to [www.menti.com](https://www.menti.com) and use the code to answer the question *In your opinion, what ideas are related to science?*

b) Read and compare the definitions of science below. Are the definitions similar? Why?

**TASK 1** In pairs, based on the 3 definitions below and your answer for question b, write down your own science definition. Share with the other pairs.

the study and knowledge of the structure and behaviour of natural things in an organized way

SOURCE: [dictionary.cambridge.org](https://dictionary.cambridge.org)

In general, a science involves a pursuit of knowledge covering general truths or the operations of fundamental laws.

Adapted from: [britannica.com](https://britannica.com)

Science is the pursuit and applications of knowledge and understanding of the natural and social world following a systematic methodology based on evidence.

SOURCE: [sciencecouncil.org](https://sciencecouncil.org)



**TASK 2** Watch the video and order the words according to Emerald Robinson explanation. Use numbers from 2 to 16, because number 1 is given to you. Compare your answers with a partner.





( 1 ) process      ( ) steps      ( ) specialize      ( ) observing      ( ) laws  
 ( ) knowledge      ( ) fields      ( ) refuted      ( ) humans      ( ) problems  
 ( ) questioning      ( ) evolution      ( ) nature      ( ) behavior  
 ( ) discoveries      ( ) mysteries      ( ) experimentation

3. Fill in Emerald's Robinson definition of science using some of the words you have ordered in question 2. After that, watch the video again to check your answer. Then, compare her definition with yours. Are they similar or different? Why?

"Science can be defined as the \_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ the world around us. We also sometimes call the things we learn through \_\_\_\_\_ science."

4. Now that you have read, heard and written science definitions, read the **abstract A** below and indicate to which part of the study each excerpt represents. Choose the right options from the following box.

research questions    methodology    theoretical background    results    objective

### ABSTRACT A

#### The Relationship between Teachers' Knowledge and Beliefs about Science and Inquiry and Their Classroom Practices

Rayana Saad and Saouma BouJaoude American University of Beirut, LEBANON

\_\_\_\_\_ The purpose of this study was to investigate relationships between teachers' attitudes toward science, knowledge and beliefs about inquiry, and science classroom teaching practices. \_\_\_\_\_ Specifically, the study addressed three questions: What are teachers' beliefs and knowledge about inquiry? What are teachers' teaching related classroom practices? Do teachers' knowledge and beliefs about inquiry relate to their science classroom practices? \_\_\_\_\_ The sample consisted of 34 teachers drawn randomly from schools in the city of Lebanon. To answer the first question, teachers responded to two questionnaires: Views of Science Inquiry which gauged teachers' views about science and how science is conducted and Attitudes and Beliefs about the Nature of and the Teaching of Science which measured teacher's attitudes and beliefs about the nature of and the teaching of science. To answer the second question, classroom observations documented actual teaching practices. \_\_\_\_\_ Results from the questionnaires and the observation were used to construct individual teacher's profiles which were used to identify relationships between teachers' beliefs, knowledge, and teaching practices. Results showed that most teachers had restricted views of nature of science and unfavorable beliefs and attitudes about inquiry. Moreover, no consistent relationships between teachers' beliefs, views of nature of science, and classroom practices were found.

**Keywords:** Inquiry, beliefs, classroom practice, nature of science

Unit 1    2

Source: [www.ejmste.com](http://www.ejmste.com) Access on January 17th, 2021.

**TASK 3** After reading abstract A and indicating each part of the study, order **abstract B** from 1 - 7 so that it makes sense. Also, when ordering abstract B, pay attention to which parts of a research have been described.

### ABSTRACT B

#### Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement

KUSUM SINGH

MONIQUE GRANVILLE

SANDRA DIKA

Virginia Polytechnic Institute and State University

- ( ) The strongest effects were those of academic time spent on homework.
- ( ) The authors used the nationally representative sample of 8th graders drawn from the National Education Longitudinal Study 1988.
- ( ) The purpose of the present study was to examine the effects of 3 school-related constructs-motivation, attitude, and academic engagement-on 8th-grade students' achievement in mathematics and science.
- ( ) Results supported the positive effects of the 2 motivation factors, attitude and academic time on mathematics and science achievement.
- ( ) **Key words:** mathematics and science achievement; motivation, interest, academic engagement effects; National Education Longitudinal Study (1988)
- ( ) They used structural equation models to estimate and test the hypothesized relationships of 2 motivation factors, 1 attitude factor, and 1 academic engagement factor, on achievement in mathematics and science.
- ( ) Although cognitive abilities of the students and their home backgrounds are important predictors of achievement, in recent years affective variables have emerged as salient factors affecting success and persistence in mathematics and science subject areas.

Source: <https://www.tandfonline.com> Access on January 17th, 2021.



### TIME FOR REFLECTION

In **Unit 1 - Lesson A**, you learned to:

Create a short definition of science in English.

If you understand and can do well, mark

If you need to understand and/or practice more, mark

Which learning strategies did you use to do the activities and tasks?

---

---

---

---

## LESSON B - SCIENTISTS

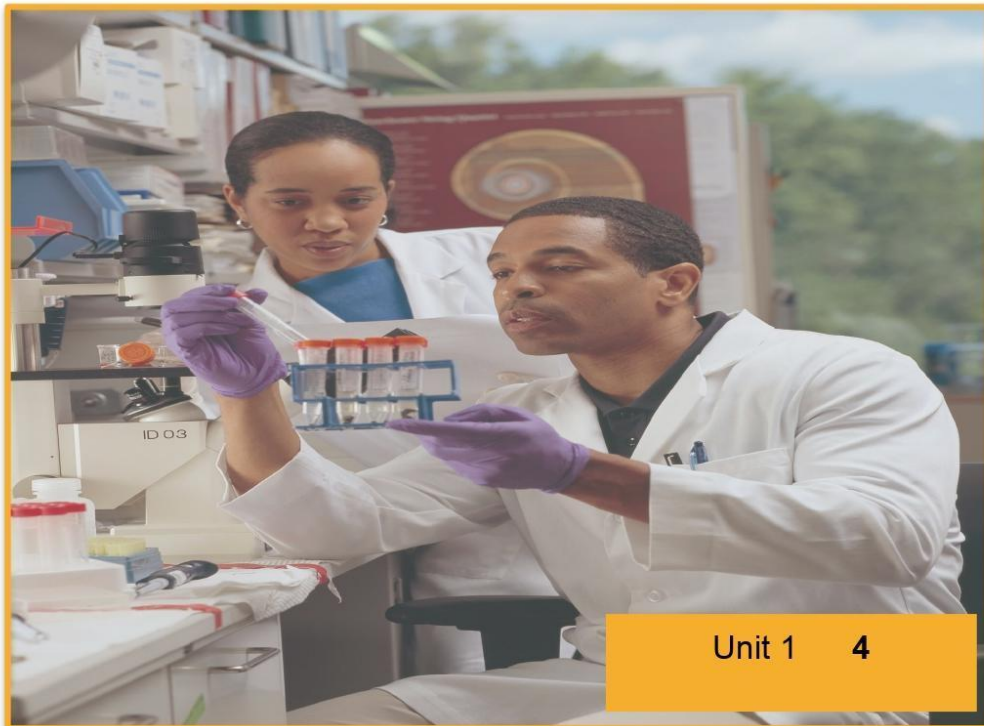
Previously, we have discussed about what science is and which elements constitute a research. In this section, we will talk about what a scientist does.

1. Access the link which follows to read one definition of scientist.

[A scientist is...](#)

2. Read it and, after that, look for another definition and add it to Padlet. You have to write down the definition and insert the link of the website where you have found it. Also, you may add an image or video to represent what the definition you have chosen says.

3. In pairs, firstly, read all the definitions of scientist on Padlet. Secondly, choose one that you both agree. Thirdly, explain why you have chosen that.



Now we are going to talk about famous mathematicians.


4. In small groups, read the infographic *The greatest mathematicians of all times* (Infographic 1) and find in the text the scientist who:

- a) made important contributions to optics and also is one of the scientists who invented the infinitesimal calculus. \_\_\_\_\_
- b) gave an accurate approximation of pi. \_\_\_\_\_
- c) is cited as the "Father of Geometry". \_\_\_\_\_
- d) invented the first electric telegraph. \_\_\_\_\_
- e) formed a basis for the development of mathematical physics in the nineteenth century. \_\_\_\_\_
- f) is the father of analytical geometry. \_\_\_\_\_
- g) refined the number binary system. \_\_\_\_\_
- h) influenced Plato and Euclid. \_\_\_\_\_
- i) contributed to the initial development of the infinitesimal calculus. \_\_\_\_\_
- j) is the most influential of early Greek mathematicians. \_\_\_\_\_
- k) discovered the orbit of the asteroid Ceres. \_\_\_\_\_
- l) published the book *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*. \_\_\_\_\_
- m) has one of the most influential works in the history of mathematics. \_\_\_\_\_
- n) described a pinwheel calculator. \_\_\_\_\_
- o) significantly contributed to number theory. \_\_\_\_\_




## INFOGRAPHIC 1


## THE GREATEST MATHEMATICIANS OF ALL TIME

Created by  
studygeek.org 


### Isaac Newton




English physicist and mathematician who is widely regarded as one of the most influential scientists of all time and as a key figure in the scientific revolution. His book *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*, first published in 1687, laid the foundations for most of classical mechanics. Newton also made seminal contributions to optics and shares credit for the invention of the infinitesimal calculus.



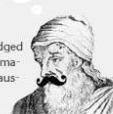
### Euclid




Euclid was a Greek mathematician, who is frequently cited as the "Father of Geometry." His work "Elements" is one of the most influential works in the history of mathematics, and described the principles of Euclidean geometry.




### Archimedes




Archimedes is universally acknowledged to be the greatest of ancient mathematicians. He used the method of exhaustion to calculate the area under the arc of a parabola with the summation of an infinite series, and gave a remarkably accurate approximation of pi.




### Pythagoras




who is sometimes called the "First Philosopher," studied under Anaximander, Egyptians and Babylonians became the most influential of early Greek mathematicians. He is credited with being first to use axioms and deductive proofs and his influence on Plato and Euclid is enormous.




### Gauss




was known as the 'Prince of Mathematicians.' He contributed in many ways to math and science. Some of his notable inventions include a device called the heliotelegraph and the first electric telegraph. He also discovered the orbit of the asteroid Ceres.




### Lagrange



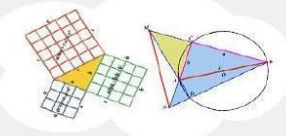
He made significant contributions to all fields of analysis, number theory, and both classical and celestial mechanics. Offered the most comprehensive treatment of classical mechanics since Newton and formed a basis for the development of mathematical physics in the nineteenth century.




### René Descartes



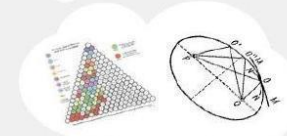
has been dubbed "The Father of Modern Philosophy", and much subsequent Western philosophy is a response to his writings. But Descartes' influence in mathematics is equally apparent; He is credited as the father of analytical geometry, the bridge between algebra and geometry, crucial to the discovery of infinitesimal calculus and analysis. Also, the Cartesian coordinate system — allowing algebraic equations to be expressed as geometric shapes in a two-dimensional coordinate system was named after him.




### Pierre de Fermat




made notable contributions to analytic geometry, probability, and optics. He is best known for Fermat's Last Theorem, which he described in a note at the margin of a copy of Diophantus' *Arithmetica*. He also is given credit for early developments that led to infinitesimal calculus, including his technique of adequality.



### Leibniz



German mathematician and philosopher. He occupies a prominent place in the history of mathematics and was the first to describe a pinwheel calculator; also invented the Leibniz wheel, used in the arithmometer, the first mass-produced mechanical calculator. He also refined the binary number system, which is at the foundation of virtually all digital computers.



Source: <https://elearninginfographics.com/the-greatest-mathematicians-infographic/> Access on November 9th, 2020.



**TASK 4** In pairs, read the following biographies of female mathematicians. Choose one of them and summarize the information about her life. Then, make a vertical or horizontal timeline in order to organize the information you have summarized. You may use Canva, PowerPoint or another digital tool you know.

### **Hypatia of Alexandria**

Most historians now recognize Hypatia not only as a mathematician and scientist, but also as a philosopher. Hypatia's studies included astronomy, astrology, and mathematics. Some historians believe that Hypatia was born in the year 370 AD. Hypatia was known more for the work she did in mathematics than in astronomy, primarily for her work on the ideas of conic sections introduced by Apollonius. She edited the work *On the Conics of Apollonius*, which divided cones into different parts by a plane. This concept developed the ideas of hyperbolas, parabolas, and ellipses. In 415 AD, Hypatia's life ended tragically, however her life's work remained. Later, Descartes, Newton, and Leibniz expanded on her work.

Adapted from: <https://www.agnesscott.edu/lriddle/women/hypatia.htm> Access on November 22, 2020.

### **Sofia Kovalevskaya**

Sofia Vasilyevna Kovalevskaya, (born January 15, 1850, Moscow, Russia—died February 10, 1891, Stockholm, Sweden), mathematician and writer who made a valuable contribution to the theory of partial differential equations. She was the first woman in modern Europe to gain a doctorate in mathematics, the first to join the editorial board of a scientific journal, and the first to be appointed professor of mathematics. Her paper on partial differential equations, the most important of the three papers, won her valuable recognition within the European mathematical community. It contains what is now commonly known as the Cauchy-Kovalevskaya theorem, which gives conditions for the existence of solutions to a certain class of partial differential equations.

Adapted from: <https://www.britannica.com/biography/Sofya-Vasilyevna-Kovalevskaya> Access on November 22, 2020.

### **Maryam Mirzakhani**

**Maryam Mirzakhani**, (born May 3, 1977, Tehrān, Iran—died July 14, 2017, Palo Alto, California, U.S.), Iranian mathematician who became (2014) the first woman and the first Iranian to be awarded a Fields Medal. The citation for her award recognized “her outstanding contributions to the dynamics and geometry of Riemann surfaces and their moduli spaces”. Mirzakhani's work focused on the study of hyperbolic surfaces by means of their moduli spaces. Mirzakhani's research involved calculating the number of a certain type of geodesic, called simple closed geodesics, on hyperbolic surfaces. Mirzakhani found that a property of the modulus space corresponds to the number of simple closed geodesics of the hyperbolic surface.

Adapted from: <https://www.britannica.com/biography/Maryam-Mirzakhani> Access on November 22, 2020.

**Maria Gaetana Agnesi**

She was born on 16 May 1718 and died on 9 January 1799. Maria Agnesi was an Italian mathematician, philosopher, theologian, and humanitarian. She was the first woman to write a mathematics handbook and the first woman appointed as a mathematics professor at a university. She is credited with writing the first book discussing both differential and integral calculus and was a member of the faculty at the University of Bologna, although she never served. The most valuable result of her labours was the *Instituzioni analitiche ad uso della gioventù italiana*, (Analytical Institutions for the Use of Italian Youth) which was published in Milan in 1748 and "was regarded as the best introduction extant to the works of Euler". The goal of this work was, according to Agnesi herself, to give a systematic illustration of the different results and theorems of infinitesimal calculus.

Adapted from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Maria\\_Gaetana\\_Agnesi](https://en.wikipedia.org/wiki/Maria_Gaetana_Agnesi) Access on November 22, 2020.

**Euphemia Lofton Haynes**

Euphemia Lofton Haynes was born in 1890 and died in 1980. Born and raised in Washington, D.C., Euphemia Lofton Haynes made her name in D.C.'s academic realm over the course of her career. She received a master's degree in education from the University of Chicago in 1930, and that same year she founded the mathematics department at Miner Teachers College (later the University of the District of Columbia), an institution in Washington dedicated to training African American teachers. After earning degrees in both mathematics and education, in 1943, Haynes became the first African American woman to receive a Ph.D. in mathematics.

Adapted from: <https://www.britannica.com/biography/Euphemia-Lofton-Haynes> Access on November 22, 2020.

**Sophie Germain**

Marie-Sophie Germain was born in Paris, France on April 1, 1776, the second of three sisters. Sophie Germain was a wholly self-taught mathematical genius who began her career pretending to be a man, because the social conventions of her time prevented women from following intellectual careers. Her theory of surface vibrations brought her the prestigious Paris Academy of Sciences Prize in 1816, the first ever won by a woman. She made some of the most significant progress on proving Fermat's Last Theorem until it was finally proven by Andrew Wiles 170 years later, in 1995.

Adapted from: <https://www.famousscientists.org/sophie-germain/> Access on November 22, 2020.

**TASK 5** So far, you have read about great men and women in Mathematics. Have you observed that they are most from Europe? Do you know other relevant mathematicians from other continents? Search for the biographies of two non-european mathematicians, a man and a woman. After, summarize the information and make an infographic about them. You may use Canva or other digital tool you know.



### TIME FOR REFLECTION

After completing **Lesson B - Scientists**, play the board game and check what you learned in this lesson.

Which learning strategies did you use to do the activities and tasks?

---

---

---

---

---

### LESSON C - SCIENCE IN DAILY LIFE

Previously, we have discussed about scientists. In this section, we will talk about science in our daily life.

1. In pairs, discuss the questions that follow.

- a) Do you think science is in our everyday life? Why?
- b) Give some examples of how science is present in our daily life.

2. Individually, read these statements. Then, read Text A and write T (true) or F (false).

- ( ) Science is an unimportant element in daily life.
- ( ) Science is based on facts and experiments.
- ( ) Magic performed by magician can be explained through science.
- ( ) Paste and brush are not given by science.
- ( ) New technology which makes our life easier has originated from science.
- ( ) Science and technology are complementary fields.
- ( ) Science is used in different daily activities except in cooking, eating and clothing.

## TEXT A

**Science in Everyday Life and Its Importance**

You can see the use of science in each and every aspect of our life. Science is an essential element in daily life. We can't escape from the importance of science and its uses in our daily life. Basic knowledge of science is mandatory for everyone as it makes life easier and open our mind in many ways. As science is completely based on facts and experiments so, it doesn't change with time, basics always remain same.

You can get explanation of everything through science from magic performed by magician to vehicles running by using hydrogen gas. Every new technology relied on science. Science and technology complement each other. Science deals with natural phenomenon on the basis of facts and gives rise to new technology which makes our life easier. Science always promotes curiosity and asking questions. Once Einstein said –

**Importance of Science in Our Daily Life**

Science is very essential in our daily life. We use science in day to day life. We wake up and use paste and brush which both are given by science. We use science in cooking, eating, clothing etc. Baking involves basic knowledge of science and baking machines such as oven, microwave are endowments of science. Can you imagine your life without electricity? If no, then u must know that electricity is also given by science. Examples of use of science in everyday life are as follows – We use cars, bike or bicycles to go from one place to another, these all are inventions of science.

Source: Adapted from: <https://www.vedantu.com/chemistry/importance-of-science> Access on November 9, 2020.



3. Below you can read about uses of science in different fields. Read text B and indicate to which area of knowledge each of them contributed. Choose the right options from the following box.

medicine art photography agriculture cosmetics transportation education construction communication

### TEXT B

## Uses of Science in Different Fields

Uses of science in different fields are as follows –

- In \_\_\_\_\_ – In present days machines are available even for sowing the seeds on fields. Tractor, thresher, drip irrigation system, sprinkler irrigation system etc. all are given by science. All fertilizers are also given by chemical science.
- In \_\_\_\_\_ – All the drugs are given by medicinal chemistry. Tools used in the medical field are also given by science. Machines such as stretchers, ECG machine, MRI machines even injections are invented by science.
- In \_\_\_\_\_ – All the vehicles are invention of science. Science has made the world a small place. You can reach from Kashmir to Kanyakumari in just few hours. Cycle, scooter, cars, aircrafts etc. all are inventions of science. We can transport goods easily and faster by the use of machines given by science.
- In \_\_\_\_\_ – Science has made the world very small. You can talk to anyone anywhere in fraction of seconds. Telephones, mobile phones etc. all are the inventions of science. So, all are in the reach of common man. Science has made it very easy and cheap to talk to someone using a mobile phone.
- In \_\_\_\_\_ – Science is the base of all buildings constructed by us. Machines used in the construction work such as motor graders, bulldozers, backhoe loaders etc. given by science.
- In \_\_\_\_\_ – Now a days it's very easy to click a picture. Camera has been inserted even in your small mobiles phones. Apart from these, science has given many machines which are useful in each and every aspect of our life such as computers.

Thus, science has vast use in all fields of human life. It is of great importance to make our life easier it gives answer of all curiosities of us related to life. It gives wings to our imagination by its facts and theories.

Source: Adapted from: <https://www.vedantu.com/chemistry/importance-of-science> Access on November 9, 2020.

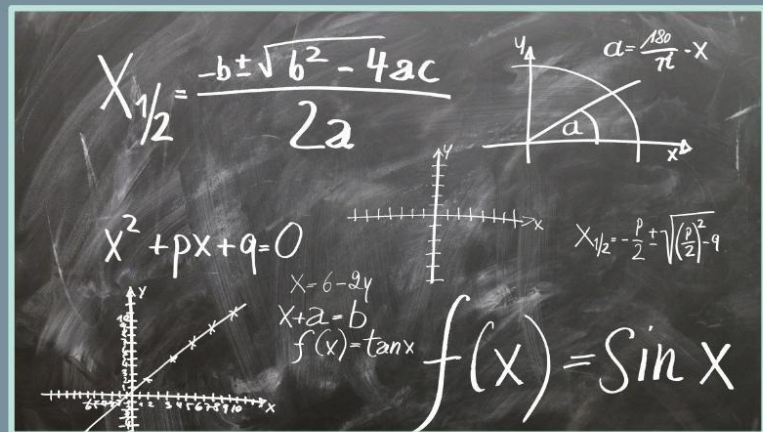
# RESEARCH IN MATHEMATICS

## 2



*"Math is sometimes called the science of patterns".*

*Ronald Graham*



## COMMUNICATIVE GOALS

In this unit, you will learn to:

⇒ Present the main ideas of a text.

## LEARNING STRATEGIES II

Here are some helpful sentences that might help you do the activities and tasks in pairs or small groups:

⇒ - What does \_\_\_\_ mean?

⇒ - How do you say \_\_\_\_ in English?

⇒ - Sorry, I didn't understand.

⇒ - Could you repeat that, please?

⇒ - Do you agree?

Here are some helpful sentences that might help you do the activities and tasks in pairs or small groups:

⇒ - Let's write it down.

⇒ - Let's look it up in the dictionary.

⇒ - I don't know.

⇒ - We've finished.

⇒ - Let's ask the teacher.

## LESSON A - MATHEMATICS RESEARCH FIELDS

In Unit 1 we have discussed about science, scientists and science in our daily lives. In Unit 2, we will talk about different research fields in Mathematics.

1. Before discussing about Mathematics Education research, Applied Mathematics and Pure Mathematics, answer the following **Quiz** in order to check your knowledge on these fields.

**QUIZ**

Mark the alternative corresponding to the correct answer to each question.

- a) **Mathematics education research is:**
- i) the study of mathematical concepts independently of any application outside mathematics.
  - ii) every mathematics you could ever imagine.
  - iii) the systematic study of teaching and learning of mathematics.
- b) **Applied mathematics is:**
- i) the systematic study of teaching and learning of mathematics.
  - ii) the study of mathematical concepts independently of any application outside mathematics.
  - iii) every mathematics you could ever imagine.
- c) **Pure mathematics is:**
- i) every mathematics you could ever imagine.
  - ii) the systematic study of teaching and learning of mathematics.
  - iii) the study of mathematical concepts independently of any application outside mathematics.
- d) **If your study is about how fractions are learned in public and private schools in Caraguatatuba, your research field is:**
- i) Pure Mathematics
  - ii) Mathematics Education
  - iii) Applied Mathematics
- e) **If your study is about a fast approach to factorize odd integers with special divisors, your research field is :**
- i) Mathematics Education
  - ii) Applied Mathematics
  - iii) Pure Mathematics
- f) **If your study is about stochastic model for the spread of the Covid-19 Virus, your research field is:**
- i) Applied mathematics
  - ii) Pure Mathematics
  - iii) Mathematics Education

2. Now that you have answered the Quiz, read the texts that follow and watch the video below to check your answers. How is your score?



## WHAT IS MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH?

## What is Math-Ed Research All About? As Explained by a Muggle in a Math Department

Posted on [June 26, 2017](#) by [Ben Braun](#)

By [Jess Ellis Hagman](#), [Contributing Editor](#), Colorado State University

### Overview of mathematics education research

Mathematics education research is the systematic study of the teaching and learning of mathematics. This means that the types of questions we ask are about how people (students of all ages, non-students of all ages) think about and do mathematics, and about how people teach, why they teach that way, and what students might learn from that instruction. We use quantitative (typically survey based) and qualitative (typically interviews and observations) research methods to answer these questions. By its nature, math-ed research is extremely broad. All sorts of people think about and do mathematics – including school children, college students, graduate students, nurses, research mathematicians, mathematics teachers, food card vendors, etc. So when we ask questions about how people learn mathematics, we can attend to different conceptions of learning (I'll say more about this below), different populations of people, different types of mathematics, where the people are thinking about or doing the mathematics, how their experience with mathematics relates to other things, and more. When we ask questions about the teaching of mathematics, we can also attend to the components above, as well as different ways that we can teach effectively and how teaching is impacted by internal and external factors.

Source: Adapted from <https://blogs.ams.org/matheducation/2017/06/26/what-is-math-ed-research-all-about-as-explained-by-a-muggle-in-a-math-department/>. Access on February 11th, 2021.



## WHAT IS APPLIED MATHEMATICS?



<https://www.youtube.com/watch?v=3whQJXdVFq8>

## WHAT IS PURE MATHEMATICS?

## Pure mathematics

From Wikipedia, the free encyclopedia

**Pure mathematics** is the study of mathematical concepts independently of any application outside **mathematics**. These concepts may originate in real-world concerns, and the results obtained may later turn out to be useful for practical applications, but pure mathematicians are not primarily motivated by such applications. Instead, the appeal is attributed to the intellectual challenge and aesthetic beauty of working out the logical consequences of basic principles.

While pure mathematics has existed as an activity since at least **Ancient Greece**, the concept was elaborated upon around the year 1900,<sup>[1]</sup> after the introduction of theories with counter-intuitive properties (such as **non-Euclidean geometries** and **Cantor's theory of infinite sets**), and the discovery of apparent paradoxes (such as **continuous functions** that are nowhere **differentiable**, and **Russell's paradox**). This introduced the need to renew the concept of **mathematical rigor** and rewrite all mathematics accordingly, with a systematic use of **axiomatic methods**. This led many mathematicians to focus on mathematics for its own sake, that is, pure mathematics.

Source: Adapted from [https://en.wikipedia.org/wiki/Pure\\_mathematics](https://en.wikipedia.org/wiki/Pure_mathematics). Access on February 11th, 2021.

3. Read abstract A and B and the excerpts from two papers' introductions and write down to which mathematics research field they are related.

## ABSTRACT A

Published: 25 November 2019

## Riemann Problem and Wave Interactions for a Class of Strictly Hyperbolic Systems of Conservation Laws

Yu Zhang  & Yanyan Zhang

*Bulletin of the Brazilian Mathematical Society, New Series* 51, 1017–1040(2020) | [Cite this article](#)

150 Accesses | [Metrics](#)

### Abstract

A class of strictly hyperbolic systems of conservation laws are proposed and studied. Firstly, the Riemann problem with initial data of two piecewise constant states is constructively solved. The solutions involving contact discontinuities and delta shock waves are obtained. The generalized Rankine–Hugoniot relation and entropy condition for the delta shock wave are clarified and the existence and uniqueness of the delta-shock solution is proved. Furthermore, the global structure of solutions with five different configurations is constructed via investigating the interactions of delta shock waves and contact discontinuities. Finally, we present a typical example to illustrate the application of the system introduced.

Source: Adapted from <https://link.springer.com/article/10.1007/s00574-019-00186-5>. Access on February 16th, 2021.

Mathematics research field:



## INTRODUCTION A

**Mathematics, Art and Manga:  
audiovisual culture in dialogue with young people***Gabriela Pereira de Pereira<sup>1</sup>**Maira Ferreira<sup>2</sup>***Introduction**

justification

As Dayrell (2007) states, it is necessary to establish a dialogue with young people, considering their cultural expressions. For this dialogue to take place, teachers must recognize the relevance of working with contextualized knowledge that has to do with the daily lives of students and the society in which they live, so that they can understand how to connect classes and school content to their needs and realities.

In this work, we present a study that involves the relationship between mathematics and art, and considers the potentiality of the Manga theme in school education, seeking to recognize the centrality of culture in the constitution of cultural practices (Hall, 1997, 2016) to, from the relationship of students with the media and technologies, analyze and highlight how young people can develop school knowledge by linking these two areas of knowledge, in conducting school activities with paper toys and drawings of Manga.

Source: Adapted from <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8655905/25813>. Access on February 16th, 2021.

Mathematics research field:

## INTRODUCTION B

## Empirical research on teaching and learning of mathematical modelling: a survey on the current state-of-the-art

S. Schukajlow<sup>1</sup> · G. Kaiser<sup>2,3</sup> · G. Stillman<sup>3</sup>

Accepted: 3 April 2018 / Published online: 6 April 2018  
© FIZ Karlsruhe 2018

### 1 Introduction

There is a long tradition of the teaching and learning of mathematical modelling. Applications and modelling already played an important role in mathematics education in the nineteenth century in many parts of the world, at least in Europe and North America. The famous mathematician, Felix Klein, developed at the beginning of the twentieth century a new syllabus, the Meran syllabus, which emphasised the necessity for the inclusion of mathematical modelling and applications in mathematics education for the (higher) school system.

The question of which effects the teaching and learning of mathematical modelling and applications had for learners was, at that time, not important. This question arose later in the seventies and eighties of the last century, when large curriculum projects were developed in many English-speaking

parts of the world, which focused either partly or completely on mathematical modelling and applications. Partly connected to these projects, a remarkable number of studies on the effects of these experimental courses on students' learning were carried out, especially in the USA, comparing experimental courses with non-experimental courses. In an overview of these studies, Kaiser-Meßmer (1986) distinguished three groups of empirical research at that time: first American PhD-studies which examined the effects of the implementation of application-oriented courses, mostly using quantitative methods, second experience-based reports on modelling courses, mainly from British Polytechnics, and third psychologically oriented research from the problem solving community which analysed the effects of applied problem solving courses. She pointed out that the results of the first group were, in nearly all aspects, contradictory. Analysing the studies from this decade and further on, a strong focus on the promotion of modelling abilities, skills, or later on modelling competencies, can be found with affective aspects playing a less important role.

In the following we will describe the development of empirical research on the teaching and learning of mathematical modelling with a cognitive focus as this has been the dominant branch in the last four decades. We will start in the early eighties when the biennial conference series on the teaching and learning of mathematical modelling and

✉ S. Schukajlow  
schukajlow@uni-muenster.de

<sup>1</sup> Department of Mathematics, University of Münster, Münster, Germany

<sup>2</sup> Faculty of Education, University of Hamburg, Hamburg, Germany

<sup>3</sup> School of Education, Australian Catholic University, Ballarat, Australia

Source: Adapted from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-018-0933-5>. Access on February 16th, 2021.

Mathematics research field:

## ABSTRACT B

# Stochastic Model for the Spread of the COVID-19 Virus

Majdi Elhiwi

Probability and Statistics Laboratory UR/11/ES-76, Faculty of Sciences of Sfax, Sfax, Tunisia  
Email: Majdi.Elhiwi@issatgb.rnu.tn

**How to cite this paper:** Elhiwi, M. (2021) Stochastic Model for the Spread of the COVID-19 Virus. *Applied Mathematics*, **12**, 24-31.  
<https://doi.org/10.4236/am.2021.121003>

**Received:** September 21, 2020

**Accepted:** January 26, 2021

**Published:** January 29, 2021

Copyright © 2021 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## Abstract

The COVID-19 pandemic has become a great challenge to scientific, biological and medical research as well as to economic and social sciences. Hence, the objective of infectious disease modeling-based data analysis is to recover these dynamics of infectious disease spread and to estimate parameters that govern these dynamics. The random aspect of epidemics leads to the development of stochastic epidemiological models. We establish a stochastic combined model using numerical scheme Euler, Markov chain and Susceptible-Exposed-Infected-Recovery (SEIR) model. The combined SEIR model was used to predict how epidemics will develop and then to act accordingly. These COVID-19 data were analyzed from several countries such as Italy, Russia, USA and Iran.

## Keywords

Stochastic Model, COVID-19, EULER Method, SEIR Model, Markov Chain

Source: Adapted from [Applied Mathematics - SCIRP](#). Access on February 18th, 2021.

Mathematics research field:

4. In small groups, read one paragraph from Article A introduction below and complete the diagram with its main idea.

**ARTICLE A**

**The relationship between Teachers' Knowledge and Beliefs about Science and Inquiry and Their Classroom Practices**

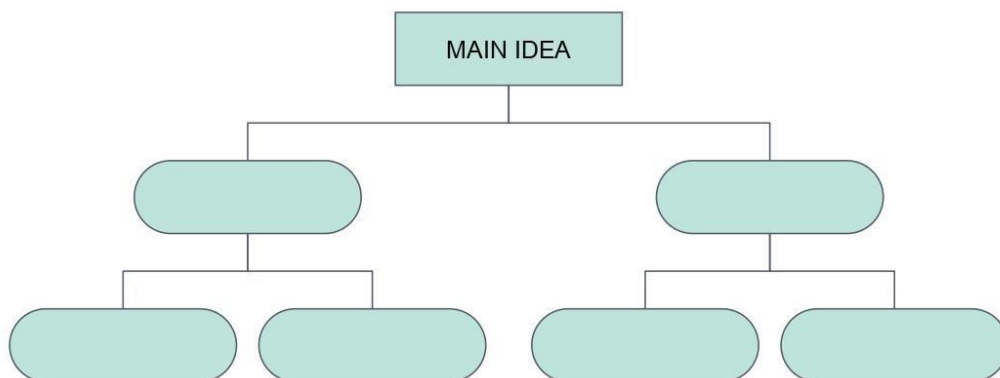
Rayana Saad and Saouma BouJaoudem

*American University of Beirut, LEBANON*

**INTRODUCTION**

**PARAGRAPH 1** Preparing scientifically and technologically literate citizens has been a concern of educators around the world for more than three decades. UNESCO (1994) suggests that scientific and technological literacy are necessary for coping with the requirements of modern life. Consequently, an emphasis on expanding scientific literacy is apparent in many curricula all over the world. According to Chiappetta, Sethna, and Fillman (1993) and BouJaoude (2002) there are four aspects of scientific literacy: The knowledge of science, the investigative nature of science, science as a way of thinking, and interactions of science, technology, and society. Science as a way of thinking and the investigative nature of science are the aspects of scientific literacy that are related directly to inquiry- based science teaching and learning. Thus, it is argued that enhancing inquiry teaching and learning in science classrooms will help promote scientific literacy (Wallace & Kang, 2004).

**PARAGRAPH 1 DIAGRAM**





ARTICLE A

**The relationship between Teachers' Knowledge and Beliefs about Science and Inquiry and Their Classroom Practices**

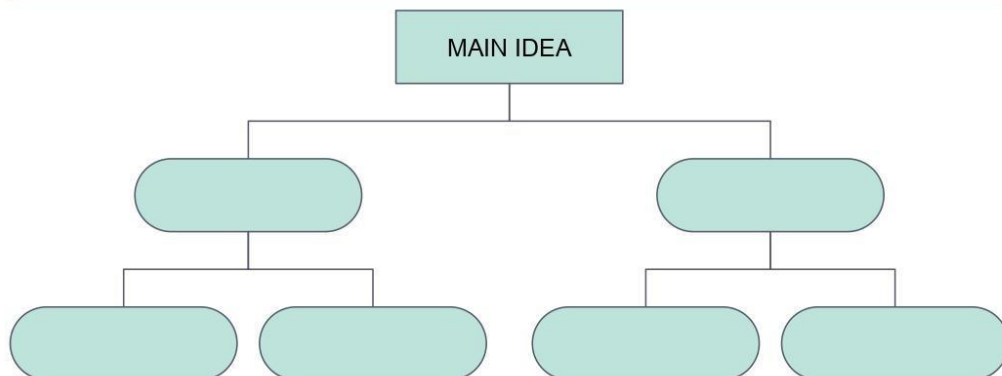
Rayana Saad and Saouma BouJaoudem

*American University of Beirut, LEBANON*

**INTRODUCTION**

**PARAGRAPH 2** However, implementing inquiry teaching is not a straightforward task due to several barriers. It has been argued that one of the major barriers for implementing inquiry practices in science classes is teachers' beliefs about teaching, learning, and classroom management (Pajares, 1992). A number of researchers such as Nespor (1987), Pajares, (1992), and Richardson (1994) have found that teachers' beliefs influence their practices. Moreover, teachers' practical knowledge drives the decisions they make in their classroom, while teachers' epistemological views about science influence their instructional beliefs and classroom practices (Lederman, 1992). Other research has shown that teachers' beliefs about students, learning, teaching, and the nature of science influence teaching practices and act as barriers to the implementation of reformed curricula (Brickhouse, 1990), Cronin-Jones, 1991, Gallagher, 1991, Tobin & McRobbie, 1997). Other barriers that impede the use of inquiry teaching in science classrooms include lack of equipment, laboratory safety issues, school policies such as preparing students for standardized tests and official exams, and finishing mandated curriculum content within a set time limit (Wallace & Kang, 2004). Finally, teachers' negative beliefs about inquiry and their lack of knowledge about inquiry and inquiry skills are major hurdles for implementing inquiry teaching and learning (Jarrett, 1997).

PARAGRAPH 2 DIAGRAM

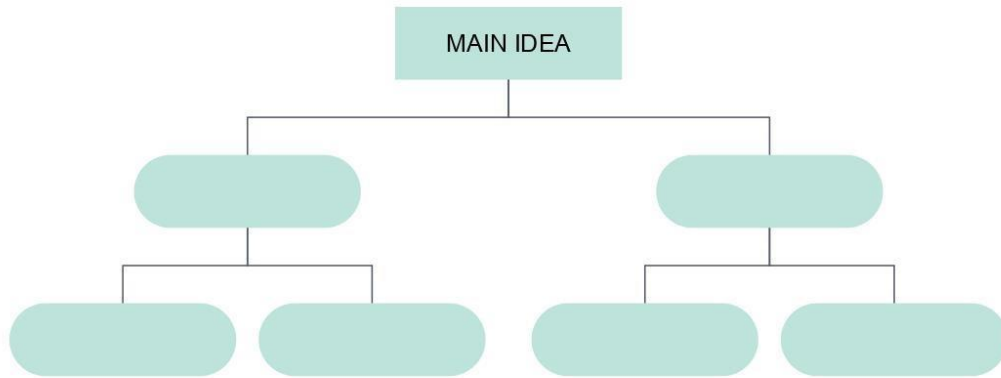




**PARAGRAPH 3** Overcoming the various barriers associated with using inquiry in science classrooms requires a concerted effort from policy makers, university educators, school administrators and other stakeholders interested in improving the quality of science education. However, there is a pressing need for understanding teachers' beliefs as they relate to their classroom practices (Verjovsky & Waldegg, 2005), an understanding that might help in finding ways to overcome these barriers and ultimately improve the quality of student learning (Richardson, 2003). Similarly, Keys and Bryan, (2001) believe that this research is needed in the following four domains: (a) teachers' beliefs about inquiry; (b) teachers' knowledge base for implementing inquiry; (c) teachers' inquiry-based practices; and (d) how the student learns in the science classroom from teacher-designed, inquiry- based instruction, including conceptual knowledge, reasoning, and nature of science understandings.

Source: Adapted from <https://www.ejmste.com/article/the-relationship-between-teachers-knowledge-and-beliefs-about-science-and-inquiry-and-their-classroom-4234>. Access on February 18th, 2021.

PARAGRAPH 3 DIAGRAM



**TASK 1** After sharing your answers on the diagrams, the whole class is going to create a mind map in order to summarize Article A introduction. You may use any technological resource you know.

**TASK 2** In the same small groups you did activity 4, write down a summary of the introduction from Article A using your own words. When you finish writing, exchange your summary with other group and check if the summary they have written is comprehensible and did not change the meaning from the original introduction.



TIME FOR REFLECTION

In **Unit 2 - Science in Mathematics**, you learned how to:

- Present the main ideas of a text
- What Mathematics Education Research is
- What Applied Mathematics is
- What Pure Mathematics is

Which ones you understand or can do well? Mark them

Which ones do you need to understand and/or practice more? Mark them

Which learning strategies did you use to do the activities and tasks?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# SCIENTIFIC DISSEMINATION

3

*“Nothing in life is to be feared, it is only to be understood. Now is the time to understand more, so that we may fear less.”*

*Marie Curie*



## COMMUNICATIVE GOALS

In this unit, you will learn to:

- ➔ Prepare a 150-word abstract in English.

## LEARNING STRATEGIES III

In the beginning levels, writing can be a very difficult task for students. Here are some clues that might help you:

- ➔ Always use the dictionary to help you.
- ➔ In beginning levels, always try to write short sentences.
- ➔ Don't be afraid of making mistakes.
- ➔ Ask your partner or your teacher anything you don't know.

In the beginning levels, writing can be a very difficult task for students. Here are some clues that might help you:

- ➔ Plan in advance what you want to write about.
- ➔ After having your writing corrected by your teacher, rewrite it, paying special attention to your mistakes.
- ➔ Remember, not only grammar is important when writing, the meaning is important as well.

In Unit 2, we have discussed about research in mathematics In Unit 3, we will talk about scientific dissemination

1.
  - a) Read the passage below and fill in the first column of **Chart 1** with the ways science can be disseminated
  - b) Go to *International Congress on Mathematical Education (ICME)* website <https://www.icme14.org/static/en/index.html>. Open Scientific Programs tab. Then, fill in the second column of the chart with the ways mathematicians can share the results of their studies.
  - c) In pairs, compare your answers from a and b. After that, fill in the third column of the chart with the similarities and the fourth column of the chart with the differences between the information from the passage and the information from the congress website.

**DISSEMINATION**

**Science dissemination**, thus, is now at the core of science itself, and it can be done in **many ways, as scientists communicate** to their **peers, update investors and evaluators, inform and dialogue with the public opinion.**

Researchers can disseminate **via peer-reviewed papers, workshops, poster and talks** given at **conferences, seminars, reports.** Besides, they can use **written and visual (video and infographics) materials for flyers, brochures, press releases, websites, newsletters, blogs,** and all the wide spectrum of **social media.**

Adapted from <http://www.webforscience.com/dissemination> Access on March 5th, 2021.

**CHART 1**

SCIENTIFIC DISSEMINATION			
Dissemination (passage)	ICME website	Similarities	Differences



2.

The International Congress on Mathematical Education (ICME - 14) was held in Shanghai, China, from July 11 to 18, 2021. This congress was held in a hybrid mode. It means that it was possible to participate even if you are in Brazil. As you have already done activity 1, you may have noticed that their Scientific Programs included diverse academic activities. Imagine you were interested in participating in ICME - 14 but before subscribing to the Congress you not only need to read more information about the available academic activities but also take into consideration the information that follows:

- ➔ Shanghai time is 8 hours ahead of UTC (UTC stands for Universal Time).
- ➔ Brazil time is 3 hours behind of UTC.

In order to fill in the **Chart 2** (page 29) with the academic activities you are interested in and the time they happen simultaneously in Shanghai and in Brazil, you will need to:

- a) Go to *International Congress on Mathematical Education (ICME)* website <https://www.icme14.org/static/en/index.html>. Click on Scientific Programs tab to read more about the academic activities and choose at least 3 of them you would like to participate in.
- a) Read the Congress Timetable on page 29 [ICME - 14 TIMETABLE](#) or Go to *International Congress on Mathematical Education (ICME)* website <https://www.icme14.org/static/en/index.html> to check the time academic activities will happen in Shanghai. If you choose to go to the website, click on Scientific Programs tab and then click on "Timetable."
- a) After doing a and b, fill in the chart 1 with the time the academic activities will happen in Brazil.

CHART 2

# ICME -14 2021



ACADEMIC ACTIVITIES	TIME IN SHANGHAI	TIME IN BRASÍLIA



Unit 3 SCIENTIFIC DISSEMINATION

ICME-14 Timetable

(Revised on December 10th, 2020)

UTC - 5 (Summer)	UTC + 1 (Summer)	UTC + 8	Sunday July, 11th	Monday July, 12th	Tuesday July, 13th	Wednesday July, 14th	Thursday July, 15th	Friday July, 16th	Saturday July, 17th	Sunday July, 18th	UTC + 8	UTC + 1 (Summer)	UTC - 5 (Summer)		
20:30-21:00	2:30-3:00	8:30-9:00		Early Career Researcher Day: Workshops on methods				Excursion			8:30-9:00	2:30-3:00	20:30-21:00		
21:00-21:30	3:00-3:30	9:00-9:30											9:00-9:30	3:00-3:30	21:00-21:30
21:30-22:00	3:30-4:00	9:30-10:00											9:30-10:00	3:30-4:00	21:30-22:00
22:00-22:30	4:00-4:30	10:00-10:30											10:00-10:30	4:00-4:30	22:00-22:30
22:30-23:00	4:30-5:00	10:30-11:00											10:30-11:00	4:30-5:00	22:30-23:00
23:00-23:30	5:00-5:30	11:00-11:30											11:00-11:30	5:00-5:30	23:00-23:30
23:30-0:00	5:30-6:00	11:30-12:00											11:30-12:00	5:30-6:00	23:30-0:00
0:00-0:30	6:00-6:30	12:00-12:30		Lunch and Break							12:00-12:30	6:00-6:30	0:00-0:30		
0:30-1:00	6:30-7:00	12:30-13:00										12:30-13:00	6:30-7:00	0:30-1:00	
1:00-1:30	7:00-7:30	13:00-13:30							Poster		13:00-13:30	7:00-7:30	1:00-1:30		
1:30-2:00	7:30-8:00	13:30-14:00									Poster	13:30-14:00	7:30-8:00	1:30-2:00	
2:00-2:30	8:00-8:30	14:00-14:30							Break			14:00-14:30	8:00-8:30	2:00-2:30	
2:30-3:00	8:30-9:00	14:30-15:00		Early Career Researcher Day: Journal Presentations & Panel Discussion			Thematic Afternoon			TSG B	Break	14:30-15:00	8:30-9:00	2:30-3:00	
3:00-3:30	9:00-9:30	15:00-15:30				TSG A		Lectures of Awardees (parallel)					Invited Lectures (parallel)	15:00-15:30	9:00-9:30
3:30-4:00	9:30-10:00	15:30-16:00					Break					15:30-16:00	9:30-10:00	3:30-4:00	
4:00-4:30	10:00-10:30	16:00-16:30					National Presentations/ ICMI Studies/ Affil.Org. (parallel)					Break	16:00-16:30	10:00-10:30	4:00-4:30
4:30-5:00	10:30-11:00	16:30-17:00				Break		Break	Break	Break		16:30-17:00	10:30-11:00	4:30-5:00	
5:00-5:30	11:00-11:30	17:00-17:30				Plenary Lecture (Gu)		Plenary Lecture (Jorgensen)	Plenary Lecture (Kazima)	Invited Lectures (parallel)	Survey Teams (parallel)	17:00-17:30	11:00-11:30	5:00-5:30	
5:30-6:00	11:30-12:00	17:30-18:00	Registration										17:30-18:00	11:30-12:00	5:30-6:00
6:00-6:30	12:00-12:30	18:00-18:30			Dinner and Break							18:00-18:30	12:00-12:30	6:00-6:30	
6:30-7:00	12:30-13:00	18:30-19:00									18:30-19:00	12:30-13:00	6:30-7:00		
7:00-7:30	13:00-13:30	19:00-19:30									19:00-19:30	13:00-13:30	7:00-7:30		
7:30-8:00	13:30-14:00	19:30-20:00	Welcome Reception	Opening Ceremony	TSG B	TSG A	Chinese Art and Cultural Performance	Plenary Pannel 2	Interact. with Plen. Lect.	Plenary Pannel 3	19:30-20:00	13:30-14:00	7:30-8:00		
8:00-8:30	14:00-14:30	20:00-20:30											Interact. with Awardees		20:00-20:30
8:30-9:00	14:30-15:00	20:30-21:00									20:30-21:00	14:30-15:00	8:30-9:00		
9:00-9:30	15:00-15:30	21:00-21:30			Break	Break		Break	Break	Break	21:00-21:30	15:00-15:30	9:00-9:30		
9:30-10:00	15:30-16:00	21:30-22:00		Break							21:30-22:00	15:30-16:00	9:30-10:00		
10:00-10:30	16:00-16:30	22:00-22:30		Plenary Lecture (Vilani)	Plenary Pannel I	Discussion Groups/ Workshops (parallel)		TSG B	TSG A	Closing Ceremony	22:00-22:30	16:00-16:30	10:00-10:30		
10:30-11:00	16:30-17:00	22:30-23:00										22:30-23:00	16:30-17:00	10:30-11:00	

**TASK 1**

Now that you have carried out **activity 2** and filled in Chart 2, plan your schedule for participating in the International Congress on Mathematical Education. Before designing your congress week schedule, you need to have the following in mind:

- Your daily routine
- China and Brazil time difference
- ICME - 14 will be held from July 11 to 18, 2021

In order to plan your schedule, you may use any technological source you know. After finishing, share your schedule with your classmates.

**TASK 2**

The Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) from Caraguatatuba is organizing the National Science and Technology Week (NSTW) to be held in 2021. The Mathematics organizing committee is accepting proposals from their undergraduate students.

Presentations will be divided into three fields of research:

Mathematics Education Research  
Applied Mathematics  
Pure Mathematics

In order to participate you need to submit, in pairs or trios, an abstract about a study on one of the research fields above. The guidelines on the abstract are:

The abstracts might be submitted in English. They must contain up to 150 words and must include

- Title in capital letters (Times New Roman, bold, font 12);
- Research field;
- Abstract;
- Three keywords.

Abstracts must include the following elements

- Introduction
- Objectives
- Literature review/theoretical background;
- Methodology
- Results (partial or final)



TIME FOR REFLECTION

After completing **Unit 3 - Scientific Dissemination**, write down at least 3 things you are able to communicate in English about scientific dissemination.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_

Which learning strategies did you use to do the activities and tasks?

---

---

---

---

---

**Apêndice 14 – Atividades (1-5) que substituíram a *Task 4* da primeira versão do material didático temático implementado no Curso de Licenciatura em Matemática**

**UNIT 3 SCIENTIFIC DISSEMINATION**

**ACTIVITY 1** - Choose the right option to complete Abstract A below. Pay attention to the meaning of the sentences and if they are going to make sense together with the other ideas from the abstract.

**ABSTRACT A**

**Reading and writing in mathematics education under the perspective of legislation, teachers, and students.**

Glauce de Oliveira Santos Silva

This work aims, first, to understand how legislation addresses reading and writing competences in mathematics classes. Second, to analyze whether the reading teaching proposal suggests these competences should be developed according to the curriculum guidelines, especially in the mathematics textbook for the first year of high school at public schools in São Paulo state. Third, to investigate whether teachers develop reading and writing skills in their mathematics classes and how they do it. 1. \_\_\_\_\_ To

achieve our goals, we interviewed six first year of high school mathematics teachers from four public schools in the North Coast of São Paulo. The interviews were recorded, transcribed, and are available on the appendices.

2. \_\_\_\_\_

Based on the research of Smole and Diniz (2001), Machado (2011), Carrasco (2000), Klüsener (2000), Silva et al (2014), Lerner (2002) and Fonseca and Cardoso (2009), we address the importance of developing reading and writing skills in mathematics classes. In general, the data collected revealed that teachers believe to develop reading and writing competences not only through the textbook provided by "São Paulo Faz Escola" but also through other resources.

3. \_\_\_\_\_

However, according to the National Curriculum Parameters and the authors that supported our research, the way that teachers work with these skills does not guarantee that it will be productive/beneficial for the students. Therefore, we propose for future works to think about ways that help mathematics teachers to provide opportunities for their students to become proficient in reading and writing.

**Keywords:** Mathematics Education; Reading and writing competences; public schools.

1.

a) Finally, to verify if students notice that their portuguese teachers try to develop these skills through their lessons.

b) Finally, to verify if students notice that their mathematics teachers try to develop their abilities in algebra through their lessons.

c) Finally, to verify if students notice that their mathematics teachers try to develop these skills through their lessons.

2.

a) Ten students from other mathematics teachers were asked to answer a questionnaire which totals the participation of seventy students.

b) Ten students from each one of the mathematics teachers were asked to answer a questionnaire which totals the participation of sixty students.

c) Ten undergraduate students from two universities were asked to answer a questionnaire which totals the participation of twenty students.

3.

a) Most of the students believe that there are only reading activities in the mathematics classes.

b) Most of the students believe that there are few reading activities in the mathematics classes.

c) Most of the students believe that there are no reading activities in the mathematics classes.

**ACTIVITY 2** - Fill in the blanks 1, 2 and 3 with one of the sentences from the box below. Pay attention to which sentence fits each blank so that the whole Abstract B makes sense.

We emphasize that the analytical results obtained were satisfactory from a qualitative point of view, when compared to the bibliography consulted.

In this project, we introduce a study of the epidemiological model SIR (Susceptible - Infected - Recovered), proposed by Kermack and McKendrick in 1927, which forecasts the spread of infectious diseases and the interaction of the individuals involved.

The model approach is aimed at a qualitative study, considering all of the constant parameters for the human population, its interaction with the infected human population, and the impacts of these relationships, which are analyzed by calculating the baseline reproducibility.

**ABSTRACT B**

**EQUATIONS FOR LIFE: A Mathematical Model for the Transmission of Dengue**

Talita de Castro Santos

1. \_\_\_\_\_  
 We seek to expose a mathematical model through systems of ordinary differential equations that describe the interaction between healthy and vector, as well as, the transmission of the disease between the individuals. 2. \_\_\_\_\_  
 By looking at this factor, we can identify the moment when the disease can take on proportions of an epidemic until the moment of decline, which would result in a situation of control. Through the simple SIR model and its equations, we were able to understand the dynamics of this important health challenge. 3. \_\_\_\_\_ We believe that this information will be useful for further studies on the topic.

**Keywords:** Mathematical Modelling, Dengue, Differential Equations.



**ACTIVITY 3** - Fill in the blanks with sentences that could complete the parts of the study that are missing. Pay attention to the tips given and if the sentences are going to make sense together with the other ideas from the abstract.

### ABSTRACT C

## The relationship between teacher's oral language and affection in the process of mathematics teaching

Marilene Batista Rodrigues

The way the teacher communicates is fundamental to ensure efficiency in the teaching and learning process. The affection present in the communication between teacher and student is an essential factor for the teaching and learning process to take place efficiently. 1. \_\_\_\_\_ (**teacher's communication can influence on?**) Given the technical nature of mathematics, it is common that this subject is taught in a technical way, without considering affection as an essential factor in the process. The objective of this work was to analyze 2. \_\_\_\_\_ This work was developed through the observation of mathematics teaching activities in a third year of high school classroom. 3. \_\_\_\_\_ (**participants? data collection instruments?**) These data showed that the teacher's oral language and affection have a key role in mathematics teaching and learning process.

**Keywords:** Language; Affection; Mathematics Teaching; Teacher-student relationship.

**ACTIVITY 4** - Fill in the blanks with sentences that could complete the parts of the study that are missing. Pay attention if the sentences are going to make sense together with the other ideas from the abstract.

#### ABSTRACT D

### **An experience report on differentiated activities for students with special educational needs in mathematics teaching**

Nathália Barros Ferreira

The present work has the purpose of 1. \_\_\_\_\_ The activities were developed during the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Caraguatatuba subproject, at the school Edna Maria Nogueira Ferraz located in Caraguatatuba, São Paulo. The preparation and application of the activities mentioned here were 2. \_\_\_\_\_ The experiences developed during the program have been reported and discussed throughout the present study, providing reflection on the teaching and learning of mathematics and the role of the teacher as mediator. It was concluded that 3. \_\_\_\_\_.

**Keywords:** PIBID; Differentiated Activities; SEN Student; Teachers; Teaching and Learning.



**ACTIVITY 5** - Fill in the blanks with sentences that could complete the parts of the study that are missing. Pay attention if the sentences are going to make sense together with the other ideas from the abstract.

### ABSTRACT E

#### **Knowledge with Borders: Clarifying some aspects of Science Without Borders Program in Exact and Earth Sciences teaching courses from the Southeastern part of Brazil**

Lucas Coneliano de Oliveira

This work aims to evaluate the impact of the Science without Borders program (CsF), the recent internationalization in the teaching undergraduate courses in Basic Sciences of the southeastern part of Brazil. It also aims to evaluate and analyze 1. \_\_\_\_\_

It will evaluate some aspects related to the experience of former scholarship abroad, as the benefits of training and courses taken abroad; negative aspects, academically, abroad; and will also analyze how the chairs of Undergraduate Basic Sciences in the southeast see CsF, what benefits for their courses and what perceptions of changes their pupils of their courses had after the experience in academic mobility. To achieve our goals, we carried out our research through 2. \_\_\_\_\_

This questionnaire had 10 students' answers. Also participated in this course coordinators from Higher Education Institutions of southeastern Brazil, who were interviewed and whose interviews are transcribed in the appendices of this work. Founded on the De Wit works (2015, 2011), Brandenburg and De Wit (2011), Cenerino and Silva (2008), Milk (2005), Morante and Gasparelli (sd), Moran (2012), Pocinho and Gaspar (2012) and Castells and Cardoso (2005) and using information from the Undergraduate International Program from CAPES (2016), the Panel of the Science without Borders program (2016), the Science without Borders Act (2011), and the Guidelines Law and Bases of Brazilian Education (1996) and the Brazilian National Curriculum Standards (1997) we seek to understand the whole process of global education of the internationalization and its implications, and how Brazil is inserted in this context. Finally, we \_\_\_\_\_ propose

3. \_\_\_\_\_

**Keywords:** Science without Borders; Teaching in Basic Sciences.

## ANEXOS

### Anexo 1- Plano de Ensino da disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1

<b>1- IDENTIFICAÇÃO</b> <b>CURSO: Licenciatura em Matemática</b> <b>Componente Curricular: Inglês para propósitos específicos 1</b>		
<b>Semestre: 3</b>	<b>Código: IG1M3</b>	
<b>Nº aulas semanais: 2</b>	<b>Total de aulas: 38</b>	<b>Total de horas: 31,7</b>
<b>Abordagem Metodológica:</b> T (X) P ( ) ( ) T/P	<b>Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula?</b> (X) SIM ( ) NÃO Laboratório de Informática	
<b>2 - EMENTA:</b> Domínio de vocabulário e de estruturas gramaticais básicas para desenvolver estratégias de leitura e produção de texto em inglês.		
<b>3 - OBJETIVOS:</b> Esta disciplina tem como objetivo geral habilitar o aluno para o uso da língua inglesa em atividades associadas ao conhecimento matemático e à educação matemática. Por meio das atividades de leitura propostas, pretende-se que o aluno desenvolva as seguintes competências: <ul style="list-style-type: none"><li>• Ampliar o vocabulário em inglês das áreas da matemática e da educação;</li><li>• Levar o aluno a perceber a relevância da língua inglesa como ferramenta de sua área;</li><li>• Promover e praticar a leitura de diversos tipos de textos acadêmico-científico em inglês;</li><li>• Promover e praticar o uso de estratégias de leitura na compreensão de textos da Língua Inglesa.</li></ul>		
<b>4 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</b> O Inglês para propósitos específicos é essencialmente uma ferramenta de apoio e o seu estudo capacita o aluno para a utilização de textos em inglês nas suas futuras atividades como educador e como pesquisador. Mas como em qualquer conhecimento é necessária uma compreensão crítica de sua natureza e da forma como é utilizado. De forma conceitual e prática, serão desenvolvidas diversas habilidades de uso da língua inglesa para a educação matemática. Dentre os tópicos a serem desenvolvidos estão: <ul style="list-style-type: none"><li>- estratégias de leitura: layout, dicas tipográficas, prediction, cognatos, skimming, scanning, informação não verbal, inferência contextual;</li><li>- identificação do assunto e da temática;</li><li>- conhecimento das principais estruturas gramaticais: <i>Pronouns, Nominal Groups</i> ,- palavras comuns em textos acadêmicos especialmente da área de Matemática e educação.</li></ul>		
<b>5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b> MUNHOZ, Rosângela. <b>Inglês Instrumental</b> – Estratégias de Leitura. Módulo I. São Paulo: Textonovo, 2004. NASH, Mark Guy. <b>Real English</b> – Vocabulário, gramática e funções a partir de textos em inglês. São Paulo: Disal Editora, 2010. SOUZA, Adriana Grade Fiori et alli. <b>Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental</b> . 2ª edição. São Paulo: Editora Disal, 2011.		

## 6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. **As palavras mais comuns da língua inglesa**: desenvolva sua habilidade de ler textos em inglês. São Paulo: Novatec, 2009.

HOUSE, C0hristine; STEVENS, John. **Gramática Prática De Inglês** - Uma Gramática Do Inglês Atual Com Exercícios E Respostas. São Paulo: Disal Editora, 2012.

GUANDALINI, Eiter Otávio. **Técnicas de leitura em inglês**: ESP – English for Specific Purposes: estágio 1. São Paulo: Textonovo, 2005.

GUANDALANI, Eiter Otávio. **Técnicas de leitura em inglês**: ESP – English for Specific Purposes: estágio 2. São Paulo: Textonovo, 2005.

MUNHOZ, Rosângela. Inglês instrumental – Estratégias de Leitura. Módulo II. São Paulo: Textonovo, 2000.

## Anexo 2- Plano de Ensino da disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 2

<b>1- IDENTIFICAÇÃO</b> <b>CURSO: Licenciatura em Matemática</b> <b>Componente Curricular: Inglês para Propósitos Específicos 2</b>		
<b>Semestre: 4</b>	<b>Código: IG2M4</b>	
<b>Nº aulas semanais: 2</b>	<b>Total de aulas: 38</b>	<b>Total de horas: 31,7</b>
<b>Abordagem Metodológica:</b> T (X) P ( ) T/P ( )	<b>Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula?</b> ( ) SIM (X) NÃO	
<b>2 - EMENTA:</b> Capacitação do aluno para o uso da língua inglesa com o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos em inglês nas áreas da matemática e da educação, a partir de estratégias próprias de leitura eficaz. Elaboração de abstract em inglês.		
<b>3 - OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a capacidade de compreensão de leitura em língua inglesa, por meio de recursos verbais ou não-verbais, a partir do próprio texto, utilizando os três níveis de compreensão de um texto: a compreensão geral, a dos pontos principais e a detalhada;</li><li>• Desenvolver a capacidade de utilizar o vocabulário técnico-científico;</li><li>• Identificar e utilizar corretamente estruturas linguísticas básicas do inglês: - Desenvolver a habilidade do uso do dicionário;</li><li>• Capacitar os alunos a realizarem pesquisas de textos em inglês;</li><li>• Capacitar o aluno para que compreenda os elementos explícitos de construção de um parágrafo a fim de redigi-los na Língua Inglesa (abstract).</li></ul>		
<b>4 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</b> O Inglês para propósitos específicos é uma ferramenta de apoio e o seu estudo capacita o aluno para a utilização de textos em inglês nas suas futuras atividades como educador e como pesquisador. Mas como qualquer conhecimento é necessário uma compreensão crítica de sua natureza e da forma como é utilizado. De forma conceitual e prática, serão desenvolvidas diversas habilidades de uso da língua inglesa para a educação matemática. Dentre os tópicos a serem desenvolvidos estão:		

- revisão das estratégias de leitura estudadas na disciplina IG1M3;
- prefixos e sufixos, tempos verbais (simple present, past e future);
- uso do dicionário e de outros recursos de tradução;
- Estrutura do parágrafo: tópico frasal e argumentos.

#### **5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

MUNHOZ. **Inglês instrumental** – Estratégias de Leitura. Módulo 1. São Paulo: Textonovo, 2000.

NASH, Mark Guy. **Real English** – Vocabulário, gramática e funções a partir de textos em inglês. São Paulo: Disal Editora, 2010.

SOUZA, Adriana Grade Fiori et alli. **Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental**. 2. ed. São Paulo: Editora Disal, 2011.

#### **6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. **As palavras mais comuns da língua inglesa: desenvolva sua habilidade de ler textos em inglês**. São Paulo: Novatec, 2009.

GUANDALANI, Eiter Otávio. **Técnicas de leitura em inglês: ESP** – English for Specific Purposes: estágio 2. São Paulo: Textonovo, 2005.

GUANDALINI, Eiter Otávio. **Técnicas de leitura em inglês: ESP** – English for Specific Purposes: estágio 1. São Paulo: Textonovo, 2005.

HOUSE, Christine; STEVENS, John. **Gramática Prática De Inglês** - Uma Gramática Do Inglês Atual Com Exercícios e Respostas. São Paulo: Disal Editora, 2012.

MUNHOZ, Rosângela. **Inglês instrumental** – Estratégias de Leitura. Módulo II. São Paulo: Textonovo, 2000.

**Anexo 3 - Figura 5: Contínuo Comunicativo de Littlewood (2013)**

**The ‘Communicative Continuum’ as a Basis for COLT**

Analytic Strategies		← →		Experiential Strategies	
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication	
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, inductive ‘discovery’ and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. describing visuals or situational language practice (‘questions and answers’)	Practising pre-taught language but in a context where it communicates new information, e.g. information gap activities or ‘personalised’ questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language but with some degree of unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion	
Focus on forms and meanings		← →		Focus on meanings and messages	

Fonte: Littlewood (2013, p.14)