



Programa de Pós-Graduação em **LINGUÍSTICA**

**A INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM DE ENSINAR DO PROFESSOR NO USO DA
APOSTILA OPEN DOORS EM UM CURSO LIVRE DE INGLÊS DA PREFEITURA
DE GUARULHOS: UMA ANÁLISE À LUZ DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO
DE LÍNGUAS**

São Carlos 2025



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

DANIEL FAGUNDES MARTINS

**A INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM DE ENSINAR DO PROFESSOR NO USO DA
APOSTILA OPEN DOORS EM UM CURSO LIVRE DE INGLÊS DA PREFEITURA
DE GUARULHOS: UMA ANÁLISE À LUZ DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO
DE LÍNGUAS**

DANIEL FAGUNDES MARTINS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística na linha de Ensino e Aprendizagem
de Língua Estrangeira da Universidade Federal de
São Carlos, para obtenção do título de Doutor em
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato
Thomaz de Moraes

São Carlos-SP
2025

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

Martins, Daniel Fagundes

A influência da abordagem de ensinar do professor no uso da apostila Open Doors em um curso livre de inglês da Prefeitura de Guarulhos: uma análise à luz da Operação Global de Ensino de Línguas / Daniel Fagundes Martins -- 2025. 192f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos.

Orientador (a): Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

Banca Examinadora: Prof. Dr. Nelson Viana, Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva, Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale, Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana.

Bibliografia

1. Operação Global de Ensino de Línguas. Material didático. Tarefas comunicativas.

I. Martins, Daniel Fagundes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (Sin)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins – CRB/8 7180



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 do candidato Daniel Fagundes Martins, realizada em 27/06/2025.

Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale (USP)

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

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha filha Julia por me incentivar a sempre evoluir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me acompanhar durante minha caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rita Barbirato, pela orientação, apoio, compreensão e enorme paciência durante todo o processo de construção desta tese.

A Prefeitura de Guarulhos – Departamento 360 – pela concessão da autorização para a coleta de dados deste estudo realizada com professores do projeto Open Doors.

Aos professores da (Banca Examinadora) pelas contribuições valiosas no decorrer da banca do exame de qualificação e por terem aceitado participar também da minha banca de defesa.

Aos professores de inglês do Projeto Open Doors por terem participado desta pesquisa.

À minha filha Julia, por me inspirar constantemente a ser um ser humano melhor e por sua paciência e compreensão em entender que não pude estar tão presente para ela quanto eu queria durante toda essa jornada acadêmica.

Às minhas *sisters* de doutorado Fernanda, Emanuelle e Jaqueline, por terem compartilhado das alegrias e angústias desta jornada, bem como todo o conhecimento e apoio, os quais foram essenciais para a conclusão desta tese.

À secretaria do PPGL – UFSCar pela prontidão no encaminhamento das documentações durante minha jornada de doutoramento e a todos aqueles e aquelas que de alguma forma em algum momento contribuíram para a realização deste trabalho.

“The better Teacher’s Books will also suggest pathways through even well-integrated units and urge teachers to cut, adapt and supplement the material for their context.”

Brian Tomlinson

RESUMO

MARTINS, Daniel Fagundes. A influência da abordagem de ensinar do professor no uso da apostila *Open Doors* em um curso livre de inglês da prefeitura de Guarulhos: uma análise à luz da Operação Global de Ensino de Línguas. 2025. Tese (Doutorado em Linguística no Programa de Pós-graduação em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos, 2025. 192 f.

Esta tese de doutorado tem por objetivo investigar, à luz da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), como a Abordagem de Ensinar do Professor influencia o uso da apostila *Open Doors* em um curso livre de inglês oferecido pela Prefeitura de Guarulhos. O projeto de idiomas, voltado a munícipes a partir de 13 anos, utiliza material didático desenvolvido pelos próprios docentes da rede. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Operação Global do Ensino de Língua (OGEL), como foco na Abordagem de Ensinar do Professor (Almeida Filho, 1997; 2002[1993], 2023) e nos conceitos de atividade, exercício e tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa propostos por Barbirato (1999; 2005). A pesquisa é qualitativa, de base etnográfica e documental, e contou com a participação de três professores concursados da rede municipal, licenciados em Letras com habilitação em língua inglesa. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, observação e gravação de aulas, além da análise dos materiais utilizados. A relevância do estudo reside na análise de como os professores exercem sua autonomia ao adaptar e ressignificar a apostila *Open Doors* frente às demandas educacionais do contexto público local. Ao investigar essa dinâmica, a pesquisa evidencia práticas docentes que extrapolam o uso prescrito do material, revelando processos de ressignificação, tensões e coerências entre abordagem de ensinar e material didático. Os resultados oferecem subsídios para compreender como o campo das ideias (abordagem de ensinar) influencia o campo das materialidades (procedimentos de sala de aula), segundo o modelo da OGEL. A pesquisa contribui, desse modo, para o aprimoramento de práticas pedagógicas contextualizadas e comunicativas no ensino de línguas, reforçando a importância da autonomia docente na escola pública.

Palavras-chave: Operação Global de Ensino de Línguas. Abordagem de Ensinar do Professor. Material didático. Tarefas comunicativas. Comunicativização.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to investigate, in light of the Global Operation of Language Teaching (OGEL), how the Teacher's Teaching Approach influences the use of the *Open Doors* textbook in a municipal public English course offered by the city of Guarulhos. The language project, targeted at residents aged 13 and older, uses didactic materials developed by the teachers themselves. The study is grounded in the theoretical principles of the OGEL framework, with a specific focus on the Teacher's Teaching Approach (Almeida Filho, 1997; 2002[1993], 2023) and the constructs of activity, exercise, pre-communicative task, and communicative task, as defined by Barbirato (1999; 2005). This is a qualitative study with ethnographic and documentary orientation, involving three tenured teachers from the municipal school system, all of whom hold degrees in Language Studies with certification in English. Data were collected through questionnaires, interviews, classroom observations and recordings, and analysis of the materials used. The relevance of this study lies in analyzing how teachers exercise autonomy in adapting and resignifying the *Open Doors* textbook to respond to the educational demands of the local public context. By investigating this dynamic, the research highlights teaching practices that go beyond the prescribed use of the material, revealing processes of resignification, tensions, and coherence between the teaching approach and the didactic material. The findings provide insights into how the field of ideas (teaching approach) influences the field of materialities (classroom procedures), as theorized in the OGEL model. The study thus contributes to the development of more contextualized and communicative pedagogical practices in language teaching, reinforcing the importance of teacher autonomy in public education.

Keywords: Global Operation of Language Teaching. Teacher's Teaching Approach. Teaching material. Communicative tasks. Communicativization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Operação global de ensino de línguas - OGEL.....	38
Figura 2 - Modelo Ampliado da OGEL.....	39
Figura 3 - Calendário Escola 360 - 2023	65
Figura 4 - Primeira coleção de apostilas do curso de inglês.....	67
Figura 5 - Coleção de apostilas Open Doors	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios para Avaliar Unidades	35
Quadro 2 – Macroabordagens.....	41
Quadro 3 - Macroabordagens e visão estrutural, funcional e interacional	44
Quadro 4 - Macroabordagens e Concepção de língua	47
Quadro 5 - Macroabordagens e Concepção de aprender	50
Quadro 6 - Macroabordagens e Concepção de ensinar.....	53
Quadro 7 - Resumo das definições para Atividade, Exercício e Tarefa	55
Quadro 8 - Diferenças entre exercícios, tarefas pré-comunicativas e tarefas comunicativas	56
Quadro 9 – Resumo da Abordagem de Ensinar e Abordagem do Material	155

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AVAs - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CEA – Corpus da Entrevista da Professora Alice
CQA – Corpus do Questionário da Professora Alice
CEC – Corpus da Entrevista do Professor Carlos
CQC – Corpus do Questionário do Professor Carlos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados
MD - Material didático
OGEL - Operação Global de Ensino de Línguas
PDPI - Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês nos Estados Unidos
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	17
1.2 OBJETIVOS	19
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	21
1.4 ORGANIZAÇÃO da TESE	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.2 PLANEJAMENTO DE CURSOS	29
2.2.2 Critérios de Avaliação e Seleção de Livro Didático	33
2.3 OGEL – OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS	37
2.3.1 As duas grandes macroabordagens (gramatical e comunicativa)	40
2.3.2 Macroabordagens e Visão Estruturalista, Funcional e Interacional	43
2.4 ABORDAGEM DE ENSINAR DO PROFESSOR	45
2.4.1 Concepção de Linguagem	45
2.4.2 Concepção de Aprender	48
2.4.3 Concepção de Ensinar	51
2.5 CRITÉRIOS PARA AVALIAR A ABORDAGEM DA APOSTILA	54
2.5.1 Atividade, exercício e tarefa	54
2.5.2 Present, Practice and Production, Task-Based Instruction e Modelo ARC	58
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	62
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	62
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	64
3.2.1 Espaços Educacionais da Prefeitura de Guarulhos com curso de idiomas	64
3.2.2 Projeto Open Doors	66
3.2.3 Origem da Estrutura do Curso de Inglês	66
3.2.4 Critérios para descrever as unidades da Apostila Open Doors	69
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	72
3.3.1 Seleção dos Professores-participantes	72

3.3.2 Perfil dos Professores-participantes e do Professor-pesquisador	74
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA	76
3.4.1 Questionários	77
3.4.2 Entrevista semiestruturada	78
3.4.3 Observação de Aula, Notas de Campo e Gravação em Áudio	79
3.4.4 Teste Piloto	81
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	82
3.5.1 Fundamentação da Triangulação	83
3.5.2 Operacionalização da Triangulação	83
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	85
4.1 ABORDAGEM DA APOSTILA OPEN DOORS	87
4.1.1 Análise da apostila Open Doors 1A	87
4.1.2 Análise da apostila Open Doors 2B	89
4.2 ABORDAGEM DE ENSINAR DOS PROFESSORES	92
4.2.1 Abordagem de ensinar da professora Alice	93
4.2.2 Abordagem de ensinar do professor Carlos	120
4.2.2.2 Concepção de Aprender	133
4.3 INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM NO USO DA APOSTILA	154
4.3.1 Influência da abordagem da professora Alice no uso da apostila	155
4.3.2 Influência da abordagem do professor Carlos no uso da apostila	161
4.3.3 Síntese comparativa entre os professores Alice e Carlos	166
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A – TCLE - AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES	178
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	180
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	182
ANEXO A – APOSTILA OPEN DOORS 1A	183
ANEXO B – APOSTILA OPEN DOORS 2B	187

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objetivo investigar, à luz da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), como a Abordagem de Ensinar do Professor influencia o uso da apostila *Open Doors* em um curso livre de inglês oferecido pela Prefeitura de Guarulhos. Esse curso livre tem como diferencial ser oferecido pela iniciativa pública à comunidade local. O curso utiliza material didático desenvolvido pelos próprios professores, o qual serve como norteador para o planejamento do curso e reflete as práticas e necessidades específicas do contexto educacional no qual estão inseridos.

Busca-se compreender como os professores utilizam o livro didático *Open Doors* em sala de aula, bem como os fatores que os levam a recorrer à elaboração de materiais suplementares. A investigação levará em conta elementos como concepção de língua, concepção de aprender e concepção de ensinar, entre outros fatores que influenciam diretamente as práticas docentes. A análise será conduzida com foco na *Abordagem de Ensinar do Professor*, conforme apresentada no modelo da *Operação Global de Ensino de Línguas* (OGEL), proposta por Almeida Filho (2002). A OGEL é um modelo utilizado para analisar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, com foco na interação entre fatores didáticos, contextuais e culturais. Essa perspectiva integradora destaca a necessidade de considerar não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos do ensino, mas também o impacto de outros elementos que influenciam o processo educacional

A relevância deste estudo reside no fato de que o ensino público de idiomas por meio de “cursos livres” ainda constitui uma área pouco explorada, especialmente em contextos nos quais os materiais didáticos foram elaborados de forma coletiva pelos próprios professores do projeto e, ainda assim, continuam sendo adaptados e ressignificados. Ao investigar como a abordagem de ensinar influencia o uso da apostila *Open Doors*, busca-se evidenciar se a abordagem de ensinar do professor influencia a forma como o material didático é utilizado, seja ampliando, limitando ou transformando sua função em sala de aula.

A elaboração e o uso de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem têm sido amplamente discutidos no campo da educação, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, devido à sua importância. De acordo com Tomlinson (2001, 2011) e Ramos (2009), materiais didáticos são definidos como quaisquer recursos utilizados para facilitar a aprendizagem, abrangendo livros didáticos, folhas de atividades, recursos digitais e multimídia. Esses materiais, de natureza linguística, podem ser visuais, auditivos ou cinestésicos e são apresentados em diferentes formatos, tanto físicos quanto digitais, incluindo vídeos, plataformas de aprendizado online e aplicativos educacionais. A elaboração desses recursos envolve um processo criativo e reflexivo, no qual os professores adaptam e produzem materiais pedagógicos para atender às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto educacional em que atuam.

Será utilizado neste estudo os termos “apostila” para se referir ao conjunto de materiais didáticos Open Doors e “material (didático) suplementar” para tratar dos demais materiais utilizados pelos professores. O termo “material norteador”, cunhado nesta pesquisa, refere-se à espinha dorsal do currículo, fornecendo uma estrutura coerente e sequencial para o ensino da língua. O material é projetado para guiar tanto os professores quanto os alunos no processo de aprendizagem, estabelecendo objetivos claros e fornecendo os recursos essenciais para alcançá-los. Diferentemente de um livro didático, que oferece suporte ao conteúdo programático, o “material norteador” assume um papel ativo na mediação da autonomia docente, servindo como um guia central no planejamento e execução das atividades pedagógicas, não sendo um manual com um passo a passo a ser seguido à risca.

O termo *materiais suplementares* refere-se aos recursos utilizados adicionalmente ao material do livro didático (Tomlinson, 2011) Esses recursos são selecionados ou criados pelos professores para enriquecer as experiências de aprendizagem, adaptando-se às necessidades e particularidades de cada ambiente educacional. Os materiais suplementares podem incluir uma variedade de mídias e atividades que complementam e expandem o conteúdo do material norteador, permitindo uma prática pedagógica mais personalizada e diversificada do ensino. Entretanto, eles são de uso opcional, sendo elaborados ou selecionados conforme o *senso de plausibilidade* dos professores – ou seja, seu julgamento prático fundamentado sobre o que é plausível de funcionar em sala de aula, baseado na experiência e no contexto específico (Prabhu, 1989). Na metodologia, esses materiais didáticos serão descritos em maior detalhe.

Em projetos de ensino de idiomas promovidos por prefeituras, como o analisado neste estudo, a elaboração de materiais didáticos revela-se fundamental para um ensino contextualizado e eficaz, ajustado às realidades socioeconômicas e culturais locais. Historicamente, o ensino de idiomas oferecido pelo setor público brasileiro fora da grade curricular da educação básica, originou-se com o Decreto nº 27.270, de 10 de agosto 1987 que deliberou a criação do Centro de Estudos de Línguas (CEL), no estado de São Paulo. A ideia do CEL surgiu da necessidade de disponibilizar o ensino da língua espanhola para os alunos da rede pública estadual, em resposta à política de integração do Brasil na Comunidade Latino-Americana no final da década de 80¹. A criação dos CELs foi considerada a medida mais viável para a introdução do espanhol, já que a inclusão de línguas estrangeiras modernas no currículo, conforme os dispositivos legais vigentes a época, era predominantemente focada no ensino de inglês.

Com o sucesso do primeiro CEL, outras línguas foram gradualmente ofertadas e a iniciativa expandiu-se para diversas regiões do estado de São Paulo. Posteriormente, os Centros de Estudos de Línguas serviram de modelo para a implementação de centros semelhantes em outros estados e municípios brasileiros. Um exemplo disso é a cidade de Guarulhos, que, em 2011, começou oferecendo exclusivamente aulas de espanhol e, posteriormente, adicionou mais línguas, como inglês, Libras e português para refugiados e migrantes internacionais. Essa iniciativa municipal ampliou o acesso à aprendizagem de línguas no município.

Embora o Projeto de Línguas de Guarulhos (atualmente denominado *Open Doors*) esteja consolidado na prática institucional da Secretaria Municipal de Educação desde 2011, sua criação não se deu por meio de lei, decreto ou portaria formalmente publicada. Nesse sentido, trata-se de uma ação administrativa contínua, originada no âmbito da gestão educacional e mantida por sucessivas administrações municipais. Ainda que não se configure como uma política pública institucionalizada em termos jurídicos — isto é, respaldada por instrumento legal específico —, o projeto apresenta elementos típicos de uma *política pública de fato* (Silva, 2011), mesmo sem formalização legal, se efetivam por meio da prática administrativa e da ação do Estado sobre determinada realidade social. O projeto possui continuidade ao longo dos anos, atende gratuitamente à população, conta com planejamento pedagógico próprio e envolve servidores efetivos em sua execução. Assim, pode ser compreendido como um programa governamental de caráter educacional, com potencial para ser formalizado como política pública, caso venha a ser normatizado por ato oficial que lhe assegure estabilidade e previsão orçamentária vinculada aos instrumentos legais de planejamento público, como o Plano Plurianual (PPA) e a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

Como consequência, surgiu a demanda por materiais didáticos específicos e bem elaborados, que atendessem às necessidades locais. Nesse contexto, a elaboração de materiais didáticos adequados às realidades locais torna-se essencial para garantir uma educação de qualidade.

É nesse cenário que se insere o presente estudo. O projeto de idiomas, ao qual os professores-participantes deste estudo estão vinculados, caracteriza-se como um programa inovador, que se destaca por ser gratuito para os munícipes, promovendo a inclusão e democratização do ensino de línguas. Um aspecto notável desse projeto de idiomas é que o material didático utilizado nas aulas foi desenvolvido pelos próprios professores, possibilitando um nível significativo de autonomia e criatividade pedagógica. A elaboração de materiais didáticos pelos próprios professores proporcionar um ensino mais contextualizado e alinhado às necessidades específicas dos alunos, refletindo as realidades socioeconômicas e culturais locais. Entretanto, os professores do projeto continuam adaptando e resignificando o material que elaboraram.

1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

O uso de livros didáticos no contexto educacional é amplamente debatido entre professores, especialmente devido aos diferentes métodos de ensino que influenciam o modo como esses materiais são utilizados. Segundo Prabhu (1989), alguns educadores consideram o livro didático uma "camisa de força", que limita a criatividade e a autonomia docente. Outros, porém, veem o livro como um recurso essencial para organizar o ensino e facilitar o planejamento. Essa disparidade de percepções não se deve apenas ao livro em si, mas

principalmente à *Abordagem de Ensinar do Professor*, conforme proposta por Almeida Filho (2002), que abrange os princípios, crenças e práticas que guiam o docente em suas decisões pedagógicas, influenciando diretamente o uso dos materiais didáticos disponíveis.

O problema central desta pesquisa é investigar, à luz da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), como a *Abordagem de Ensinar do Professor* influencia o uso da apostila Open Doors em um curso livre de inglês oferecido pela Prefeitura de Guarulhos. O estudo foca no modo como os professores, guiados por sua abordagem de ensinar, utilizam a apostila e fazem adaptações nela. Salienta-se que o processo de elaboração desses materiais não é o objeto de análise nesta pesquisa.

As diferentes percepções dos docentes sobre o uso de livros didáticos, conforme apontado por Prabhu (1989), refletem as distintas práticas pedagógicas adotadas. Essas práticas orientam como os professores utilizam o livro didático e influenciam se, e de que forma, incorporar materiais suplementares. Investigar essas escolhas é essencial para compreender como a abordagem de ensinar influencia os usos e as adaptações diferentes para um mesmo material didático, especialmente no contexto de um projeto de ensino de idiomas.

Ao explorar essa relação, a presente investigação evidencia que a eficácia do material didático — em especial da apostila *Open Doors* — não é fixa, sendo influenciada diretamente pela abordagem de ensinar adotada pelo professor. A forma como o docente se posiciona metodologicamente pode determinar se o material principal será considerado suficiente ou se exigirá complementações, o que reforça a importância de alinhar as estratégias pedagógicas ao uso dos recursos disponíveis.

Os resultados desta pesquisa têm o potencial de beneficiar diretamente elaboradores de materiais didáticos, gestores educacionais, coordenadores pedagógicos e professores. Ao oferecer uma visão mais clara sobre as razões pelas quais o livro didático é valorizado por alguns docentes, mas visto como limitador por outros, o estudo pode auxiliar no aprimoramento da elaboração de materiais didáticos mais flexíveis e eficazes, alinhados às necessidades de projetos comunitários e programas públicos. Como destaca Tomlinson (2011), a adaptação de materiais é essencial para alinhar os recursos pedagógicos às características e demandas do contexto educacional.

Além disso, a pesquisa busca preencher uma lacuna significativa na literatura acadêmica, ao focar no uso de materiais didáticos em cursos livres de idiomas promovidos por entidades públicas fora da grade curricular oficial. Estudos como o de Silva (2019), que investiga "materiais didáticos autorais mediados pela multimodalidade em um Centro de Línguas", e o de Peleteiro (2016), que explora "a elaboração de materiais didáticos de italiano nos Centros de Estudo de Línguas", trouxeram contribuições importantes para a compreensão da criação e uso de materiais didáticos em contextos de ensino de línguas estrangeiras. Silva (2016) analisou os "saberes docentes na adequação do material didático" nos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo, enquanto Santos (2014) investigou o "uso de audiolivros no ensino de italiano", contribuindo para a discussão sobre os desafios e as especificidades do uso de materiais didáticos nesses contextos.

Esses estudos trouxeram contribuições relevantes para a compreensão da elaboração e uso de materiais didáticos em contextos de ensino de línguas estrangeiras. Contudo, eles não tratam diretamente como diferentes abordagens de ensinar influenciam a utilização desses recursos.

A presente pesquisa propõe investigar de que forma a Abordagem de Ensinar do Professor impacta tanto o uso da apostila *Open Doors* no contexto do projeto de idiomas da Prefeitura de Guarulhos. O foco recai sobre o emprego desses materiais pelos professores, destacando as diferentes formas de utilização da mesma apostila, influenciadas pelas práticas pedagógicas adotadas, sem, contudo, se aprofundar no processo de elaboração desses recursos.

A investigação busca compreender como a abordagem de ensinar dos professores-participantes orientam suas decisões em relação ao uso da apostila *Open Doors*, evidenciando que, apesar de utilizarem o mesmo recurso, os professores fazem escolhas distintas em função de suas práticas pedagógicas. Essa análise oferece uma perspectiva inovadora, contribuindo para a literatura ao explorar um aspecto ainda pouco discutido: o impacto das práticas docentes na utilização e adaptação de materiais didáticos de inglês em programas promovidos por entidades públicas, fora da grade curricular oficial.

Em síntese, o estudo examina como a Abordagem de Ensinar do Professor influencia o uso da apostila *Open Doors*, evidenciando que, apesar de utilizarem o mesmo recurso, os professores fazem escolhas distintas em função de suas práticas pedagógicas. Compreender essas práticas é essencial para identificar as dinâmicas pedagógicas e as adaptações realizadas no contexto público.

Por fim, ao investigar as diferentes formas de utilização da coleção de apostilas *Open Doors* pelos professores, este estudo busca oferecer perspectivas valiosas que poderão subsidiar tanto a elaboração de materiais didáticos mais flexíveis, capazes de atender a diferentes práticas docentes, quanto o desenvolvimento de programas de formação voltados à importância da abordagem de ensinar presente nos materiais didáticos adotados. Essa contribuição é especialmente relevante para aprimorar práticas pedagógicas em contextos diversos e promover o uso mais eficaz dos recursos didáticos disponíveis.

Para detalhar essas questões e aprofundar a análise, os objetivos da pesquisa serão apresentados na próxima subseção.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é investigar, à luz da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), como a *Abordagem de Ensinar do Professor* influencia o uso da apostila *Open Doors* em um curso livre de inglês oferecido pela Prefeitura de Guarulhos.

Para alcançar este objetivo, foram definidos objetivos específicos para guiar este estudo. Os objetivos específicos traçados para esta pesquisa são:

a) Classificar a abordagem de ensinar da apostila *Open Doors* segundo as macroabordagens do ensino de línguas. Este objetivo visa categorizar o material didático *Open Doors* em uma das duas macroabordagens reconhecidas na literatura:

- Macroabordagem gramatical: Caracterizada por atividades de repetição estrutural, ênfase em correção linguística e priorização de formas sobre funções;

- Macroabordagem comunicativa: Marcada por tarefas que simulam interações reais, valorização da fluência sobre a precisão e contextualização sociocultural.

Metodologia: Por meio de análise documental, será examinado o desenho das atividades da apostila, utilizando categorias analíticas derivadas da OGEL.

Relevância: A classificação do material oferecerá um parâmetro comparativo para avaliar em que medida a abordagem de ensinar do professor converge ou diverge da proposta da apostila *Open Doors*;

b) Analisar a Abordagem de Ensinar dos professores-participantes à luz da OGEL Com base no modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), este objetivo busca identificar e examinar as concepções pedagógicas subjacentes às práticas docentes, com ênfase nas três dimensões nucleares propostas por Almeida Filho (1993;2002):

- Concepção de linguagem: Investigar se os professores compreendem a língua como sistema formal (foco em gramática) ou como instrumento de interação social (foco em comunicação);

- Concepção de aprendizagem: Verificar se a aprendizagem é vista como processo ativo (construção contextualizada) ou como internalização de regras (mecanização);

- Concepção de ensino: Analisar se o ensino é entendido como mediação dialógica (adaptação às necessidades discentes) ou como transmissão unidirecional de conteúdo.

Finalidade: Estabelecer um panorama teórico que permita correlacionar as escolhas metodológicas dos docentes com sua abordagem de ensinar, conforme os parâmetros da OGEL;

c) Explorar a materialização da abordagem de ensinar do professor no uso do *Open Doors*, com foco na vertente "procedimentos para experienciar a língua-alvo" (OGEL). Este objetivo investiga como as concepções pedagógicas dos professores se concretizam na Seleção e adaptação de atividades da apostila *Open Doors* (ex.: ênfase em exercícios gramaticais vs. tarefas de produção oral).

Metodologia: Análise qualitativa de observações de aula, entrevistas semiestruturadas e questionário, buscando identificar padrões que liguem as escolhas dos docentes às suas concepções teóricas.

Contribuição: Compreender como a abordagem de ensinar do professor influencia o uso da apostila.

Após definir os objetivos da pesquisa, é fundamental formular perguntas que orientarão a investigação. Essas perguntas fornecerão um direcionamento claro, garantindo que cada objetivo seja alcançado de forma sistemática e aprofundada. A seguir, são apresentadas as perguntas deste estudo.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

A pergunta principal da investigação corresponde à letra (c), acompanhada de duas subperguntas que estruturam o percurso metodológico. As questões (a) e (b) foram estruturadas nessa sequência para atender diretamente aos objetivos específicos e ao design metodológico, assegurando coerência, foco e profundidade na análise das macroabordagens de ensinar e no uso de materiais didáticos. Primeiro, será respondido à (a), depois à (b), e finalmente à (c), respeitando a lógica de construção do conhecimento e a sequência de análise prevista.

- a) Como pode ser classificada a abordagem de ensinar da apostila *Open Doors* à luz das macroabordagens gramatical e comunicativa no ensino de línguas?;
- b) Como se caracteriza a Abordagem de Ensinar dos professores-participantes, considerando suas concepções de língua, de aprender e de ensinar, a partir do modelo da OGEL?;
- c) De que maneira a abordagem de ensinar dos professores se materializa no uso da apostila *Open Doors* em sala de aula, considerando a vertente “procedimentos para experienciar a língua-alvo” proposta na OGEL?.

A seguir, é apresentado a estrutura da tese.

1.4 ORGANIZAÇÃO da TESE

Esta tese está estruturada em cinco seções principais: a Introdução, seguida pelos três capítulos principais que compreendem a Fundamentação Teórica, os Procedimentos Metodológicos e a Análise e Discussão dos Dados, concluindo com as Considerações Finais.

No capítulo 1 - Introdução, são apresentados o contexto da pesquisa, sua relevância no cenário educacional atual e as motivações que impulsionaram sua realização desta pesquisa. Bem como a trajetória deste estudo, a apresentação da escolha do tema, o problema e as questões da pesquisa, além dos objetivos central e específicos que guiam esta investigação.

No capítulo 2, discute-se o conceito de abordagem no ensino de línguas e sua importância tanto na formação quanto na prática dos professores. Em seguida, apresenta-se o modelo OGEL e sua relação com a mudança de paradigma no ensino. Posteriormente, examinam-se as duas grandes macroabordagens de ensino de línguas — a gramatical ou sistêmica e a comunicativa ou analítica — investigando-se como esses paradigmas influenciam as práticas docentes. Finalmente, dedico uma seção ao Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), detalhando suas características e vertentes, com ênfase no planejamento temático. Este capítulo fundamenta os pressupostos teóricos do planejamento analítico e planejamento sintético (Wilkins, 1976); o constructo de material “fonte” (Phrabhu, 1988); o constructo de atividade, exercício e tarefa (Barbirato, 1999 e 2005); e o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas, com foco na *Abordagem de Ensinar do Professor* (Almeida Filho, 2002).

No capítulo 3, as etapas metodológicas deste estudo são detalhadas, começando pela descrição da natureza da pesquisa, que é qualitativa, de base etnográfica e documental. Apresento o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, descrevendo o projeto de idiomas aberto a munícipes a partir de 13 anos de idade, com material didático desenvolvido pelos próprios professores. São descritos o mapeamento do planejamento e o desenvolvimento do material didático norteador, bem como a implementação desse material nas aulas de inglês do projeto Open Doors. Também são destacados os participantes envolvidos na geração e coleta dos dados: três professores concursados da rede pública municipal de Guarulhos, com graduação em Letras e habilitação em língua inglesa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluem questionários, entrevistas, materiais didáticos utilizados pelos professores participantes e gravação/observação de aulas.

No capítulo 4, é realizada a análise e discussão dos dados coletados neste estudo. Apresento e discuto cada uma das categorias à luz do modelo OGEL, teoria que fundamenta esta pesquisa, sobre as descobertas obtidas. Esta análise busca proporcionar um melhor entendimento do impacto a abordagem de ensinar dos professores no uso da apostila *Open Doors*.

Por fim, nas Considerações Finais, discutem-se as contribuições teóricas e práticas desta pesquisa, com destaque para seus pontos fortes e limitações, bem como para as implicações observadas no campo da Linguística Aplicada e do ensino de idiomas. Além disso, indicam-se

possíveis direções para investigações futuras, que possam aprofundar e ampliar os resultados apresentados neste estudo.

Ressalta-se que a fundamentação teórica, apresentada após a introdução e contextualização do tema, constitui a base conceitual essencial para sustentar a análise e a interpretação dos dados coletados, assegurando o rigor acadêmico e a consistência metodológica desta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa. Inicialmente, serão apresentadas as definições de *material didático*, *livro didático*, *apostila*, *material fonte*, e *material suplementar*, conforme utilizadas neste estudo. Em seguida, serão discutidos os dois grandes paradigmas para o planejamento de cursos: *gramatical/sintético* e *comunicativo/analítico*. Posteriormente, será apresentado o modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), com ênfase na *Abordagem de Ensinar do Professor*, que serve de base para a análise da dinâmica de utilização do livro didático, bem como dos motivos que levam à adaptação e elaboração de novos materiais didáticos.

2.1 DEFINIÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO, LIVRO DIDÁTICO, MATERIAL FONTE, MATERIAL SUPLEMENTAR E APOSTILA

Esta subseção tem como objetivo apresentar as definições dos termos *material didático*, *livro didático*, *apostila*, *material fonte* e *material suplementar*. A diferenciação entre esses conceitos é fundamental, uma vez que, embora, alguns deles, sejam usados de forma intercambiável, não são sinônimos. Essa distinção visa evitar possíveis ambiguidades ao longo dos capítulos subsequentes

De acordo com Tomlinson (2011), *materiais didáticos* desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem ao fornecer recursos estruturados que a facilitam o aprendizado de línguas. Esses materiais podem assumir diversas formas, como textos impressos, digitais, visuais, sonoros, multimodais ou interativos, e seu uso deve ser adaptado às necessidades dos alunos. Ao se deparar com o termo *material didático*, muitas pessoas tendem a associá-lo imediatamente ao *livro didático*, devido à frequência com que esse conceito é encontrado ao longo de suas vidas (Tomlinson, 2011).

Entretanto, nesta pesquisa, adota-se a definição proposta por Ramos (2009), segundo a qual o *material didático* refere-se a qualquer recurso que pode ser utilizado para apoiar o processo de ensino, incluindo livros, atividades, recursos multimídia, entre outros. Tomlinson (2011) acrescenta que materiais didáticos também podem ser visuais, auditivos ou cinestésicos. Esses materiais podem ser apresentados em diferentes formatos e plataformas, como e-books, aplicativos educacionais, vídeos sob demanda (streaming), plataformas de realidade aumentada ou virtual, e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Além disso, com o avanço da tecnologia, o uso de dispositivos como tablets, smartphones e quadros interativos se tornou cada vez mais comum para a apresentação e interação com esses materiais.

Desse modo, o termo *material didático* pode ser compreendido como um conceito abrangente que engloba diversos tipos de recursos, e não apenas o *livro didático* (Tomlinson, 2011). Entre esses recursos estão: folhas de atividades impressas ou digitais, gráficos interativos,

vídeos sob demanda, podcasts, artigos de jornais online, parágrafos apresentados em quadros interativos ou plataformas digitais, mensagens instantâneas, aplicativos educacionais, dicionários eletrônicos, gramáticas digitais, embalagens de alimentos com informações úteis e até instruções fornecidas pelo professor em formatos audiovisuais ou ao vivo, entre outros. Com base nessa definição, praticamente qualquer material utilizado pelo professor para ensinar uma língua pode ser considerado *material didático*.

Tendo estabelecido o significado de *material didático*, é oportuno apresentar a definição de *livro didático*. Segundo Tomlinson (2011, p. xi, tradução nossa), o *livro didático* é definido como um recurso que:

[...] fornece os materiais básicos para um curso de aprendizagem de línguas. Tem como objetivo fornecer o máximo possível em um livro/coleção e é projetado para que possa servir como o único livro que os alunos necessariamente irão usar durante um curso. Esse livro geralmente trata de gramática, vocabulário, pronúncia, funções e habilidades de leitura, escrita, escuta e conversação.

Percebe-se, portanto, que o *livro didático* geralmente oferece ao professor um conjunto de recursos prontos, facilitando seu trabalho em sala de aula ao eliminar a necessidade de elaborar ou selecionar materiais didáticos. Essa característica pode ser particularmente útil para professores iniciantes, que ainda não possuem experiência na criação ou escolha de materiais adequados para o ensino.

O uso de um livro didático bem estruturado facilita a organização das aulas, como apontado por Cunningsworth (1995), permitindo que os professores mantenham uma sequência lógica de ensino. O autor destaca que o livro didático é um recurso valioso para alcançar metas e objetivos pré-definidos, com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Contudo, ele ressalta que o livro não deve determinar os objetivos de ensino, uma vez que a principal meta do professor é ensinar a língua-alvo e não seguir o material à risca. Segundo Cunningsworth, o livro didático deve atuar como um auxiliar tanto para professores quanto para alunos, e não como um guia absoluto.

O "livro didático", no contexto brasileiro, especialmente no ensino de idiomas, é geralmente compreendido como um texto formalmente publicado, identificado por um ISBN (*International Standard Book Number*), e estruturado para abranger de maneira integral o currículo pedagógico, incluindo aspectos como gramática, vocabulário e atividades práticas seguem as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), quando o foco das editoras está na educação básica.

No âmbito do desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de idiomas, a compreensão das distinções entre "apostila" e "livro didático" assume relevância significativa, especialmente no contexto educacional brasileiro. Segundo o *Dicio – Dicionário Online de*

Português (s.d.), uma "apostila" é caracterizada como um "tipo de impresso ou caderno que contém a coletânea escrita das aulas, da matéria que nelas será lecionada ou que traz o conteúdo teórico do que deve ser estudado para um concurso, exame". Essa definição é complementada pelo *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (s.d.), que descreve a apostila como uma "folha ou conjunto de folhas que contém o resumo da lição", sendo equiparável ao termo "sebenta" em Portugal, o que evidencia seu caráter sintético e funcional voltado à objetividade no suporte ao aprendizado.

A "apostila", embora frequentemente desempenhe um papel suplementar ao livro didático, pode, em determinadas práticas educacionais, assumir a função de recurso principal, sobretudo em escolas privadas que adotam *sistemas apostilados* amplamente conhecidos, como os produzidos por empresas como Anglo, Objetivo, COC e Positivo. Segundo Amorim, (2008) a definição de apostila é ampla e vai “desde aquela que é preparada por um professor para uma aula específica, até a que é produzida em largas escalas industriais”. Conforme Garcia e Adrião (2010) o termo apostila ou apostilamento originalmente relaciona-se à ideia de complementação ou adição de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias, todavia, a utilização mais recente remete-se a publicações didáticas estruturadas e padronizadas. Adotados de forma generalizada pelos cursos preparatórios para vestibulares e por escolas privadas de educação básica, as apostilas popularizaram-se como instrumentos didáticos voltados para a preparação de candidatos a processos seletivos.

Nesse sentido, o tipo de apostila investigada neste estudo é aquela que se posiciona como substituta do livro didático, sendo definida por Garcia e Adrião (2010) como um:

Material padronizado produzido para o uso em situações condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados.

Por sua vez, Pieroni (1998, p. 67), define apostilas como sendo materiais em que:

[...] o conteúdo curricular das disciplinas encontra-se dividido e organizado em um número determinado de aulas que coincidem com a programação mensal prevista que impõe às unidades franqueadas o número necessário de aulas de cada disciplina em cada série para que a aplicação do material seja correta e não atrase. O esquema das aulas presentes nas apostilas-caderno contém uma parte teórica, geralmente textos básicos explicativos, espaço para anotações dos alunos, uma série de exercícios e um conjunto de tarefas mínimas e complementares.

Desse modo, a apostila, nesse contexto, transcende sua função original de apoio e passa a ser o eixo principal do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, Santos Ortiz, Denardin e Savi Neto (2021) destacam que as apostilas — ao estabelecerem os conteúdos a serem desenvolvidos em cada bimestre, delinearem toda a organização e sequência do currículo e disponibilizarem as atividades a serem aplicadas em sala de aula — acabam por tornar a prática pedagógica fortemente controlada. Essa percepção é semelhante ao que ocorre com o livro didático.

Segundo Prabhu (1989), o livro didático pode, em determinados contextos, funcionar como uma “camisa de força” para o professor, limitando sua autonomia e criatividade, ao invés de atuar como um suporte no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essa situação ocorre especialmente em cursos de longa duração, nos quais os docentes precisam cumprir integralmente o conteúdo previsto no livro dentro do período estipulado para cada módulo. Tal fenômeno ocorre no contexto investigado. Entretanto, os docentes têm a liberdade de adaptar a forma como os conteúdos serão desenvolvidos em sala de aula para melhor atender às necessidades de seus alunos, o que reduz parcialmente essa limitação. Ainda assim, a escassez de tempo e recursos pode dificultar a elaboração de materiais complementares.

Como alternativa aos potenciais efeitos negativos do livro didático, Prabhu (1989) propõe o uso do que ele denomina *material fonte*. Diferentemente do livro didático ou apostila, que são elaborados com uma agenda rígida a ser seguida, o *material fonte* atua como inspiração para a criação de materiais utilizados nas aulas, devolvendo ao professor a liberdade de selecionar os recursos mais adequados às necessidades dos alunos e ao contexto de ensino em que está inserido.

O pesquisador indiano (1989, p. 7, tradução nossa) fornece como exemplos de *material “fonte”*:

livros elaborados com atividades de apenas um tipo, como técnicas de dramatização, role-play, projetos de ensino, compreensão textual ou oral. Os quais não tem intenção de serem usados como livros didáticos, mas usados pelos professores se e quando eles decidirem usarem as atividades contidas neles. Eles promovem atividades de ensino, sem especificarem um cronograma de ensino.

O conceito de *material fonte* é particularmente relevante no contexto da presente pesquisa, já que os professores do Projeto Open Doors desenvolvem e adaptam seus próprios materiais, exercendo autonomia pedagógica. Atualmente, pode-se identificar exemplos de materiais que, à primeira vista, parecem se alinhar à definição de *material fonte* proposta pelo pesquisador indiano (1988). Livros como os da coleção *Timesaver*, que são fotocopiáveis, e recursos disponíveis em sites como *liveworksheets.com*, *topworksheets.com*, *edpuzzle.com*, *teacherspayteachers.com*, *busyteacher.org*, *en.islcollective.com*, *twinkl.com.br*, entre outros, oferecem atividades que os professores podem selecionar e utilizar conforme suas necessidades,

sem seguir uma agenda de ensino pré-estabelecida. Embora não haja uma análise profunda que comprove totalmente esse alinhamento, esses materiais apresentam características que sugerem uma correspondência com a definição apresentada.

O termo *material suplementar*, conforme Tomlinson (2011), refere-se a materiais desenvolvidos para suplementar o livro didático, com o objetivo de fortalecer habilidades como leitura, escrita, escuta e fala, em vez de focar no ensino de regras gramaticais ou itens específicos da língua. Para Tomlinson, os *supplementary materials* são recursos adicionais que enriquecem e expandem o conteúdo principal, geralmente representado pelo livro didático. Embora não sejam essenciais para o funcionamento do curso, esses materiais oferecem mais opções, variação e aprofundamento no ensino, ajudando a atender melhor às necessidades dos alunos e a explorar mais habilidades e competências. Exemplos incluem vídeos ou músicas que, embora não façam parte do currículo principal, podem ser utilizados para aprofundar o conhecimento.

Por outro lado, os *materiais complementares* referem-se a recursos que completam ou melhoram um conjunto existente. Eles são criados para serem trabalhados junto com o material principal, formando uma unidade mais coesa e integrada. O foco está na integração dos conteúdos. Um exemplo seria um livro de exercícios que acompanha o livro didático, expandindo as atividades propostas. Em resumo, o termo "complementar" está associado à ideia de completar um todo, enquanto "suplementar" adiciona algo extra que pode ou não ser necessário.

Graves (2000) afirma que a elaboração de materiais didáticos envolve um processo reflexivo em que os professores devem considerar as necessidades de seus alunos, o contexto de ensino e os objetivos pedagógicos. Nesse processo, os materiais suplementares desenvolvidos pelos próprios professores conferem autonomia para definir quais conteúdos devem ser aprofundados ou enriquecidos de modo a alinhar-se às particularidades das turmas. Essa prática de elaboração e adaptação é fundamental para garantir que o ensino seja contextualizado e relevante. Os professores atuam não apenas como mediadores do conteúdo didático, mas também como criadores e adaptadores de material. Como destaca Almeida Filho (2002), a abordagem de ensinar do professor influencia diretamente o uso dos materiais didáticos em sala de aula. Nesse contexto, os docentes utilizam o livro didático como um guia, mas frequentemente o suplementam com materiais autênticos ou adaptados, enriquecendo o processo de aprendizagem e tornando-o mais dinâmico. Nesse sentido, entende-se por materiais autênticos aqueles originalmente produzidos para fins comunicativos fora do contexto educacional — como músicas, vídeos, artigos de jornal e conversas espontâneas — e que expõem os aprendizes à linguagem em uso natural (TOMLINSON, 2011).

Desse modo, nesta pesquisa, utiliza-se os seguintes termos: *material didático*, referindo-se a qualquer recurso que possa ser usado para facilitar o ensino; *livro didático*, entendido como um material abrangente que contém uma seleção de praticamente tudo o que o professor precisa para as aulas; *material fonte*, caracterizado por não definir o cronograma de ensino, permite ao professor flexibilidade na escolha e uso dos materiais conforme necessário; *material*

suplementar, que consiste em recursos adicionais opcionais, não integrados ao currículo, mas que podem enriquecer o processo de aprendizagem; Em geral, a *apostila* é considerada um material suplementar. Contudo, no contexto educacional brasileiro, quando um material apresenta todas as características de um livro didático, mas é produzido como uma publicação institucional, sem edição por uma editora formal e sem possuir ISBN, ele é frequentemente classificado como 'apostila' ou 'material didático'. Esta última parte da definição de apostila é a que será utilizada nesta pesquisa.

Após a apresentação e diferenciação dos termos *material didático*, *livro didático*, *material fonte*, *material suplementar* e *apostila*, avança-se para a seção dedicada ao planejamento de cursos, uma etapa indispensável no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa fase compreende aspectos como a definição do método de ensino, a elaboração do cronograma de ensino e, sobretudo, a escolha ou adaptação dos materiais didáticos que orientarão as práticas pedagógicas

2.2 PLANEJAMENTO DE CURSOS

No contexto do planejamento de cursos, compreender as distintas modalidades educacionais — em especial os *cursos livres* e *cursos extracurriculares* — é essencial para entender o contexto desta pesquisa. Por “curso livre”, entende-se, conforme o Art. 42 da LDBEN (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 5.154/2004, qualquer curso de educação não formal, sem necessidade de reconhecimento pelo MEC ou exigência de escolaridade prévia, ofertado fora do sistema regular de ensino — como em idiomas, informática, artes ou outras áreas.

Os cursos extracurriculares, por sua vez, estão inseridos na educação formal, complementando a grade escolar com atividades optativas na educação básica. Já os cursos livres são juridicamente classificados como *educação não formal*: não exigem autorização ou reconhecimento do MEC, têm carga horária variável, podem prescindir de escolaridade para matrícula, e são direcionados a competências específicas e demandas pontuais.

Embora cursos livres sejam frequentemente associados a escolas de idiomas privadas, sua definição legal (Art. 42 da LDBEN) abrange qualquer oferta não formal de capacitação, independentemente da natureza da instituição (pública, privada ou comunitária) ou modelo de financiamento (pago, gratuito ou subsidiado). O curso investigado nesta pesquisa é um exemplo dessa amplitude, sendo ofertado gratuitamente por órgão público e caracterizado pela sua flexibilidade curricular e ausência de vínculo com o sistema formal de ensino.

Desse modo, os cursos livres de idiomas não precisam seguir as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da educação básica nem a do ensino superior. Essa distinção fundamenta o planejamento curricular em contextos não formais. Apesar da liberdade na escolha de materiais — sejam livros didáticos, vídeos, áudios ou recursos digitais — o planejamento permanece elemento central, por sua capacidade de garantir coerência didática,

assegurar continuidade pedagógica e atender às demandas e ritmos dos alunos, mediante flexibilidade metodológica e uso de fontes diversificadas.

O uso de livro didático pode facilitar a organização das aulas, mas sua ausência ou uso irregular não justifica a perda de qualidade do curso. Em contextos de cursos livres, os professores frequentemente desenvolvem ou adaptam materiais próprios, extraindo conteúdo de diversas fontes autênticas, como podcasts, textos, exercícios e ferramentas digitais.

Em consequência, o planejamento eficaz transforma-se no elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem em cursos livres, sendo responsável por assegurar a coesão entre objetivos e práticas, a solidez do percurso pedagógico e a medição contínua dos resultados alcançados.

Para isso, na subseção seguinte será abordado os conceitos de *planejamento sintético* e *planejamento analítico*, propostos por Wilkins (1976), como estratégias para a organização dos conteúdos, independente da utilização de um livro didático ou não. Tal informação será base para o entendimento das duas grande macroabordagens associadas a OGEL (vide seção 2.3).

2.2.1 Planejamento sintético e Planejamento analítico

O *planejamento sintético* se refere à organização do conteúdo de forma sequencial e progressiva, levando em conta as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas (Wilkins, 1976). Parte-se do pressuposto de que as diferentes partes da língua devem ser ensinadas separadamente e passo a passo, considerando que a aquisição é um processo gradual de acumulação até que a estrutura completa da língua seja formada. Nesse tipo de planejamento, a língua é comumente dividida em um inventário de estruturas gramaticais e em uma lista limitada de itens lexicais, com foco predominante nas formas gramaticais.

Outra característica do *planejamento sintético* é a organização do ensino em blocos acumulativos, nos quais cada parte é adicionada à anterior, formando um todo coeso. O conteúdo é introduzido progressivamente, partindo do simples para o complexo e do familiar para o desconhecido. Essa estrutura organiza as estruturas gramaticais, vocabulário e funções comunicativas, de forma gradual e sistemática, visando facilitar a assimilação pelos alunos. Para isso, o material é dividido em unidades menores, cada uma contendo uma quantidade limitada de novo conteúdo, tornando o processo de aprendizagem mais gerenciável e com menos sobrecarga mental para o aluno.

Independentemente da maneira como as formas ou estruturas linguísticas são apresentadas (dedutiva ou indutivamente), se o conteúdo é limitado e segue uma ordem linear de disposição, o planejamento caracteriza-se como sintético. Essa organização linear é relevante para investigar se o material didático utilizado pelos professores analisados nesta pesquisa segue uma estrutura em blocos acumulativos, se é sequencial ou adaptativo, e como está planejado para ser ministrado no tempo disponível.

Conforme Wilkins (1976), o planejamento sintético prioriza a divisão do ensino da língua em partes isoladas, como estruturas gramaticais e vocabulário, apresentadas de forma

sequencial por meio de exercícios estruturais. Esse formato reflete uma visão formalista da língua, que a entende como um sistema estruturado composto de elementos a serem ensinados progressivamente. Embora essa concepção de língua esteja alinhada a uma perspectiva mais centrada em regras gramaticais, é importante distinguir que a concepção de língua é uma visão mais ampla, enquanto o planejamento sintético é uma estratégia pedagógica que deriva dessa perspectiva. Essa distinção é essencial para uma compreensão mais precisa do papel dos materiais didáticos na prática docente.

Com vistas a facilitar o processo de aprendizagem, a maioria dos cursos de línguas junto com seus materiais didáticos, de modo geral, têm sido elaborados com base em um planejamento sintético (Wilkins, 1976). Porém, o uso desse planejamento pode trazer algumas implicações para a sala de aula.

Nesse sentido, muitos materiais didáticos e cursos de línguas seguem uma vertente da macroabordagem gramatical, utilizam atividades baseadas em memorização. Isso resulta em um aprendizado rígido e superficial, uma vez que os aprendizes podem apenas “acumular” itens da língua, sem ter oportunidade de acessar e usar o conhecimento gramatical adquirido para fins comunicativos.

Outra restrição apontada por linguistas aplicados como Batstone (1994), no que tange ao planejamento sintético de livros didáticos, é que o uso da língua não se constituiu como foco das unidades e algumas formas-alvo, tão cuidadosamente trabalhadas em cada unidade, podem ser rapidamente esquecidas ou negligenciadas pelos aprendizes.

Defensores do planejamento sintético argumentam que, nos estágios iniciais do aprendizado de uma nova língua, é vantajoso expor os aprendizes explicitamente às formas linguísticas antes de se envolverem na formulação de hipóteses próprias. Nessa perspectiva, segundo Batstone (1994), o ensino de gramática como produto (*teaching grammar as product*) insere sistemas gramaticais e listagens de vocabulário de forma segmentada, explicativa e sequencial, garantindo suporte claro durante a aquisição inicial.

Ademais, sob o paradigma do planejamento sintético, o ensino de formas gramaticais e vocabulário pode implicar segurança e motivação àqueles alunos que necessitam de quadros gramaticais explicativos que guiam passo a passo seus aprendizados. Esse planejamento se fundamenta na apresentação segmentada e sistemática das unidades linguísticas — uma prática descrita por Wilkins (1976) como um processo de acumulação gradual até compor toda a estrutura da língua — e que pode proporcionar aos aprendizes uma estrutura clara e controlada, especialmente nos estágios iniciais da aprendizagem.

Prabhu (1989) argumenta que os *livros didáticos*, por natureza, são sintéticos, o que os obriga a prever o que será ensinado. Isso frequentemente resulta em uma incompatibilidade com a série ou ano em que os alunos se encontram. Como resultado, é comum a necessidade de utilizar um livro destinado a uma série ou ano diferente devido à defasagem dos alunos. No contexto desta pesquisa, é relevante investigar se, mesmo sem o uso do livro didático, essa situação pode ou não ocorrer, dependendo do tipo de planejamento adotado.

Prabhu (1989) propõe o uso de materiais “fonte” como uma solução para o problema mencionado. Para o autor, esses materiais são grandes aliados dos professores de línguas que desejam adaptar os livros didáticos com os quais trabalham. Por serem flexíveis e passíveis de modificação, esses materiais consideram tanto o conhecimento prévio dos alunos quanto o insumo fornecido pelo professor. Além disso, Prabhu (1988) argumenta que os livros didáticos não devem ser exaustivos ou centralizados, mas sim adaptáveis ao contexto de ensino em que o professor atua.

Devido à característica preponderante de adaptação, o professor pode recorrer aos materiais “fonte” para complementar os *livros didáticos* de que faz uso e dinamizar as suas aulas quando conveniente. Tal ato faz de um professor um profissional reflexivo que pensa criticamente no material didático que seleciona, adapta ou elabora para seu contexto educacional.

Compreender a diferença entre *planejamento sintético* e *analítico* é fundamental para esta pesquisa, visto que fornece uma base teórica inicial para analisar a abordagem de ensinar dos professores, da apostila, bem como os dados coletados. De acordo com Wilkins (1976), o planejamento analítico se distingue do sintético por não ter como intenção controlar de forma meticulosa o ambiente de aprendizagem. Nele o insumo a que o aluno será exposto não é limitado por categorizações prévias. Em vez de seguir uma ordem sequencial e controlada, o planejamento analítico expõe os alunos a uma gama maior de estruturas linguísticas desde o início, proporcionando maior flexibilidade para o docente adaptar suas práticas.

Esse planejamento organiza o processo do geral para o específico, promovendo uma visão mais ampla e flexível do ensino. No contexto desta pesquisa, que analisa o uso de materiais didáticos em um projeto de idiomas da rede pública, essa flexibilidade é essencial para compreender as adaptações realizadas nas atividades da apostila *Open Doors*. Desse modo, o planejamento analítico oferece uma lente adequada para investigar como a abordagem de ensinar dos professores influenciam suas práticas, especialmente em ambientes de ensino dinâmicos e diversos.

Outra característica do *planejamento analítico*, segundo Wilkins (1976), é que o seu ponto de partida não são as formas gramaticais, mas sim o propósito pelo qual as pessoas querem aprender a língua e que é necessário para se atingir tal objetivo. Desse modo, uma unidade didática originada de um *planejamento analítico* não tem como título rótulos com termos gramaticais, porém, em seu lugar faz alusão à situação na qual a língua será usada. Como exemplos de títulos para as unidades didáticas, o autor menciona: “Nos correios”, “Comprando ingresso para o cinema” e “Pedindo direções”.

Além disso, esse planejamento tem como base a capacidade analítica do aluno. Dessa forma, inicia-se pelo todo e, a partir dele, são extraídas partes para análise. Esse momento analítico é breve e é denominado por Almeida Filho (2002 [1993]) como “ilhas de sistematização”, enquanto linguistas como Michael Long (2015) e Rod Ellis (2022) o chamam de “foco na forma” (*focus on form*). Essa brevidade ocorre porque o objetivo principal não é o trabalho sistemático com formas linguísticas isoladas (*focus on forms*) “foco nas formas”, mas

sim a construção de sentido em contextos comunicativos (*focus on meaning*) “foco no sentido”. Ou seja, prioriza-se a comunicação em detrimento da correção gramatical formal.

Outro ponto distintivo é que o planejamento analítico é centrado no aluno e suas necessidades. Segundo Wilkins (1976), isso torna o processo de aprendizagem mais significativo e motivador, uma vez que foca no que é relevante para o aluno. Desse modo, por ser baseado nas necessidades dos alunos, o professor precisa primeiro conhecer seus alunos para depois poder selecionar e/ou elaborar os materiais didáticos que serão usados.

Desse modo, o *livro didático* torna-se geralmente inadequado para essa empreitada, visto que foi produzido sem antes conhecer as necessidades dos alunos que usarão o material. Considerando que o processo de elaboração de *materiais didáticos* é custoso e demanda um tempo considerável para ser produzido, uma solução seria fazer uso de *materiais “fonte”*. Como eles já foram previamente elaborados, a demanda de tempo é menor para o professor. Como são flexíveis, não há necessidade de serem seguidos à risca, permitindo que o professor seja livre para escolher as atividades as quais melhor se adequam às necessidades de seus alunos.

Diante do exposto, pode-se perceber que um planejamento sintético tende a focar no ensino das formas gramaticais, seguindo um cronograma e uma estrutura mais rígida. Um exemplo disso é o uso do livro didático do começo ao fim, respeitando exatamente a ordem das atividades planejadas, as quais tem o foco principal na forma, alinhando-se dessa forma o conceito de “macroabordagem gramatical” (Almeida Filho, 1997). Por outro lado, o planejamento analítico direciona seu foco para o uso da língua em situações comunicativas, colocando a gramática em segundo plano. Nesse caso, a gramática é trabalhada de forma breve e não exaustiva, conforme a necessidade comunicativa. O cronograma desse tipo de planejamento é mais aberto e flexível, tanto em relação aos tópicos a serem trabalhados quanto ao tempo dedicado a eles. Por essa razão, o uso de materiais suplementares, como os materiais “fonte,” é uma prática constante nesse planejamento, alinhando-se ao conceito de “macroabordagem comunicativa” (Almeida Filho, 1997).

Quando o livro didático está disponível, ele pode desempenhar um papel central na estruturação do ensino, oferecendo uma base organizada de conteúdos e atividades que norteiam o planejamento e a execução das aulas. Entretanto, para que esse recurso realmente contribua para o alcance dos objetivos pedagógicos, é imprescindível que sua seleção seja realizada com base em critérios claros e bem definidos. A seguir, são apresentados os critérios essenciais para a avaliação de livros didáticos, que têm como objetivo assegurar a qualidade e a adequação do material ao contexto educacional.

2.2.2 Critérios de Avaliação e Seleção de Livro Didático

A avaliação de livros didáticos constitui, na Linguística Aplicada e especialmente no ensino de línguas, um campo de estudo relevante, dado que o material didático frequentemente

exerce papel central no processo de ensino-aprendizagem. Diversos autores têm discutido a necessidade de critérios sistemáticos para garantir que os materiais selecionados sejam apropriados às necessidades dos alunos, ao contexto de ensino e aos objetivos educacionais (Byrd, 2001; Ciel, 2000; Cunningsworth, 1995; Garinger, 2002; Harmer, 2007; McGrant, 2002). Contudo, conforme apontado por Tomlinson (2011, p. 181), as propostas tradicionais de avaliação frequentemente refletem a subjetividade dos avaliadores, sendo influenciadas por preferências pessoais, crenças pedagógicas e experiências prévias.

Tomlinson (2011) observa que a subjetividade na avaliação é um desafio inevitável, uma vez que os critérios são, em grande medida, influenciados por perspectivas individuais. Entretanto, o autor ressalta a necessidade de desenvolver critérios claros e consistentes, que possibilitem uma análise mais objetiva e representativa das demandas contextuais. Esse ponto é particularmente relevante no campo do ensino de línguas, no qual os materiais devem ser avaliados não apenas pela sua adequação técnica, mas também por sua capacidade de promover interações significativas e atender a contextos socioculturais específicos.

Autores brasileiros, como Ramos (2009), contribuem significativamente para essa discussão ao propor critérios que refletem o contexto educacional brasileiro, oferecendo uma alternativa às propostas internacionais. O modelo de Ramos se destaca por apresentar critérios na forma de perguntas abertas, o que contrasta com checklists baseados em escalas numéricas ou rígidas. Essa estratégia promove uma análise reflexiva e crítica dos materiais, permitindo que o avaliador explore aspectos subjetivos relacionados à qualidade, autenticidade e adequação cultural dos livros didáticos. Além disso, a utilização de perguntas abertas evita julgamentos superficiais, ao incentivar uma exploração mais detalhada das características dos materiais.

Os critérios propostos por Ramos (2009) abordam dimensões fundamentais na avaliação de materiais didáticos, como: público-alvo, objetivos pedagógicos, concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem, progressão do conteúdo, autenticidade e adequação dos textos, características das atividades (colaborativas ou controladas), materiais suplementares, flexibilidade do material e orientações para o professor. Essas dimensões não apenas refletem as necessidades práticas do ensino de línguas, mas também destacam a importância de considerar os fatores contextuais e culturais que impactam diretamente a eficácia do material no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, são apresentados os principais critérios descritos por Ramos (2009):

Quadro 1 - Critérios para Avaliar Unidades

1. Público-Alvo:
 - O público-alvo a quem se dirige (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua, etc.)?
2. Objetivos da Unidade:
 - Quais são?
 - Estão explícitos ou implícitos?
 - São alcançáveis?
 - Contribuem para a formação do cidadão?
3. Dos Recursos:
 - Há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
4. Visão de ensino/aprendizagem e de linguagem:
 - Quais são?
5. Syllabus:
 - O que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros?
6. Progressão dos Conteúdos:
 - Do mais fácil para o mais difícil?
 - De conhecimento do mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico?
 - Como o conhecimento estratégico aparece?
 - Como a gramática é focalizada? (Isolada ou Contextualizada)
7. Textos:
 - Os textos são didáticos, autênticos ou adaptados com simplificações?
 - Diversificados tantos ao tipo quanto aos tópicos? Contextualizados? Temática abrangente?
 - Focalizam ou promovem interdisciplinariedade? Transversalidade?
 - São adequados para a faixa etária?
 - Qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.?
8. Atividades:
 - As atividades têm objetivos explícitos ou implícitos?
 - As instruções são claras? (Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem a prática e a aprendizagem?)
 - Que tipos são usados? (Controlados, Não controlados, exercícios, tarefas, de compreensão para produção da prática de habilidades para o uso?)
 - Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
 - Quantidade de atividades? Muitas? Suficiente para os objetivos propostos? Poucas?
9. Material Suplementar:
 - O material suplementar é necessário? É possível?
10. Flexibilidade da unidade:
 - Propicia adaptações? Uso de outra sequência, etc?
11. Teachers notes:
 - Possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Fonte: Ramos (2009)

Para cada um dos critérios, Ramos (2009) propõe perguntas para orientar a avaliação, com o objetivo de auxiliar na análise de diferentes aspectos do material avaliado. Cada critério trata de uma dimensão específica, permitindo uma avaliação mais abrangente e criteriosa.

O critério *público-alvo*, de acordo com Yamasaki (2013), possibilita verificar se o material é pertinente ao grupo de estudantes ao qual se destina. Essa análise inclui

considerações sobre faixa etária, sexo, conhecimento prévio de língua e outras características relevantes, favorecendo o trabalho docente ao evitar escolhas inadequadas que possam comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao critério *objetivos da unidade*, esse componente permite avaliar se os objetivos são claros, alcançáveis e alinhados à formação cidadã. Conforme Yamasaki (2013), a explícita definição dos objetivos facilita a compreensão do propósito do material, promovendo maior precisão na utilização dos conteúdos por parte do professor.

O critério *recursos* auxilia no planejamento de aulas, permitindo ao docente identificar, previamente, as necessidades materiais e tecnológicas para a aplicação das atividades propostas. Isso evita imprevistos, como a indisponibilidade de equipamentos, e favorece a organização eficiente das aulas (YAMASAKI, 2013).

Os critérios referentes à *visão de ensino-aprendizagem e linguagem* permitem identificar as bases teóricas subjacentes ao material. Segundo Yamasaki (2013), compreender essas perspectivas é essencial para verificar se o material segue efetivamente a abordagem de ensinar proposta e se é coerente com os objetivos educacionais.

O critério *syllabus* possibilita a identificação das concepções teóricas que fundamentam a organização do material. Ramos (2009) destaca que essa estrutura pode incluir itens linguísticos, estratégicos, funcionais ou outros, permitindo uma visão detalhada das bases do conteúdo.

O critério *progressão de conteúdos* auxilia na percepção de como os elementos do material, como gramática e vocabulário, são organizados. De acordo com Yamasaki (2013), essa análise é essencial para decidir sobre a adequação e possíveis adaptações do material às necessidades e expectativas dos estudantes.

Para Ramos (2009), os componentes *textos e atividades* são centrais no processo de avaliação, visto que refletem as perspectivas teóricas e os objetivos do material. Yamasaki (2013) enfatiza que esses elementos devem ser analisados quanto à sua adequação ao público-alvo, sua qualidade e seu impacto no processo de aprendizagem, promovendo interdisciplinaridade, transversalidade e desenvolvimento cognitivo.

Por fim, os critérios *material suplementar, flexibilidade da unidade e teacher's notes* são elementos que contribuem para a tomada de decisão do professor. Conforme Yamasaki (2013), esses componentes garantem suporte adicional, permitindo adaptações e melhor gerenciamento da sala de aula, de modo a atender às especificidades do grupo e do contexto educacional em que o docente atua.

Esses critérios refletem uma prática holística e adaptável, que reconhece a importância de considerar tanto as características intrínsecas do material quanto as demandas específicas do contexto de ensino. Ramos (2009) ressalta que a utilização de perguntas abertas, em vez de checklists rígidos, incentiva uma análise mais reflexiva e crítica, permitindo que os avaliadores identifiquem aspectos positivos e negativos do material de forma mais detalhada.

Ao se discutir a subjetividade nos processos de avaliação, é importante destacar que a os critérios propostos por Ramos não elimina completamente os vieses dos avaliadores.

Entretanto, ao estruturar os critérios em perguntas abertas, o modelo busca mitigar os efeitos da subjetividade, promovendo uma análise mais reflexiva e equilibrada. Esse tipo de prática é especialmente relevante no campo da Linguística Aplicada, que privilegia a relação entre teoria e prática, ao conectar as demandas pedagógicas às realidades específicas dos contextos de ensino.

Portanto, a avaliação de materiais didáticos, sob a perspectiva de Ramos (2009), representa uma tentativa de integrar práticas reflexivas e contextualizadas ao processo avaliativo. Essa prática contribui para a formação de um arcabouço teórico-prático que não apenas orienta a escolha de materiais, mas também dialoga com as complexidades da prática pedagógica e com os desafios enfrentados pelos professores no ensino de línguas.

Contudo, é importante destacar que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por diversos fatores que vão além do planejamento, seleção, elaboração e uso dos materiais didáticos. Almeida Filho (2002[1993]), ao propor o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), destaca a complexidade desse processo. Nas próximas seções, são tratados dos componentes deste modelo e os critérios usados para identificar a abordagem de ensinar do professor e do material didático segundo a OGEL.

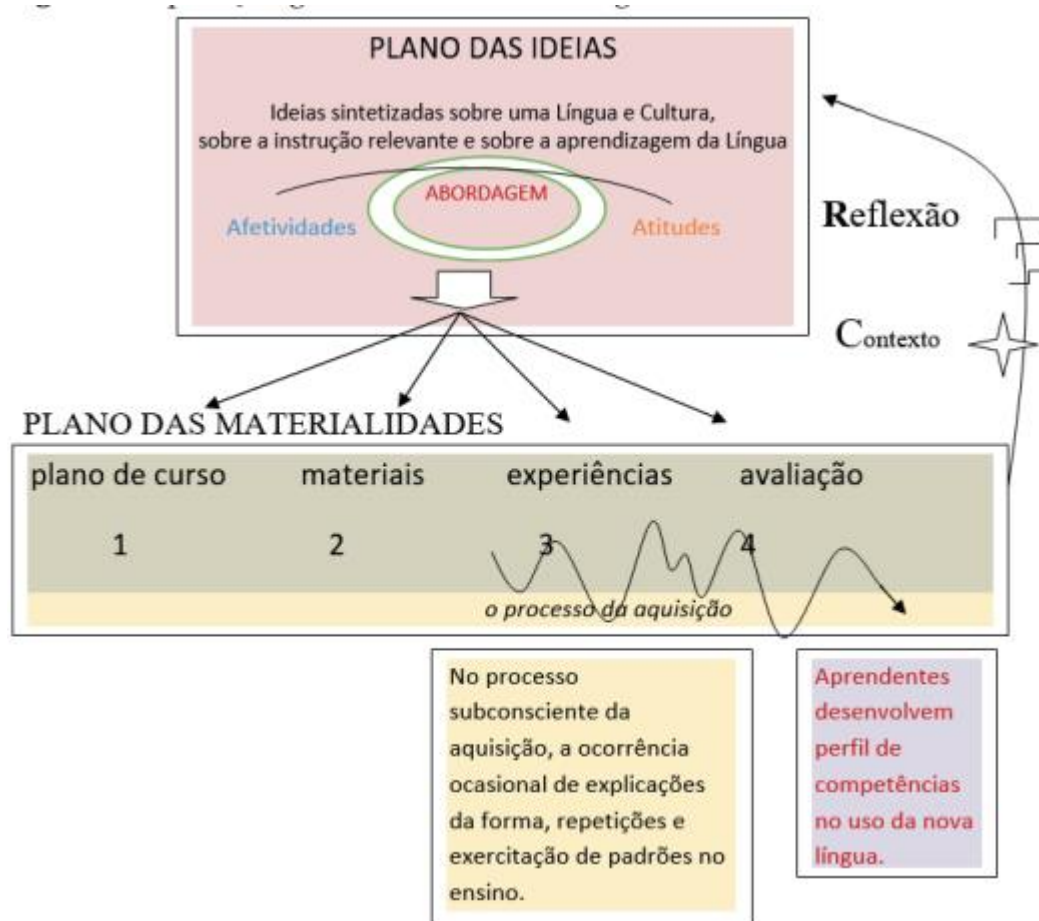
2.3 OGEL – OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS

A OGEL fornecerá suporte teórico para esta pesquisa, permitindo a análise da Abordagem de Ensinar dos professores-participantes. Isso nos ajudará a compreender suas práticas pedagógicas, tanto no uso do livro didático quanto no processo de elaboração e adaptação de materiais didáticos ao longo do semestre letivo. Para contextualizar essa aplicação, nos parágrafos subsequentes, serão apresentadas brevemente as etapas da OGEL e suas inter-relações, destacando sua relevância para o estudo.

De acordo com Sant'anna (2020, p. 66), o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas é uma ferramenta conceitual que “foi desenvolvid[a] para apoiar profissionais em sua busca para melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras”. Essa compreensão é crucial para a nossa investigação, uma vez que as práticas pedagógicas analisadas serão iluminadas por esse modelo teórico.

A "Operação Global de Ensino de Línguas" (OGEL), proposta por José Carlos Paes de Almeida Filho, teve seus primeiros esboços delineados de maneira ainda preliminar em 1982. Contudo, ao longo da década seguinte, o modelo foi sendo aprimorado e enriquecido em termos de complexidade e detalhamento, até ser consolidado na obra *Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas* em 1993. Essa sistematização, desenvolvida cerca de dez anos após sua concepção inicial, estabeleceu um arcabouço teórico voltado ao mapeamento e à análise dos processos pedagógicos envolvidos no ensino de línguas estrangeiras (LE). Em suma, é um modelo teórico que busca compreender os processos envolvidos no ensino de línguas.

Figura 1 - Operação global de ensino de línguas - OGEL

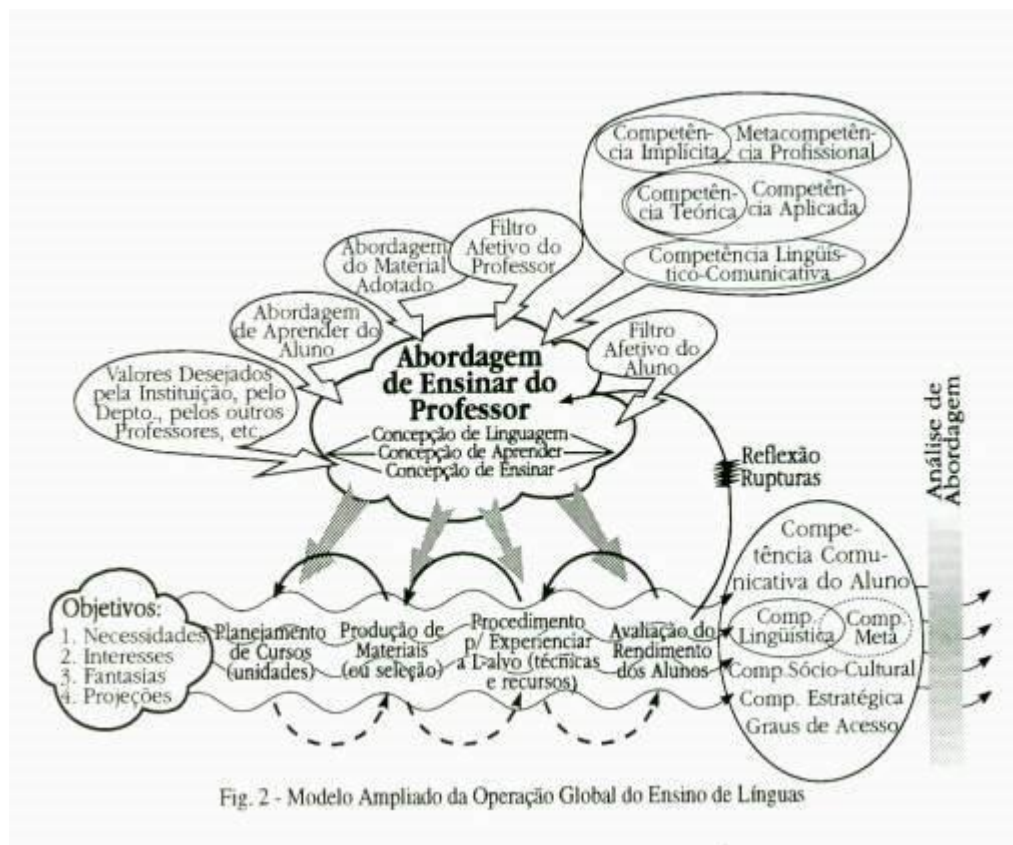


Fonte: Almeida Filho (2023[2013], p. 18)

Como ilustrado na Figura 1, o mapa conceitual da OGEL de 2013, tem dois planos: o das ideias e o das materialidades. O primeiro plano engloba os conceitos de afetividades, abordagem e atitudes, já o segundo plano trata do plano de curso, materiais, experiências e avaliações. Embora o modelo seja o mais recente e represente avanços importantes no campo, optou-se pelo modelo de 2002[1993] (Figura 2), por evidenciar alguns elementos importantes para esta pesquisa, oferecendo uma perspectiva complementar que permite uma análise mais específica do fenômeno estudado. No plano das ideias foi evidenciado a especificação em relação à abordagem, a qual refere-se à *Abordagem de Ensinar do Professor*. Outro ponto específico que o modelo ampliado destaca, é que a abordagem é composta por três elementos: concepção de linguagem, concepção de aprender e concepção de ensinar; e no plano das materialidades, devido à sua maior especificidade, optou-se pela nomenclatura anterior das quatro etapas presentes no plano: *planejamento de curso* (unidades), *produção de materiais* (ou seleção), *procedimentos para experienciar a L-Alvo* (técnicas e recursos) e *avaliação de rendimento dos alunos*. Das vertentes mencionadas no plano das ideias e no das materialidades,

a abordagem, materiais e experiências apresentam uma conexão direta com o foco de nossa pesquisa, que é investigar, à luz da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), como a *Abordagem de Ensinar do Professor* influencia o uso da apostila Open Doors em um curso livre de inglês oferecido pela Prefeitura de Guarulhos.

Figura 2 - Modelo Ampliado da OGEL



Fonte: (Almeida Filho, 2002[1993]. p. 22)

Além disso, o modelo de 2002[1993] destaca que a *Abordagem de Ensinar do Professor* é influenciada por uma série de fatores, como o filtro afetivo do professor, sua competência implícita, metacompetência profissional, competência teórica, competência aplicada e competência linguístico-comunicativa. Esses fatores, juntamente com os valores institucionais e a abordagem tanto pelos materiais quanto pelos alunos, exercem uma influência significativa nas práticas pedagógicas, reforçando a complexidade do processo educacional investigado nesta pesquisa.

Almeida Filho (2002[1993]) enfatiza que esse processo é dinâmico, em que cada etapa influencia as demais, permitindo ajustes e modificações contínuas ao longo do ciclo. Esse fluxo de retroalimentação, guiado pelas necessidades e demandas identificadas pelo professor, constitui um dos aspectos que nossa pesquisa busca explorar.

Outro fator destacado e particularmente relevante para este estudo é o elemento dos *valores desejados pela instituição, departamento e outros professores*. Esse aspecto trata da influência do contexto da iniciativa pública, que pode sofrer alterações devido a mudanças na administração municipal ou na coordenação responsável pelo ensino de línguas. Essas mudanças podem impactar diretamente a produção de materiais, o que justifica a escolha do modelo OGEL de 2002 como ferramenta de análise.

Como exposto, o mapa conceitual da OGEL será fundamental para a análise dos dados coletados nesta pesquisa. Embora exista uma versão mais recente do modelo, publicada em 2013 (Figura 1), optou-se pela utilização do Modelo Ampliado de 2002 (Figura 2), por este destacar elementos mais condizentes com as necessidades específicas deste estudo.

Na subseção seguinte, são abordadas as duas macroabordagens de ensino alinhadas à OGEL — gramatical e comunicativa —, bem como os três pilares que compõem a abordagem de ensinar do professor: concepção de linguagem, concepção de aprendizagem e concepção de ensino.

2.3.1 As duas grandes macroabordagens (gramatical e comunicativa)

De acordo com Viana (2020), pode-se distinguir, em uma macrocategorização, dois polos predominantes na formação e atuação de professores de línguas: o de base sistêmica e o de base comunicacional, representando diferentes posições adotadas pelos docentes em sala de aula. Nesse sentido, o polo de base sistêmica (ou estrutural) — equivalente ao que este trabalho denomina macroabordagem gramatical — concebe a língua como um sistema de elementos interdependentes, enfatizando suas estruturas sintática, morfológica e fonológica.

Por sua vez, o polo de base comunicacional integra a macroabordagem comunicativa. Essa vertente tem origem na abordagem comunicacional proposta por N. S. Prabhu a partir de 1979, durante o projeto de ensino de línguas em Bangalore, na Índia. Nela privilegia-se a comunicação como meio para aquisição da língua, sendo apontada por Howatt (2004) como a vertente forte da macroabordagem comunicativa — sua premissa é que a língua-alvo é adquirida por meio do ato comunicativo, e que a gramática se desenvolve de forma incidental, sendo trabalhada apenas quando falhas na compreensão exigem intervenção. Essa abordagem evoluiu para o que se conhece atualmente como TBLT (*Task-Based Language Teaching*), ou Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Cabe distinguir essa vertente da abordagem comunicativa propriamente dita, considerada a versão fraca da macroabordagem comunicativa. Nela, busca-se o desenvolvimento equilibrado entre fluência e precisão, integrando gramática como suporte às funções comunicativas, sem, no entanto, deixar de considerar a comunicação como objetivo central — isto é, a gramática já está prevista *a priori* como suporte as atividades propostas pelo professor. Importante destacar que essas abordagens não são mutuamente excludentes; os

professores podem situar suas práticas num continuum entre elas, ajustando-se a objetivos pedagógicos e contextos específicos.

Freitas (2013), com base em Almeida Filho (2013[1993]) reforça essa dicotomia ao destacar a relevância de duas grandes macroabordagens que regem as práticas pedagógicas na sala de aula: a gramatical e a comunicativa. A primeira caracteriza-se pelo *foco nas formas* por meio de ensino explícito de regras gramaticais, estruturas sintáticas e na precisão linguística. Já a segunda enfatiza o significado e a funcionalidade da língua, promovendo atividades que envolvem o uso da língua em situações comunicativas autênticas. Embora frequentemente apresentadas como polos opostos, Freitas (2013), assim como Viana (2020), observa que na prática pedagógica, essas macroabordagens muitas vezes se mesclam, resultando em variações híbridas que combinam elementos de ambas.

Ao analisar os dados de sua pesquisa, Freitas (2013) identificou a predominância de uma prática pedagógica que ela denominou ensinar e aprender comunicativizado. Esse conceito descreve situações em que a macroabordagem predominante na sala de aula é essencialmente gramatical, mas mediada por atividades comunicativas ou pré-comunicativas. Em outras palavras, trata-se de uma variante da macroabordagem gramatical, na qual o *foco nas formas* linguísticas é complementado por elementos reconhecíveis no comunicativismo, como atividades que envolvem interação, simulação de diálogos ou exercícios contextualizados. O Quadro 2 ilustra as principais características que definem uma sala de aula estruturada segundo essas macroabordagens e da variante comunicativizada.

Quadro 2 – Macroabordagens

Macroabordagem	Características
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.
Comunicativa	- organização das aulas por situações e temas; - busca de significado; - situações não simuladas; - discussão e expressão de ponto de vista (controlado e/ou livre); - gramática a serviço da comunicação; - descentralização do papel básico do professor; - interação ampliada professor-aluno e aluno-aluno.

Fonte: Freitas (2013)

O termo *comunicativizado* presente no quadro proposto por Freitas (2013) foi inspirado pela pesquisa de Barbirato (2005). O termo aponta para uma prática pedagógica que mantém o rigor formal da macroabordagem gramatical, mas busca tornar o aprendizado mais funcional ao incorporar atividades que promovem o uso da língua em contextos significativos. Essa mescla pode ser observada tanto nos materiais didáticos (MD) quanto nas estratégias adotadas pelos professores e alunos durante as aulas. Por exemplo, atividades que combinam a prática de estruturas gramaticais com diálogos simulados ou jogos de comunicação exemplificam essa variante da macroabordagem gramatical.

O conceito de *ensinar e aprender comunicativizado* tem importantes implicações para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino de línguas. Ele evidencia que, na realidade da sala de aula, as práticas pedagógicas raramente são puramente gramaticais ou comunicativas. Muitos professores e materiais didáticos possuem práticas e atividades que se alinham à macroabordagem gramatical como base, mas tentam "suavizar" seu caráter formal ao incluir atividades que promovem algum nível de interação ou uso da língua em contextos práticos. Essa prática reflete uma tentativa de equilibrar as demandas por precisão linguística (gramática) com as necessidades de comunicação funcional (significado).

Como exemplo ilustrativo, considere uma aula de língua inglesa em que o professor ensina o *present perfect* (macroabordagem gramatical) e, posteriormente, solicita que os alunos realizem entrevistas com colegas sobre "experiências de vida", utilizando a estrutura aprendida. Apesar do apelo comunicativo da atividade, ela é rigidamente controlada, com respostas modeladas e pouca margem para criatividade ou espontaneidade. Nesse caso, observa-se um equilíbrio entre o *foco nas formas* linguísticas e o propósito comunicativo, caracterizando uma prática pedagógica comunicativizada.

Outro exemplo ilustrativo ocorre quando um professor ensina o *past simple* em inglês (macroabordagem gramatical) e, em seguida, propõe que os alunos escrevam um parágrafo sobre "o que fizeram no fim de semana". Embora a atividade tenha um propósito comunicativo claro — relatar experiências pessoais —, ela permanece fortemente orientada por uma estrutura gramatical específica. Essa limitação reduz a liberdade criativa e a espontaneidade que caracterizam a vertente mais forte da macroabordagem comunicativa.

Nesse sentido, ambas as situações evidenciam um paradoxo: a tentativa de conciliar *foco nas formas* linguísticas e no significado resulta em atividades comunicativizadas, nas quais a gramática opera como condicionante da interação. Consequentemente, a suposta prática comunicativa transforma-se em mero exercício de aplicação controlada de regras, distanciando-se de usos espontâneos da língua. A simples presença de uma tarefa ao final, após o uso de exercícios de gramática e vocabulário, não garante, por si só, que toda a unidade siga uma abordagem comunicativa. Conforme Almeida Filho (2002), para que uma abordagem seja verdadeiramente comunicativa, ela precisa estar estruturada de forma que os alunos usem a língua para negociar significados e resolver problemas de maneira autêntica em todas as fases — não apenas no produto final; a gramática e vocabulário não deve ser parte já prevista a ser

ensinada e sim emergir da necessidade do aluno e ser trabalhada de forma breve e contextualizada. O autor denominou esse momento de “ilhas de sistematização”, para o qual sugere um tempo máxima de 5 minutos de duração.

Com base no exposto, o conceito de *comunicativizado* permite uma análise mais matizada das práticas pedagógicas, reconhecendo que os professores frequentemente adaptam suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos e aos objetivos específicos do contexto de ensino. Freitas (2013) salienta que essa mescla metodológica é particularmente evidente em contextos em que vertentes da macroabordagem gramatical ainda são amplamente valorizadas, mas há uma crescente demanda por práticas mais comunicativas.

A categorização proposta por Freitas (2013) contribui para o campo da Linguística Aplicada ao fornecer um quadro conceitual que reconhece a complexidade das práticas pedagógicas no ensino de línguas. O conceito de *comunicativizado* não apenas amplia a compreensão dos métodos tradicionais, mas também oferece uma ferramenta analítica útil para pesquisadores e professores que buscam entender como diferentes métodos podem coexistir e se influenciar mutuamente. Essa perspectiva é especialmente relevante para estudos que investigam o papel dos materiais didáticos e das práticas docentes na mediação entre teoria e prática no ensino de línguas.

Na subseção seguinte será apresentado a correspondência das três visões (estrutural, funcional e interacional) dentro dos critérios macroabordagem gramatical e macroabordagem comunicativa, considerando suas características principais e a relação entre elas.

2.3.2 Macroabordagens e Visão Estruturalista, Funcional e Interacional

Para a análise da abordagem de ensinar do professor, faz-se necessário a compreensão clara de como as visões estrutural, funcional e interacional (Richards; Rodgers, 2014) se articulam com as macroabordagens gramatical e comunicativa (Almeida Filho, 1997; Freitas, 2013; Viana, 2020). Essa relação não é meramente teórica, mas reflete tensões e hibridismos observáveis em salas de aula, conforme evidenciado por estudos empíricos (Freitas, 2013). A seguir, discute-se como cada visão se enquadra nessas macroabordagens, destacando seus princípios e implicações pedagógicas.

A visão estrutural, conforme definida por Richards e Rodgers (2014), alinha-se integralmente à macroabordagem gramatical, uma vez que prioriza a língua como sistema formal, enfatizando componentes como sintaxe, morfologia e fonologia. Essa perspectiva, enraizada no estruturalismo linguístico, traduz-se em práticas pedagógicas que fragmentam o ensino em unidades gramaticais isoladas, com foco na memorização de regras e na precisão linguística (Freitas, 2013). O professor assume um papel central como transmissor do conhecimento, enquanto os materiais didáticos tendem a promover pouca ou nenhuma interação dos alunos (Freitas 2013). Essa visão reflete uma perspectiva tradicional, na qual a língua é

descontextualizada e aprendida como um conjunto de regras pré-estabelecidas, dissociadas de sua funcionalidade social.

As visões funcional e interacional, propostas por Richards e Rodgers (2014), alinham-se com os pilares teóricos da macroabordagem comunicativa. A visão funcional centra-se no uso da língua para fins comunicativos, privilegiando a construção de significados em contextos reais ou simulados. Nesse contexto, como destacado por Almeida Filho (2002), pressupõe que a gramática emerge das necessidades discursivas dos aprendizes, sendo tratada de forma breve e contextualizada — em contraste com a sistematização rígida da macroabordagem gramatical.

Já a visão interacional amplia essa perspectiva ao incorporar a dimensão sociopolítica da linguagem, enfatizando a negociação de sentidos, a crítica a relações de poder e a interação autêntica entre participantes (Richards; Rodgers, 2014). Nas salas de aula comunicativas, isso se traduz em atividades como debates abertos, projetos colaborativos e discussões temáticas, nas quais os alunos não apenas usam a língua, mas refletem sobre seu papel na construção de identidades e na mediação de conflitos. Para Freitas (2013), é nessa macroabordagem que se observam práticas como a descentralização do professor e a ampliação da interação aluno-aluno, características ausentes no modelo tradicional.

Quadro 3 - Macroabordagens e visão estrutural, funcional e interacional

Macroabordagem	Visão associada	Características
Gramatical	Estrutural	Foco na língua como sistema formal, com ênfase em regras gramaticais explícitas, exercícios mecânicos e baixa interação. Exemplos: aulas organizadas por conteúdo gramatical, uso da língua materna e materiais didáticos com baixa participação ativa dos alunos
Comunicativa	Funcional	Prioriza o uso da língua em contextos significativos, com gramática a serviço da comunicação. Atividades envolvem negociação de significados e resolução de problemas práticos, sem fragmentação da língua
	Interacional	Reconhece a língua como prática social e política, promovendo interações autênticas, reflexão crítica sobre relações de poder e descentralização do papel do professor. Exemplos: debates, projetos colaborativos e atividades que mobilizam identidades socioculturais

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Almeida Filho (1997); Richards e Rodgers (2014) e Freitas (2013).

Em síntese, a análise das macroabordagens gramatical e comunicativa, associadas às visões estrutural, funcional e interacional, evidencia a complexidade e a dinamicidade do ensino de línguas estrangeiras. Enquanto a macroabordagem gramatical, articula-se à visão estrutural, enfatiza a língua como um sistema formal, priorizando regras e estruturas linguísticas, a

macroabordagem comunicativa, alinha-se às visões funcional e interacional, valorizam o uso da língua em contextos significativos e a interação social como elementos centrais no processo de aprendizagem. A macroabordagem comunicativa caracteriza-se por promover práticas pedagógicas que descentralizam o papel do professor, incentivam a participação ativa dos alunos e reconhecem a língua como instrumento de construção de identidades e mediação de significados. Desse modo, compreender essas duas macroabordagens e as visões associadas a elas é fundamental para a análise da abordagem de ensinar do professor à luz da OGEL.

Na subseção seguinte, será tratado a *concepção de linguagem*, *concepção de aprendizagem* e *concepção de ensino*. e sua relação com as duas macroabordagens.

2.4 ABORDAGEM DE ENSINAR DO PROFESSOR

No âmbito da OGEL, destaca-se a *Abordagem de Ensinar do Professor*, categoria central composta por três pilares interrelacionados: *concepção de linguagem*, *concepção de aprendizagem* e *concepção de ensino*. Esses eixos articulam-se para guiar práticas pedagógicas, refletindo tanto fundamentos teóricos quanto escolhas metodológicas.

2.4.1 Concepção de Linguagem

A concepção de língua/linguagem refere-se à forma como o professor entende a natureza e a função da linguagem. Almeida Filho (1997, p. 24) propõe que ela pode ser interpretada, entre outras possibilidades, como:

- ação social propositada entre pessoas (sujeitos);
- criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais e apropriadas";
- forma (sinais, signos) num sistema (gramatical), governado por regras";
- capacidade de manifestação de expressão verbal regular, estética, lúdica;
- manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas);
- construção de sentido e conhecimento;
- expressão de relações de poder;
- construção de cultura repositório;
- língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente;
- língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes.
-

Essa perspectiva inclui dimensões críticas e sociais, destacando a língua não apenas como sistema, mas como prática imbricada em contextos culturais e políticos.

Richards e Rodgers (2014), por sua vez, sistematizam uma categorização teórica que agrupa concepções de língua, relacionando-as diretamente a métodos de ensino. Os autores organizam essas visões em três eixos principais:

1. Estrutural: compreensão da língua como sistema de regras gramaticais e elementos lexicais, associada a métodos como o Gramática e Tradução (*Grammar-Translation*);
2. Funcional: ênfase nas funções comunicativas em contextos reais, alinhada ao Método Comunicativo (*Communicative Language Teaching* - CLT);
3. Interacional: foco na língua como ferramenta de interação social e negociação de significados, fundamentando práticas como projetos colaborativos e diálogos autênticos.

Essa categorização oferece um quadro analítico para compreender como concepções teóricas orientam escolhas pedagógicas. Por exemplo, um professor que se identifica com a visão estrutural pode priorizar exercícios de tradução, repetição e memorização de regras gramaticais. Já um docente que segue a visão funcional tende a utilizar *role-plays* e simulações para praticar interações comuns, como cumprimentos ou pedidos em inglês. Por fim, aquele que se alinha à visão interacional incentivará debates sobre temas sociais, atividades colaborativas e situações reais de comunicação, promovendo a negociação de significados entre os alunos.

A maneira como o professor concebe a língua influencia diretamente suas práticas, desde a seleção de materiais até a dinâmica das aulas. Enquanto uma visão estrutural privilegia exercícios sistemáticos e controlados, a funcional busca a aplicabilidade da língua em contextos diversos, e a interacional enfatiza a construção conjunta do conhecimento por meio da interação.

Na macroabordagem gramatical, associada à visão estrutural, a língua é concebida como um sistema formal regido por regras explícitas. O critério "Forma (sinais, signos) num sistema (gramatical), governado por regras" (Almeida Filho, 1997) alinha-se diretamente a essa perspectiva, uma vez que prioriza a precisão linguística e a fragmentação do ensino em unidades isoladas, como estruturas sintáticas e morfológicas. Da mesma forma, "Criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais e apropriadas)" reforça o foco na correção formal, mesmo que envolva produção textual, desde que subordinada a padrões pré-estabelecidos. Por fim, "Língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes" (Almeida Filho, 1997) reflete a ideia de uma língua estrangeira como objeto estático a ser dominado, dissociado de sua função social, reforçando a perspectiva estruturalista de língua como sistema fechado.

Na macroabordagem comunicativa, vinculada à visão funcional, a língua é vista como ferramenta para fins específicos. O critério "Capacidade de manifestação de expressão verbal regular, estética, lúdica" (Almeida Filho, 1997) evidencia o uso criativo e adaptativo da língua em contextos variados, sem a rigidez da sistematização gramatical. "Construção de sentido e conhecimento" reforça esse foco funcional, ao valorizar a negociação de significados e a aplicabilidade prática da língua em situações reais ou simuladas. Por sua vez, "Língua só

inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente” (Almeida Filho, 1997) ilustra o processo de apropriação funcional, em que a língua deixa de ser percebida como “estranha” e passa a ser instrumento de comunicação efetiva, alinhando-se ao princípio da visão funcional.

Quadro 4 - Macroabordagens e Concepção de língua

Macroabordans	Visão associada	Concepção de língua
Gramatical	Estrutural	• Forma (sinais, signos) num sistema (gramatical), governado por regras; • Criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais e apropriadas; • Língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes.
Comunicativa	Funcional	• Capacidade de manifestação de expressão verbal regular, estética, lúdica; • Construção de sentido e conhecimento; • Língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente.
	Interacional	• Ação social propositada entre pessoas (sujeitos); • Manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas); • Expressão de relações de poder; • Construção de cultura repositório; • Língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Almeida Filho (1997); Richards e Rodgers (2014) e Freitas (2013).

A visão interacional, por sua vez, amplia o escopo para incluir dimensões sociopolíticas e identitárias. "Ação social propositada entre pessoas (sujeitos)" (Almeida Filho, 1997) reflete a interação dialógica e colaborativa, central à visão interacional, que reconhece a língua como prática de transformação social. "Manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas)" e "Expressão de relações de poder" destacam a língua como meio de construção identitária e crítica a hierarquias linguísticas e culturais. "Construção de cultura repositório" reforça esse caráter histórico e social, posicionando a língua como veículo de preservação e renovação cultural. Por sua vez, "Língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente" reaparece na visão interacional com um novo enfoque: a língua-alvo deixa de ser "estranha" e passa a ser gradativamente parte da identidade do aluno, não apenas pela funcionalidade, mas pela integração crítica à diversidade linguística e cultural.

Essa categorização demonstra que a visão estrutural está ancorada na transmissão de regras formais, enquanto as visões funcional e interacional ampliam o horizonte para usos comunicativos e práticas sociais emancipatórias. A tensão entre essas perspectivas revela a complexidade das práticas pedagógicas, exigindo reflexão contínua sobre os fundamentos epistemológicos do ensino de línguas (Richards; Rodgers, 2014).

O quadro evidencia que as concepções de língua nas macroabordagens gramatical e comunicativa refletem prioridades pedagógicas distintas: enquanto a visão estrutural enfatiza o domínio de regras e sistemas formais, a visão funcional privilegia o uso prático e contextualizado, e a visão interacional integra dimensões críticas e socioculturais. Essas perspectivas não apenas delineiam o que é a língua, mas também como ela é mobilizada em processos de ensino-aprendizagem, seja como código a ser decifrado, ferramenta comunicativa ou instrumento de transformação social.

Se a língua é entendida como sistema, instrumento ou prática social, como se configura o processo de aprendizagem nesses diferentes paradigmas? A seguir, discutem-se as concepções de aprender subjacentes a cada visão, destacando seus pressupostos epistemológicos e implicações pedagógicas.

2.4.2 Concepção de Aprender

Este critério refere-se à visão do professor sobre o processo de aprendizagem de uma língua e ao papel atribuído ao aluno nesse processo. Almeida Filho (1997, p. 24) destaca que o aprendiz pode assumir diferentes papéis, como o de:

- reter informações e habilidades conscientemente, formalmente e explicitamente;
- construir com professor e colegas,
- transformar-se;
- praticar, exercitar;
- usar (saber usar), construir sentidos em ambientes afetivamente propícios;
- perturbar-se (e perturbar);
- envolver-se (e envolver);
- compreender relações de poder para agir (e agir!);
- desenvolver-se integrando novos conhecimentos;

Essa visão multifacetada enfatiza o aluno como sujeito ativo, capaz de interagir, questionar e transformar seu próprio processo de aprendizagem, integrando dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Richards e Rodgers (2014) complementam essa perspectiva, relacionando as concepções de aprendizagem às visões de língua (estrutural, funcional e interacional) e explicitando o papel do aluno em cada uma delas:

1. Visão Estruturalista:
 - a. Foco do professor: Memorização de regras gramaticais e vocabulário.
 - b. Papel do aluno: Receptor passivo, responsável por assimilar estruturas linguísticas por meio de repetição e exercícios controlados.
 - c. Exemplo de atividade: Tradução de frases, preenchimento de lacunas com verbos no tempo correto.
2. Visão Funcional:
 - a. Foco do professor: Desenvolvimento de habilidades comunicativas para situações reais.
 - b. Papel do aluno: Usuário ativo da língua, praticando funções específicas (pedir informações, descrever rotinas).
 - c. Exemplo de atividade: *Role-plays* para simular compras em uma loja ou entrevistas de emprego.
3. Visão Interacional:
 - a. Foco do professor: Construção de significados e identidades por meio da interação social.
 - b. Papel do aluno: Participante crítico e colaborativo, engajado na negociação de sentidos e na reflexão sobre contextos culturais.
 - c. Exemplo de atividade: Debates sobre temas sociais, projetos em grupo que envolvam pesquisa e apresentação de resultados.

A concepção de aprendizagem adotada pelo professor influencia diretamente o planejamento das aulas, a seleção de atividades e o nível de autonomia concedido aos alunos. Uma visão estruturalista tende a priorizar exercícios de repetição e reforço gramatical, nos quais o estudante desempenha um papel mais passivo. Já uma perspectiva funcional favorece tarefas práticas, como pedidos de informação ou descrições de rotina, estimulando a aplicação da língua em contextos específicos. Por outro lado, uma visão interacional valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, promovendo interações significativas por meio de discussões em grupo, projetos colaborativos ou dramatizações que simulam situações do cotidiano.

No quadro 5, os critérios associados a concepção de aprender subjacentes às macroabordagens gramatical e comunicativa revelam distintos pressupostos sobre como o conhecimento linguístico é construído, refletindo em práticas pedagógicas que variam da reprodução mecânica à transformação crítica. Na macroabordagem gramatical, associada à visão estrutural (Richards; Rodgers, 2014) essa, o aprendizado é entendido como a internalização sistemática de regras e padrões linguísticos, com ênfase na precisão e na reprodução formal. Critérios como "Reter informações e habilidades conscientemente, formalmente e explicitamente" e "Praticar, exercitar" (Almeida Filho, 1997) alinham-se a

perspectiva, visto que priorizam a memorização de estruturas, a repetição controlada e a correção imediata como mecanismos centrais de aquisição. Nesse modelo, o aluno é visto como um receptor passivo de conhecimentos pré-estabelecidos, enquanto o professor atua como transmissor de um sistema linguístico estático. A aprendizagem ocorre por meio da acumulação linear de conteúdos fragmentados, com foco na correção gramatical e na eliminação de erros, dissociando o processo de contextos sociais ou interativos (Richards; Rodgers, 2014).

Quadro 5 - Macroabordagens e Concepção de aprender

Macroabordagem	Visão associada	Concepção de aprender
Gramatical	Estrutural	• Reter informações e habilidades conscientemente, formalmente e explicitamente; • Praticar, exercitar;
Comunicativa	Funcional	• Usar (saber usar), construir sentidos em ambientes afetivamente propícios; • Desenvolver-se integrando novos conhecimentos;
	Interacional	• Construir com professor e colegas; • Transformar-se; • Perturbar-se (e perturbar); • Envolver-se (e envolver); • Compreender relações de poder para agir (e agir!);

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Almeida Filho (1997); Richards e Rodgers (2014) e Freitas (2013).

Na macroabordagem comunicativa, que engloba as visões funcional e interacional (Richards; Rodgers, 2014), o processo de aprendizagem transcende a mera memorização para enfatizar o uso da língua em situações significativas e a construção coletiva de conhecimento. Sob a visão funcional, critérios como "Usar (saber usar), construir sentidos em ambientes afetivamente propícios" e "Desenvolver-se integrando novos conhecimentos" (Almeida Filho, 1997) refletem uma concepção dinâmica, onde a língua é mobilizada para fins específicos e a aprendizagem ocorre por meio da negociação de significados. Nesse paradigma, o foco está na aplicação prática da língua em contextos reais ou simulados, valorizando a interação e a motivação do aluno. A gramática emerge de forma contextualizada, como recurso para facilitar a comunicação, e o desenvolvimento linguístico está ligado à capacidade de resolver problemas e expressar necessidades em contextos variados (Richards; Rodgers, 2014).

A visão interacional amplia o escopo da aprendizagem ao integrá-la a dimensões críticas e transformadoras, configurando-a como uma prática social e política. Diretrizes como "Construir com professor e colegas", "Transformar-se", "Perturbar-se (e perturbar)", "Envolver-se (e envolver)" e "Compreender relações de poder para agir (e agir!)" (Almeida Filho, 1997)

evidenciam uma abordagem colaborativa e dialógica, na qual o conhecimento é co-construído e a aprendizagem envolve engajamento ético e reflexão crítica. Nesse modelo, o aluno não apenas adquire competências comunicativas, mas também questiona normas, desconstrói preconceitos e participa ativamente de processos de mudança pessoal e social. A interação entre sujeitos é central, e a língua torna-se ferramenta para a emancipação, integrando cognição, afeto e ação coletiva (Richards; Rodgers, 2014).

Essa progressão nas macroabordagens — da estrutural à interacional — ilustra uma evolução teórica que vai do domínio técnico da língua até sua apropriação como prática transformadora, evidenciando a complexidade das relações entre ensino, aprendizagem e contexto sociocultural. A análise das concepções de aprender nas macroabordagens gramatical e comunicativa evidencia uma evolução teórica que vai da reprodução mecânica de regras linguísticas à construção crítica e colaborativa do conhecimento. Enquanto a visão estrutural reduz o aprendizado a um processo linear de memorização e correção, as visões funcional e interacional ampliam seu escopo para incluir uso contextualizado, negociação de sentidos e engajamento ético. Essa progressão reflete uma mudança paradigmática: da visão da língua como sistema fechado para sua apropriação como prática social e política, na qual o aluno transita de mero reprodutor de estruturas a agente transformador de realidades (Richards; Rodgers, 2014).

Se a concepção de aprender pode variar desde a internalização de regras até a transformação crítica, como se configuram as práticas pedagógicas que as sustentam? A seguir, discutem-se as estratégias de ensino associadas a cada visão, destacando seus pressupostos sobre o papel do professor, do aluno e do conhecimento na dinâmica da sala de aula.

2.4.3 Concepção de Ensinar

Este critério refere-se à forma como o professor compreende seu papel e o processo de ensino. A concepção de ensinar orienta desde a escolha de métodos até a dinâmica de interação em sala de aula. Abaixo, são detalhadas as perspectivas de Almeida Filho (1997) e Richards e Rodgers (2014), com foco no papel do professor:

Para Almeida Filho, a concepção de ensinar se materializa nos diferentes papéis que o professor pode assumir. Dentre eles o autor destaca o papel de:

- dar (aulas, conhecimentos...) passar, transmitir;
- compartilhar;
- construir/fazer para e com os alunos", promovendo colaboração;
- proporcionar condições para envolver;
- criar situações, climas, ambientes, estímulos;
- pensar e fazer pensar;
- oferecer possibilidades de transformação;

- emancipar
- preparar(se) para compreender relações de poder e para agir;
- trocar, intercambiar, negociar;
- perturbar(se);

Richards e Rodgers (2014) relacionam a concepção de ensino às visões de língua (estrutural, funcional e interacional), definindo o papel do professor em cada uma delas:

1. Visão Estrutural:
 - a. Papel do Professor: Transmissor de Conhecimento, focado em explicar regras gramaticais e corrigir erros.
 - b. Exemplo de Atividade: Exposição de estruturas verbais no quadro, seguida de exercícios de repetição e tradução.
2. Visão Funcional:
 - a. Papel do Professor: Organizador de Atividades, planejando atividades comunicativas para simular situações reais.
 - b. Exemplo de Atividade: *Role-plays* onde os alunos praticam cumprimentos em inglês em um contexto de viagem.
3. Visão Interacional:
 - a. Papel do Professor: Facilitador de Interações, mediando discussões e incentivando a negociação de significados.
 - b. Exemplo de Atividade: Debates sobre temas sociais (e.g., sustentabilidade), com o professor atuando como moderador e provocador de reflexões.

A concepção de ensino adotada pelo professor determina não apenas o que é ensinado, mas como é ensinado. Enquanto uma visão estrutural prioriza a autoridade do professor como detentor do saber, a funcional e a interacional exigem que ele atue como mediador ou facilitador, alinhando-se às propostas de Almeida Filho (1997) sobre "construir com os alunos" e "criar ambientes estimulantes".

Por exemplo: um professor estruturalista pode utilizar exercícios de gramática para "transmitir" regras; por sua vez, um professor funcional pode "compartilhar conhecimento" ao guiar alunos em simulações de entrevistas de emprego; e um professor interacional pode "perturbar" padrões ao promover discussões sobre discriminação linguística, preparando os alunos para "agir" criticamente.

Essa pluralidade de papéis revela que o ensino de línguas não é neutro: ele reflete visões de mundo, éticas pedagógicas e compromissos com a emancipação ou reprodução de práticas sociais.

A concepção de ensinar no contexto das macroabordagens gramatical e comunicativa reflete diferentes entendimentos sobre o papel do professor e as práticas pedagógicas adotadas no ensino de línguas estrangeiras. Na macroabordagem gramatical, associada à visão estrutural, o ensino é centrado na transmissão de conhecimentos linguísticos, com ênfase na apresentação

e prática de estruturas gramaticais. Almeida Filho (1997) caracteriza essa macroabordagem pela ação de "dar (aulas, conhecimentos), passar, transmitir", indicando um modelo em que o professor é o detentor do saber e o aluno, um receptor passivo. Essa perspectiva tradicional prioriza a memorização e a repetição de padrões linguísticos, muitas vezes descontextualizados, visando à precisão e à correção formal da língua.

Quadro 6 - Macroabordagens e Concepção de ensinar

Macroabordagem	Visão associada	Concepção de ensinar
Gramatical	Estrutural	• Dar (aulas, conhecimentos), passar, transmitir
Comunicativa	Funcional	• Compartilhar; • Criar situações, climas, ambientes, estímulos; • Proporcionar condições para envolver;
	Interacional	• Construir/fazer para e com os alunos, promovendo colaboração; • Pensar e fazer pensar; • Oferecer possibilidades de transformação; • Emancipar; • Preparar(se) para compreender relações de poder e para agir; • Trocar, intercambiar, negociar; • Perturbar(se).

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Almeida Filho (1997); Richards e Rodgers (2014) e Freitas (2013).

Por outro lado, a macroabordagem comunicativa, em sua vertente funcional, propõe uma concepção de ensino mais interativa e centrada no aluno. Nessa vertente, o professor atua como facilitador da aprendizagem, criando ambientes propícios à comunicação e ao uso significativo da língua. Almeida Filho (1997) destaca ações como "compartilhar", "criar situações, climas, ambientes, estímulos" e "proporcionar condições para envolver", evidenciando a importância de contextos afetivamente favoráveis e da participação ativa dos alunos. O ensino, nesse caso, vai além da mera transmissão de regras, buscando desenvolver a competência comunicativa por meio de atividades que promovam a interação e a construção de significados.

A visão interacional, também inserida na macroabordagem comunicativa, amplia essa concepção ao enfatizar o ensino como prática social e política. Almeida Filho (1997) aponta para ações como "construir/fazer para e com os alunos, promovendo colaboração", "pensar e fazer pensar", "oferecer possibilidades de transformação", "emancipar", "preparar(se) para compreender relações de poder e para agir", "trocar, intercambiar, negociar" e "perturbar(se)". Essas ações refletem um ensino comprometido com a formação crítica dos alunos, incentivando a reflexão sobre as relações sociais e o uso da língua como instrumento de empoderamento e mudança. O professor, nesse contexto, é um mediador que promove a autonomia dos aprendizes

e a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo a sala de aula como espaço de diálogo e transformação social.

Em suma, as concepções de ensinar delineadas por Almeida Filho (1997) e associadas às diferentes macroabordagens evidenciam uma evolução no entendimento do papel do professor e das práticas pedagógicas no ensino de línguas. Essa evolução vai desde um modelo transmissivo e centrado na forma até práticas que valorizam a interação, a construção de sentidos e a formação crítica dos alunos, refletindo as mudanças nas teorias de linguagem e nas demandas sociais contemporâneas.

Com base no exposto, pode-se concluir que os três critérios — concepção de língua, concepção de aprendizagem e concepção de ensino — constituem a base para se identificar a "Abordagem de Ensinar do Professor" no modelo da OGEL. Esses critérios estão interligados, influenciando diretamente as práticas pedagógicas, desde a escolha de materiais e estratégias de ensino até o papel atribuído ao professor e ao aluno no processo educativo. Por exemplo, a concepção de língua pode direcionar o foco para a gramática, a comunicação funcional ou a interação social; a concepção de aprendizagem pode enfatizar a memorização, o desenvolvimento de habilidades ou a construção de sentido e identidade; e a concepção de ensino pode variar entre práticas centradas no professor ou no aluno, impactando a dinâmica das aulas.

Após explicado os elementos constituintes do conceito de abordagem no *plano das ideias* (OGEL), na próxima subseção será tratado no *plano das materialidades* (OGEL), a etapa “produção de materiais ou seleção” com os critérios para avaliar a abordagem do material e gerando subsídios teóricos para responder a segunda e a terceira questão desta pesquisa.

2.5 CRITÉRIOS PARA AVALIAR A ABORDAGEM DA APOSTILA

A produção de materiais didáticos (MD) ou sua seleção é uma das etapas do campo das materialidades previstas no modelo da OGEL (Almeida Filho, 2023). Levando em consideração que cada etapa do modelo influencia na etapa seguinte, faz-se necessário a apresentação dos critérios para se realizar avaliação do MD que será produzido ou selecionado. No caso desta pesquisa, servirá para analisar as atividades da apostila Open Doors e as transformações e adaptações realizadas nelas pelos professores.

2.5.1 Atividade, exercício e tarefa

É fundamental conceituar os termos “atividade”, “exercício” e “tarefa”, frequentemente discutidos no campo do ensino de línguas, especialmente nas vertentes da macroabordagem

comunicativa, notadamente no Ensino Baseado em Tarefas (*Task-Based Language Teaching - TBLT*). Com base em Barbirato (2005), pode-se inferir as seguintes definições:

- a) Atividade: É um termo genérico que abrange qualquer ação ou experiência de aprendizado em sala de aula. Pode incluir jogos, discussões, projetos, além de tarefas e exercícios.
- b) Exercício: Refere-se a atividades específicas voltadas para a prática de formas linguísticas ou habilidades, como gramática, vocabulário ou pronúncia, geralmente de natureza repetitiva. O foco principal do exercício é o domínio de formas linguísticas por meio de procedimentos padronizados, frequentemente com ênfase na correção normativa. Nesse contexto, alinha-se à macroabordagem gramatical, na qual o foco nas estruturas linguísticas é central. Exemplos incluem: preencher lacunas em frases com o verbo no passado, repetir diálogos modelados ou ordenar palavras para formar frases gramaticais.
- c) Tarefa: É definida como uma atividade com foco primordial no significado e na comunicação, na qual o aluno deve usar a língua de forma autêntica para alcançar um resultado não exclusivamente linguístico. Diversos autores, como Prabhu (1987), Nunan (1989), Willis (1996), Barbirato (2005) e Ellis (2020), enfatizam que, em uma tarefa, os aprendizes têm o papel de usuários ativos da língua, mobilizando seus recursos para resolver problemas, negociar significados ou produzir um produto final que reflita situações do mundo real. Exemplos incluem: planejar uma viagem em grupo com orçamento limitado, criar um podcast sobre um tema social ou resolver um enigma usando pistas em inglês. Com base no exposto, considera-se que o conceito de tarefas está alinhado com a macroabordagem comunicativa, na qual a comunicação é central.

Abaixo, é apresentado um quadro organizando as definições inferidas:

Quadro 7 - Resumo das definições para Atividade, Exercício e Tarefa

Termo	Definição	Características Principais
Atividade	Qualquer ação ou experiência de aprendizado em sala de aula.	Termo guarda-chuva que inclui tarefas, exercícios e outros.
Exercício	Atividade focada em praticar formas ou habilidades específicas, repetitiva.	Foco nas estruturas da língua e repetição. Prática controlada e descontextualizada.
Tarefa	Atividade com objetivo comunicativo, usando língua para alcançar um objetivo.	Promove interação, resolução de problemas, foco na comunicação. Prática contextualizada com uso autêntico da língua.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Barbirato (2005).

Barbirato (2005), ao se referir à “prática contextualizada com uso autêntico da língua”, enfatiza que as tarefas em sala de aula devem proporcionar um ambiente no qual os estudantes “vivem comunicação”: eles interagem, negociam significados e envolvem-se ativamente na construção, desconstrução e reconstrução de sentidos por meio da língua. Em outras palavras, usar a língua autenticamente não significa apenas produzir frases corretas, mas engajar-se em processos comunicativos genuínos, nos quais a atenção está voltada ao significado e à finalidade real da interação.

Quadro 8 - Diferenças entre exercícios, tarefas pré-comunicativas e tarefas comunicativas

Tipo de atividade	Tipo de interação	Planejamento	Objetivo	Tipo de ensino
Exercícios de automatização mecânica	-Interação Explicitadora [foco nas formas] - Linguagem controlada, descontextualizada	Planejamento Estrutural (linear) calcado em estruturas específicas da língua	Levar os alunos ao Domínio de estruturas específicas	-Ensino centrado no professor - Aula tradicional - Foco na repetição, imitação
Tarefas Pré-Comunicativas	-Interação Explicitadora [foco nas formas] "disfarçada de comunicação" - Linguagem controlada, porém contextualizada	- Planejamento estrutural calcado na forma que vem disfarçada - Temas fictícios, com personagens fictícios elaborados para acomodar a "estrutura do dia" que deve ser aprendida	- Levar os alunos ao Domínio de estruturas linguísticas específicas - Preparar para a comunicação	- Ensino centrado no professor que decide quando e o que o aluno deve falar -Tarefas pedagógicas que focalizam a forma - Representa a aula moderna comunicativa -Representa a grande maioria dos materiais didáticos para o ensino de LE - A forma domina de maneira "disfarçada" o sentido
Tarefas Comunicativas	-Interação Implícitadora [foco no sentido] - Não há estruturas linguísticas pré-determinadas -Momentos de explicitação podem ocorrer	- Planejamento temático - Foco no sentido - As tarefas são organizadas em torno de um tema	Comunicação	- Ensino centrado no aluno que desempenha as tarefas em pares ou pequenos grupos - Tarefas = geradoras de interação - Lugar de vanguarda, onde queremos chegar

Fonte: Barbirato (2005)

Para Barbirato, esse envolvimento inclui mobilizar recursos linguísticos e extralinguísticos em busca de objetivos reais — seja resolver um problema, compartilhar informações ou expressar uma opinião — e não apenas reproduzir estruturas gramaticais. Nesse sentido, “uso autêntico da língua” descreve uma situação comunicativa em que falantes se empenham em se fazer entender e entender o outro, produzindo linguagem significativa e funcional, com propósitos claros. Esse tipo de prática se distingue fortemente de exercícios mecânicos centrados exclusivamente na forma, cujo objetivo é a aplicação controlada de regras, sem gerar uma real negociação de sentido.

É importante salientar que Barbirato (2005) distingue também o que chama de *tarefa pré-comunicativa*. A autora constrói um quadro comparativo entre *exercício*, *tarefa pré-comunicativa* e *tarefa comunicativa*, destacando os traços que diferenciam cada tipo de ação pedagógica. Nesse caso, o termo *atividade* assume um caráter mais amplo: funciona como um guarda-chuva que engloba essas três categorias. Assim, enquanto *exercício*, *tarefa pré-comunicativa* e *tarefa comunicativa* são conceitos específicos — cada um com suas características próprias —, *atividade* é uma noção genérica que reúne essas manifestações pedagógicas sob um mesmo conceito.

Da mesma forma, compreender as características da abordagem de ensinar contribui para a prever qual tipo de atividade será usada pelo professor e vice-versa. Desse modo, com base no quadro apresentado, alinhado aos dados de Freitas (2013), pode-se inferir que: exercícios estão mais alinhados a macroabordagem gramatical; tarefas pré-comunicativas podem ser consideradas como a materialização da macroabordagem gramatical em sua variante comunicativizada; e tarefas comunicativas materializam a macroabordagem comunicativa.

Barbirato (2005) a autora argumenta que as atividades em sala de aula estão intimamente relacionadas à abordagem de ensinar do professor. Mais especificamente, essas atividades podem ser entendidas como a dimensão mais tangível da abordagem, correspondendo ao que Almeida Filho (2020[2013]) denomina na OGEL de “plano das materialidades”. Nesse sentido, as atividades não ocorrem de forma isolada, mas sim funcionam como a expressão prática e concreta de uma determinada prática pedagógica. Portanto, compreender as características subjacentes a abordagem de ensinar do professor possibilita prever o tipo de atividade que será adotado por ele ou a transformação que ele fará na atividade, já que ela funciona como materialização prática de seus pressupostos teóricos. Desse modo, a análise das atividades utilizadas em sala de aula fornece indícios sobre a abordagem subjacente, uma vez que essas práticas operam como expressões concretas de seus fundamentos. Visto que, a teoria se concretiza nas escolhas didáticas, e as escolhas didáticas revelam, em retrospecto, a base teórica que as orienta.

Além dos tipos de atividades, outro critério que pode ser utilizado refere-se à forma como a aula ou o material didático está estruturado. Na subseção seguinte, são apresentados três modelos frequentemente empregados no planejamento de aulas ou unidades didáticas: Apresentação, Prática e Produção (*Presentation, Practice and Production* – PPP), alinhado à

macroabordagem gramatical; Ensino Baseado em Tarefas (*Task-Based Instruction* – TBI), associado à macroabordagem comunicativa; e o Modelo ARC – uso autêntico, uso restrito e esclarecimento e foco (*Authentic use, Restricted use and Clarification and focus*), vinculado à macroabordagem gramatical em sua variante comunicativizada.

2.5.2 Present, Practice and Production, Task-Based Instruction e Modelo ARC

A didática do ensino de línguas estrangeiras tem sido palco de debates entre práticas estruturalistas e comunicativas, destacando-se os modelos *Presentation, Practice, Production* (PPP) e *Task-Based Instruction* (TBI) como paradigmas contrastantes. Enquanto o PPP se alinha a uma tradição que prioriza a sistematização gramatical, o TBI emerge como uma proposta centrada no uso autêntico da língua por meio de tarefas significativas.

2.5.2.1 O Modelo *Presentation, Practice, Production* (PPP)

O modelo PPP opera sob uma lógica linear e hierárquica, organizando o processo de ensino em três estágios sequenciais: apresentação, prática e produção. Na fase de apresentação, o professor assume um papel central, expondo estruturas linguísticas de forma explícita, frequentemente por meio de regras gramaticais e exemplos descontextualizados. A prática subsequente consiste em exercícios mecânicos — como preenchimento de lacunas, repetição e transformação de frases —, cujo objetivo é a automatização de formas linguísticas pré-selecionadas. Por fim, a produção permite que os alunos utilizem tais estruturas em atividades semi-controladas, como diálogos guiados ou redações temáticas, ainda que dentro de limites pedagógicos rigidamente definidos (SCRIVENER, 2011[1994]).

A avaliação no PPP, conforme Oliveira (2005), é intrinsecamente vinculada à precisão gramatical, com instrumentos como testes escritos e exercícios de fixação, que mensuram a capacidade de reproduzir regras em contextos artificialmente controlados. Esse modelo reflete uma visão fragmentada da língua, em que o domínio linguístico é reduzido à acumulação de estruturas isoladas, desvinculadas de situações comunicativas autênticas.

2.5.2.2 Task-Based Instruction (TBI)

Em contraste, a Task-Based Instruction (TBI) fundamenta-se na premissa de que a aquisição linguística ocorre por meio da resolução colaborativa de problemas reais, nos quais a língua é instrumento, não fim. Sua estrutura metodológica, proposta por Willis (1996), divide-se em três fases interligadas: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. A *pré-tarefa* prepara os alunos cognitivamente e linguisticamente para a atividade, seja por meio da introdução de vocabulário relevante, seja pela discussão de contextos socioculturais associados ao tema. A *tarefa* em si consiste em uma atividade com objetivo tangível — como planejar um evento, resolver um

conflito ou elaborar uma campanha —, na qual os alunos negociam significados, tomam decisões e produzem resultados concretos, prioritariamente em interações orais ou escritas.

Na fase de pós-tarefa, o professor pode promover uma breve pausa para refletir com os alunos sobre o uso da língua durante a atividade. Esse momento serve para identificar dificuldades comunicativas e chamar atenção, de forma pontual, a aspectos linguísticos que surgiram espontaneamente. Quando necessário, o professor pode propor uma sistematização gramatical rápida — com duração ideal de até cinco minutos — com o objetivo de apoiar a compreensão e o uso da forma padrão, sem comprometer a fluência da aula. Essa prática está alinhada ao conceito de *ilhas de sistematização* proposto por Almeida Filho (2002 [1993]), que defende intervenções curtas, localizadas e integradas ao contexto comunicativo. Também corresponde ao que Ellis (2022) define como *focus on form* (foco na forma): uma atenção momentânea às estruturas linguísticas, motivada por demandas reais de comunicação.

Esse tipo de foco se diferencia do *focus on forms* (foco nas formas), que é o ensino explícito e planejado de estruturas isoladas, muitas vezes fora de contexto, como ocorre na abordagem gramatical. Também contrasta com o *focus on meaning* (foco no sentido), que ocorre quando o ensino está voltado exclusivamente para a compreensão e produção de mensagens, sem nenhuma atenção intencional às estruturas linguísticas usadas. Em atividades com *focus on meaning*, o mais importante é que o aluno entenda e seja entendido, e não necessariamente que use a forma linguística padrão. Por exemplo, em uma conversa sobre preferências pessoais, o professor pode deixar de corrigir erros gramaticais para não interromper a fluência e o engajamento comunicativo dos alunos. Assim, o *focus on form* representa um ponto de equilíbrio entre esses dois extremos, pois considera a importância da comunicação, mas permite intervenções linguísticas breves quando há oportunidade de aprendizagem real.

A avaliação na TBI, como argumenta Oliveira (2005), transcende a mera correção de erros, incorporando critérios como eficácia comunicativa, criatividade, adequação contextual e capacidade de colaboração. Rubricas multidimensionais são necessárias para avaliar não apenas a precisão, mas também a fluência e a estratégia, em consonância com demandas reais de uso da língua.

2.5.2.3 O Modelo ARC (Authentic Use, Restricted Use, Clarification and Focus)

Proposto por Jim Scrivener (2011[1994]), o modelo ARC surge como uma alternativa ao PPP, buscando equilibrar sistematização linguística e uso contextualizado. Sua estrutura tripartida — *Authentic Use* (Uso Autêntico), *Restricted Use* (Uso Restrito) e *Clarification and Focus* (Esclarecimento e Foco) — rejeita a linearidade do PPP, privilegiando um ciclo dinâmico entre exposição à língua em contextos reais, prática controlada e reflexão metacognitiva.

Na fase de Authentic Use, os alunos são expostos a situações comunicativas autênticas (como diálogos espontâneos, textos jornalísticos ou interações sociais), nas quais a língua é utilizada para fins funcionais, sem manipulação pedagógica prévia. Em seguida, o Restricted

Use introduz atividades focadas em formas linguísticas específicas identificadas nas interações anteriores, por meio de exercícios contextualizados que visam à precisão estrutural. Por fim, o Clarification and Focus promove uma reflexão explícita sobre regras gramaticais, estratégias comunicativas ou aspectos pragmáticos, integrando sistematização e consciência linguística de forma situada.

Scrivener (2011[1994]) critica o PPP por sua rigidez sequencial, argumentando que o ARC permite maior adaptação às necessidades emergentes dos aprendizes. Enquanto o PPP inicia com a apresentação de regras descontextualizadas, o ARC parte do uso real da língua, aproximando-se da premissa do TBI de que a comunicação precede a sistematização. Contudo, diferentemente do TBI — que subordina a gramática à tarefa —, o ARC reserva espaços dedicados à reflexão metalinguística, alinhando-se ao que Freitas (2013) denomina de macroabordagem gramatical em sua variante comunicativizada.

2.5.2.4 Análise Crítica das Diferenças Epistemológicas

A divergência central entre PPP, TBI e ARC reside em suas concepções de aprendizagem. Enquanto o PPP pressupõe que a aquisição linguística ocorre por internalização gradual de regras — seguindo uma sequência predeterminada —, o TBI defende que a competência comunicativa emerge da experiência prática, em que a língua é instrumentalizada para fins sociais (OLIVEIRA, 2005). O ARC, por sua vez, propõe um *caminho intermediário*: parte do uso autêntico para, então, sistematizar estruturas e promover reflexão, integrando comunicação e formalismo de modo não hierárquico.

No PPP, as tarefas — quando presentes — são relegadas à fase final (produção), funcionando como aplicação controlada de estruturas previamente ensinadas. No TBI, a tarefa é o núcleo pedagógico, organizador do currículo e catalisador da aprendizagem. Já o ARC não prioriza a tarefa como elemento central, mas sim a interação cíclica entre uso real, prática focalizada e conscientização gramatical.

A avaliação no PPP é normativa, focada em mensurar o domínio de itens linguísticos isolados. No TBI, a avaliação é formativa e holística, priorizando a capacidade de utilizar a língua para atingir objetivos comunicativos. No ARC, a avaliação tende a ser híbrida, combinando critérios de precisão estrutural (durante o *Restricted Use*) e eficácia comunicativa (no *Authentic Use*), o que o aproxima de uma visão mais integradora, conforme Scrivener (2011[1994]).

Para a investigação em questão, compreender essas diferenças é essencial para analisar a influência da abordagem de ensinar do professor no uso da apostila *Open Doors*. Os três modelos oferecem lentes úteis para examinar a abordagem tanto do material didático quanto a abordagem de ensinar dos professores. A análise será conduzida à luz da OGEL, considerando a macroabordagem gramatical, a macroabordagem comunicativa, e as concepções de língua, aprender e ensinar subjacentes a elas.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, é apresentada e justificada a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, descreve-se a natureza do estudo e o contexto em que foi realizado. Em seguida, as etapas do estudo são detalhadas, apresentando os participantes envolvidos na geração e coleta de dados, bem como os instrumentos utilizados para essa finalidade. Além disso, são apresentados o método de pesquisa empregado e o tratamento dos dados obtidos, além de discutir os procedimentos adotados para sua análise. Por fim, uma explanação detalhada é apresentada sobre os métodos de análise aplicados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é investigar, à luz da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), como a *Abordagem de Ensinar do Professor* influencia o uso da apostila Open Doors em um curso livre de inglês oferecido pela Prefeitura de Guarulhos, O curso de idiomas do projeto *Open Doors* é ofertado em 15 espaços educacionais da Prefeitura de Guarulhos: 13 CEUs (Centros Unificados de Educação), o CME Adamastor e o CEMEAR (Centro Municipal de Música e Artes). É importante ressaltar que, embora a pesquisa tenha um cunho etnográfico, ela não se enquadra como uma etnografia no sentido clássico, conforme suas origens antropológicas. Portanto, não há a necessidade de atender a todos os critérios rigorosos da etnografia tradicional (CASSEMIRO, 2018). De acordo com André (2000), estudos desse tipo podem ser classificados como de base etnográfica, uma vez que concentram-se nas interações e práticas em sala de aula, sem seguir estritamente os princípios da etnografia pura.

Essa escolha metodológica se insere no campo da pesquisa qualitativa, que se diferencia da pesquisa quantitativa por seu foco na compreensão aprofundada de fenômenos sociais e educacionais. Conforme Denzin e Lincoln (2018), a pesquisa qualitativa privilegia a análise de significados, contextos e processos, utilizando dados descritivos, como entrevistas, observações e documentos, interpretados de maneira reflexiva e contextualizada. Em contraste, a pesquisa quantitativa, centrada na mensuração e quantificação de variáveis, emprega dados numéricos e análises estatísticas para produzir generalizações. Cohen et al. (2005) destacam que a pesquisa qualitativa valoriza a subjetividade e reconhece a influência ativa do pesquisador no processo de investigação e na construção do conhecimento. Portanto, ao priorizar as interações e práticas no contexto de sala de aula, a pesquisa qualitativa é a mais adequada para atender ao objetivo deste estudo, permitindo uma análise detalhada e contextualizada dos fenômenos investigados.

A etnografia, como um dos métodos dentro do paradigma qualitativo, distingue-se por sua ênfase no estudo aprofundado de grupos sociais e culturais em seus contextos naturais. De acordo com Cohen et al. (2005), a etnografia não apenas observa, mas busca compreender os

significados atribuídos pelos participantes às suas práticas e interações, utilizando métodos como a observação participante e a análise detalhada de documentos, rotinas e discursos. Para Denzin e Lincoln (2018), essa metodologia demanda um envolvimento prolongado do pesquisador no campo, permitindo-lhe captar as dinâmicas e complexidades das relações sociais. A etnografia valoriza uma perspectiva holística, considerando múltiplas camadas de significados e a interação entre indivíduos e contextos. Diferentemente de outras metodologias qualitativas, a etnografia prioriza a imersão do pesquisador no ambiente estudado, o que possibilita uma visão rica e contextualizada das práticas culturais e sociais.

A etnografia de sala de aula, segundo Larsen-Freeman e Long (1991), é uma metodologia que foca na observação detalhada e na análise das interações e práticas cotidianas em ambientes educacionais. Esse método permite aos pesquisadores investigar não apenas os processos de ensino e aprendizagem de línguas, mas também os fatores sociais, culturais e institucionais que influenciam o ambiente escolar, bem como o comportamento dos professores e alunos. A etnografia de sala de aula utiliza técnicas como observação participante, entrevistas e análise de documentos e materiais didáticos para a coleta de dados. Larsen-Freeman e Long enfatizam que essa metodologia de pesquisa é especialmente eficaz para captar a complexidade e a dinâmica das salas de aula, revelando como as práticas educacionais estão inseridas em contextos mais amplos. Ao documentar minuciosamente essas práticas, os pesquisadores conseguem identificar padrões, formular teorias e oferecer perspectivas relevantes para aprimorar tanto o ensino de línguas quanto outros aspectos educacionais.

Embora a pesquisa tenha um cunho etnográfico, ela não se enquadra como uma etnografia no sentido clássico, conforme definido por suas origens antropológicas. Para De Mattos (2011), pesquisas de base etnográfica no contexto do ensino de línguas permitem ao pesquisador adotar elementos da etnografia, como a perspectiva holística da cultura e a análise das interações em sala de aula, sem necessariamente atender aos critérios rigorosos desse método tradicional. Por exemplo, na presente pesquisa, utilizam-se técnicas como a observação participante e a análise de materiais didáticos, mas o foco não está na reconstrução completa de um sistema cultural, e sim em compreender práticas pedagógicas específicas no contexto investigado. Esse tipo de pesquisa, como destaca André (2000), concentra-se nas interações e práticas cotidianas em sala de aula, sem seguir estritamente os princípios e objetivos da etnografia pura. Portanto, aspectos como o tempo de imersão no campo e a abrangência da análise cultural são adaptados às necessidades da pesquisa, mantendo o rigor metodológico adequado à sua finalidade.

A metodologia adotada para esta pesquisa foi selecionada devido à sua adequação aos objetivos do estudo, permitindo uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e do uso de materiais didáticos no contexto do projeto de línguas. Por meio de uma metodologia de base etnográfica, foi possível estabelecer uma proximidade entre o pesquisador e o objeto de estudo, possibilitando a observação detalhada do ambiente pesquisado. Essa perspectiva metodológica permite não apenas investigar as interações em sala de aula, mas também captar elementos frequentemente negligenciados, tanto por pesquisadores quanto por professores, ampliando a

compreensão das dinâmicas educativas. Além disso, essa metodologia favorece a exploração de novos conceitos e relações, oferecendo subsídios relevantes para a análise crítica e contextualizada da realidade educacional investigada. Com a base metodológica definida, apresenta-se, a seguir, o contexto em que a pesquisa foi conduzida, com a descrição dos espaços educacionais da prefeitura de Guarulhos, do projeto Open Doors, da estrutura do curso de inglês e dos materiais didáticos utilizados no referido projeto.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

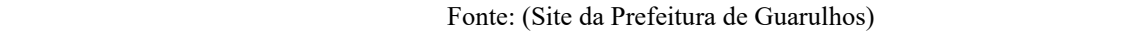
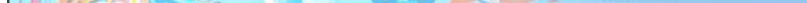
Nesta seção, é apresentado o contexto em que a pesquisa foi conduzida. Para isso, descrevem-se os espaços educacionais da prefeitura de Guarulhos, o projeto Open Doors, a estrutura do curso de inglês e o material didático já existente utilizado no referido projeto de línguas.

3.2.1 Espaços Educacionais da Prefeitura de Guarulhos com curso de idiomas

Nesta tese, o termo “espaços educacionais” é empregado como expressão abrangente para designar os locais em que se realiza o projeto *Open Doors*. Esses espaços compreendem diferentes estruturas com funções variadas, atendendo tanto às necessidades educacionais quanto comunitárias da cidade. A expressão busca contemplar ambientes heterogêneos que oferecem gratuitamente o ensino de idiomas, cada um com suas especificidades.

O curso de idiomas do projeto *Open Doors* é ofertado em 15 espaços educacionais da prefeitura de Guarulhos, sendo 13 CEUs (Centros Unificados de Educação), o CME Adamastor e o CEMEAR (Centro Municipal de Música e Artes). Os CEUs possuem escolas municipais acopladas e atendem os alunos no contraturno escolar. Nessas unidades, é disponibilizada uma sala multipropósito para as aulas de idiomas, que também pode ser utilizada para outras atividades. O CME Adamastor não possui escola acoplada, é destinado a eventos diversos, como exposições e peças de teatro, mas disponibiliza duas salas para o curso de idiomas. Já o CEMEAR, voltado exclusivamente a cursos para a comunidade, conta com três salas de aula para as aulas de idiomas, permitindo a oferta de mais turmas e concentrando os módulos mais avançados dos cursos.

O planejamento e o replanejamento do curso, conforme documentação da prefeitura, ocorrem no início de cada semestre e seguem um cronograma estabelecido pelo Departamento de Gestão de Espaços Educacionais (DGEE 360). Os professores dispõem de um período específico para essas atividades, com as datas definidas previamente. Em 2023, por exemplo, o planejamento foi realizado entre 16 de fevereiro e 3 de março, enquanto o replanejamento aconteceu de 21 a 27 de julho, conforme ilustrado na Figura 3.



Os espaços educacionais destacam-se por promover práticas educativas, esportivas, culturais e de lazer. Como ambientes que incentivam a interação social e familiar, buscam contribuir para a melhoria da qualidade social da educação. Neles, são ofertadas diversas atividades voltadas para a comunidade, incluindo cursos e oficinas. Além disso, sua estrutura conta com espaços como Centro de Incentivo à Leitura, Telecentro, Estúdio de Gravação, Auditório, Ginásio Poliesportivo, Academia de Ginástica ao ar livre, piscinas e salas de aula equipadas com quadro branco, projetor/datashow e caixas de som.

Os espaços educacionais da Prefeitura de Guarulhos desempenham papel fundamental ao oferecer infraestrutura diversificada e acessível para a realização de atividades voltadas à comunidade, entre as quais se destacam os cursos de idiomas do projeto *Open Doors*. A compreensão das características e da dinâmica desses espaços contribui para contextualizar o cenário em que o projeto se desenvolve, permitindo situar os elementos estruturais que

viabilizam sua implementação e organização. Na sequência, são apresentados a história do projeto, seus objetivos, estrutura pedagógica e os materiais didáticos utilizados.

3.2.2 Projeto Open Doors

O *Projeto Open Doors* é uma iniciativa pública que oferece cursos livres de idiomas gratuitamente aos munícipes de Guarulhos. Implementado pela Prefeitura em 2011, teve início com aulas de Língua e Cultura Espanhola nos Centros de Educação Unificados (CEUs) e no Centro Municipal de Educação Adamastor. Em 2014, foi incorporado o curso de Língua e Cultura Inglesa, consolidando-se como um programa voltado à inclusão social e ao acesso gratuito à educação linguística.

O principal objetivo do projeto é capacitar os alunos para a comunicação em diferentes contextos sociais, promovendo a interação com outras culturas e ampliando suas oportunidades de estudo, pesquisa e trabalho. Além disso, busca estimular a autonomia e a autoestima dos participantes, incentivando sua integração em contextos globais.

Baseado na concepção da língua como meio de comunicação e instrumento de conhecimento cultural, o projeto enfatiza o contexto comunicativo por meio de atividades práticas e significativas. Segundo relatos dos docentes participantes desta pesquisa, essas atividades são elaboradas em consonância com os objetivos pedagógicos delineados na apostila do curso, que leva o mesmo nome do projeto.

Conforme dados divulgados pela Prefeitura de Guarulhos, o *Projeto Open Doors* atende, atualmente, cerca de 3.000 alunos por ano, e estima-se que mais de 12.000 alunos já tenham participado da iniciativa desde sua implementação, dos quais aproximadamente 1.000 concluíram o último módulo. Para atender às demandas específicas de cada idioma (inglês e espanhol), o projeto utiliza materiais didáticos exclusivos, elaborados pelo corpo docente e disponibilizados gratuitamente pela Prefeitura.

Compreendidos a trajetória e os objetivos do *Projeto Open Doors*, aborda-se a seguir a origem da estrutura do curso de inglês nessa iniciativa. Esse programa foi concebido para promover a inclusão social por meio do ensino da língua inglesa, integrando uma visão prática e culturalmente enriquecedora. A seguir, serão apresentados os elementos fundamentais que orientaram a concepção do currículo e do material didático *Open Doors*.

3.2.3 Origem da Estrutura do Curso de Inglês

O curso livre de Língua e Cultura Inglesa foi iniciado em 2014 por meio de um processo seletivo interno destinado aos professores concursados da rede municipal. Os docentes

selecionados aceitaram o desafio de ensinar inglês aos munícipes de Guarulhos, formando uma equipe de especialistas comprometida em oferecer um ensino de qualidade à população.

No início, o curso não dispunha de material didático específico. Os professores, com base em sua experiência, passaram a elaborar e utilizar os materiais que consideravam necessários para a prática docente. Com o tempo, a diversidade de recursos desenvolvidos levou à organização de uma apostila para o curso. O objetivo não era criar um livro didático tradicional, mas sim um suporte pedagógico que facilitasse o planejamento das aulas sem restringir a autonomia do professor.

Com o crescimento da demanda pelo curso de inglês no CEMEAR e nos CEUs, tornou-se necessário elaborar um material didático unificado, garantindo que todos os alunos tivessem acesso ao mesmo conteúdo, independentemente do local em que estivessem matriculados. Essa padronização também possibilitava a continuidade dos estudos caso o aluno precisasse se transferir para outro espaço educacional, mantendo a sequência didática. Dessa necessidade, de maneira orgânica e natural, surgiu a interoperabilidade do curso. Como resposta, foram desenvolvidas as apostilas *Blue Sky 1, 2 e 3* e *Sunset*, elaborados pela equipe de professores do projeto. Os materiais foram impressos pela prefeitura e distribuídos gratuitamente aos alunos no início de cada módulo.

Figura 4 - Primeira coleção de apostilas do curso de inglês



Fonte: (Site da Prefeitura de Guarulhos)

O curso foi inicialmente estruturado para atender alunos a partir de 13 anos, abrangendo os níveis do iniciante ao avançado, com duração total de três anos, divididos em seis módulos. As aulas ocorriam uma vez por semana, com duração de três horas, e as turmas, em geral, eram compostas por 30 alunos. Dependendo do tamanho da sala e da demanda pelos módulos do curso, as turmas poderiam ser maiores ou menores. Na maioria dos casos, turmas com menos de 10 alunos eram fechadas e os estudantes remanejados para outros espaços ao final do semestre, abrindo novas turmas para atender à maior procura pelos módulos iniciais. Após os três anos de curso, havia ainda a possibilidade de cursar um nível avançado adicional,

com foco em conversação, utilizando a apostila *Sunset*. Ao término do curso, os alunos recebiam um certificado de conclusão e participavam de uma cerimônia de formatura realizada no teatro do CEMEAR Adamastor.

O curso de Língua e Cultura Inglesa contempla todas as habilidades linguísticas, incluindo compreensão e produção oral, além de compreensão e produção escrita, utilizando atividades lúdicas, dinâmicas e interativas desde a aula inicial. Para ingressar no curso, é necessário acompanhar o período de inscrições, que geralmente ocorre no início de cada semestre letivo, e apresentar a carteirinha do CEU, obtida mediante apresentação de um documento com foto e comprovante de residência. Para os módulos mais avançados, os candidatos passam por uma avaliação de nível antes da matrícula.

Dessa forma, à medida que o curso de Língua e Cultura Inglesa se consolidava e expandia para diferentes espaços educacionais, tornou-se fundamental estabelecer um material didático que garantisse coerência pedagógica e continuidade no processo de ensino-aprendizagem. A padronização dos conteúdos por meio dos livros *Blue Sky 1, 2 e 3* e *Sunset* representou um marco na organização curricular, proporcionando maior uniformidade ao ensino e permitindo a progressão dos alunos ao longo dos módulos. Portanto, a consolidação da estrutura do curso foi acompanhada pelo desenvolvimento de recursos didáticos que desempenham um papel central na prática docente e no aprendizado dos alunos.

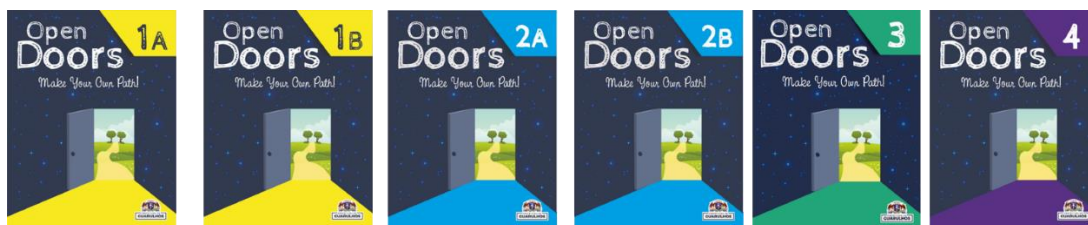
Com a aplicação do material em sala de aula, os professores perceberam, ao longo do tempo, a necessidade de reformular o curso para atender melhor a um público cada vez mais exigente. Como resultado desse processo, em 2018 foi lançada uma coleção de apostilas, com a troca do nome para *Open Doors*. O nome, escolhido pelos professores, reflete a ideia de que a língua inglesa funciona como uma porta de entrada para melhores oportunidades de trabalho, viagens e contato com outras culturas. Desenvolvida pela equipe docente de língua inglesa, a coleção busca valorizar a realidade dos alunos guarulhenses. Após a etapa de elaboração, o material foi encaminhado à Divisão Técnica de Publicações Educacionais da Prefeitura de Guarulhos, responsável pela diagramação e impressão. A publicação foi realizada como documento interno da prefeitura, sem a intermediação de uma editora, razão pela qual o material não possui ISBN (Padrão Internacional de Publicação de Livro).

A coleção de apostilas *Open Doors* é composta por seis volumes, desenvolvidos para o ensino da língua inglesa em aulas semanais de três horas. Os quatro primeiros volumes (*1A*, *1B*, *2A* e *2B*) foram planejados para serem estudados ao longo de um semestre, enquanto os dois últimos (*3* e *4*) foram concebidos para um período de dois semestres cada. O material está disponível tanto na versão impressa quanto em formato digital (PDF) e inclui áudios gravados pelos próprios professores. A certificação ocorrer em dois momentos: a primeira ao término da apostila *3* e a segunda ao final da apostila *4*.

Em 2022, o curso passou por uma reformulação na carga horária semanal, que foi reduzida de três para duas horas. Como consequência, os volumes *A* e *B* das apostilas foram unificados, e a duração das três primeiras apostilas (*1*, *2* e *3*) foi ampliada para três semestres cada. A última apostila (*4*), entretanto, manteve-se com duração de dois semestres. Essas

mudanças resultaram na extensão do curso de quatro para cinco anos, além da antecipação da primeira certificação, que passou a ser realizada ao final do segundo livro, em vez do terceiro.

Figura 5 - Coleção de apostilas Open Doors



Fonte: (Site da Prefeitura de Guarulhos)

Em 2022, o curso passou por uma reformulação na carga horária semanal, que foi reduzida de três para duas horas. Como consequência, os volumes *A* e *B* das apostilas foram unificados, e a duração das três primeiras apostilas (1, 2 e 3) foi ampliada para três semestres cada. A última apostila (4), entretanto, manteve-se com duração de dois semestres. Essas mudanças resultaram na extensão do curso de quatro para cinco anos, além da antecipação da primeira certificação, que passou a ser realizada ao final do segundo livro, em vez do terceiro.

Ao término da apostila 4, os alunos recebem o certificado de conclusão e participam de uma cerimônia de formatura, realizada no CME Adamastor. Durante o evento, que ocorre duas vezes por ano, os concluintes apresentam um projeto de tema livre ao público, celebrando seus progressos e conquistas no curso.

Diante do exposto, a evolução da estrutura do curso de Língua e Cultura Inglesa demonstrou a necessidade contínua de ajustes para garantir a qualidade do ensino e a adequação do material didático às demandas que surgiram. A transição das primeiras apostilas para a coleção *Open Doors* representou um avanço significativo no alinhamento pedagógico do curso, proporcionando maior uniformidade e facilitando a progressão dos estudantes ao longo dos módulos. Considerando a relevância desses materiais para a formação dos estudantes, a próxima subseção abordará os critérios de avaliação da segunda coleção de apostilas do curso de inglês.

3.2.4 Critérios para descrever as unidades da Apostila Open Doors

Nesta pesquisa, foi necessário estabelecer critérios para a descrever as unidades da apostila *Open Doors* que foram utilizados pelos professores-participantes. Embora a literatura apresente diversas propostas para a avaliação de materiais didáticos (ex.: Byrd, 2001; CIEL, 2000; Cunningsworth, 1995; Garinger, 2002; Harmer, 2007; McGrant, 2002), Tomlinson (2011) ressalta que muitas dessas propostas apresentam limitações devido à subjetividade inerente ao processo avaliativo. Segundo o autor, os critérios adotados frequentemente refletem

as experiências, crenças e preferências pessoais do avaliador, o que pode comprometer a imparcialidade da análise e sua adequação às reais necessidades dos alunos e ao contexto educacional específico.

Diante desse cenário, optou-se por utilizar critérios desenvolvidos por autores nacionais, uma vez que esses refletem melhor o contexto social brasileiro e apresentam maior potencial de adaptação às especificidades do ambiente local. Nesse sentido, os critérios propostos por Ramos (2009, p. 184-185) foram adotados com base em dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito à tentativa de minimizar os efeitos da subjetividade, por meio de uma análise mais reflexiva e contextualizada. O segundo está relacionado à estrutura em perguntas abertas, que possibilita uma avaliação mais ampla e crítica da qualidade dos livros didáticos. Essa metodologia se diferencia dos tradicionais checklists baseados em escalas fixas, pois favorece uma reflexão aprofundada do avaliador e evita julgamentos superficiais.

A aplicação dos critérios propostos por Ramos na descrição da apostila *Open Doors* contemplou aspectos como público-alvo, objetivos, concepção de ensino-aprendizagem e de linguagem, conteúdo programático, progressão dos tópicos, características dos textos (autenticidade e adequação à faixa etária), estrutura das atividades (colaborativas ou controladas), materiais suplementares, flexibilidade e orientações ao professor.

Com base na análise das apostilas e nos relatos dos professores participantes, é possível afirmar que o público-alvo do material didático utilizado no curso de inglês do projeto Open Doors é composto por indivíduos com 13 anos ou mais e residentes na cidade de Guarulhos. Embora não seja necessário conhecimento prévio de língua inglesa, é imprescindível que os participantes sejam falantes de língua portuguesa, já estejam alfabetizados e que não possuam deficiências auditivas ou visuais, uma vez que o material não oferece recursos de acessibilidade para essas condições.

As apostilas Open Doors têm como objetivo principal capacitar os alunos para se comunicarem em diversos contextos sociais, promovendo a interação cultural e ampliando suas oportunidades em estudos, pesquisas e no mercado de trabalho. Além disso, procuram estimular a autonomia e a autoestima dos participantes, incentivando a sua integração em ambientes globais. O programa visa desenvolver todas as habilidades linguísticas, como compreensão e produção oral e escrita, utilizando atividades lúdicas, dinâmicas e interativas desde as primeiras aulas.

Estou convencido de que esses objetivos são viáveis e proporcionam uma contribuição substancial para a formação cidadã dos estudantes, conforme evidenciado pelos relatos dos docentes quando os discentes alcançam a última apostila. Este fenômeno sugere uma correlação entre o progresso dos alunos nas apostilas e o desenvolvimento de suas competências cívicas e sociais, demonstrando a eficácia do material didático em questão.

Nas apostilas, não há uma indicação prévia dos materiais a serem utilizados em cada unidade; contudo, as unidades especificam quando será necessário o uso de áudio. Acredito que essa ausência de indicação prévia se deva ao fato de que o uso do áudio é uma constante em

todas as unidades. As apostilas não contêm unidades elaboradas com a necessidade de recursos adicionais em momentos específicos.

Nas duas primeiras apostilas, o material didático parece alinhar-se a uma visão de ensino-aprendizagem na qual o aluno é mais um receptor de conhecimento. Em contraste, nas duas últimas apostilas, há uma ênfase maior na construção da identidade e no pensamento crítico dos alunos. Esse contraste pode ser atribuído ao nível de conhecimento dos estudantes: nas primeiras apostilas, os alunos estão em processo de aquisição de vocabulário; já nas últimas, com um vocabulário mais consolidado, são capazes de se expressar e participar de atividades mais livres, alinhadas à concepção interacionista.

Com isso, nota-se que as primeiras apostilas tendem a seguir um syllabus estruturalista e funcional. Já nas apostilas finais, a visão é mais funcional e interacionista é mais prevalente. Essa mudança se deve ao progresso dos alunos: enquanto nas primeiras apostilas eles ainda são iniciantes, nas últimas eles já atingiram um nível intermediário a avançado, permitindo-lhes dominar a língua e participar de atividades mais complexas e espontâneas, conforme proposto pela visão interacionista.

A progressão dos conteúdos segue uma estrutura do mais simples ao mais complexo, porém parece priorizar a ordem das estruturas gramaticais ao longo das quatro apostilas. Geralmente, cada unidade inicia com um diálogo ou texto, seguido do trabalho com vocabulário ou gramática e, por fim, da aplicação do conteúdo estudado. Esse formato garante que a gramática e o vocabulário sejam sempre ensinados de forma contextualizada.

Os textos das apostilas são adaptados com simplificações nas três primeiras edições, enquanto a última apresenta textos autênticos. A coleção abrange uma diversidade de gêneros e temas, contextualizando o vocabulário e os tópicos gramaticais de cada unidade. A temática é ampla e geralmente permeia toda a unidade. Observa-se, em algumas unidades, um uso implícito da interdisciplinaridade. Os textos são adequados ao público-alvo, composto por pessoas com mais de 13 anos. A qualidade gráfica é simples, com o uso de desenhos, silhuetas e fotografias reais. A diagramação e a organização seguem um formato igualmente simples, porém funcional, com uma estrutura lógica e intuitiva.

Em relação às atividades, os objetivos são implícitos. As instruções apresentam-se simples e diretas, não dependendo, na maioria dos casos, da mediação do professor para sua execução. Tal fato ocorre porque a explicação gramatical mais detalhada encontra-se localizada ao final do livro, sendo consultada somente quando necessária para a realização das atividades.

Nas unidades dos três primeiros volumes, os enunciados orientam a prática e a consolidação dos objetivos propostos. Já na quarta apostila, os enunciados buscam ativar o conhecimento prévio do aluno, frequentemente solicitando respostas pessoais e opiniões.

Ao longo da coleção, observa-se uma progressão das atividades, que vão de mais controladas para menos controladas. Na última apostila, em particular, há um maior foco em atividades que promovem interação e colaboração, estimulam a resolução de problemas e desenvolvem tanto habilidades cognitivas quanto a autoestima dos alunos. A quantidade de atividades apresentadas parece adequada aos objetivos propostos.

O material complementar está localizado no final do livro e, muitas vezes, é essencial para uma melhor compreensão e realização das atividades propostas. Seu uso em sala de aula depende do gerenciamento do tempo pelo professor: quando bem administrado, é possível incorporá-lo às aulas; entretanto, em situações de tempo reduzido, seu uso pode ser limitado.

As atividades das unidades seguem uma ordem pré-estabelecida, mas podem ser adaptadas e aplicadas em uma sequência diferente, conforme a preferência do professor. De modo geral, os docentes costumam complementar as unidades com slides em PowerPoint, incorporando imagens, vídeos e explicações adicionais.

Não foi encontrada uma versão específica para o professor. Dessa forma, o material não inclui respostas dos exercícios, orientações metodológicas sobre a aplicação das atividades ou diretrizes para o gerenciamento da sala de aula.

Diante da análise realizada, conclui-se que o material didático *Open Doors* apresenta uma estrutura progressiva e coerente, que equilibra abordagens estruturalistas e interacionistas ao longo das apostilas. Além disso, destaca-se sua capacidade de promover o desenvolvimento gradual das habilidades linguísticas, aliando gramática e vocabulário de forma contextualizada. Outro ponto relevante é a valorização da autonomia dos alunos, evidenciada pela transição de atividades mais controladas para menos controladas. Entretanto, é importante ressaltar que a ausência de uma versão específica para o professor e a falta de indicações prévias sobre o uso de materiais complementares podem impactar sua aplicabilidade em diferentes contextos. Ainda assim, considerando sua flexibilidade, diversidade textual e incentivo à interação e colaboração, o material demonstra um grande potencial como ferramenta eficaz para o ensino de inglês.

Tendo em vista essas considerações sobre o material didático, é essencial compreender como ele é utilizado na prática e quais são as percepções dos profissionais envolvidos. Para isso, a seguir, apresenta-se o perfil dos participantes da pesquisa

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os procedimentos para seleção dos participantes da pesquisa, a descrição detalhada do perfil dos três professores-participantes e do professor-pesquisador

3.3.1 Seleção dos Professores-participantes

Os critérios de inclusão dos participantes foram definidos com base nos objetivos deste estudo. Para serem elegíveis, os indivíduos deveriam estar atuando como docentes no Projeto Open Doors, um curso de inglês de formato 'livre'. Além disso, era necessário que

tivessem, no mínimo, um ano de experiência no ensino de inglês nesse projeto e que demonstrassem disponibilidade para participar ativamente da pesquisa.

O procedimento de recrutamento dos participantes foi conduzido por meio de um convite aberto a todos os professores do projeto de línguas. Por trabalharem na mesma rede municipal de ensino, tanto o professor pesquisador quanto os possíveis professores participantes, o convite foi feito a eles pessoalmente durante as reuniões formativas da rede, eliminando, portanto, a necessidade de obtenção de dados como telefone, e-mail e endereço para o contato inicial. Este procedimento garantiu que o contato inicial fosse realizado de maneira ética e transparente, permitindo que os professores pudessem decidir sobre sua participação na pesquisa de forma informada e voluntária, em conformidade com os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Durante essa etapa, o pesquisador apresentou os objetivos da pesquisa e detalhou os procedimentos de coleta de dados aos professores interessados. A participação dos docentes selecionados foi formalizada mediante a assinatura do TCLE - termo de consentimento livre e esclarecido. Esses procedimentos foram adotados com o propósito de garantir a transparência no processo de recrutamento, de modo que os participantes estivessem devidamente informados acerca dos objetivos e diretrizes da pesquisa.

Esse documento tem como objetivo garantir o anonimato dos entrevistados e assegurar que eles possam se retirar da pesquisa a qualquer momento, além de optar por não participar de determinadas etapas propostas pelo pesquisador. Dos dez professores convidados para a pesquisa, três aceitaram participar, comprometendo-se a responder ao questionário, conceder entrevista e permitir a gravação de aulas. No entanto, apenas dois completaram todas as etapas previstas no estudo. O terceiro docente contribuiu unicamente com a autorização para gravação de suas aulas, não tendo respondido ao questionário nem participado da entrevista.

Considerando que o delineamento metodológico da pesquisa se fundamenta na triangulação de dados — com o objetivo de articular percepções declaradas referente a abordagens de ensinar do professor e sua influência no uso do material didático, por meio das práticas observadas — optou-se pela exclusão desse participante. A ausência de duas das três fontes inviabilizaria a análise comparativa proposta entre os docentes, gerando assimetrias no corpus e comprometendo a validade interna da pesquisa. Dessa forma, foram mantidos na análise apenas os dois professores cujos dados contemplaram todas as etapas previstas.

A baixa adesão dos professores à pesquisa pode ser justificada por diversos fatores, especialmente considerando que suas aulas seriam observadas por outro professor de inglês. Alguns argumentos possíveis são:

Primeiramente, o receio de avaliação e exposição profissional: Muitos professores podem ter se sentido desconfortáveis com a ideia de serem observados por um colega da mesma área, interpretando a pesquisa como uma forma de avaliação de suas práticas pedagógicas. O receio de julgamentos, mesmo que não explícitos, pode ter levado alguns a recusarem a participação.

Além disso, a falta de tempo e carga de trabalho: Professores geralmente possuem uma rotina intensa, com planejamento de aulas, correção de atividades e outras responsabilidades acadêmicas. Portanto, comprometer-se com todas as etapas da pesquisa pode ter sido visto como uma sobrecarga adicional.

Outro fator relevante é o desconforto com mudanças na dinâmica da aula: A presença de um observador pode alterar a dinâmica natural da sala de aula, gerando insegurança sobre a reação dos alunos e possíveis impactos no engajamento durante as atividades. Esse fator pode ter levado alguns professores a evitar a participação.

Ademais, a autonomia e resistência à pesquisa educacional: Alguns docentes podem não ver benefícios diretos em participar da pesquisa ou até mesmo questionar sua relevância para a prática cotidiana, preferindo manter sua autonomia na condução das aulas sem interferências externas.

Ainda, a insegurança em relação ao anonimato e à divulgação dos resultados: Apesar do compromisso com o anonimato, pode ter havido receio de que suas práticas e métodos de ensino fossem indiretamente reconhecidos por gestores ou colegas, o que poderia gerar desconforto ou impacto na reputação profissional.

Por fim, a preferência por não se comprometer com todas as etapas: O fato de um dos três participantes ter optado por participar apenas de algumas fases do estudo sugere que alguns professores podem ter considerado o processo longo ou exigente, preferindo não se comprometer integralmente.

Em suma, a seleção dos professores-participantes foi cuidadosamente planejada para garantir a transparência e a ética no recrutamento, respeitando os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). A baixa adesão dos professores à pesquisa pode ser atribuída a diversos fatores, como o receio de avaliação e exposição profissional, a falta de tempo e carga de trabalho, o desconforto com mudanças na dinâmica da aula, a autonomia e resistência à pesquisa educacional, a insegurança em relação ao anonimato e à divulgação dos resultados, e a preferência por não se comprometer com todas as etapas. Esses aspectos refletem as complexidades e desafios enfrentados na condução de pesquisas educacionais em ambientes escolares.

Na próxima subseção são apresentados o perfil dos professores-participantes, com uma visão detalhada das crenças pedagógicas e experiências profissionais.

3.3.2 Perfil dos Professores-participantes e do Professor-pesquisador

Para definir o perfil dos professores-participantes, foi elaborado um questionário (Apêndice 3), aplicado no segundo semestre de 2023. Esse instrumento teve como objetivo fornecer uma visão geral dos docentes envolvidos na pesquisa. Dessa forma, as questões

abordaram temas como formação acadêmica, experiência no ensino de inglês, desenvolvimento de materiais didáticos, crenças pedagógicas e metodologias de ensino utilizadas.

Além disso, para garantir o anonimato dos participantes e conferir um aspecto mais humano aos relatos desta pesquisa, optou-se por identificá-los por pseudônimos, em vez de letras ou números (como A1, A2). Essa escolha segue a recomendação de Graham R. Gibbs (2009, p. 30), que sugere que “em geral é melhor usar pseudônimos simples em vez de lacunas, asteriscos e números de código, entre outros.” Portanto, os nomes fictícios Alice e Carlos foram selecionados pelo pesquisador para representar cada um dos professores envolvidos no estudo.

A professora Alice possui bacharelado em Tradução e pós-graduação lato sensu em Língua Inglesa. Atualmente, leciona Língua e Cultura Inglesa em Guarulhos há mais de nove anos. Sua carga horária semanal é de 38 horas, distribuída entre dois ou três Espaços Educacionais, dependendo do ano. Segundo a própria docente, essa carga horária é ideal, uma vez que permite maior tempo para o planejamento das aulas, sendo superior à carga padrão de 30 horas dos demais professores de Língua Inglesa da rede.

Durante sua entrevista, Alice mencionou que, anualmente, pode escolher seu local de trabalho e as turmas para as quais deseja lecionar. Nesse contexto, a professora prefere turmas dos módulos mais avançados, visto que aprecia trabalhar com diálogos, discussões de textos e temas variados. Além disso, afirmou sentir-se privilegiada e realizada ao contribuir para a superação de barreiras linguísticas, expandindo as oportunidades de seus alunos em termos de conhecimento, cultura e mercado de trabalho.

O professor Carlos, por sua vez, possui graduação em Letras e pós-graduação lato sensu em Ensino de Línguas Mediado por Computador, além de uma especialização em Língua Inglesa: Metodologia do Ensino e Tradução. Desde 2014, leciona no curso de línguas do projeto. Sua carga horária semanal também é de 38 horas, ou seja, oito horas a mais do que a dos demais professores da rede que atuam na educação básica. Essa carga horária é dividida entre dois ou três Espaços Educacionais, variando conforme o ano, com o objetivo de descentralizar a oferta de vagas do curso de inglês e possibilitar o acesso de alunos residentes em bairros periféricos.

Portanto como Alice, Carlos mencionou que tem autonomia para escolher seu local de trabalho e as turmas que deseja lecionar. Entretanto, ao contrário da colega, ele prefere turmas dos módulos iniciais, uma vez que se identifica com metodologias baseadas em dinâmicas, jogos e brincadeiras. Em sua entrevista, Carlos destacou o quanto aprecia seu trabalho, visto que acredita estar contribuindo para que os alunos compreendam e respeitem diferentes formas de comunicação e expressão, desenvolvendo habilidades que os auxiliam na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O professor-pesquisador, por sua vez, possui graduação em Letras com dupla licenciatura (Português/Inglês) pelo Centro Universitário São Camilo, especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Desde 2010, atua como docente de Língua e Cultura Inglesa em escolas e espaços educacionais da Prefeitura de Guarulhos. Durante sua trajetória profissional, lecionou no ensino regular, nos anos iniciais do ensino

fundamental; na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto nos anos iniciais quanto nos finais do ensino fundamental; e nos cursos livres de inglês oferecidos pelo município.

Além disso, sua participação no curso de capacitação de professores de língua inglesa nos Estados Unidos (PDPI) despertou ainda mais seu interesse pelo projeto *Open Doors* da Prefeitura de Guarulhos. Ao perceber que essa iniciativa se diferenciava significativamente das oferecidas por outros entes públicos, decidiu aprofundar sua compreensão sobre esse contexto ao ingressar no doutorado em Linguística. Dessa forma, por meio desta pesquisa, buscou investigar as percepções dos professores sobre a importância do material didático desenvolvido e utilizado por eles no projeto *Open Doors*.

Em síntese, o perfil dos professores participantes evidencia a diversidade de formações e experiências profissionais dentro do Projeto *Open Doors*. Alice e Carlos se destacam por suas diferentes preferências metodológicas—com foco em turmas avançadas e iniciais, respectivamente. Além disso, a experiência do professor-pesquisador no ensino de inglês, aliada à sua formação acadêmica e participação em programas de capacitação, reforça a relevância desta investigação para a compreensão do impacto da abordagem de ensinar do professor no uso do material didático utilizado no curso. Portanto, a caracterização dos docentes envolvidos na pesquisa permite uma análise mais aprofundada de suas práticas pedagógicas.

Na próxima seção, serão apresentados os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa, com a descrição de como foram empregados na geração do corpus, garantindo a sistematicidade e a confiabilidade da análise.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Esta seção apresenta os instrumentos e procedimentos utilizados nesta pesquisa para a geração e coleta do corpus, com o objetivo de responder às perguntas formuladas no início do estudo. Conforme argumenta Cançado (1994), os dados obtidos por meio de uma etnografia em sala de aula podem ser coletados a partir de um número reduzido de informantes, diferentemente das pesquisas quantitativas, que se concentram em resultados numéricos. Contudo, essa metodologia qualitativa gera um volume expressivo de registros detalhados ao término da coleta.

Os registros foram realizados entre agosto e dezembro de 2023. Para a construção do corpus da pesquisa, foram empregados dois instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada. Além disso, a coleta de dados envolveu diferentes procedimentos, tais como a observação de aulas, o registro em notas de campo, a gravação em áudio e transcrições das falas.

A escolha desses instrumentos e procedimentos fundamenta-se no princípio da triangulação, visando aumentar a credibilidade dos resultados, conforme será discutido na seção 3.5 Procedimentos de análise.

Nas próximas subseções, cada instrumento e procedimento será descrito em detalhes, destacando as razões que justificam sua adequação a esta investigação.

3.4.1 Questionários

Nesta pesquisa, foi utilizado um questionário (Apêndice 2) para registrar o perfil dos participantes. Esse instrumento permitiu levantar informações gerais e mapear o envolvimento dos profissionais no projeto de línguas, identificando seu grau de participação. Os questionários foram distribuídos após a apresentação do projeto de pesquisa e a obtenção do consentimento dos participantes, formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), os questionários oferecem diversas vantagens, como a facilidade de aplicação e a flexibilidade de serem respondidos em diferentes momentos e locais. Por essas características, essa ferramenta mostrou-se adequada para a obtenção de informações sobre o perfil acadêmico e profissional dos participantes, bem como para a exploração de tópicos relevantes para a pesquisa.

O questionário foi estruturado em duas partes. A primeira consistiu em perguntas mistas (abertas e fechadas), com o objetivo de investigar a relação dos professores com o ensino de línguas e o uso de materiais didáticos. Essa primeira parte incluiu questões sobre idade, motivação para a escolha do curso de Letras, realização de cursos de pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado) e tempo de experiência no ensino de inglês, entre outros aspectos. Já a segunda parte buscou identificar as expectativas dos docentes em relação ao material didático utilizado, bem como a importância que atribuem a ele.

A aplicação do questionário foi realizada separadamente da entrevista, com o objetivo de registrar o perfil dos participantes sem causar constrangimentos e proporcionar um ambiente mais confortável, favorecendo a expressão livre de opiniões.

Apesar das vantagens do instrumento, é importante destacar algumas de suas limitações. Conforme aponta Barbosa (2016), uma das desvantagens do questionário é a possibilidade de não fornecer respostas suficientemente concretas para determinadas questões, o que torna necessária a utilização de outros instrumentos para complementar a coleta de dados e obter evidências adicionais.

Ainda assim, o questionário mostrou-se útil para traçar o perfil dos participantes e compreender seu nível de envolvimento no projeto de línguas. Sua aplicação garantiu flexibilidade e praticidade, permitindo que os professores respondessem no momento mais conveniente. No entanto, como mencionado, essa abordagem apresenta limitações, especialmente no que diz respeito à obtenção de respostas mais detalhadas e aprofundadas. Por esse motivo, a adoção de instrumentos complementares foi considerada essencial para assegurar uma análise mais abrangente e fundamentada dos dados.

Para aprofundar a compreensão das percepções dos participantes, a pesquisa também recorreu à entrevista semiestruturada. Na próxima seção, são apresentados os procedimentos adotados para sua aplicação, bem como as contribuições desse instrumento para a investigação.

3.4.2 Entrevista semiestruturada

Nesta pesquisa, foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada para ser realizada com professores-participantes, com o objetivo de obter uma outra fonte de evidências e aprofundar o entendimento sobre a importância que os participantes atribuem aos materiais didáticos que elaboram e utilizam em suas aulas.

A entrevista semiestruturada é descrita por Larsen-Freeman e Long (1991) como um método de coleta de dados que combina elementos de entrevistas estruturadas e não estruturadas. Esse tipo de entrevista utiliza um conjunto de perguntas predeterminadas (roteiro), mas permite flexibilidade para explorar tópicos emergentes durante a conversa. Segundo Denzin e Lincoln (2018), o entrevistador pode ajustar as perguntas e seguir novas direções com base nas respostas do entrevistado, possibilitando uma exploração mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados.

Com base nisso, foi elaborado um roteiro de 18 perguntas abertas (Apêndice 3), preparado pelo professor-pesquisador. Antes de agendar as entrevistas, os professores-participantes solicitaram conhecer as perguntas para se prepararem. Após o envio do roteiro, dois dos três participantes optaram por responder às perguntas via áudio pelo WhatsApp, enquanto o terceiro preferiu não participar desta etapa da pesquisa. As respostas das perguntas da entrevista foram enviadas ao professor-pesquisador por mensagem de áudio pelo WhatsApp, transcritas e posteriormente analisadas. Desse modo, o que estava previsto para ser uma entrevista semi-estruturada tornou-se um questionário respondido por áudio.

Essa mudança pode ser justificada pela flexibilidade metodológica da pesquisa qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2018), ajustes nos métodos de coleta são aceitáveis desde que a validade e a confiabilidade dos dados sejam preservadas. A adaptação da entrevista para um questionário respondido por áudio atendeu à preferência dos professores, garantindo maior adesão sem comprometer a profundidade das respostas. Além disso, Gooves e Couper (1998) citados por Gubrium e Holstein (2001) acrescentam que fatores como disponibilidade e conforto do entrevistado influenciam a participação e salientam a necessidade da habilidade de contornar as objeções que possam surgir em relação à participação na entrevista. Portanto, permitir respostas por áudio reduziu barreiras logísticas, tornando a coleta mais acessível e eficiente, sem comprometer a qualidade da pesquisa.

Em síntese, a entrevista semiestruturada foi concebida para aprofundar a compreensão da percepção dos professores sobre os materiais didáticos utilizados. Entretanto, a adaptação desse instrumento para um formato assíncrono, por meio de respostas em áudio,

revelou-se necessária para atender às demandas dos participantes. Ajustes metodológicos são inerentes a pesquisas qualitativas, garantindo a participação dos docentes sem comprometer a validade dos dados. Essa flexibilidade permitiu superar desafios relacionados à disponibilidade e ao conforto dos entrevistados, conforme apontado por Gubrium e Holstein (2001). Desse modo, ainda que o formato original tenha sido modificado, o instrumento manteve sua relevância e contribuiu significativamente para a obtenção de informações essenciais à investigação.

Além das entrevistas, a pesquisa incorporou a observação de aula, o registro em notas de campo e a gravação em áudio, com o objetivo de ampliar a triangulação dos dados e garantir uma análise mais abrangente das práticas pedagógicas. A seguir, serão detalhados os procedimentos adotados para a realização dessas etapas.

3.4.3 Observação de Aula, Notas de Campo e Gravação em Áudio

A observação é um procedimento central na pesquisa qualitativa, caracterizado pela coleta direta de dados em ambientes naturais, sem manipulação prévia das variáveis em estudo. Sua relevância reside na capacidade de capturar a complexidade das interações sociais em tempo real, permitindo ao pesquisador interpretar significados culturais, comportamentos e práticas em seu contexto original (Angrosino, 2009). Entre suas modalidades, a *observação participante* destaca-se por envolver a inserção do pesquisador no grupo ou ambiente investigado, visando não apenas descrever fenômenos, mas compreendê-los a partir da experiência direta. Esse procedimento é amplamente utilizado em áreas como antropologia, sociologia e saúde, nas quais a imersão no cotidiano dos sujeitos é essencial para desvendar dinâmicas sociais invisíveis em metodologias quantitativas.

Na educação, a observação participante assume um papel estratégico para investigar processos pedagógicos em sua multidimensionalidade. Conforme Erickson (1986), a microetnografia de sala de aula utiliza esse procedimento para analisar interações entre professores e alunos, práticas avaliativas e uso de recursos didáticos, considerando fatores como contexto socioeconômico, cultura escolar e políticas educacionais. Ao acompanhar o cotidiano das aulas, o pesquisador identifica padrões de comunicação, estratégias de ensino e discrepâncias entre o discurso pedagógico e a prática real.

Neste estudo, a observação participante foi combinada com a observação não estruturada, conforme proposto por Cançado (1994). Diferentemente de modelos rígidos, essa variação prioriza a flexibilidade, permitindo que o pesquisador ajuste seu foco conforme questões emergentes durante a coleta de dados. Por exemplo, a atenção inicialmente voltada para o uso do livro didático pode redirecionar-se para estratégias de mediação docente diante de conflitos em sala, caso essas situações sejam consideradas centrais para a compreensão do fenômeno estudado.

A investigação articulou três procedimentos:

- a) Observação de aula: Realizada em contexto natural, com o pesquisador integrado à rotina escolar para registrar interações pedagógicas e uso de materiais didáticos;
- b) Gravação em áudio: Protocolo sistemático de registro sonoro, utilizando microfone de lapela para garantir qualidade técnica;
- c) Transcrição das falas: Realizada de forma automática pelo sistema Whisper da OpenAi e revisada manualmente pelo pesquisador.

Como instrumentos de apoio, destacaram-se:

- d) Notas de campo: Elaboradas imediatamente após cada aula, documentaram comportamentos não verbais, tom de voz e impressões contextuais (Emerson et al., 2011);
- e) Equipamento de gravação: Utilizado para capturar diálogos completos, evitando perda de dados.

Foram acompanhadas três aulas de cada professor-participante (duração média de 2 horas), totalizando 18 horas de observação direta. Apesar de interrupções no calendário escolar (feriados, reuniões), a periodicidade garantiu um acompanhamento contínuo das práticas docentes ao longo de um semestre letivo. Complementarmente, materiais didáticos — como a apostila *Open Doors* e recursos adaptados pelos professores — foram coletados para enriquecer a contextualização das análises.

A articulação entre observação de aula, notas de campo e gravação em áudio mostrou-se fundamental para capturar a multidimensionalidade das práticas pedagógicas em seu contexto natural. Enquanto a observação permitiu a imersão nas dinâmicas cotidianas da sala de aula, as notas de campo registraram impressões contextuais e comportamentos não verbais, complementando as gravações em áudio, que garantiram precisão na documentação das interações verbais. Dessa forma, a combinação entre procedimentos (observação participante) e instrumentos (registros escritos e sonoros) não apenas enriqueceu a base de dados, mas também assegurou uma análise longitudinal consistente, conforme preconizado por Larsen-Freeman e Long (1991). Portanto, essa integração metodológica reforça a importância de estratégias multimodais em pesquisas educacionais, capazes de traduzir a complexidade inerente aos processos de ensino e aprendizagem.

Diante da complexidade metodológica apresentada, tornou-se imperativo validar a eficácia dos instrumentos e protocolos de coleta em um cenário controlado. O teste piloto, etapa preliminar descrita a seguir, foi essencial para identificar ajustes necessários, garantindo rigor técnico e ético antes da aplicação definitiva do estudo.

3.4.4 Teste Piloto

O teste piloto, etapa indispensável para assegurar validade e confiabilidade em pesquisas qualitativas (BAILER; TOMITCH; D'ELY, 2011), foi conduzido no início do primeiro semestre de 2023 com dois objetivos principais:

- a) Avaliar a eficácia dos instrumentos de coleta: Verificar se notas de campo e gravações em áudio capturavam dados suficientes para responder às questões da pesquisa;
- b) Identificar interferências contextuais: Analisar se a presença do pesquisador em sala de aula influenciava o comportamento de professores e alunos.

Durante essa fase preliminar, observou-se que:

- c) A qualidade do áudio das gravações era comprometida por ruídos ambientais (ex.: movimentação de cadeiras, conversas paralelas), exigindo a aquisição de um microfone de lapela direcional para isolamento acústico;
- d) Alguns alunos demonstravam curiosidade ou hesitação devido à presença do pesquisador, o que demandou a elaboração de um breve esclarecimento institucional sobre os objetivos da pesquisa, ministrado antes das gravações;
- e) A periodicidade das observações precisava ser ajustada para evitar coincidir com datas de avaliações ou eventos escolares, que alteravam a rotina pedagógica.

Após esses diagnósticos, os seguintes ajustes foram implementados:

- f) Padronização técnica: O microfone de lapela foi posicionado próximo ao docente, garantindo a captura clara de explicações e interações com os alunos;
- g) Protocolo ético-comunicativo: Uma explicação oral prévia foi realizada em sala de aula, reiterando os objetivos da pesquisa e respondendo a eventuais dúvidas dos alunos
- h) Cronograma flexível: As observações foram reagendadas para períodos de aulas regulares, evitando semanas com atividades extracurriculares.

Com essas modificações, as gravações e observações foram retomadas em agosto de 2023 e concluídas ao final do ano letivo, totalizando 18 horas de áudio (em média, 3 aulas por

professor, com duração aproximada de 2 horas cada). Todas as gravações foram transcritas na íntegra de forma automática por meio do Whisper da Open AI https://www.youtube.com/watch?v=3_2McMS4wNM, com revisão cruzada pelo pesquisador para garantir precisão. O sistema Whisper da OpenAI converte áudio diretamente em texto ortográfico, sem passar por representação fonética ou usar símbolos como IPA — produzindo uma transcrição “limpa” e legível. Essa característica está em sintonia com os princípios de Marcuschi (2001), que advoga por transcrições ortográficas adaptadas à fala real, priorizando clareza e evitando sobrecarga de símbolos fonéticos. Portanto, ambos — Whisper e Marcuschi — priorizam uma transcrição legível e funcional, embora com finalidades distintas: tecnológico no caso de Whisper, e analítico e reflexivo no caso de Marcuschi.

As transcrições foram agrupadas conforme o tipo de corpus e o participante. Adotou-se a seguinte codificação: 'C' para corpus, 'Q' para questionário, 'E' para entrevista, 'O' para observação, 'A' para Alice e 'C' para Carlos.. Por exemplo, a codificação CQA1 refere-se ao trecho número 1 do corpus do questionário da professora Alice, enquanto CEC2 corresponde ao trecho número 2 do corpus da entrevista do professor Carlos. As notas de campo — redigidas durante as aulas — foram organizadas em um diário reflexivo, categorizando eventos críticos como uso criativo de materiais didáticos e dificuldades de mediação docente

Já o teste piloto demonstrou-se uma etapa crítica para o refinamento metodológico deste estudo. A identificação de desafios técnicos, como a interferência de ruídos ambientais, e éticos, como a hesitação inicial dos alunos, permitiu a implementação de ajustes essenciais — desde a adoção de um microfone de lapela até a elaboração de protocolos comunicativos claros. Essas modificações não apenas otimizaram a qualidade dos dados coletados, mas também fortaleceram a validade ecológica da pesquisa, garantindo que as observações subsequentes refletissem a realidade das interações em sala de aula com fidedignidade. Portanto, o piloto consolidou as bases para uma coleta de dados robusta e eticamente alinhada aos princípios da pesquisa qualitativa.

Na seção seguinte será abordada a organização sistemática e interpretação crítica do material coletado, o qual teve os áudios transcritos por meio do sistema automático de transcrição Whisper da OpenAI e validados pelo pesquisador. Os procedimentos de análise, detalhados a seguir, incluíram a revisão das transcrições automatizadas, a triangulação com notas de campo e a identificação de padrões recorrentes nas interações pedagógicas, garantindo uma exploração rigorosa e contextualizada das práticas docentes.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após apresentado a natureza desta pesquisa, seu contexto e os instrumentos utilizados na construção do corpus, será detalhado os procedimentos analíticos adotados, assegurando transparência metodológica. Para alcançar uma interpretação robusta e contextualizada dos

fenômenos investigados, optou-se pela triangulação de dados — estratégia originada na geometria, na qual o termo designa o uso de múltiplos pontos de referência para determinar a posição de um objeto por meio da medição de ângulos e distâncias. Transposto para a pesquisa qualitativa, o conceito implica a integração de perspectivas diversas (fontes, métodos e contextos) para "mapear" o fenômeno estudado com maior precisão, reduzindo incertezas e ampliando a confiabilidade (Denzin, 2009).

A escolha pela triangulação alinha-se à natureza interpretativa desta investigação, que reconhece a subjetividade como elemento constitutivo da análise qualitativa, mas a submete ao crivo da *intersubjetividade* — isto é, à convergência crítica de olhares distintos sobre o mesmo objeto (Denzin; Lincoln, 2018). Tal procedimento não apenas valida conclusões, mas também enriquece a interpretação, permitindo que contradições e nuances emergentes sejam exploradas em profundidade.

3.5.1 Fundamentação da Triangulação

O termo *triangulação* deriva do latim *triangulum* (triângulo) e remonta à geometria clássica, em que a medição de dois ângulos e uma distância conhecida permite localizar um ponto desconhecido. Na pesquisa social, a metáfora foi adaptada por Norman Denzin (2009) para designar a combinação de fontes de dados (variação de tempo, espaço e pessoas), métodos de coleta (entrevistas, observações, documentos) e teorias distintas, visando "triangular" a realidade investigada e aproximar-se de uma compreensão multidimensional. Essa técnica reconhece que nenhum método ou perspectiva isolada é suficiente para capturar a complexidade dos fenômenos sociais, exigindo a convergência de evidências para validar inferências (FLICK, 2018).

3.5.2 Operacionalização da Triangulação

Neste estudo, a triangulação foi aplicada em duas dimensões inter-relacionadas. A primeira dimensão, triangulação de fontes de dados, envolveu a diversificação contextual em três eixos: tempo, espaço e pessoas, conforme proposto por Denzin (2009). Quanto ao tempo, os dados foram coletados ao longo de cinco meses, abrangendo fases distintas do semestre letivo (início, meio e fim), para capturar variações nas práticas pedagógicas e evitar generalizações estáticas. No que se refere ao espaço, as observações ocorreram em três turmas/módulos (duas do nível básico e uma do intermediário), permitindo comparar o uso do material didático em contextos de proficiência variados. Quanto às pessoas, participaram três professores com perfis heterogêneos (experiência docente, formações e gênero), garantindo a pluralidade de perspectivas.

A segunda dimensão, triangulação de métodos, com sugerido por Larsen-Freeman e Long (1991) articulou técnicas complementares para garantir uma análise abrangente do fenômeno investigado. Inicialmente, conduziram-se entrevistas semiestruturadas e questionários com os professores, explorando suas concepções de língua, ensino e aprendizagem, com foco na vertente Abordagem da OGEL, conforme proposto por Almeida Filho (2013). Esses instrumentos permitiram capturar as perspectivas teóricas e metodológicas dos docentes, oferecendo um panorama detalhado de suas práticas declaradas.

Em seguida, com foco na vertente Experiências da OGEL, realizou-se observação participante em sala de aula, com registros em notas de campo e gravações de áudio, para documentar a materialização das práticas pedagógicas em relação ao material didático. Essa fase permitiu investigar como a abordagem de ensinar dos professores influenciou o uso da apostila *Open Doors*.

Porém, para viabilizar a etapa anterior, procedeu-se à análise documental das unidades da apostila *Open Doors*, com o objetivo de identificar a abordagem de ensino do material didático. Essa etapa forneceu subsídios para compreender como o material didático estrutura as atividades e quais pressupostos teóricos o embasam. Essa fase permitiu investigar como a abordagem de ensinar dos professores influenciaram o uso da apostila *Open Doors*.

Essa integração colaborou para responder às perguntas de pesquisa, permitindo identificar a Abordagem de Ensinar dos professores à luz da OGEL, classificar a abordagem, das unidades utilizadas, da apostila *Open Doors* em relação às macroabordagens gramatical e comunicativa, e analisar como as concepções docentes se materializaram no uso do material, com ênfase nos "procedimentos para experienciar a língua-alvo".

Com os procedimentos metodológicos devidamente explicitados — desde a triangulação até a categorização —, no capítulo seguinte, inicia-se a análise propriamente dita do corpus. Serão exploradas as vertentes Abordagem e Experiências da OGEL, articulando gravações, notas de campo, entrevistas e documentos para responder às questões centrais do estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo central analisar e interpretar os dados gerados por meio dos instrumentos de pesquisa — gravações de aulas, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários —, articulando-os ao modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) proposto por Almeida Filho (2002). A OGEL, enquanto framework teórico-metodológico, oferece uma estrutura integradora para examinar processos de ensino e aprendizagem de línguas, abrangendo desde concepções pedagógicas até práticas concretas em sala de aula. As três perguntas de pesquisa que orientam a discussão são:

- a) Como pode ser classificada a abordagem de ensinar da apostila *Open Doors* à luz das macroabordagens gramatical e comunicativa no ensino de línguas?
- b) Como se caracteriza a *Abordagem de Ensinar* dos professores-participantes, considerando suas concepções de língua, de aprender e de ensinar, a partir do modelo da OGEL?
- c) De que maneira a abordagem de ensinar dos professores se materializa no uso da apostila *Open Doors* em sala de aula, considerando a vertente “procedimentos para experienciar a língua-alvo” proposta na OGEL?

A análise utiliza duas vertentes da OGEL: Abordagem e Experiências. A interação dessas duas vertentes, a primeira do plano das ideias e a segunda do plano das materialidades, permite, com base no rigor teórico do modelo OGEL analisar os nuances contextuais da influência da abordagem de ensinar do professor no uso da apostila *Open Doors*, garantindo que as interpretações sejam tanto fundamentadas quanto sensíveis à complexidade do fenômeno investigado. Ademais, a triangulação de dados e métodos (Denzin, 2009) — cruzando as perspectivas dos professores-participantes e do pesquisador, por meio de diferentes métodos de coleta — asseguram validade interna e profundidade analítica.

O capítulo estrutura-se em três subseções interligadas, cada uma dedicada a uma pergunta de pesquisa e organizada conforme as categorias da OGEL. A progressão lógica reflete a interdependência entre concepções docentes, fatores influenciadores e práticas pedagógicas, conforme detalhado a seguir.

- 4.1 Abordagem do material didático: Nesta subseção, é realizada a análise da *abordagem do material adotado* utilizando-se as vertentes do referencial teórico do modelo da OGEL. Com a finalidade de responder a primeira pergunta de pesquisa, a análise foca em um dos fatores que pode influenciar a *Abordagem de Ensinar* dos professores-participantes.

- 4.2 Abordagem de ensinar dos professores: Esta subseção responde à segunda pergunta de pesquisa, investigando as seguintes categorias: *concepções de língua, concepção de aprendizagem e concepção de ensino* dos professores, conforme os princípios da *Abordagem de Ensinar do Professor* do modelo da OGEL. A análise concentra-se em identificar a abordagem dos professores-participantes ao utilizarem o material didático em suas práticas pedagógicas. Nessa subseção é discutido a concepção de ensino de cada professor e como essas concepções influenciam suas escolhas metodológicas e didáticas, refletindo diretamente nas práticas e interações em sala de aula.

- 4.3 Processo de ensino e utilização/adaptação de materiais didáticos: Esta subseção tem como objetivo responder à terceira pergunta de pesquisa, investigando o processo de ensino no projeto *Open Doors* em relação à utilização e adaptação dos materiais didáticos durante as aulas. Pela análise, explora-se os motivos que levam os professores a criar ou modificar esses materiais, levando em consideração a sua abordagem de ensinar e a do material adotado. A discussão é conduzida com base na vertente *procedimentos para experienciar a língua-alvo* do modelo da OGEL.

Cada subseção é ilustrada com exemplos concretos dos dados coletados, que podem ser trechos de entrevistas, questionários e/ou observações de aula. Eles enriquecem a análise e sustentam as interpretações e inferências realizadas. Essa estrutura possibilita uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas no contexto investigado, oferecendo contribuições relevantes sobre a adaptação de materiais didáticos ao ensino de línguas no projeto *Open Doors*.

Para fins de padronização, todos os trechos de dados empíricos (entrevistas, questionários e observações de aula) estão destacados com recuo à esquerda, fonte reduzida e espaçamento simples, sem uso de aspas. Essa escolha tem como base a adaptação das normas da ABNT (NBR 10520:2023) para citações diretas longas e tem como objetivo garantir uniformidade visual, facilitar a leitura e distinguir com clareza os dados analisados do corpo do texto interpretativo.

Dessa forma, a análise dos dados se desdobra em três frentes complementares, permitindo uma compreensão integrada das práticas docentes no projeto *Open Doors*. Na subseção 4.1, é investigada a abordagem do material didático utilizado pelos professores, com o objetivo de, em momento posterior, examinar sua possível influência nas ações desenvolvidas em sala de aula. Em seguida, na subseção 4.2, investiga-se a abordagem de ensinar dos professores — fator que pode tanto influenciar quanto ser influenciado pela forma como o material é abordado. Por fim, na subseção 4.3, são analisados o processo de ensino e a adaptação dos materiais didáticos, evidenciando as estratégias pedagógicas adotadas e sua influência sobre

o uso da apostila. Essa organização assegura uma transição lógica e consistente para a análise detalhada de cada aspecto investigado.

4.1 ABORDAGEM DA APOSTILA OPEN DOORS

Esta subcategoria responde à segunda questão de pesquisa: “Como pode ser classificada a abordagem de ensinar do material didático Open Doors à luz das macroabordagens gramatical e comunicativa no ensino de línguas?”. Para isso, foi empregado o procedimento metodológico de amostragem teórica (SILVA; MENEZES, 2005), com base na noção de que a análise integral do corpus não é requisito indispensável, desde que a amostra selecionada represente adequadamente o fenômeno estudado (GIL, 2008).

Foram selecionadas duas apostilas — 1A e 2B — correspondentes aos níveis utilizados pelos professores-participantes da pesquisa, totalizando seis unidades analisadas. A escolha considerou a representatividade estrutural e temática das unidades, priorizando aquelas mais recorrentes nas aulas observadas. Este recorte intencional visa assegurar que a amostra reflita as práticas metodológicas e as escolhas didáticas do material em consonância com as macroabordagens delineadas por Almeida Filho (1997) e retomadas por Freitas (2013), articuladas, nesta pesquisa, às visões de ensino propostas por Richards e Rodgers (2014) em uma sistematização própria: a visão estrutural é associada à macroabordagem gramatical, enquanto as visões funcional e interacional se vinculam à macroabordagem comunicativa.

4.1.1 Análise da apostila Open Doors 1A

A análise da apostila *Open Doors 1A*, primeira do curso ofertado pela rede municipal de ensino de Guarulhos, permite identificar sua aderência à macroabordagem gramatical, conforme os critérios sistematizados nesta pesquisa a partir de Almeida Filho (1997), Richards e Rodgers (2014) e Freitas (2013). A estrutura das unidades, o tipo de atividades propostas e a concepção subjacente de língua, de aprender e de ensinar revelam um alinhamento à visão estrutural de ensino.

Do ponto de vista da *concepção de língua*, a apostila apresenta a língua estrangeira como um sistema de signos regido por regras. A fragmentação da língua em blocos lexicais e estruturas gramaticais é uma constante. Por exemplo, em atividades como as do ANEXO A:

Vocabulary: furniture – table, bed, sofa [...] (Open Doors 1A, p. 32);
There is a table in the living room. Complete the sentences. (Open Doors 1A, p. 32).

Percebe-se que a língua é tratada como um inventário de formas isoladas, a serem memorizadas e reproduzidas. Segundo os critérios de Almeida Filho (1997), essa prática corresponde à concepção de língua como "forma (sinais, signos) num sistema (gramatical), governado por regras". Ademais, o material não oferece espaço para negociação de significados nem para a construção de sentido coletivo, elementos centrais das concepções funcional e interacional.

Essa perspectiva estruturalista também está presente na *concepção de aprender*, que privilegia a retenção consciente e formal de conteúdos, com ênfase em práticas de repetição, substituição e lacunas. São exemplos recorrentes (vide ANEXO A):

Rewrite the sentences using the possessive adjectives (MY / YOUR / HIS / HER / OUR / THEIR) (Open Doors 1A, p. 9);

Complete the sentences with: HER – HIS – THEIR | SHE'S – HE'S – THEY'RE (Open Doors 1A, p. 8).

Essas atividades não são contextualizadas em situações reais de uso da língua, nem demandam produção criativa ou reflexão por parte dos alunos. De acordo com Almeida Filho (1997), tal prática configura uma visão de aprendizagem centrada na "prática e exercitação" de elementos isolados, característica da macroabordagem gramatical.

No que tange à *concepção de ensinar*, a postura didática prevista pela apostila se aproxima da função de transmitir conteúdos. As atividades estão dispostas em sequências instrucionais fechadas, prevendo pouca ou nenhuma autonomia do aluno. Em geral, o papel do professor é reforçado como o de quem "dá, passa ou transmite" conhecimento (Almeida Filho, 1997).

A interação entre pares aparece apenas em tarefas simples, com escopo limitado e foco na prática do *There is / There are*:

Ask your partner: Is there a bathtub in your bathroom? (Open Doors 1A, p. 34).

Essa atividade, embora realizada em dupla, é uma tarefa *pré-comunicativa* (Barbirato, 2005), já que restringe a expressividade e não exige negociação de sentidos. Dessa forma, a interação não é um objetivo central do material, mas apenas uma simulação controlada da comunicação.

Por fim, é importante considerar a relação da apostila com os critérios propostos por Freitas (2013) para a macroabordagem gramatical. No material, é possível identificar:

- a) organização das aulas por conteúdo gramatical: todas as unidades seguem o padrão "diálogo + grammar box + exercícios";
- b) língua apresentada de forma fragmentada: em blocos lexicais e gramaticais sem contexto significativo;
- c) apresentação explícita de vocabulário: listas e atividades de associação direta (ex. "*Match the objects with their names*");
- d) uso indireto da língua materna: sem proposta de redução, com instruções traduzidas ou vocabulário antecipado e listas de palavras em inglês/português no final da apostila;
- e) baixa interação: raras atividades em duplas ou grupos, sem propostas de produção livre;
- f) professor como centro da aula: papel mediador não enfatizado ou sugerido pelo material.

Diante de tais evidências, pode-se afirmar que a apostila *Open Doors 1A* se ancora predominantemente na macroabordagem gramatical, articulada à visão estrutural de ensino (Richards; Rodgers, 2014), com base na concepção de língua como sistema formal, na aprendizagem por repetição e transmissão, e na atuação docente centrada na apresentação de conteúdos, conforme sistematização teórica adotada nesta pesquisa.

Com base nessa análise detalhada da apostila *Open Doors 1A*, é possível observar como os elementos estruturais, linguísticos e pedagógicos presentes no material refletem uma prática centrada na forma e no controle do uso da língua. A seguir, a apostila *Open Doors 2B* será analisada com o objetivo de identificar possíveis continuidades, rupturas ou ressignificações em relação à abordagem do material, conforme os mesmos critérios teóricos aplicados.

4.1.2 Análise da apostila Open Doors 2B

A A apostila *Open Doors 2B*, destinada a alunos que já completaram dois anos de estudo, apresenta avanços em relação à apostila *1A*, embora ainda revele forte presença da macroabordagem gramatical, com indícios de transição para uma macroabordagem comunicativizada, conforme os critérios propostos por Freitas (2013), Richards e Rodgers (2014) e Almeida Filho (1997), de acordo com a sistematização adotada nesta pesquisa.

No que se refere à concepção de língua, observa-se uma tentativa de contextualização das estruturas linguísticas; entretanto, a organização das unidades permanece centrada em formas linguísticas específicas. Isso pode ser verificado, por exemplo, em atividades como as apresentadas no Anexo B.

Complete the sentences with the future (Open Doors 2B, p. 7);

Complete using the superlative adjectives (Open Doors 2B, p. 17);

Compare these things using comparative adjectives: (Open Doors 2B, p. 15).

A língua continua sendo tratada como um sistema de regras a serem dominadas. Ainda que tais conteúdos apareçam em diálogos, a estrutura geral das unidades mantém a lógica da fragmentação e da sistematização formal. Segundo Almeida Filho (1997), essa prática ancora-se na ideia de língua como "forma (sinais, signos) num sistema (gramatical), governado por regras", reforçando sua associação à visão estrutural e à macroabordagem gramatical.

Contudo, a apostila 2B introduz atividades com respostas pessoais, como:

In pairs, ask some advice for the situations below. Follow the example: (Open Doors 2B, p. 8);

Let's talk: In your opinion, which is the best city to visit, New York or Paris? Why? (Open Doors 2B, p. 18).

Nessas propostas, há maior abertura para manifestação subjetiva e construção de sentido. Essas características sinalizam aproximações com a concepção funcional de língua, entendida como "capacidade de manifestação de expressão verbal regular, estética, lúdica; construção de sentido e conhecimento" (Almeida Filho, 1997), ainda que de maneira incipiente.

No que diz respeito à *concepção de aprender*, identificam-se indícios de práticas que vão além da mera repetição e exercitação. Por exemplo, no enunciado da tarefa:

Read this text, talk to your partner and find the equivalent idioms in Portuguese (Open Doors 2B, p. 23),

os alunos são convidados a negociar significados e refletir sobre usos culturais da língua. A atividade propõe interação autêntica, alinhando-se parcialmente à ideia de aprendizagem como construção compartilhada. Contudo, a presença dominante de exercícios mecânicos, como:

Complete the sentence with the correct form. (Open Doors 2B, p. 18);

Write the sentences using the adjectives in the right order. (Open Doors 2B, p. 18).

Essas atividades ainda mantêm o foco na prática repetitiva e explícita de formas. Portanto, predomina a concepção de aprendizagem como retenção consciente e prática formal, característica da macroabordagem gramatical, mas com indícios de transição para práticas mais funcionais.

Quanto à concepção de ensinar, nota-se uma tentativa de ampliar o papel do professor como alguém que "cria situações, climas e estímulos" e "proporciona condições para envolver" (Almeida Filho, 1997). As seções "*Let's talk*" e "*About yourself*" são exemplos de propostas que valorizam a participação ativa dos alunos. Entretanto, essas propostas aparecem ao final das unidades, como complementos às práticas gramaticais predominantes. Isso indica um deslocamento parcial da função do professor, que, embora ainda central, começa a assumir funções mais dialógicas e mediadoras, típicas da visão funcional de ensino (Richards; Rodgers, 2014).

Em consonância com os critérios de Freitas (2013), a apostila 2B pode ser classificada como pertencente à macroabordagem gramatical-comunicativizada, por apresentar:

- a) organização por conteúdos formais, mas com presença de temas e contextos;
- b) atividades gramaticais que buscam promover interação;
- c) propostas de respostas pessoais e uso da língua em contextos mais significativos;
- d) ações do professor que oscilam entre a apresentação tradicional e a mediação dialógica;
- e) atividades que alternam entre *foco nas formas* e *foco no sentido*.

Dessa forma, embora ainda centrada na estruturação formal da língua, a apostila 2B apresenta avanços em direção a práticas comunicativas, sinalizando uma transição metodológica no interior da proposta pedagógica do curso.

A análise comparativa entre as apostilas Open Doors 1A e 2B permite responder à segunda questão de pesquisa: "Como pode ser classificada a abordagem de ensinar do material didático Open Doors à luz das macroabordagens gramatical e comunicativa no ensino de línguas?". Os dados revelam que, embora ambas apresentem estrutura predominantemente gramatical, há diferenças significativas no modo como a língua, o aprender e o ensinar são concebidos e operacionalizados didaticamente.

A apostila 1A revela forte aderência à macroabordagem gramatical, com base na visão estrutural de Richards e Rodgers (2014). A língua é apresentada como um sistema formal, com enfoque na memorização e repetição de estruturas e vocabulários isolados, como ilustrado em atividades do tipo: "There is a table in the living room. Complete the sentences." (1A, p. 23).

Além disso, a aprendizagem é entendida como retenção e prática formal, e o ensino é concebido como transmissão de conhecimento pelo professor, cujo papel permanece central e diretivo.

Por outro lado, a apostila 2B, embora ainda centrada em conteúdos linguísticos formais, introduz elementos da macroabordagem comunicativizada. Há um número maior de atividades que favorecem a expressão pessoal, a construção de sentido e a interação entre os alunos. Isso é evidenciado, por exemplo, em propostas como:

Let's talk: In your opinion, which is the best city to visit, New York or Paris? Why? (Open Doors 2B, p. 18).

Tais atividades se aproximam da visão funcional de língua e de ensino, sugerindo uma tentativa de deslocamento do foco exclusivo na forma para um equilíbrio entre forma e significado. Do ponto de vista da aprendizagem, observa-se uma articulação entre prática formal e experiência significativa, ainda que restrita a momentos específicos das unidades.

A classificação da abordagem de cada apostila, portanto, se consolida da seguinte forma:

- a) Open Doors 1A: macroabordagem gramatical, articulada à visão estrutural, com predominância da concepção de língua como sistema, da aprendizagem por memorização e do ensino transmissivo;
- b) Open Doors 2B: macroabordagem gramatical-comunicativizada, com traços da visão funcional, valorizando parcialmente a construção de sentido, a interação e o papel mais mediador do professor.

Esses resultados demonstram uma continuidade metodológica entre os volumes, mas também uma evolução em direção a práticas mais comunicativas, indicando uma possível transição na proposta didática do material ao longo dos níveis de proficiência. Compreendida a abordagem predominante em cada uma das apostilas (*Open Doors 1A* e *2B*), é fundamental identificar qual é a abordagem de ensinar dos professores-participantes e posteriormente analisar como ela influencia o uso efetivo dos materiais didáticos em sala de aula: temas que serão explorados nas próximas subseções.

4.2 ABORDAGEM DE ENSINAR DOS PROFESSORES

Esta subseção está diretamente relacionada à segunda de pesquisa: "Como se caracteriza a Abordagem de Ensinar dos professores-participantes, considerando suas concepções de língua, de aprender e de ensinar, a partir do modelo da OGEL?". Para responder a essa questão, a

análise da Abordagem de Ensinar dos professores será conduzida com base no modelo da OGEL, centrando-se em três categorias principais: *concepção de língua*, *concepção de aprender* e *concepção de ensinar*. Essas categorias serão examinadas com o intuito de identificar as concepções pedagógicas que orientam as práticas dos professores ao utilizarem a apostila Open Doors.

As práticas pedagógicas e metodológicas adotadas pelos professores em sala de aula são um reflexo direto de sua Abordagem de Ensinar, especialmente quando é considerado o contexto específico do ensino de línguas no projeto *Open Doors*. Para aprofundar essa análise, serão considerados dados provenientes das respostas obtidas por meio de questionários e entrevistas. Essa triangulação dos dados coletados por diferentes instrumentos permitirá uma compreensão mais abrangente de como as concepções de língua, aprender e ensinar influenciam as escolhas pedagógicas dos professores, bem como sua interação com os recursos didáticos disponíveis.

4.2.1 Abordagem de ensinar da professora Alice

A identificação da Abordagem de Ensinar da professora Alice será realizada com base em três categorias centrais: *concepção de língua*, *concepção de aprender* e *concepção de ensinar*. Essas categorias permitem evidenciar suas crenças e orientações teóricas.

4.2.1.1 Concepção de língua

Almeida Filho (1997) e Richards e Rodgers (2014) discutem diversas concepções de linguagem que influenciam métodos de ensino. Entre elas, destacam-se três visões principais: estrutural (com foco na gramática e nos itens lexicais), funcional (com foco nas funções comunicativas da língua) e interacional (centrada na interação e na negociação de sentido). A primeira é comumente associada à macroabordagem gramatical, enquanto as duas últimas alinham-se à macroabordagem comunicativa.

Com base nessas concepções, foram selecionados trechos de entrevistas e respostas ao questionário que evidenciam essas diferentes perspectivas. Para fins analíticos, as falas da professora Alice foram organizadas conforme as três visões descritas por Richards e Rodgers (2014), em articulação com as macroabordagens de Almeida Filho (1997), sistematizadas na Seção 2.3.4: a visão estrutural (associada à macroabordagem gramatical), a visão funcional (relacionada à macroabordagem comunicativa) e a visão interacional (também vinculada à macroabordagem comunicativa). Cada uma dessas visões implica uma compreensão distinta sobre o papel da língua no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

a) Visão Estrutural

A visão estruturalista compreende a língua como “forma (sinais, signos) num sistema (gramatical), governado por regras” (Almeida Filho, 1997, p. 45), com ênfase na linearidade, na correção formal e na transmissão de estruturas previamente definidas. Tal perspectiva está historicamente associada a métodos tradicionais, como o método gramática-tradução, que privilegiam a análise sistemática de regras e a memorização de padrões linguísticos (Richards; Rodgers, 2014).

Apesar de a professora Alice declarar preferência pelo método comunicativo, sua fala revela traços da visão estruturalista, especialmente quando a organização e a previsibilidade são apresentadas como estratégias para garantir a aprendizagem e reduzir a ansiedade dos alunos. Essa perspectiva pode ser observada na seguinte resposta ao questionário, na qual é destacada a importância de uma sequência didática organizada:

Acredito que a organização de uma sequência lógica [é importante] para ajudar na rotina, trazer aprendizagem significativa para o aluno de forma que ele entenda e não se sinta frustrado. (CQA1).

A ênfase na linearidade reflete uma concepção estruturalista de língua como sistema ordenado, no qual o aprendizado ocorre por etapas fixas e controladas. Com base em Almeida Filho (1997), essa visão pode ser associada à categoria de “criação de orações gramaticais e apropriações”, por fazer alusão a um arcabouço estrutural pré-estabelecido.

A ideia de “montar uma sequência didática” com módulos progressivos, delimitando previamente cada etapa do aprendizado, evidencia ainda mais o alinhamento da professora com uma visão estrutural do ensino. Como a professora relata:

[...] o que o aluno aprenderia no módulo dois, no módulo três, no módulo quatro (CEA1)

Esse planejamento detalhado reforça uma postura pedagógica que concebe a língua como um objeto estático, desvinculado de contextos sociais dinâmicos. A associação entre estrutura formal e segurança pedagógica também se manifesta nas respostas ao questionário, especialmente quando a professora relata sua experiência com materiais avaliativos e recursos didáticos tradicionais:

Tenho experiência [...] somente com elaboração de caderno de exercícios, portfólios, elaboração de provas, slides expositivos... (CQA2).

Tais informações evidenciam a presença de elementos da visão estrutural como componente marcante na abordagem de ensinar de Alice, sobretudo nos momentos em que a organização, a clareza e a previsibilidade são vistas como garantias do processo de aprendizagem e de prevenção da frustração dos alunos. Essa postura também pode ser compreendida como uma estratégia de acolhimento, especialmente ao se considerar o perfil dos alunos que, segundo a própria professora, frequentemente chegam "traumatizados" por experiências anteriores frustradas:

A gente percebe que muitos alunos, principalmente os da faixa etária trinta a mais, chegam extremamente traumatizados já com a língua porque tentaram já diversas vezes estudar inglês e nunca conseguiram." (CEA2).

Desse modo, fica evidente que a professora incorpora aspectos da visão estrutural não apenas como recurso organizacional, mas também como estratégia afetivo-pedagógica. Os trechos analisados demonstram que elementos dessa perspectiva permeiam sua prática, sobretudo no valor atribuído à organização e à sequenciação de materiais para oferecer suporte e segurança aos alunos.

b) Visão Funcional

A visão funcional compreende a língua como instrumento para ação comunicativa e cognitiva em contextos reais, com ênfase na utilidade prática, na construção de sentido e na relevância para a vida cotidiana. Essa perspectiva associa-se às categorias de “construção de sentido e conhecimento” e “capacidade de manifestação de expressão verbal” (Almeida Filho, 1997), as quais destacam o uso da língua como meio para resolver problemas e expressar necessidades concretas.

Essa compreensão é evidenciada nas práticas pedagógicas da professora Alice, que valoriza a produção linguística voltada para objetivos específicos. Na entrevista, a professora menciona o uso de atividades que incentivam a expressão verbal dos alunos em contextos comunicativos autênticos:

A gente fez muitos diálogos, a gente gravou... (CEA5).

A referência à produção de “diálogos” e à prática de “gravação” sinaliza a presença da categoria “manifestação de expressão verbal regular, estética, lúdica”, indicando que a linguagem é mobilizada para finalidades comunicativas específicas. Nessa concepção, as estruturas linguísticas não são apenas memorizadas, mas mobilizadas em situações significativas, promovendo o engajamento e o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Esse entendimento também se faz presente nas respostas ao questionário. Ao refletir sobre os objetivos dos estudantes, a professora relata:

Alguns alunos procuram o curso para entender músicas, fugir do Alzheimer ou por recomendação médica." (CQA3).

A menção à música remete a finalidades estéticas e afetivas que ultrapassam o uso meramente funcional da língua. A música, enquanto forma estética de linguagem, é compreendida como objetivo legítimo de aprendizagem, revelando uma perspectiva que integra o componente emocional ao processo educacional. Isso se articula à categoria “manifestação de expressão verbal regular, estética, lúdica”, conforme proposta por Almeida Filho (1997), ao aproximar o aprendizado da vivência pessoal e dos interesses dos alunos.

Essa concepção é reiterada no trecho a seguir:

Trazer aprendizagem significativa para o aluno, de forma que ele entenda e não se sinta frustrado. (CQA4).

Tal afirmação evidencia uma preocupação com os aspectos afetivos do processo de ensino-aprendizagem, sinalizando que a docente busca evitar sentimentos negativos e promover um engajamento genuíno por meio de práticas significativas. A ênfase em evitar a "frustração" e em favorecer a "aprendizagem significativa" indica que a professora valoriza um ensino que considere fatores motivacionais e emocionais, o que está em consonância com a concepção de língua como instrumento de expressão pessoal e envolvimento emocional.

A triangulação entre AE5, AQ4 e AQ3 indica que a abordagem da professora Alice integra tanto objetivos práticos quanto dimensões estéticas e lúdicas da linguagem. Os dados analisados evidenciam uma visão funcional de língua, centrada na aplicabilidade prática, na negociação de significados e na resposta às expectativas concretas dos alunos.

c) Visão Interacional

A visão interacional compreende a língua como prática social, meio de constituição de identidades, negociação de significados e expressão de relações de poder (Richards; Rodgers, 2014). Com base nos dados coletados, foi possível identificar que a professora Alice reconhece a língua como prática social voltada à negociação de significados em contextos reais, vinculando-a diretamente à categoria de “ação social propositada” (Almeida Filho, 1997). Essa concepção é expressa em sua entrevista quando fala:

Então quando a gente consegue mostrar a real necessidade né que o inglês ele né qualquer outra língua, mas a inglesa principalmente. Ela abre portas e usar a língua inglesa como ferramenta ela te dá poder de abrir portas né seja do emprego ou seja de conhecimento cultural enfim, eu acho que é dos critérios mais importantes. (CEA8).

A expressão “abrir portas” exemplifica a concepção interacional da língua como prática social que vai além da simples comunicação e assume um papel estratégico na vida dos alunos. Tal perspectiva revela um alinhamento com a noção de língua enquanto “ação social propositada”, na qual o uso da linguagem está profundamente conectado a objetivos sociais, profissionais e culturais.

Essa concepção também foi evidenciada no questionário, ao se destacar o papel socioeducacional do curso:

O curso de línguas público tem um papel socioeducacional, ele agrega na vida de nossos munícipes de diversas formas, seja para enriquecimento cultural, realização de um sonho, busca de um melhor emprego, ou mesmo para exercitar o cérebro e fugir de demências. (CQA7).

A ênfase em “agregar na vida dos alunos” e “busca de um melhor emprego” sugere uma compreensão da língua como instrumento de transformação social, o que reforça sua dimensão interacional, conforme descrita por Richards e Rodgers (2014).

Outro aspecto central na abordagem da professora Alice diz respeito à valorização da identidade e da cultura dos alunos. Na entrevista, a professora critica a padronização dos materiais globais que não dialogam com o contexto do aprendiz:

[...] quando se prepara material, né, feito aleatoriamente pra pessoas do mundo inteiro, e ele [o aluno] não se vê ali naquele material, né, onde você passou suas férias, onde você mora, o que tem no seu entorno [...] (CEA11).

A frase “ele não se vê ali naquele material” pode ser interpretada como indicativo da categoria “manifestação de ser”, ao destacar a necessidade de que o ensino da língua estrangeira esteja ancorado na vivência e identidade dos estudantes. Essa percepção dialoga diretamente com a perspectiva de Almeida Filho (1997), ao entender a linguagem como expressão da subjetividade e da história coletiva.

Tal preocupação também foi reiterada no questionário, ao se defender a elaboração de materiais que considerem as especificidades do público brasileiro:

Eu acredito que pensar em um material didático para o brasileiro faz toda a diferença, pois aprendemos, pensamos de forma diferente de outras culturas, o material pensado para um público em específico colabora para o entendimento da língua estrangeira. (CQA6).

A menção a “pensamos de forma diferente de outras culturas” reforça a compreensão da língua como elemento constitutivo da identidade, apontando para a importância de um ensino que valorize as especificidades culturais do aprendiz e promova o empoderamento por meio da construção identitária.

Além disso, foi identificada a percepção de que a língua estrangeira está inserida em dinâmicas de poder e hierarquia social. No mesmo questionário, a professora salienta:

O curso de línguas público tem um papel socioeducacional, ele agrega na vida de nossos munícipes de diversas formas, seja para enriquecimento cultural, realização de um sonho, busca de um melhor emprego, ou mesmo para exercitar o cérebro e fugir de demências. (CQA7)

A repetição da expressão “busca de um melhor emprego” associada a “enriquecimento cultural” evidencia a posição de prestígio da língua inglesa no mercado e na sociedade global. Essa concepção corresponde à categoria de “expressão de relações de poder”, revelando que o ensino de línguas não é neutro, mas carregado de implicações sociais e econômicas.

Essa perspectiva crítica é reforçada na entrevista, quando a professora menciona a língua como ferramenta de mobilidade social:

Ela abre portas e usar a língua inglesa como ferramenta ela te dá poder de abrir portas né seja do emprego ou seja de conhecimento cultural enfim, eu acho que é dos critérios mais importantes. (CEA10).

A expressão “te dá poder” sugere que o domínio da língua estrangeira é percebido como condição para o acesso a oportunidades, o que indica uma valorização da língua como meio de ascensão e construção cultural.

A crítica à padronização descontextualizada de materiais também é retomada:

A gente viu que, mesmo quando o material é produzido para um público global, se ele não reflete a realidade local – onde o aluno vive, o que conhece – ele perde a eficácia. (CEA12).

A noção de “realidade local” reforça a categoria “construção de cultura repositório”, na medida em que relaciona o ensino da língua à vivência dos alunos e à valorização de seus repertórios culturais. De acordo com Almeida Filho (1997), a linguagem é compreendida como repositório cultural dinâmico, que se constitui na interação.

No questionário, esse entendimento aparece reiteradamente, como no seguinte trecho:

Eu acredito que pensar em um material didático para o brasileiro faz toda a diferença, uma vez que aprendemos, pensamos de forma diferente de outras culturas. (CQA6).

Essa afirmação demonstra o compromisso com a integração da língua estrangeira à cultura local, consolidando-a como parte do repertório dos alunos. A triangulação entre CQA6 e CEA12 permite inferir que a prática docente da professora busca respeitar a “construção de cultura repositório”, articulando saberes locais e globais.

Por fim, a professora valoriza o processo de desestrangeirização da língua-alvo (Almeida Filho, 2002), ao integrar o inglês à identidade dos estudantes. Em outro momento da entrevista, a professora retoma a crítica à falta de representatividade nos materiais:

[...] quando se prepara material, né, feito aleatoriamente pra pessoas do mundo inteiro, e ele não se vê ali naquele material, né, onde você passou suas férias, onde você mora, o que tem no seu entorno [...] (CEA11).

A repetição da expressão “não se vê ali naquele material” aponta para a necessidade de que a língua estrangeira seja apropriada como parte do cotidiano dos alunos. Tal perspectiva dialoga com a concepção de “língua só inicialmente estrangeira”, na qual o idioma, ao ser ressignificado em contextos locais, deixa de ser percebido como externo e passa a compor a trajetória dos aprendizes.

Essa ideia também é reafirmada no questionário:

Estamos sempre mudando, aprendendo e inovando, portanto, é de suma importância que as atualizações aconteçam à medida que aplicamos e vemos na prática que está dando certo ou o que pode melhorar. (CQA5).

A ênfase em “mudando, aprendendo e inovando” reforça a concepção da língua como processo dinâmico e adaptável, o que sustenta a desestrangeirização progressiva da língua-alvo e sua integração significativa à realidade dos alunos.

d) Tensões entre as visões de língua

A análise das concepções da professora Alice revela que sua abordagem de ensinar não se limita a uma única visão de língua, mas é marcada por tensões e hibridizações entre as perspectivas estrutural, funcional e interacional propostas por Richards e Rodgers (2014). Tais tensões evidenciam os desafios de aplicar rigidamente categorias teóricas em contextos educacionais reais, nos quais fatores como ansiedade linguística, expectativas dos alunos e demandas institucionais influenciam as escolhas metodológicas dos docentes.

Um dos dilemas recorrentes identificados nos dados é a tensão entre a necessidade de oferecer segurança pedagógica aos alunos e a busca por práticas interacionais autênticas. A professora destaca a importância de uma “sequência lógica” (CQA1) como forma de evitar frustrações, sobretudo em turmas compostas por alunos “traumatizados” por experiências anteriores malsucedidas (CEA2). Essa ênfase na linearidade e previsibilidade remete à visão estrutural, associada à criação de orações gramaticais e à organização de conteúdos em módulos fixos (Almeida Filho, 1997). No entanto, essa mesma docente critica o uso de materiais globais desconectados da realidade local, defendendo a desestrangeirização da língua-alvo (CEA11; CQA6), princípio central da visão interacional.

A coexistência dessas perspectivas ilustra um desafio comum na prática docente: enquanto a estruturação lógica pode ser compreendida como uma estratégia de acolhimento, especialmente frente a contextos de insegurança linguística, ela também pode limitar a flexibilidade e a negociação de significados em situações reais de uso da língua. A própria professora afirma que “a língua é viva” (CEA6), embora recorra com frequência a materiais estruturados, como cadernos de exercícios (CQA2), o que contrasta com a concepção de linguagem como prática social dinâmica.

Ainda que declare preferência pelo método comunicativo, a fala da professora revela elementos oriundos de diferentes visões de língua, formando um quadro híbrido que reflete negociações contínuas entre teoria e realidade. A gravação de diálogos (CEA5) e o uso de músicas com fins estéticos e motivacionais (CQA3), por exemplo, estão alinhados à visão funcional da linguagem, voltada para a construção de sentido e expressão criativa (Almeida Filho, 1997). Tais atividades coexistem, contudo, com estratégias estruturais como a ênfase na “sequência lógica” (CQA1) e a elaboração de provas tradicionais (CQA2).

Esse conjunto híbrido indica que a macroabordagem comunicativa (composta pelas visões funcional e interacional) não é aplicada de maneira pura, mas adaptada às demandas contextuais do projeto. A professora parece equilibrar o ideal de “aprendizagem significativa” (CQA4) com a necessidade de garantir previsibilidade e estrutura, sobretudo em contextos de ensino com adultos que buscam reverter trajetórias anteriores marcadas por frustração.

A análise também revela que, embora o modelo da OGEL (Almeida Filho, 1997) ofereça categorias analíticas úteis para interpretar a prática docente, ele apresenta limitações quando aplicado a contextos complexos e dinâmicos. A visão interacional, associada à “ação social propositada”, pressupõe que a língua seja um recurso para a transformação social e a construção de identidades. Contudo, a desestrangeirização da língua-alvo (Almeida Filho, 2002), conforme expressa pela professora, não ocorre de maneira linear. A crítica à inadequação dos materiais globais é exemplar nesse sentido:

[...] ele não se vê ali naquele material (CEA11)

Tal constatação evidencia a necessidade de reconsiderar o uso desses materiais em contextos específicos. A adaptação de recursos pedagógicos às realidades dos alunos — considerando aspectos como afetividade, vivência sociocultural e dinâmicas de poder — revela-se fundamental para que o ensino de línguas seja experienciado de maneira significativa.

As tensões entre as visões de língua presentes no discurso da professora Alice demonstram que a aplicação de referenciais teóricos em contextos educacionais implica negociações permanentes entre princípios pedagógicos, condições institucionais e perfis discentes. A hibridização de abordagens, embora condizente com os desafios enfrentados na

sala de aula, também revela limites nas categorias rígidas propostas por Almeida Filho (1997), conforme indicado por Freitas (2013).

Em síntese, a concepção de língua da professora Alice está predominantemente alinhada à macroabordagem comunicativa, incorporando elementos das visões funcional e interacional (Richards; Rodgers, 2014). Sua prática pedagógica reflete categorias como “construção de sentido e conhecimento”, “ação social propositada” e “desestrangeirização da língua-alvo” (Almeida Filho, 1997, 2002), demonstrando que a linguagem é concebida como:

- a) Ferramenta para negociação de significados em contextos reais (ex.: "o inglês abre portas", AE10);
- b) Meio para expressão identitária e cultural (ex.: "material adaptado ao contexto brasileiro", AQ6);
- c) Fenômeno dinâmico e atualizável (ex.: "a língua é viva", AE6).

Ainda que valorize a previsibilidade, por meio da “sequência lógica” (CQA1) e de materiais estruturados (CEA8), tais elementos são empregados como estratégia de acolhimento afetivo, e não como eixo central de sua prática. A ênfase em “aprendizagem significativa” (CQA4), na “negociação de significados” (CEA10) e na “desestrangeirização gradual da língua-alvo” (Almeida Filho, 2002) posiciona sua abordagem claramente dentro da macroabordagem comunicativa, com ênfase na dimensão interacional.

Na subseção seguinte, são analisados os trechos extraídos das entrevistas e dos questionários relacionados à concepção de aprender. Essa análise visa compreender como a professora entende o processo de aprendizagem de línguas e o papel do aluno, articulando suas falas aos referenciais de Almeida Filho (1997) e Richards e Rodgers (2014).

4.2.1.2 Concepção de Aprender

Para compreender a concepção de ensinar expressa pela professora Alice, adotaram-se como referência as macroabordagens propostas por Freitas (2013) – gramatical e comunicativa –, articuladas com as visões estruturais, funcionais e interacionais descritas por Richards e Rodgers (2014), e com as categorias de Almeida Filho (1997) sobre as diferentes compreensões do ensino de língua estrangeira. A análise é organizada com base nas três visões associadas: estrutural, funcional e interacional.

a) Visão Estrutural (Macroabordagem Gramatical)

A visão estrutural de aprender está associada à transmissão sistemática de conteúdos formais e ao ensino explícito das regras gramaticais. Nessa perspectiva, o foco recai sobre a

repetição, a memorização e o exercício controlado, em que o professor assume a posição de detentor do conhecimento e o aluno, de receptor passivo, responsável por reter informações e habilidades conscientemente, formalmente e explicitamente (Richards; Rodgers, 2014).

Tal concepção torna-se evidente no seguinte trecho da entrevista da professora Alice:

O aluno usando a sua língua materna como ferramenta, ela sendo direcionada, vai fazer com que o ensino de uma outra língua, no caso a língua inglesa, muito mais rápido, porque ele vai entender como aquela língua funciona. (CEA14)

A expressão “entender como aquela língua funciona” revela uma valorização do conhecimento metalinguístico e da explicitação de regras, características da dimensão “reter informações e habilidades conscientemente, formalmente e explicitamente” (Almeida Filho, 1997). O uso da língua materna como ferramenta “direcionada” também indica uma prática conduzida pela professora, na qual o aluno é orientado a realizar comparações estruturais entre a língua materna e a língua alvo a ser aprendida. Essa escolha pedagógica pressupõe que a aprendizagem se dá mais eficazmente quando mediada por explicações formais, típicas de uma concepção estruturalista.

No questionário, a mesma lógica aparece quando a professora afirma:

Acredito que a organização de uma sequência lógica para ajudar na rotina, trazer aprendizagem significativa para o aluno de forma que ele entenda e não se sinta frustrado. (CQA9).

A expressão “organização de uma sequência lógica” demonstra a crença de que a aprendizagem deve seguir uma progressão previsível e ordenada, reforçando o papel da estrutura como facilitadora da compreensão. A preocupação com que o aluno “não se sinta frustrado” sugere que essa organização serve não apenas à clareza cognitiva, mas também como estratégia afetiva, oferecendo ao aluno uma sensação de controle e segurança diante de um conteúdo que pode causar ansiedade ou resistência.

Ainda dentro dessa lógica, a professora menciona em sua entrevista:

A gente percebe que muitos alunos, principalmente os da faixa etária trinta a mais, chegam extremamente traumatizados já com a língua porque tentaram já diversas vezes estudar inglês e nunca conseguiram. (CEA17).

O depoimento evidencia o impacto emocional negativo de experiências passadas de aprendizagem, muitas vezes associadas à rigidez e à ineficácia de métodos tradicionais. Nesse contexto, a professora recorre a estratégias estruturadas não apenas como exigência pedagógica, mas também como mecanismo de acolhimento e reconstrução da confiança do aluno no processo de aprender.

Desse modo, constata-se que a concepção estruturalista de aprendizagem está presente na prática docente da professora Alice, mas adaptada às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos. Ainda que inserida em uma lógica transmissiva, sua proposta revela um esforço em tornar o percurso de aprendizagem mais acessível e menos traumático, articulando organização formal e cuidado afetivo.

b) Visão Funcional (Macroabordagem Comunicativa)

A visão funcional concebe o processo de aprendizagem como a construção de sentido em ambientes afetivamente propícios, nos quais o aluno é considerado sujeito ativo, desenvolvendo-se ao integrar novos conhecimentos a experiências reais e relevantes. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser centrada na forma e passa a se orientar pelo uso da língua com finalidades comunicativas, práticas e contextualizadas. (Almeida Filho, 1997; Richards; Rodgers, 2014).

Essa concepção é evidenciada quando a professora Alice afirma em entrevista:

Nós aprendemos não só por motivação, mas também quando a gente entende o sentido de algo. (CEA3).

O uso das expressões “aprendemos”, “entende o sentido” e “não só por motivação” revela a compreensão de que o aprendizado está atrelado à significância dos conteúdos para o aluno. A menção ao “sentido” indica que a professora reconhece que a aprendizagem não é meramente mecânica, mas depende de conexões cognitivas e afetivas com o conteúdo – exatamente o que Almeida Filho (1997) classifica como “construir sentidos em ambientes afetivamente propícios”. O aluno, nesse cenário, deixa de ser um reprodutor de regras e passa a ser um intérprete ativo da linguagem, engajado por meio da compreensão contextual.

Esse entendimento também está presente na seguinte fala do questionário:

Trazer aprendizagem significativa para o aluno, de forma que ele entenda e não se sinta frustrado. (CQA3).

A expressão “aprendizagem significativa” articula-se diretamente à proposta funcional, uma vez que sinaliza um ensino que busca sentido, e não apenas memorização. A complementação “de forma que ele entenda” reforça que o foco não está em decorar estruturas, mas em internalizar e compreender o conteúdo a partir de um lugar de engajamento afetivo e intelectual.

Outro exemplo relevante encontra-se na fala da professora:

O inglês, pra atingir uma fluência, precisa estar no cotidiano, no dia a dia, na rotina. (CEA4).

Nesse enunciado, a presença do inglês na “rotina” e no “cotidiano” revela uma concepção de aprendizagem baseada na exposição autêntica e contextualizada da língua. A naturalidade do uso é associada ao desenvolvimento da fluência, em que o aluno é compreendido como alguém que precisa vivenciar a língua, e não apenas estudá-la. Tal perspectiva alinha-se à categoria *usar* (saber usar), conforme proposta por Almeida Filho (1997), pois a aprendizagem é concebida como um processo funcional que se consolida na prática linguística cotidiana. Esse posicionamento é reforçado por mais um trecho do questionário:

Atendendo às necessidades individuais dos alunos. (CQA4).

A valorização das “necessidades individuais” conecta-se à noção de que o ensino deve ser flexível, ajustado à realidade de cada estudante. Isso também é coerente com a categoria *desenvolver-se integrando novos conhecimentos*, já que o processo de aprender é interpretado como progressivo, adaptável e centrado no aprendiz como ser singular e ativo.

Além disso, a professora demonstra reconhecer a função prática e motivacional da língua ao afirmar:

“Alguns alunos procuram o curso para entender músicas, fugir do Alzheimer ou por recomendação médica.” (CEA5).

O uso da expressão “procuram o curso para” seguida de finalidades concretas como “entender músicas” ou “fugir do Alzheimer” evidencia uma perspectiva funcional, em que a aprendizagem está diretamente relacionada a objetivos pessoais e reais. O aluno aparece como sujeito que busca a língua por razões práticas, emocionais e cognitivas, e não apenas por obrigação escolar. Isso reforça o papel do aluno como sujeito ativo no seu processo de aquisição da língua alvo, conceito alinhado a macroabordagem comunicativa.

c) Visão Interacional (Macroabordagem Comunicativa)

A visão interacional concebe a aprendizagem como uma *ação social propositada*, em que o aluno constrói conhecimento de forma colaborativa, envolvido em práticas significativas, identitárias e transformadoras (Almeida Filho, 1997; Richards; Rodgers, 2014). Aprender, nesse contexto, é mais do que dominar estruturas ou usar a língua funcionalmente; é *transformar-se* e *perturbar-se*, compreendendo o papel social e político da linguagem. A linguagem deixa de ser apenas um instrumento técnico e passa a ser também *expressão de identidade, cultura e relações de poder*.

Esse entendimento aparece com clareza no trecho da entrevista em que a professora afirma:

O material didático foi criado com base no feedback dos alunos, mostrando que o processo de aprender uma língua envolve a interação constante entre teoria e vivência, adaptando-se às necessidades reais. (CEA13).

O uso das expressões “feedback dos alunos”, “interação constante entre teoria e vivência” e “necessidades reais” evidencia que a aprendizagem é pensada como um processo dialógico, em que o aluno participa ativamente da construção dos caminhos pedagógicos.

A referência direta ao feedback dos estudantes revela um alinhamento claro com a categoria *construir com professor e colegas* (Almeida Filho, 1997), uma vez que o conteúdo e a forma de ensinar não são impostos unilateralmente, mas elaborados em resposta à escuta do outro. A inclusão das “necessidades reais” reforça a noção de que o aprender acontece num contexto em que teoria e prática se encontram de forma dinâmica.

Essa concepção é confirmada em outro trecho da entrevista:

[...] o material didático, que inicialmente era apenas um norte, foi continuamente adaptado e reformulado com base nas necessidades e feedback dos alunos, demonstrando que aprender é um processo de constante evolução e ajuste. (CEA16).

A ideia de “constante evolução e ajuste” indica que o conhecimento não é fixo nem fechado, mas mutável e relacional. A prática pedagógica é adaptada com base na experiência concreta dos aprendizes, considerando que tanto o aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem são passíveis de mudança. A adaptação do material, por sua vez, configura-se como um gesto pedagógico interacional, no qual o ensino responde às vivências dos sujeitos, validando seus repertórios.

No questionário, a professora reforça esse ponto ao afirmar:

Estamos sempre mudando, aprendendo e inovando, portanto, é de suma importância que as atualizações aconteçam à medida que aplicamos e vemos na prática o que está dando certo ou o que pode melhorar. (CQA8).

A repetição do verbo “mudando”, em articulação com “inovando” e “atualizações”, evidencia uma disposição ativa para o questionamento da prática e sua reformulação constante. Isso se articula à categoria *perturbar-se (e perturbar)* (Almeida Filho, 1997), uma vez que a prática pedagógica não é executada de forma mecânica, mas continuamente tensionada e recriada com base na experiência. A referência a “ver na prática o que está dando certo” também demonstra o envolvimento do professor e dos alunos em um processo reflexivo, crítico e coletivo.

A professora também aponta para o acolhimento de trajetórias afetivas e sociais no processo de aprender:

“A gente percebe que muitos alunos, principalmente os da faixa etária trinta a mais, chegam extremamente traumatizados já com a língua porque tentaram já diversas vezes estudar inglês e nunca conseguiram.” (CEA17).

Ao reconhecer o “trauma linguístico” de seus alunos, a professora demonstra sensibilidade à experiência subjetiva do aprendiz, compreendendo que aprender uma língua envolve não apenas conteúdo, mas também memória, história e identidade. Esse olhar está diretamente ligado à categoria *envolver-se (e envolver)*, bem como à *compreensão das relações de poder para agir*, visto que a professora parece consciente de que experiências anteriores de exclusão e fracasso impactam profundamente a relação do aluno com o conhecimento. O ensino, nesse caso, assume uma função reparadora e emancipadora.

Essa função social mais ampla da aprendizagem é explicitada também no questionário:

O curso de línguas público tem um papel socioeducacional, ele agrega na vida de nossos municípios de diversas formas, seja para enriquecimento cultural, realização de um sonho, busca de um melhor emprego, ou mesmo para exercitar o cérebro e fugir de demências. (CQA10).

A expressão “papel socioeducacional” indica que a professora compreende o curso como um espaço de inclusão, mobilidade e transformação. Os termos “realização de um sonho” e “melhor emprego” revelam que o aprendizado da língua ultrapassa os limites da sala de aula, inscrevendo-se em projetos de vida mais amplos. Essa perspectiva está alinhada à concepção

de aprendizagem como ação social propositada e instrumento de empoderamento (RICHARDS; RODGERS, 2014). Nessa configuração, o estudante é concebido como sujeito de direitos, com potencial de agir e transformar-se por meio da linguagem.

d) Tensões Entre as Visões de Aprender

A análise das falas da professora Alice revela que sua abordagem não se encaixa rigidamente em uma única concepção de aprendizagem. Ao contrário, observa-se um conjunto de escolhas metodológicas que revelam tensões e hibridizações entre as visões estrutural, funcional e interacional. Essas tensões não indicam contradição conceitual, mas sim a complexidade da prática pedagógica real, especialmente em contextos públicos e diversos, nos quais o professor precisa equilibrar expectativas institucionais, perfis heterogêneos de alunos e objetivos comunicativos.

Uma das tensões mais evidentes está entre a estruturação formal do conteúdo e o compromisso com a adaptação às necessidades reais dos alunos. No trecho do questionário, a professora afirma:

Acredito que a organização de uma sequência lógica para ajudar na rotina, trazer aprendizagem significativa para o aluno de forma que ele entenda e não se sinta frustrado. (CQA9).

A valorização da “organização de uma sequência lógica” remete à visão estrutural, associada à categoria de Almeida Filho (1997) de “reter informações e habilidades conscientemente”. Contudo, a mesma frase também inclui a expressão “aprendizagem significativa”, que está fortemente conectada à visão funcional e à ideia de “construção de sentidos em ambientes afetivamente propícios”. Há, portanto, um hibridismo metodológico em que a estrutura é utilizada como meio para alcançar uma aprendizagem contextualizada, e não como fim em si mesma.

Outro exemplo de tensão aparece na combinação entre o uso de materiais sistematizados e a ênfase na flexibilização. Em sua entrevista, a professora menciona:

O material didático, que inicialmente era apenas um norte, foi continuamente adaptado e reformulado com base nas necessidades e feedback dos alunos. (CEA16).

Esse trecho evidencia o deslocamento da função do material: de guia fixo (visão estrutural) para instrumento adaptável e colaborativo (visão interacional).

Essa tensão manifesta-se na dicotomia entre a necessidade de uma base segura e previsível — frequentemente essencial para públicos traumatizados ou iniciantes (CEA17) — e o reconhecimento de que o verdadeiro aprendizado requer autonomia, colaboração e transformação. Tal dilema é característico de contextos nos quais o docente precisa equilibrar as funções de guia e mediador crítico.

Também se observa a convivência de elementos da visão funcional com traços da visão interacional. Por exemplo, a professora reconhece que alunos procuram o curso por razões práticas:

Alguns alunos procuram o curso para entender músicas, fugir do Alzheimer ou por recomendação médica. (CEA5).

Essa fala aponta para a dimensão funcional da aprendizagem, mas não se limita a ela. Ao considerar questões como saúde mental e autonomia, a professora sugere que a aprendizagem de uma língua pode servir à redefinição da própria trajetória de vida do aluno — o que se articula à dimensão interacional de *transformar-se* e à ideia de linguagem como instrumento de resistência e construção de identidade (Almeida Filho, 1997).

Por fim, outra tensão recorrente é entre a expectativa de que o aluno seja autônomo e o reconhecimento de que ele muitas vezes precisa ser acolhido e guiado de forma segura. Ao mesmo tempo que propõe atividades significativas e realistas, a professora também menciona a importância de “evitar que o aluno se frustre” (CQA3, AQ9), o que sugere a necessidade de equilibrar exploração criativa com segurança emocional — algo particularmente necessário com alunos que, como a professora mesma diz, “chegam traumatizados com a língua” (CEA17).

Essas tensões evidenciam que a abordagem da professora Alice é marcada por um trânsito constante entre concepções teóricas, ajustadas de modo responsivo às condições da sala de aula. Ela recorre a estratégias da visão estrutural como suporte organizacional e afetivo, ao mesmo tempo em que mobiliza práticas funcionais e interacionais para favorecer a construção de sentido, o engajamento e a transformação dos alunos. Essa hibridez confirma que, no chão da escola, o ensino raramente é puramente linear, mas negociado, situado e sensível ao contexto.

Em resumo, a análise da concepção de aprender da professora Alice revela uma abordagem de ensinar predominantemente situada na macroabordagem comunicativa, com forte presença das visões funcional e interacional. Contudo, elementos da visão estrutural também emergem como suporte estratégico, especialmente quando associados à organização do conteúdo e à necessidade de acolhimento afetivo dos alunos. Essa pluralidade metodológica evidencia uma concepção de aprendizagem que não é estática nem puramente teórica, mas construída na interseção entre saberes, vivências e demandas reais do contexto educacional.

Sob a ótica da visão funcional, destaca-se a valorização da aprendizagem significativa e contextualizada, como se vê nas expressões:

entender o sentido de algo (CEA3);

fluência no cotidiano” (CEA4) e

necessidades individuais dos alunos” (CQA4).

Essas falas indicam que aprender, para a professora, é usar a língua com propósitos reais, em ambientes nos quais o aluno possa integrar novos conhecimentos às suas experiências. Tais concepções alinham-se às categorias *usar (saber usar)* e *desenvolver-se integrando novos conhecimentos* (Almeida Filho, 1997).

A visão interacional está fortemente presente em trechos que indicam a colaboração, a adaptação do material com base no feedback discente e a compreensão do ensino como processo social. Falas como:

o material didático foi criado com base no feedback dos alunos (CEA13) e

aprender é um processo de constante evolução e ajuste (CEA16).

evidenciam que o aprender é também *construir com professor e colegas* e *transformar-se*. A professora concebe o aluno como um sujeito ativo, que contribui com sua trajetória e identidade para a construção do conhecimento. Isso demonstra um compromisso com uma prática crítica e situada, marcada pela escuta, flexibilidade e negociação contínua de significados.

Por outro lado, a presença da visão estrutural não pode ser desconsiderada. As expressões a seguir evidenciam que, em momentos específicos, a professora valoriza práticas mais formais e estruturadas:

“organização de uma sequência lógica” (CQA9) e

“compreensão de como a língua funciona” (CEA14)

Tais elementos, entretanto, não configuram resquícios de uma prática tradicional, mas correspondem a estratégias conscientes para oferecer previsibilidade, segurança e acolhimento — sobretudo em um contexto de ensino público com alunos adultos que já vivenciaram experiências traumáticas anteriores com a língua estrangeira (CEA17). Nesse sentido, as categorias *reter conscientemente* e *praticar* (ALMEIDA FILHO, 1997) emergem como recursos afetivo-pedagógicos, e não como metas finais do processo educativo.

Essa leitura revela que a professora Alice atua com base em uma concepção de aprender que articula práticas distintas conforme o perfil da turma, os objetivos da aula e o contexto

social. Ao fazer isso, revela que tem uma abordagem de ensinar que é reflexiva e sensível, que responde às condições reais de trabalho docente e às necessidades subjetivas dos alunos.

Essa análise fornece subsídios importantes para responder à pergunta central da tese, que trata de como a abordagem de ensinar adotada pelos professores influencia o uso dos materiais didáticos. No caso de Alice, fica evidente que sua concepção de aprendizagem — híbrida, crítica e responsiva — orienta fortemente sua forma de selecionar, adaptar e até reconfigurar os materiais utilizados. Portanto, compreender sua concepção de aprender permite entender não apenas o que se ensina, mas também como se ensina e por que se ensina daquela forma, iluminando a dimensão prática, afetiva e política do ato pedagógico.

A seguir, apresento os trechos extraídos da entrevista e do questionário. Eles ilustram a concepção de ensinar do professor – isto é, sua compreensão acerca do papel e dos métodos de ensino – articulados com as referências teóricas de Almeida Filho (1997) e de Richards e Rodgers (2014).

4.2.1.3 Concepção de Ensinar

A concepção de ensinar constitui uma dimensão central da prática docente e reflete as crenças que o professor possui sobre seu papel, seus alunos e o processo educativo como um todo. De acordo com Almeida Filho (1997), o ato de ensinar pode assumir múltiplas funções: *dar, passar, transmitir* conhecimentos; *compartilhar* experiências; *criar situações* de aprendizagem; ou ainda *emancipar, perturbar e construir com os alunos*. Essas categorias estão associadas a diferentes métodos de ensino que, segundo Richards e Rodgers (2014), variam conforme a concepção de língua adotada pelos professores: a visão estrutural, que entende a língua como sistema; a funcional, que a concebe como meio de realização de funções comunicativas; e a interacional, que compreende a linguagem como prática social.

Almeida Filho (1997), Freitas (2013) e Viana (2020) propõem duas macroabordagens que englobam essas visões: a *gramatical*, de base estrutural, que enfatiza a transmissão de conteúdos formais e o domínio da norma; e a *comunicativa*, que compreende a linguagem em uso e integra tanto a perspectiva funcional quanto a interacional. A análise que segue baseia-se nesses referenciais e examina como a fala da professora Alice reflete essas concepções de ensinar, com base em seus relatos nas entrevistas e respostas ao questionário.

a) Visão Estrutural (Macroabordagem Gramatical)

A visão estrutural associa-se à macroabordagem gramatical e entende o ensino como um processo linear, no qual o professor ocupa o papel central de transmissor de conhecimento, responsável por organizar, apresentar e explicar conteúdos de forma sequencial. Em termos de prática, essa concepção se expressa por ações como *dar, passar, transmitir* conteúdos formais e manter controle sobre o processo de ensino (ALMEIDA FILHO, 1997).

Um exemplo claro dessa postura aparece no seguinte trecho do questionário:

Acredito que a organização de uma sequência lógica para ajudar na rotina, trazer aprendizagem significativa para o aluno de forma que ele entenda e não se sinta frustrado. (CQA13).

A professora valoriza a “organização de uma sequência lógica”, o que denota uma estrutura pedagógica planejada e hierarquizada, característica da visão estrutural. O objetivo de evitar que o aluno “se sinta frustrado” também sugere uma preocupação com o domínio gradual e seguro de conteúdos, um reflexo do ensino como transmissão clara e previsível. Nessa perspectiva, o professor atua como aquele que entrega o conhecimento de forma sistemática, reforçando o critério de *dar, passar, transmitir* (Almeida Filho, 1997).

Essa mesma tendência se expressa no seguinte trecho da entrevista:

Montando uma sequência didática, o que nós iríamos ensinar, o que o aluno aprenderia [...] (CEA18).

O destaque para a “sequência didática” e a organização do conteúdo por etapas evidencia o planejamento intencional da ação pedagógica. A expressão “o que nós iríamos ensinar” indica uma atitude diretiva do professor, que define previamente o conteúdo a ser trabalhado. Esse tipo de ensino transmite uma concepção centrada no controle docente, com o professor como figura de autoridade pedagógica, o que corresponde diretamente à prática de *dar, passar, transmitir* saberes — critério associado a macroabordagem gramatical, segundo Almeida Filho (1997).

Além disso, a triangulação entre os dois trechos (entrevista AE18 e questionário AQ13) reforça a coerência entre a fala oral e escrita da professora, revelando uma valorização do ensino planejado e estruturado como forma de garantir a compreensão e evitar a insegurança por parte dos alunos.

Outro exemplo aparece quando a professora descreve sua experiência prévia com a elaboração de recursos pedagógicos e relata ter:

Somente com elaboração de caderno de exercícios, portfólios, elaboração de provas, slides expositivos... (CQA11).

A menção aos termos “elaboração de caderno de exercícios”, “provas” e “slides expositivos” evidencia uma prática fortemente orientada por instrumentos formais e estruturados, com ênfase no controle e na avaliação. Tal escolha metodológica corresponde ao

critério *transmitir* e atribui ao professor o papel de autoridade detentora do conhecimento, que o organiza e distribui por meio de atividades previamente estruturadas.

Embora a professora também mencione o uso de portfólios, que em alguns métodos de ensino poderiam representar práticas mais reflexivas, o contexto em que esse termo aparece indica mais uma função organizacional do que colaborativa, mantendo o foco na sequência didática e formalização do conhecimento.

b) Visão Funcional (Macroabordagem Comunicativa)

A visão funcional de ensinar, que pode ser associada à macroabordagem comunicativa, considera que o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos (RICHARDS; RODGERS, 2014). Nessa perspectiva, ensinar implica *criar situações, climas, ambientes, estímulos*, além de *proporcionar condições para envolver* os alunos (ALMEIDA FILHO, 1997). O docente atua como alguém que organiza tarefas com objetivos comunicativos claros e contextualizados, promovendo o uso real da língua e a aplicação prática do conhecimento.

Um trecho significativo que revela essa concepção aparece na fala da professora Alice:

Mas preparo muita coisa extra e atualizada também, porque infelizmente a gente não consegue atualizar o material que a gente fez... então em sala de aula a gente vai atualizando, os temas, tudo... a gente precisa buscar e pesquisar muita coisa para poder complementar. (CEA20)

Nesta fala, a professora demonstra uma preocupação constante em “preparar muita coisa extra e atualizada”, o que revela sua iniciativa de adaptar o ensino às necessidades reais do contexto. Os verbos “buscar”, “pesquisar” e “complementar” indicam um movimento contínuo de construção e reconstrução do conteúdo, com o intuito de garantir que o ensino se mantenha relevante, atual e significativo. Isso se alinha diretamente ao critério de Almeida Filho (1997) de *criar situações, climas, ambientes, estímulos e proporcionar condições para envolver* os alunos. A consciência de trazer temas atualizados demonstra a intenção de integrar o conteúdo à realidade dos estudantes, o que caracteriza um ensino funcional e contextualizado.

Esse posicionamento também aparece no questionário, em um trecho que reforça a mesma lógica:

Estamos sempre mudando, aprendendo e inovando, portanto, é de suma importância que as atualizações aconteçam à medida que aplicamos e vemos na prática o que está dando certo ou o que pode melhorar. (CQA14).

A professora usa a expressão “mudando, aprendendo e inovando”, o que explicita um entendimento dinâmico do processo de ensinar. Ao afirmar que as atualizações devem ocorrer com base na “prática”, a professora demonstra sensibilidade às experiências concretas da sala de aula, o que também está alinhado à noção de que o professor deve *compartilhar e proporcionar condições para envolver*. A triangulação entre esse trecho (CQA14) e o da entrevista (CEA20) reforça que a abordagem da professora está centrada na adaptação constante, e não na reprodução mecânica de conteúdos fixos, indicando um claro alinhamento à macroabordagem comunicativa funcional.

Outra evidência dessa visão aparece no seguinte trecho da entrevista:

Como eu participei de toda a evolução do material desde o início, eu não tenho dificuldade em usá-lo... a gente vai adaptando, fazendo ajustes, porque o material é só um norte, mas nós trazemos sempre nossa experiência para dar sentido e organizar a aula. (CEA21).

A frase “a gente vai adaptando, fazendo ajustes” demonstra que o material não é seguido rigidamente, mas reconfigurado com base na experiência do professor. A ideia de “dar sentido” à aula por meio da mediação docente indica um esforço deliberado para criar significado pedagógico — ou seja, o conteúdo é trabalhado de forma contextualizada, e não como algo meramente técnico. Essa prática está de acordo com o critério de *proporcionar condições para envolver* e reforça o papel ativo do professor como facilitador do processo de aprendizagem.

Essa postura encontra eco em outro trecho do questionário:

Há sempre uma mescla de métodos a depender da turma, mas no geral, uso o método comunicativo explorando a língua estrangeira, sem anular a língua materna. (CQA12).

A expressão “explorando a língua estrangeira” e a ênfase na adaptação “a depender da turma” indicam que o ensino não é padronizado, mas desenvolvido conforme as necessidades dos alunos. Isso reflete a tentativa de criar *ambientes afetivamente propícios* para a aprendizagem, um dos aspectos centrais da visão funcional. A inclusão da língua materna como apoio no processo de ensino revela que a professora busca integrar o novo saber à base já existente dos alunos, o que favorece a *construção de sentido* (Almeida Filho, 1997) e a internalização dos conteúdos.

Portanto, esses trechos revelam uma concepção de ensinar pautada pela intencionalidade comunicativa e pela mediação contextualizada do conteúdo. A professora Alice evidencia, por meio de suas falas, o compromisso com o ensino que faz sentido para o aluno — um ensino

construído com base em práticas reais e que valoriza a adaptação como parte essencial do trabalho docente.

d) Visão Interacional (Macroabordagem Comunicativa)

A visão interacional de ensinar, também associada à macroabordagem comunicativa, mas com um viés mais crítico, compreende o ensino como uma prática social, relacional e transformadora. O professor, nesse caso, não apenas transmite conteúdo ou organiza tarefas, mas atua como um agente de transformação — alguém que ensina para *construir/fazer para e com os alunos, trocar, negociar, pensar e fazer pensar, perturbar(se), preparar para compreender relações de poder e agir e emancipar* (ALMEIDA FILHO, 1997). Ensinar, nesse paradigma, é também agir politicamente e afetivamente, com sensibilidade às realidades dos alunos e à construção coletiva do conhecimento.

Essa perspectiva é evidenciada no seguinte trecho da entrevista:

E o que o professor estava ensinando lá na região periférica ou da região central também estaria ensinando... para unificar e facilitar, para o aluno que estudasse em qualquer parte, ter a mesma oportunidade e o mesmo ensino. (CEA22).

Ao afirmar que todos os alunos devem ter “a mesma oportunidade e o mesmo ensino”, a professora revela uma preocupação com igualdade de acesso ao conhecimento, o que está diretamente ligado à ideia de ensinar como um ato de justiça social. Essa fala se alinha ao critério de *oferecer possibilidades de transformação* (Almeida Filho, 1997), uma vez que implica que o ensino pode ser um instrumento para corrigir desigualdades educacionais. A busca por “unificar e facilitar” o ensino indica um olhar atento para as disparidades estruturais entre regiões, reforçando o compromisso com um ensino mais equitativo e emancipador.

Essa intencionalidade transformadora aparece também no questionário:

O curso de línguas público tem um papel socioeducacional, ele agrega na vida de nossos munícipes de diversas formas, seja para enriquecimento cultural, realização de um sonho, busca de um melhor emprego [...] (CQA15).

Neste trecho, a professora explicita que o ensino de línguas pode ser uma ferramenta de ascensão social, realização pessoal e inclusão cultural — ou seja, um caminho para o exercício da cidadania. A expressão “papel socioeducacional” já carrega a dimensão interacional e crítica da prática docente. O ensino não é neutro: ele “agrega” ao proporcionar “realização de sonhos” e “melhor emprego”, implicando mudança de status social e um projeto de vida mais digno —

elementos que apontam para as categorias *emancipar e preparar para compreender relações de poder e agir* (ALMEIDA FILHO, 1997).

Ao triangulá-los, observa-se que tanto AE22 quanto AQ15 constroem um mesmo horizonte: o ensino como meio de transformação individual e social. Em AE22, isso se dá pela busca por equidade territorial; em AQ15, pela função formativa e política da língua como ferramenta de acesso a direitos.

Outro exemplo relevante está no seguinte trecho:

Como eu participei de toda a evolução do material desde o início, eu não tenho dificuldade em usá-lo... a gente vai adaptando, fazendo ajustes, porque o material é só um norte, mas nós trazemos sempre nossa experiência para dar sentido e organizar a aula. (CEA21)

A expressão “trazemos sempre nossa experiência para dar sentido” reforça a centralidade da vivência docente como mediadora do processo de ensino. Mais do que aplicar conteúdos prontos, a professora recria o ensino com base nas experiências da equipe — atitude que remete à categoria *construir/fazer para e com os alunos*. A prática de adaptar o material e não o seguir rigidamente é também uma forma de resistência à padronização, o que pode ser interpretado como uma *perturbação construtiva* (ALMEIDA FILHO, 1997), pois desafia normas e reorganiza a lógica do ensino com base em critérios mais humanizados e locais.

Um último trecho também contribui para essa análise:

Estamos sempre mudando, aprendendo e inovando, portanto, é de suma importância que as atualizações aconteçam à medida que aplicamos e vemos na prática o que está dando certo ou o que pode melhorar. (CQA14).

Nesse sentido, a professora destaca o ensino como prática reflexiva em constante evolução. A expressão “vemos na prática o que está dando certo ou o que pode melhorar” evidencia uma postura de abertura ao erro, à revisão e à crítica — características associadas à categoria *perturbar-se* (ALMEIDA FILHO, 1997). Ensinar, nesse contexto, significa reconhecer que nada é estático e que o professor também precisa ser aprendiz, revisando seus métodos conforme o impacto gerado na realidade. Tal disposição ao autoquestionamento é fundamental para uma pedagogia crítica e interacional.

c) Tensões Entre as Visões de Ensinar

A análise das falas da professora Alice evidencia que suas concepções de ensinar não se alinham de maneira exclusiva a uma única visão. Ao contrário, observa-se uma abordagem marcada por tensões e sobreposições entre elementos estruturais, funcionais e interacionais. Essa convivência, por vezes harmoniosa e por vezes contraditória, reflete as condições reais de trabalho docente, especialmente em contextos de educação pública, nos quais o professor precisa equilibrar organização, funcionalidade e sensibilidade social.

Um exemplo dessa tensão aparece na coexistência entre a valorização da sequência didática e a preocupação com a aprendizagem significativa. No trecho:

Acredito que a organização de uma sequência lógica para ajudar na rotina, trazer aprendizagem significativa para o aluno de forma que ele entenda e não se sinta frustrado. (CQA13).

Há uma clara influência da visão estrutural — evidenciada na expressão “organização de uma sequência lógica” — articulada à intenção de “trazer aprendizagem significativa”, que aponta para a dimensão funcional. Ao mesmo tempo em que “transmite” conteúdos organizados, a professora busca “proporcionar condições para envolver”, revelando uma pedagogia que oscila entre o controle e a responsividade. Essa ambivalência pode ser entendida como uma tentativa de evitar frustrações, especialmente entre alunos que chegam ao curso com experiências anteriores de fracasso, como a professora mesma afirma em outro trecho:

A gente percebe que muitos alunos, principalmente os da faixa etária trinta a mais, chegam extremamente traumatizados já com a língua porque tentaram já diversas vezes estudar inglês e nunca conseguiram. (CEA17).

Essa sensibilidade revela uma tensão entre a rigidez da estrutura e a abertura ao acolhimento, posicionando o professor entre os papéis de transmissor (visão estrutural) e cuidador de vínculos afetivos (visão funcional-interacional).

Outra contradição aparece na forma como a professora compreende o papel do material didático. Em diversos momentos, a professora afirma:

O material é só um norte, mas nós trazemos sempre nossa experiência para dar sentido e organizar a aula. (CEA21)

Esse posicionamento valoriza a adaptação e a mediação docente, alinhando-se à visão funcional e até interacional, quando reconhece o papel do professor como criador de sentido.

Entretanto, em outro momento, a professora reafirma a necessidade de unificação e padronização:

Para unificar e facilitar, para o aluno que estudasse em qualquer parte, ter a mesma oportunidade e o mesmo ensino. (CEA22).

Essa ênfase na “unificação” remete à visão estrutural, na qual o ensino é entendido como algo que deve ser igual, previsível e transferível, independentemente do contexto. A coexistência entre essas ideias revela que o compromisso com a equidade pode, paradoxalmente, reforçar práticas padronizadas, criando uma tensão entre igualdade de acesso e diferenciação pedagógica.

Também se observa uma tensão metodológica no uso de recursos pedagógicos. A professora afirma:

Somente com elaboração de caderno de exercícios, portfólios, elaboração de provas, slides expositivos [...] (CQA11).

Esses instrumentos indicam práticas estruturais de ensino, centradas na transmissão formal do conteúdo. Contudo, em outro trecho, a professora afirma:

Estamos sempre mudando, aprendendo e inovando [...] (CQA14).

Nesse trecho, observa-se uma abertura à experimentação e ao improviso, que contrasta com o modelo formal. O uso de portfólios, por exemplo, poderia favorecer a autonomia do aluno; entretanto, no contexto analisado, parece servir mais como registro e controle da aprendizagem, evidenciando a tensão entre inovação e normatividade.

Finalmente, nota-se que mesmo em contextos que poderiam favorecer a crítica e a emancipação, como quando a professora afirma que o curso:

[...] agrega na vida dos munícipes [...] para realização de um sonho, busca de um melhor emprego (CQA15)

Nesta fala a professora revela que prioriza uma perspectiva prática da língua. Embora esse objetivo revele uma dimensão interacional (transformação social), ele não necessariamente

se traduz em práticas de ensino voltadas para a compreensão crítica das relações de poder ou para a *perturbação* de estruturas discursivas, critérios centrais da visão interacional segundo Richards e Rodgers (2014). A emancipação aparece como finalidade, mas não como método.

Portanto, a análise evidencia que a abordagem da professora Alice é marcada por hibridismos necessários, que emergem das condições concretas da sala de aula e das demandas dos alunos. Essa convivência entre visões reflete a complexidade do ato de ensinar, que exige do professor uma constante negociação entre teoria, realidade e valores pedagógicos.

Em resumo, a análise da concepção de ensinar da professora Alice revela uma prática docente marcada predominantemente pela macroabordagem comunicativa, com maior incidência da visão funcional, complementada por traços estruturais e indícios de uma perspectiva interacional em desenvolvimento. Sua atuação não é rigidamente alinhada a um único modelo, mas representa um exercício de equilíbrio entre a necessidade de organizar e transmitir conteúdos e o desejo de envolver, adaptar e transformar os alunos por meio da linguagem.

Sob a visão estrutural, observa-se que a professora valoriza a organização sequencial do ensino e a previsibilidade dos conteúdos como formas de *passar, dar, transmitir* conhecimentos (ALMEIDA FILHO, 1997). Isso se manifesta, por exemplo, em sua defesa da sequência lógica para “ajudar na rotina” e evitar frustrações (CQA13), bem como na elaboração de cadernos de exercícios e provas (CQA11). A função de normatizar o processo é especialmente relevante diante de um público que já chega à sala de aula com históricos de fracasso escolar, exigindo, portanto, um ensino mais estruturado como forma de acolhimento.

Contudo, é pela visão funcional que a abordagem de Alice mais claramente se materializa. A professora demonstra esforço contínuo em criar ambientes afetivos, adaptar os conteúdos e atualizar os materiais com base nas necessidades da turma, como expressa em CEA20 e CQA14. As categorias de Almeida Filho como *compartilhar, proporcionar condições para envolver e criar climas e estímulos* são recorrentes em suas falas, especialmente quando afirma que traz sua experiência para “dar sentido à aula” (CEA21) ou quando reconhece a necessidade de flexibilidade metodológica de acordo com o perfil da turma (CQA12). A professora busca desenvolver os alunos integrando novos conhecimentos e promovendo a apropriação significativa da língua, ainda que nem sempre com intencionalidade crítica explícita.

Já a visão interacional, embora menos presente, surge em momentos pontuais — principalmente na compreensão do curso como ferramenta de mobilidade e inclusão social. Quando afirma que o curso serve para “realização de sonhos” ou “busca de um melhor emprego” (CQA15), Alice demonstra compreender o potencial emancipatório do ensino de línguas. Ainda que não mobilize com clareza categorias como *perturbar-se, pensar e fazer pensar* ou *compreender relações de poder para agir*, seu discurso se aproxima da dimensão política do ensino, sobretudo ao defender a equidade entre regiões centrais e periféricas (CEA22). Tais posicionamentos indicam uma abertura para uma prática mais crítica, que pode se consolidar à

medida que o uso do material didático for mais fortemente associado à negociação de sentidos e ao engajamento com as experiências dos alunos.

As tensões identificadas entre as visões demonstram que o ensinar, na fala da professora, é um processo híbrido e em constante negociação. A convivência entre organização estrutural, adaptação funcional e propósito transformador constitui um retrato fiel das exigências vividas por professores da rede pública, que precisam atuar com coerência pedagógica sem renunciar à flexibilidade contextual.

Dessa forma, a concepção de ensinar da professora Alice contribui para responder à pergunta central da tese, ao evidenciar como a macroabordagem comunicativa — com predominância funcional e elementos interacionais — influencia a forma como o material didático é utilizado em sala de aula. Sua abordagem não segue um modelo teórico idealizado, mas revela a materialidade de uma docência sensível, situada e estrategicamente composta a partir da escuta das turmas, das exigências da gestão educacional e da realidade social dos alunos. Isso reafirma a importância de compreender o ensino de línguas como uma prática tanto técnica quanto ética e política, em que ensinar é, sobretudo, um gesto de mediação cultural e transformação social.

A seguir, são apresentados os trechos extraídos da Entrevista e do Questionário com o professor Carlos, que ilustram a concepção de língua/linguagem de acordo com os critérios estabelecidos. Nas interpretações, são explicitamente indicadas a origem dos trechos (entrevista ou questionário) e suas associações às dimensões teóricas de Almeida Filho (1997) e Richards e Rodgers (2014).

4.2.2 Abordagem de ensinar do professor Carlos

O professor Carlos menciona usar o método comunicativo, destacando que seu foco é organizar as experiências de aprendizagem em tarefas significativas que atendam às necessidades dos alunos. Ele afirma que se *“identific[a] com o método comunicativo, pois essa está no sentido, no significado e na interação entre os falantes do idioma”*. Esse trecho ilustra como a macroabordagem comunicativa é utilizada para proporcionar um ensino contextualizado e centrado na interação.

4.2.2.1 Concepção de Linguagem

A visão estrutural de língua, segundo Richards e Rodgers (2014), compreende a linguagem como um sistema de signos regido por regras fixas e organizadas. Essa perspectiva está associada à ênfase no ensino da forma, da gramática e da sintaxe como elementos centrais para a aprendizagem. No campo da macroabordagem gramatical, como proposta por Almeida Filho (1997), ensinar a língua significa *dar, passar, transmitir* conhecimentos pré-estabelecidos,

com foco na estrutura e precisão formal da linguagem. Os dados das entrevistas e do questionário revelam que a concepção estruturada de linguagem marcou de forma significativa a trajetória inicial do professor Carlos no ensino de inglês.

Essa perspectiva se manifesta claramente no seguinte trecho da entrevista:

[...] no começo era mais voltado à gramática, só depois começamos a mudar essa visão [...] (CEC19).

Neste excerto, o professor explicita uma fase inicial de sua prática pedagógica centrada na gramática, utilizando a expressão “mais voltado à gramática”, o que revela uma concepção de língua como sistema de regras a serem ensinadas e memorizadas. Esse entendimento está alinhado ao critério da macroabordagem gramatical de Almeida Filho (1997), segundo o qual ensinar é transmitir conteúdos linguísticos organizados formalmente, sem necessariamente conectá-los a contextos comunicativos significativos. A ausência de referências a usos sociais da língua ou à construção de sentido reforça o caráter predominantemente formal, normativo e transmissivo dessa concepção.

Essa estruturação formal da prática é reafirmada no trecho:

[...] os cadernos de exercícios eram mais voltados para a estrutura [...] (CEC18).

A expressão “voltados para a estrutura” reforça que, nesse momento da fala do professor Carlos, o ensino de língua se concentrava em exercícios gramaticais, provavelmente focados em completar lacunas, conjugar verbos e repetir padrões linguísticos. Conforme Almeida Filho (1997), essa macroabordagem prioriza o ensino da forma linguística como fim em si mesma, negligenciando o contexto, o significado e as funções sociais da linguagem. A centralidade dos “cadernos de exercícios” como recurso pedagógico reflete uma abordagem em que o ensino é concebido como repetição, memorização e domínio da estrutura, correspondendo diretamente à dimensão de “dar, passar, transmitir” conhecimentos sobre a língua.

Esse entendimento estrutural do ensino da língua também se evidencia quando o professor afirma:

[...] as sequências estão fechadas [...] elas estão ali prontas, pensadas para determinadas estruturas linguísticas, temas gramaticais [...] (CEC15).

A fala explicita uma organização pré-definida dos conteúdos, baseada em “estruturas linguísticas” e “temas gramaticais”, o que evidencia a permanência de uma concepção estrutural

da língua mesmo em fases posteriores de sua atuação. A noção de que as sequências didáticas “estão fechadas” implica em ausência de espaço para adaptação ou negociação de significados com os alunos, indicando que a língua é compreendida como um objeto externo ao sujeito, a ser absorvido de maneira controlada e sequencial. Essa fala está claramente associada à categoria definida por Almeida Filho (1997), que caracteriza o ensino como *transmissão de conteúdos formais*, nos quais a aprendizagem depende da exposição graduada e cumulativa aos elementos gramaticais da língua.

Esse mesmo entendimento aparece de forma mais geral no trecho:

[...] partimos de algo muito imediato, de uma necessidade de exercícios apenas e com foco na gramática [...] (CEC1).

A escolha da expressão “foco na gramática” reforça que, nesse estágio da prática docente, a concepção de língua estava restrita ao domínio da norma linguística e das estruturas sintáticas, sem articulação com contextos de uso ou significação. Já a frase “necessidade de exercícios apenas” indica que a atividade pedagógica se limitava à execução de tarefas gramaticais, possivelmente descontextualizadas, voltadas para o reforço mecânico de formas linguísticas. Essa postura pedagógica se alinha à lógica da macroabordagem gramatical, centrada na repetição formal como principal via de internalização da língua estrangeira.

Mesmo em momentos em que a fala revela concepções comunicativas, traços da visão estrutural continuam presentes. Isso pode ser observado no seguinte trecho do questionário:

[...] levando em consideração o nível linguístico e o tempo de estudo do(a) aluno(a). (CQC16).

Embora esse trecho não mencione diretamente a gramática, a ênfase na ideia de “nível linguístico” e “tempo de estudo” implica um entendimento da aprendizagem de línguas como processo linear, estruturado em etapas sequenciais, em que o progresso está diretamente ligado ao acúmulo de conhecimento gramatical. Esse raciocínio se vincula ao paradigma estrutural, no qual o domínio linguístico é medido por níveis hierárquicos de competência, em vez de pela capacidade comunicativa ou pela construção de sentido. A concepção de língua, nesse caso, continua ancorada em normas e estruturas, o que reflete a permanência de aspectos da macroabordagem gramatical mesmo em práticas mais recentes.

Por fim, a percepção da língua como algo que evolui de um conjunto de estruturas para algo mais amplo aparece no trecho:

O material desenvolvido pelos professores passou de folhas soltas a caderno de exercícios [...] que de fato não fosse apenas caderno de exercícios [...] (CEC2).

Embora o trecho revele uma transição em curso, a referência ao passado como centrado em “caderno de exercícios” confirma que, por um longo período, a língua foi concebida como um conteúdo a ser organizado de forma linear e praticado por meio de atividades estruturadas e mecânicas. A ênfase em “não fosse apenas caderno de exercícios” também indica um reconhecimento da limitação dessa prática, o que ajuda a evidenciar a trajetória de deslocamento do professor em direção a outra macroabordagem.

Com o tempo, porém, o professor Carlos passou a incorporar outras compreensões de língua que vão além da estrutura formal, aproximando-se de perspectivas comunicativas. A seguir, analisamos como essa mudança se manifesta por meio de falas alinhadas à visão funcional da linguagem.

b) Visão funcional

A visão funcional, segundo Richards & Rodgers (2014), compreende a língua como um instrumento para realizar ações comunicativas com foco no uso significativo da linguagem em contextos reais. Essa perspectiva está diretamente relacionada à macroabordagem comunicativa de Almeida Filho (1997), em que a língua deixa de ser apenas um conjunto de formas e passa a ser um meio para *usar (saber usar), construir sentidos em ambientes afetivamente propícios e desenvolver-se integrando novos conhecimentos*. O ensino, nessa visão, é centrado na funcionalidade da língua e nas necessidades comunicativas do aprendiz.

Essa mudança de perspectiva pode ser observada em uma das falas do professor Carlos:

A utilização do material didático [Open Doors] hoje na minha prática, na minha sala de aula, ela é muito pequena porque [...] o material didático precisa ser atualizado, reavaliado, para que de fato os alunos tenham interesse e consigam ver significado ali naquelas propostas. (CEC3).

Neste trecho, a ênfase do professor recai sobre a ideia de que os alunos devem “ver significado” nas propostas didáticas. O uso da expressão “ver significado” é central para identificar uma concepção de língua alinhada à dimensão de *construção de sentido e conhecimento* proposta por Almeida Filho (1997). A linguagem é compreendida como algo que só faz sentido se estiver conectada à realidade dos alunos, e não como um conjunto de formas dissociadas do uso.

Essa perspectiva também revela uma preocupação em adaptar o ensino à experiência dos estudantes, criando um ambiente em que a aprendizagem seja significativa — ou seja, “afetivamente propícia”. O professor reconhece que o material precisa ser atualizado e reavaliado justamente para manter o interesse dos alunos, o que demonstra que o processo de

ensino está cada vez mais voltado a usos comunicativos reais da língua, em consonância com a visão funcional.

Essa mesma preocupação pode ser triangulada com o trecho:

[...] grande parte dos estudantes querem se comunicar e usar a língua de forma autêntica e significativa, com foco na oralidade. Por isso, me identifico com o método comunicativo, pois essa está no sentido, no significado e na interação entre os falantes do idioma. (CQC2)

Ao afirmar que os estudantes querem “usar a língua de forma autêntica e significativa”, Carlos deixa claro que compreende o aprendizado da língua como algo centrado na comunicação. O termo “significativa”, além de reforçar a dimensão funcional da linguagem, indica que o ensino está orientado a objetivos reais e contextuais, não apenas formais. Sua identificação com o método comunicativo corrobora essa leitura, uma vez que esta visa justamente à utilização da língua para interações genuínas, deslocando o foco da forma para o uso.

Além disso, a expressão “foco na oralidade” remete à função comunicativa mais direta da língua, conforme defendido por Almeida Filho (1997), quando destaca a importância de ambientes onde os alunos possam usar a língua para expressar-se, experimentar e interagir. Carlos reconhece que os alunos desejam aprender para se comunicar, o que evidencia que sua concepção de língua vai além da estrutura e atinge o campo da funcionalidade linguística.

A visão funcional também se expressa quando o professor afirma:

Hoje, em meio a tantas mudanças tecnológicas... acredito que as habilidades linguísticas podem e devem ser desenvolvidas com ou sem material em diferentes contextos, e que muitas vezes esse material é algo desenvolvido especificamente para aquela turma tendo em vista suas necessidades e singularidades. (CQC1)

A referência a “habilidades linguísticas” desenvolvidas em diferentes contextos revela uma concepção dinâmica da língua como prática adaptável e significativa. Ao mencionar que o material pode ser criado para “aquela turma”, de acordo com suas “necessidades e singularidades”, o professor reconhece que a linguagem precisa estar a serviço das situações vividas pelos estudantes. Tal concepção se alinha à dimensão de *usar (saber usar) e desenvolver-se integrando novos conhecimentos* (Almeida Filho, 1997), visto que evidencia que o uso da língua deve partir do contexto real de uso e não de abstrações gramaticais.

Outro trecho que reforça essa concepção funcional da linguagem é:

Para mim, o curso de línguas tem como objetivo principal proporcionar interações em língua inglesa, levando em consideração o nível linguístico e o tempo de estudo do(a) aluno(a) por meio de atividades diversificadas... a fim de capacitá-lo a utilizar a língua inglesa em ações autênticas na interação com outros falantes do idioma. (CQC3)

Neste excerto, o professor afirma que o curso de línguas deve “capacitar o aluno a utilizar a língua inglesa em ações autênticas”, o que remete diretamente à concepção funcional. A palavra “autênticas” implica contextos reais, vividos, e não situações didáticas artificiais. A referência às “atividades diversificadas”, por sua vez, revela uma preocupação em adaptar as estratégias de ensino à realidade dos aprendizes, o que confirma a orientação para a função comunicativa da linguagem.

A funcionalidade também se expressa na forma como o professor entende a relação entre língua e cultura, como no trecho:

O material desenvolvido pelos professores passou de folhas soltas a caderno de exercícios até verdadeiro material didático, livro que de fato não fosse apenas caderno de exercícios que traz temáticas... que têm uma visão geral não só de língua, mas também língua e cultura. (CEC2)

Ao afirmar que os novos materiais incluem “temáticas que têm uma visão geral não só de língua, mas também língua e cultura”, Carlos demonstra compreender que a linguagem se constrói a partir de práticas sociais e culturais. O ensino da língua, portanto, não está mais restrito à gramática, mas incorpora aspectos do mundo real, o que reforça a concepção de linguagem como meio para construção de sentido e conhecimento.

Por fim, o próprio reconhecimento da evolução de sua abordagem confirma o deslocamento da visão estrutural para a funcional, como ele afirma em:

[...] nós só conseguimos chegar no final do curso com essa visão, com esse entendimento e com esse resultado. (CEC1).

A expressão “essa visão, esse entendimento” aponta para um amadurecimento conceitual sobre o que significa ensinar e aprender uma língua. O professor deixa de ver a língua como algo a ser apenas estruturado e passa a vê-la como uma ferramenta comunicativa a ser vivida e compreendida, o que o insere claramente dentro da macroabordagem comunicativa, conforme descrita por Almeida Filho (1997).

Em conjunto, os dados demonstram que o professor Carlos vem desenvolvendo uma concepção funcional da língua, pautada em sua utilidade para fins comunicativos, na adaptação do ensino aos contextos dos alunos e na busca por significados reais e relevantes. Essa perspectiva revela que ele passou a entender a linguagem como uma ferramenta viva, voltada à interação e à expressão, alinhando-se aos critérios da macroabordagem comunicativa e da visão funcional conforme sistematizada nesta tese.

Embora a dimensão funcional da linguagem já revele um ensino centrado no uso significativo da língua, as falas do professor Carlos também apontam para uma concepção mais ampliada, na qual a linguagem é compreendida como prática social, expressão de identidade e instrumento de transformação. A seguir, é analisado como essa perspectiva se manifesta em sua abordagem, à luz da visão interacional proposta por Richards e Rodgers (2014) e da macroabordagem comunicativa discutida por Almeida Filho (1997).

c) Visão interacional

A visão interacional de língua, conforme proposta por Richards & Rodgers (2014), entende a linguagem como uma prática social, voltada para a negociação de significados, expressão de identidades e participação crítica em contextos sociais reais. Essa perspectiva está diretamente relacionada à macroabordagem comunicativa conforme desenvolvida por Almeida Filho (1997), especialmente nas dimensões de *ação social propositada entre pessoas (sujeitos), manifestação de ser, expressão de relações de poder, construção de cultura repositório, e desestrangeirização da língua-alvo*. No caso do professor Carlos, essa concepção interacional aparece com nitidez em diversas falas que evidenciam seu compromisso com um ensino de língua que ultrapassa a funcionalidade comunicativa e valoriza também o engajamento crítico e cultural dos alunos.

Um exemplo claro dessa perspectiva pode ser observado no seguinte trecho da entrevista:

[...] que seja material que traga a criticidade, desde a forma como apresenta o texto, as imagens, escolha de exercícios, a escolha de temas e temáticas... que tenha esse cuidado com a comunidade. (CEC4).

Neste excerto, a palavra “criticidade” indica que o professor Carlos concebe o ensino de língua como um espaço de reflexão crítica sobre os discursos que circulam socialmente, o que se alinha à dimensão de *expressão de relações de poder* (Almeida Filho, 1997).

A atenção à “forma como apresenta o texto, as imagens, escolha de exercícios” revela uma preocupação com os modos como a linguagem pode representar ou silenciar determinadas vozes. Ao mencionar que o material deve ter “cuidado com a comunidade”, o professor evidencia seu compromisso com uma abordagem que considera as realidades sociais dos alunos,

inserindo-se, assim, na dimensão de “ação social propositada”. A língua é compreendida, nesse contexto, como instrumento para agir no mundo e respeitar os contextos socioculturais dos aprendizes.

Essa visão crítica também é fortalecida pelo seguinte trecho do questionário:

[...] também considero fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o papel do inglês na sociedade; assim como o respeito pela diversidade linguística e cultural, reconhecendo e valorizando diferentes variedades linguísticas e sotaques como manifestações legítimas da comunicação humana [...] (CQC4)

Neste trecho, o professor explicita seu alinhamento à perspectiva de língua como instrumento ideológico e cultural, ao defender o desenvolvimento de uma “consciência crítica sobre o papel do inglês na sociedade”. Isso se alinha diretamente às dimensões de *expressão de relações de poder* e “*compreender relações de poder para agir* (Almeida Filho, 1997), uma vez que reconhece que a língua inglesa, além de ser uma ferramenta de comunicação, está implicada em disputas simbólicas e desigualdades sociolinguísticas. A valorização de “diferentes variedades linguísticas e sotaques” aponta ainda para a “manifestação de ser”, visto que o professor reconhece essas formas de expressão como constitutivas da identidade dos falantes, ampliando o conceito de língua para além da norma padrão.

Essa valorização da identidade dos alunos e da língua como espaço de inclusão se reforça em:

Por fim, espero que os(as) alunos(as) possam compreender e respeitar diferentes formas de comunicação e expressão e que possam contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. (CQC5).

A expectativa expressa pelo professor de que os alunos se tornem agentes de uma “sociedade mais justa e equitativa” revela um entendimento da linguagem como prática política, com potencial emancipatório. Trata-se de uma concepção que se insere nas dimensões de *oferecer possibilidades de transformação, emancipar e perturbar-se (e perturbar)* (Almeida Filho, 1997). Ao desejar que os estudantes “compreendam e respeitem diferentes formas de comunicação e expressão”, o professor não apenas reconhece a diversidade linguística, mas a integra ao próprio processo de ensino da língua inglesa, posicionando-a como repositório de culturas e expressão de trajetórias singulares.

A preocupação com a adequação do ensino à realidade dos alunos também aparece em:

Hoje, em meio a tantas mudanças tecnológicas... acredito que as habilidades linguísticas podem e devem ser desenvolvidas com ou sem material em diferentes contextos, e que muitas vezes esse material é algo desenvolvido especificamente para aquela turma tendo em vista suas necessidades e singularidades. (CQC1)

Neste trecho, a menção às “necessidades e singularidades” das turmas revela que sua abordagem considera a língua como expressão da identidade de cada grupo, alinhando-se à dimensão de *manifestação de ser*. O ensino, nesse caso, é desenvolvido por meio da escuta ativa do professor e pelo reconhecimento da pluralidade dos contextos escolares, o que também evidencia o papel do docente como mediador de sentidos e culturas. A capacidade de adaptar-se aos contextos indica ainda uma prática docente que valoriza o envolvimento afetivo e social dos alunos, característica da macroabordagem comunicativa em sua vertente interacional.

A dimensão da ação social propositada também é reiterada quando Carlos afirma:

Para mim, o curso de línguas tem como objetivo principal proporcionar interações em língua inglesa [...] a fim de capacitá-lo a utilizar a língua inglesa em ações autênticas na interação com outros falantes do idioma. (CQC3)

Nesse trecho do questionário, o docente posiciona a interação como objetivo central do ensino, enfatizando a necessidade de “ações autênticas” — isto é, situações de uso real da língua com propósito social e comunicativo. Essa perspectiva interacional fundamenta-se tanto na negociação de significados quanto na capacitação do aluno para atuar em contextos reais de interlocução, nos quais a língua é mobilizada como ferramenta de ação, posicionamento e pertencimento. O termo “capacitação” remete ainda à noção de emancipação e preparação para agir, reforçando a convergência entre linguagem, autonomia e participação social, conforme o quadro teórico de Almeida Filho (1997)

Por fim, essa perspectiva interacional se conecta à proposta de desestrangeirização da língua-alvo, quando Carlos afirma:

[...] a gente precisa de um material que realmente converse com a realidade da comunidade escolar, que traga os assuntos que fazem sentido para eles. (CEC16).

Ao enfatizar que o material precisa “conversar com a realidade da comunidade escolar” e trazer “assuntos que fazem sentido para eles”, o professor demonstra que a língua só é efetivamente aprendida quando integrada à realidade dos estudantes. Trata-se de um movimento

de ressignificação da língua estrangeira, que deixa de ser percebida como algo externo e passa a ser apropriada pelos alunos em seus próprios termos. Esse processo é definido por Almeida Filho (1997) como desestrangeirização da língua-alvo, uma das marcas da macroabordagem comunicativa.

Em conjunto, os dados analisados evidenciam que o professor Carlos adota uma concepção interacional da língua, centrada na construção de significados por meio da interação, na valorização da identidade e da diversidade cultural dos alunos, e no uso da linguagem como instrumento de crítica social e transformação. Sua abordagem de ensinar não apenas prioriza o uso da língua em contextos reais, mas também se ancora em princípios de justiça social, participação ativa e respeito às vozes plurais dos aprendizes, em plena sintonia com os fundamentos da macroabordagem comunicativa.

Embora o discurso do professor Carlos revele um claro movimento em direção à macroabordagem comunicativa, especialmente nas dimensões funcional e interacional, ainda é possível identificar resquícios de uma concepção estrutural de língua. Essa coexistência de perspectivas distintas dá origem a tensões internas, que refletem tanto o processo de transição pedagógica quanto os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. Essas tensões são discutidas a seguir, com base nos dados coletados.

d) Tensões entre as visões

A análise dos dados revela que a abordagem do professor Carlos é atravessada por tensões entre diferentes concepções de língua, que coexistem e, em alguns momentos, entram em conflito. Embora sua trajetória revele um afastamento progressivo da visão estrutural em direção às dimensões funcional e interacional da linguagem, ainda é possível identificar marcas de uma concepção gramatical e sistemática da língua, especialmente no modo como se refere à organização do material didático ou à estruturação inicial dos conteúdos.

Essa tensão aparece de forma explícita no seguinte trecho da entrevista:

[...] no começo era mais voltado à gramática, só depois começamos a mudar essa visão [...] (CEC19).

A expressão “mais voltado à gramática” remete claramente à macroabordagem gramatical, centrada na transmissão de estruturas linguísticas e na repetição de padrões formais. Entretanto, o uso de “mudar essa visão” revela um deslocamento em curso, indicando uma tentativa de transição para a macroabordagem comunicativa, mais centrada no uso social da linguagem. A convivência desses dois posicionamentos — o anterior, ligado à forma, e o atual, voltado ao uso — evidencia uma tensão interna na concepção de língua do professor, que transita entre dois paradigmas sem, contudo, ter rompido completamente com o anterior.

Essa ambiguidade também se manifesta na forma como ele descreve os materiais didáticos utilizados em momentos distintos da trajetória do curso:

[...]as sequências estão fechadas [...] elas estão ali prontas, pensadas para determinadas estruturas linguísticas, temas gramaticais [...] (CEC15).

O trecho sugere uma crítica ao modelo de ensino baseado em sequências prontas e “estruturas linguísticas” predeterminadas. Entretanto, ao utilizar esse tipo de material como referência de base, o professor ainda mobiliza uma concepção estrutural da língua, em que o conhecimento é fragmentado em tópicos gramaticais isolados. Essa estrutura, ainda presente no cotidiano escolar, gera tensão em relação à visão mais atual do professor, que defende uma prática voltada à significação, conforme se observa no trecho:

[...] grande parte dos estudantes querem se comunicar e usar a língua de forma autêntica e significativa [...] (CQC2).

A valorização da “comunicação autêntica” e do “significado” evidencia uma concepção funcional da linguagem, na qual o aluno é usuário ativo da língua, e não mero receptor de estruturas. O contraste entre o uso de materiais estruturados e o desejo por práticas comunicativas revela uma tensão entre as aspirações pedagógicas do professor e os limites impostos pela materialidade didática e pelas condições institucionais.

Outra tensão se evidencia quando o professor defende a criação de materiais significativos e adaptados ao contexto:

[...] acredito que as habilidades linguísticas podem e devem ser desenvolvidas com ou sem material em diferentes contextos [...] (CQC1).

Esse trecho revela uma clara valorização da adaptabilidade e da ação pedagógica centrada na realidade dos alunos. Contudo, a própria necessidade de enfatizar que a língua pode ser desenvolvida “com ou sem material” pode estar relacionada à dificuldade de encontrar ou elaborar materiais que rompam com a lógica estrutural anterior. A visão funcional e interacional que defende a construção de significados e o engajamento crítico encontra, nesse ponto, um limite prático relacionado à disponibilidade de tempo e infraestrutura. Isso é sugerido no trecho:

Infelizmente, quase nunca temos tempo suficiente dentro de nossa jornada de trabalho para criar e atualizar as propostas como gostaríamos. (CQC15).

A falta de tempo para atualizar propostas e elaborar materiais contextualizados contribui para que elementos estruturais persistam na sua abordagem, mesmo quando há uma concepção mais comunicativa. Essa limitação reforça uma tensão entre a intenção pedagógica comunicativa e as condições concretas de trabalho, que dificultam a plena implementação de visões interacionais ou críticas.

Por fim, vale destacar que o próprio processo de transformação relatado por Carlos, como se vê em:

[...] nós só conseguimos chegar no final do curso com essa visão, com esse entendimento e com esse resultado. (CEC1)

indica que a mudança de concepção não foi abrupta, mas progressiva e processual. Isso contribui para explicar a coexistência de práticas e discursos pertencentes a diferentes visões de língua. O reconhecimento dessa transição e de seus desafios constitui, por si só, uma evidência da consciência crítica do professor sobre sua própria trajetória.

Essas tensões, longe de representarem uma inconsistência negativa, podem ser compreendidas como indicadores de um processo formativo em constante desenvolvimento, no qual diferentes concepções convivem, se complementam ou se contrapõem. O reconhecimento dessas contradições é fundamental para compreender a complexidade do ensino de línguas e a forma como os professores negociam saberes e práticas no interior das políticas e condições educacionais reais.

Considerando essas convergências e contradições entre as visões estrutural, funcional e interacional, é possível identificar tanto os limites quanto os avanços na constituição da concepção de língua do professor Carlos. A seguir, é apresentado uma síntese interpretativa que busca articular essas dimensões e posicionar sua abordagem dentro do quadro teórico proposto por Almeida Filho (1997), Richards e Rodgers (2014) e Freitas (2013).

A análise dos dados provenientes da entrevista e do questionário revela que a concepção de língua do professor Carlos encontra-se predominantemente alinhada à macroabordagem comunicativa, ainda que mantenha vestígios da macroabordagem gramatical em algumas falas. Ao longo de sua trajetória, Carlos descreve um processo de transformação de sua abordagem, saindo de uma perspectiva centrada na estrutura — caracterizada pela ênfase em exercícios mecânicos e sequências gramaticais — para uma visão que valoriza a significação, a interação e a criticidade no uso da linguagem.

Trechos como:

os cadernos de exercícios eram mais voltados para a estrutura (CEC18) e

no começo era mais voltado à gramática, só depois começamos a mudar essa visão (CEC19)

evidenciam que sua formação inicial e o início da prática profissional estavam fortemente ancorados na macroabordagem gramatical, associada à visão estrutural de Richards e Rodgers (2014). Entretanto, conforme ele próprio relata, essa concepção foi sendo ressignificada ao longo do tempo, especialmente com a adoção de novos materiais e com o amadurecimento do projeto pedagógico no qual atua.

A maior parte das falas do professor, tanto na entrevista quanto no questionário, aponta para uma concepção de língua como prática social, significativa e contextualizada. Expressões como:

[...] uso da língua de forma autêntica e significativa” (CQC2);

[...] consigam ver significado ali naquelas propostas” (CEC3) e

[...] consciência crítica sobre o papel do inglês na sociedade” (CQC4)

demonstram o reconhecimento da língua como um instrumento de ação social propositada, de construção de sentidos e de manifestação de identidades, alinhando-se às categorias propostas por Almeida Filho (1997) no interior da macroabordagem comunicativa.

Esse alinhamento é estabelecido de modo especial com as dimensões funcional e interacional da linguagem. A primeira dimensão é evidenciada pela valorização do uso da língua em contextos reais e pela criação de propostas significativas para os alunos. A segunda dimensão é expressa pelo compromisso com a inclusão, o respeito à diversidade linguística e cultural, e o desejo de formar alunos críticos e capazes de atuar socialmente por meio do idioma. Trechos como:

respeito pela diversidade linguística e cultural (CQC4) e

contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa (CQC5)

reforçam essa concepção de língua como instrumento de transformação social, própria da visão interacional.

Portanto, embora ainda haja traços da macroabordagem gramatical, sobretudo no reconhecimento da importância de estruturas e organização sequencial, a concepção de língua do professor Carlos está claramente centrada na macroabordagem comunicativa, com predominância da visão interacional, complementada por elementos da visão funcional. Essa

perspectiva impacta diretamente suas decisões pedagógicas, sua avaliação dos materiais utilizados e sua forma de compreender o papel da língua no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma concepção que valoriza a língua como construção coletiva, cultural e socialmente situada, ainda em consolidação, mas orientada por compromissos com a significação, a identidade e a equidade.

A seguir, são apresentados os trechos extraídos da Entrevista e do Questionário com o professor Carlos – que ilustram a concepção de aprender, isto é, a visão do professor sobre o processo de aprendizagem de uma língua e o papel do aluno. Cada trecho é acompanhado de uma interpretação que relaciona as ideias de Almeida Filho (1997) e de Richards e Rodgers (2014), indicando se o trecho foi extraído da entrevista ou do questionário.

4.2.2.2 Concepção de Aprender

A concepção de aprender do professor Carlos pode ser compreendida a partir da articulação entre as macroabordagens gramatical e comunicativa (Freitas, 2013), ancoradas nas categorias de aprendizagem propostas por Almeida Filho (1997) e nas visões estrutural, funcional e interacional sistematizadas por Richards e Rodgers (2014). Enquanto a macroabordagem gramatical concebe o aprendizado como memorização e prática de estruturas, a comunicativa amplia esse processo para incluir o uso da língua em situações reais, a construção de sentidos em colaboração e a transformação do sujeito. A seguir, analisam-se os dados coletados com base nessas referências, considerando diferentes posicionamentos do professor quanto ao papel do aluno e às finalidades da aprendizagem.

a) Visão Estrutural

A concepção de aprender vinculada à macroabordagem gramatical, conforme sistematizada por Freitas (2013) com base em Almeida Filho (1997), entende a aprendizagem como a assimilação consciente de conteúdos linguísticos organizados de forma linear e formal. O papel do aluno, nessa perspectiva, é predominantemente passivo, sendo responsável por reter informações e habilidades conscientemente, formalmente e explicitamente, além de praticar e exercitar os conteúdos gramaticais por meio de atividades repetitivas e controladas. Essa visão está associada à ideia de que aprender uma língua é dominar estruturas linguísticas de forma sequenciada, priorizando a correção e a precisão formal.

Essa concepção se manifesta com clareza no seguinte trecho da entrevista:

[...] os cadernos de exercícios eram mais voltados para a estrutura [...] (CEC18).

A expressão “mais voltados para a estrutura” evidencia que o processo de aprendizagem era orientado pela memorização e repetição de formas linguísticas. Nesse modelo, os cadernos funcionam como instrumentos de treino mecânico, nos quais o aluno pratica construções linguísticas específicas até internalizá-las. Isso remete diretamente ao critério de Almeida Filho (1997) que propõe que, sob a macroabordagem gramatical, o aluno aprende por meio de “prática e exercício”. A lógica é a de que a exposição repetida a formas corretas leva ao domínio da língua — prática também sustentada pela visão estruturalista em Richards e Rodgers (2014).

O mesmo padrão aparece na fala:

[...] no começo era mais voltado à gramática, só depois começamos a mudar essa visão [...] (CEC19).

A referência direta à “gramática” como foco inicial da prática docente revela uma concepção fortemente marcada pela visão estrutural. O trecho sugere que, no início de sua trajetória, Carlos via o processo de aprender essencialmente como a aquisição de regras gramaticais, o que está claramente associado ao critério de *reter informações conscientemente* (Almeida Filho, 1997). Embora o professor indique uma posterior mudança de visão, o uso da expressão “só depois começamos a mudar” demonstra que essa concepção permaneceu como base durante parte significativa de sua formação e atuação docente.

Outro elemento importante é encontrado quando Carlos afirma:

[...] as sequências estão fechadas [...] elas estão ali prontas, pensadas para determinadas estruturas linguísticas, temas gramaticais [...] (CEC15).

O trecho evidencia uma organização curricular inflexível, baseada em “sequências fechadas” e “temas gramaticais”. Tais termos indicam que a aprendizagem é concebida como uma progressão linear de conteúdos predefinidos, nos quais o aluno percorre etapas fixas até alcançar determinado nível de proficiência. Essa perspectiva está alinhada à ideia de que aprender é cumprir um percurso ordenado e cumulativo de conteúdos, promovendo a “retenção consciente e formal” das regras da língua (Almeida Filho, 1997). Trata-se de uma prática que favorece a previsibilidade, mas que reduz a autonomia do aluno, deixando pouca margem para uso de métodos comunicativos ou centrados no sujeito.

No questionário, embora o professor Carlos declare-se alinhado ao método comunicativo, alguns traços estruturais ainda permanecem. Isso pode ser observado na seguinte passagem:

Para mim, o curso de línguas tem como objetivo principal proporcionar interações em língua inglesa, levando em consideração o nível linguístico e o tempo de estudo do(a) aluno(a) [...] (CQC16).

Apesar do foco declarado na interação, a menção a “nível linguístico” e “tempo de estudo” revela a permanência de uma lógica sequencial na concepção de aprendizagem. Tais expressões indicam que o professor ainda considera que o progresso do aluno ocorre por etapas previsíveis, organizadas conforme o domínio de estruturas formais — como vocabulário, tempos verbais ou tipos de oração. Essa visão está associada à noção de *praticar e exercitar* conhecimentos a partir de sua gradação formal, comum na macroabordagem gramatical.

A triangulação entre os trechos da entrevista (CEC15 e CE18) e o questionário (CQC16) evidencia que a concepção de aprender de Carlos foi, em suas etapas iniciais, fortemente ancorada na macroabordagem gramatical, centrada na lógica da estrutura e do acúmulo formal de conteúdo. Mesmo que essa visão tenha se flexibilizado ao longo do tempo, como será analisado nas seções seguintes, seus vestígios ainda influenciam parte do planejamento e da organização pedagógica do professor. Isso sugere que sua prática formativa foi construída sobre fundamentos estruturais, que ainda influenciam sua compreensão sobre como ocorre o processo de aprendizagem linguística.

Embora a concepção de aprender do professor Carlos tenha sido inicialmente orientada por uma visão estrutural, voltada à fixação de regras gramaticais, os dados também revelam uma transição gradual para perspectivas que valorizam o uso da língua em contextos significativos. A seguir, será analisada a forma como a visão funcional se manifesta em sua abordagem, com destaque para o papel do aluno como agente ativo na construção de sentidos e na aplicação prática do conhecimento linguístico.

b) Visão Funcional

A visão funcional da aprendizagem, conforme sistematizada a partir de Almeida Filho (1997), entende que aprender uma língua envolve não apenas a memorização de estruturas, mas principalmente a capacidade de *usar (saber usar)* a língua em contextos reais, construir *sentidos em ambientes afetivamente propícios e desenvolver-se integrando novos conhecimentos*. Nessa perspectiva, o foco se desloca do controle formal do conteúdo para a aplicação significativa da língua, considerando a experiência concreta dos alunos e a utilidade comunicativa do que é aprendido.

Essa orientação aparece claramente no seguinte trecho do questionário:

[...] grande parte dos estudantes querem se comunicar e usar a língua de forma autêntica e significativa, com foco na oralidade. Por isso, me identifico com ao método comunicativo, pois esse está no sentido, no significado e na interação entre os falantes do idioma. O ensino comunicativo é aquele que organiza as

experiências de aprender em termos de tarefas e atividades relevantes [...] (CQC6)

A ênfase em “usar a língua de forma autêntica e significativa” demonstra alinhamento direto com a categoria *usar (saber usar)* da macroabordagem comunicativa. Ao valorizar o foco na oralidade, o professor Carlos indica que a aprendizagem deve desenvolver a competência comunicativa dos alunos em situações reais e práticas. A referência ao “sentido, significado e interação” também remete à noção de *construção de sentidos em ambientes afetivamente propícios*, sugerindo que o professor reconhece a importância do envolvimento emocional e da relevância temática para o processo de aprendizagem. A frase “organiza as experiências de aprender em termos de tarefas e atividades relevantes” reforça essa concepção, ao defender que o aprendizado ocorre de forma contextualizada e funcional, conforme preconizado por Richards e Rodgers (2014).

Essa perspectiva funcional também se evidencia no trecho:

A adaptação de qualquer material é, sem dúvida, de suma importância principalmente para manter as propostas de ensino-aprendizagem atualizadas e significativas. Um material elaborado para um determinado público-alvo e contexto terá mais chances de dialogar de forma efetiva com aquela realidade e, conseqüentemente, promover melhores oportunidades de desenvolvimento para todos. (CQC8)

Nesse excerto, a ideia de que o material deve “dialogar de forma efetiva com aquela realidade” revela uma valorização da construção de sentido em contextos concretos, alinhando-se à categoria de *construir sentidos em ambientes afetivamente propícios* (Almeida Filho, 1997). A expressão “melhores oportunidades de desenvolvimento” também remete à dimensão de *desenvolver-se integrando novos conhecimentos*, sugerindo que a aprendizagem é vista como processo contínuo de crescimento, estimulado por experiências relevantes e significativas. O professor reconhece que o conteúdo deve ser adaptado às particularidades dos alunos para que possa, de fato, promover avanços — uma postura pedagógica coerente com a visão funcional, centrada na aplicabilidade prática e na significação do conhecimento.

Essa mesma lógica aparece no seguinte trecho da entrevista:

Eu não utilizo mais o material numa sequência. Eu olho pra ele e pego o que eu consigo de melhor ali e que atenda, de fato, à minha realidade, o meu contexto. Dependendo da minha sala de aula, algumas atividades são possíveis, outras não, né, alguns temas eu consigo explorar mais, outros nem tanto. (CEC6)

Ao afirmar que seleciona o material com base no que “atenda, de fato, à minha realidade, o meu contexto”, o professor evidencia uma postura pedagógica ajustada às demandas da turma, revelando preocupação em criar condições para que o aluno use a língua em situações significativas. A escolha de “alguns temas que consigo explorar mais” demonstra sensibilidade à adequação temática e funcional dos conteúdos, o que se vincula diretamente à proposta de *proporcionar ambientes afetivamente propícios e desenvolver-se integrando novos conhecimentos*. Essa prática também rompe com o modelo linear da visão estruturalista, valorizando a flexibilidade e a personalização do processo educativo.

Há ainda uma triangulação possível com o trecho do questionário abaixo, que reforça esse alinhamento funcional:

Acredito que o uso de novas tecnologias em sala de aula com turmas mistas é fundamental para engajar alunos e proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem mais atual e sustentável, no qual jovens e adultos podem desenvolver diferentes habilidades concomitantemente de forma significativa, favorecendo também o letramento digital. (CQC9)

A menção a um ambiente “mais atual e sustentável”, no qual os alunos possam “desenvolver diferentes habilidades de forma significativa”, confirma a valorização da aplicação prática da língua em múltiplos contextos e canais — característica central da visão funcional. Além disso, o foco no “letramento digital” indica a inclusão de habilidades comunicativas contemporâneas, o que amplia o escopo funcional do ensino e reforça o engajamento dos alunos em práticas comunicativas genuínas e atualizadas.

Portanto, os dados analisados até o momento indicam que o professor Carlos concebe o processo de aprendizagem da língua como um movimento flexível, voltado à conexão do conhecimento linguístico com as realidades vividas pelos alunos. Em lugar de um currículo fechado e linear, defende-se a criação de contextos significativos que promovam o uso funcional da língua, o desenvolvimento de competências comunicativas e a adaptação contínua dos conteúdos — aspectos centrais da macroabordagem comunicativa, especialmente em sua vertente funcional.

Dando sequência à análise, a próxima seção enfoca a visão interacional da concepção de aprender do professor Carlos. Nessa perspectiva, o aprendizado é entendido como um processo social e transformador, no qual o aluno não apenas adquire habilidades linguísticas, mas também participa ativamente da construção coletiva do conhecimento, desenvolvendo-se como sujeito crítico e engajado.

c) Visão Interacional

A concepção de aprendizagem do professor Carlos também revela traços consistentes com a macroabordagem comunicativa em sua vertente interacional, a qual compreende aprender como um processo de construção coletiva, transformação pessoal e negociação de sentidos em contextos sociais específicos (Richards; Rodgers, 2014). Nessa perspectiva, a língua é aprendida na e pela interação, e o aluno é visto como sujeito ativo, reflexivo e crítico, engajado na troca com o outro, no enfrentamento de desafios cognitivos e na reflexão sobre seu próprio papel no mundo. Essa visão está fortemente ancorada nas categorias de *construir com professor e colegas, envolver-se (e envolver), transformar-se e compreender relações de poder para agir (e agir!)*, conforme proposto por Almeida Filho (1997).

No trecho da entrevista em que Carlos afirma:

E sempre pergunto se eles gostaram ou se não gostaram, se conseguiram realizar, se foi fácil, se foi difícil. Isso me faz repensar também muitas coisas que nós desenvolvemos dentro do nosso material didático e que poderiam ser reavaliadas. (CEC7)

A fala do professor evidencia uma visão profundamente colaborativa. A atitude de “sempre perguntar” demonstra a abertura do professor ao diálogo com seus alunos e indica que o professor considera o feedback como um insumo legítimo e necessário para a reformulação das práticas. Essa escuta ativa, voltada à experiência dos aprendizes, reforça a concepção de aprendizagem como “construída com o professor e colegas”, uma vez que revela que o conhecimento e os materiais são cocriados a partir das vivências e percepções dos estudantes.

Ainda no mesmo trecho, a expressão “me faz repensar” revela um movimento de transformação pessoal do professor, ativado pela escuta dos alunos. Trata-se de um deslocamento do papel tradicional do docente como detentor do saber para o de mediador reflexivo, que se “perturba” e transforma sua prática diante das evidências do cotidiano da sala de aula. Essa abertura ao questionamento e à mudança contínua insere-se diretamente na categoria *perturbar-se (e perturbar)* (Almeida Filho, 1997), visto que explicita o papel ativo do professor na ressignificação constante de suas decisões pedagógicas.

Essa perspectiva também se articula com o que o professor afirma no questionário, ao declarar:

[...] também considero fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o papel do inglês na sociedade; assim como o respeito pela diversidade linguística e cultural, reconhecendo e valorizando diferentes

variedades linguísticas e sotaques como manifestações legítimas da comunicação humana. (CQC4).

A ênfase na “consciência crítica” e no “respeito pela diversidade linguística” remete à ideia de que aprender envolve mais do que apropriar-se de estruturas — trata-se de compreender as relações de poder implicadas no uso da língua, seus efeitos sociais e políticos, e agir criticamente diante delas. Isso corresponde diretamente ao critério de “*compreender relações de poder para agir*” (Almeida Filho, 1997).

A triangulação entre CE7 e CQ4 sugere que o professor tem uma prática reflexiva e dialógica e que está atrelada a um projeto pedagógico maior, no qual a língua estrangeira é concebida como um espaço para exercício da cidadania, da empatia e da crítica. Carlos não apenas ouve seus alunos para melhorar suas aulas, mas também os posiciona como sujeitos de direitos linguísticos e culturais, valorizando sua diversidade e suas identidades.

Esse entendimento se reforça no trecho final do questionário, quando o professor afirma:

Por fim, espero que os(as) alunos(as) possam compreender e respeitar diferentes formas de comunicação e expressão e que possam contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. (CQC5).

A expectativa de que os alunos contribuam para a construção de uma “sociedade mais justa e equitativa” explicita uma concepção de aprendizagem ancorada na transformação social. A língua, nesse contexto, é não apenas ferramenta comunicativa, mas instrumento de emancipação, conectado à categoria de *oferecer possibilidades de transformação* (Almeida Filho, 1997). A aprendizagem, para Carlos, envolve engajar-se criticamente com o mundo, desenvolver valores éticos e agir em favor do bem comum.

Dessa forma, abordagem de ensinar do professor Carlos, sob a lente da visão interacional, revela um compromisso com a aprendizagem como experiência coletiva, ética e crítica. Os estudantes não são apenas receptores de conteúdo, mas atores sociais capazes de refletir, intervir e transformar a realidade, em um processo educativo que valoriza tanto o afeto quanto o pensamento crítico.

A análise da concepção de aprender do professor Carlos revela, até este ponto, a predominância da macroabordagem comunicativa, especialmente em suas vertentes funcional e interacional. Entretanto, como ocorre em muitas práticas docentes reais, é possível identificar certas tensões entre essas visões, particularmente quando práticas de caráter mais estrutural reaparecem em contextos específicos. A seguir, essas sobreposições e contrastes são discutidos com base nos dados coletados.

d) Tensões entre as visões

Embora os dados revelem uma forte inclinação do professor Carlos para concepções de aprendizagem alinhadas à macroabordagem comunicativa, especialmente em suas dimensões funcional e interacional, também é possível identificar a presença de elementos que tensionam essa orientação. Essas tensões não invalidam sua postura pedagógica, mas revelam os desafios concretos enfrentados por professores que tentam equilibrar inovação e aplicabilidade, flexibilidade e planejamento, escuta ativa e controle didático. Como destaca Almeida Filho (1997), o professor que busca transformar sua abordagem precisa enfrentar dilemas cotidianos entre modelos de ensino internalizados e novas perspectivas teórico-metodológicas que exigem reconfiguração contínua.

Um exemplo dessas tensões aparece no seguinte trecho da entrevista:

Eu não utilizo mais o material numa sequência. Eu olho pra ele e pego o que eu consigo de melhor ali e que atenda, de fato, à minha realidade, o meu contexto. (CEC6).

A fala do professor evidencia uma postura de adaptação e contextualização, alinhada à dimensão de *usar (saber usar)* e *construir sentidos em ambientes afetivamente propícios*, conforme propõe Almeida Filho (1997). Contudo, ao afirmar que “pego o que eu consigo de melhor ali”, Carlos ainda assume o papel centralizador na escolha e organização dos conteúdos, o que aponta para a permanência de traços da macroabordagem gramatical, sobretudo no critério de “*dar, passar, transmitir*”. A decisão continua partindo do professor, sem indícios claros de coautoria por parte dos alunos, o que limita o potencial transformador e interacional da prática pedagógica.

Outro ponto de tensão significativo é revelado no trecho do questionário:

Infelizmente, quase nunca temos tempo suficiente dentro de nossa jornada de trabalho para criar e atualizar as propostas como gostaríamos. (CQC15).

A declaração do professor traz à tona uma limitação estrutural que impacta diretamente a efetivação de propostas comunicativas.

A falta de tempo institucionalizado para elaboração e revisão de materiais compromete a realização de práticas centradas na “*construção com professor e colegas*”, no “*envolver-se (e envolver)*” e na “*compreensão das relações de poder para agir*” (Almeida Filho, 1997). Mesmo que haja vontade de inovar e adaptar os conteúdos, as condições concretas da rotina docente impõem restrições que empurram o professor para o uso de materiais padronizados ou sequências preexistentes — práticas mais alinhadas à lógica da repetição e da previsibilidade próprias da macroabordagem gramatical.

Essa tensão entre concepções pedagógicas desejadas e práticas possíveis também revela o esforço do professor Carlos para manter coerência entre sua visão de ensino-aprendizagem e a execução concreta em sala de aula. A triangulação entre os trechos CE6 e CQ15 evidencia que, mesmo reconhecendo a importância da adaptação e da personalização do ensino, o professor ainda opera dentro de um cenário em que a autonomia pedagógica é parcialmente restringida. Essa condição cria um campo de forças em que visões tradicionalmente estruturalistas e propostas mais dialógicas e emancipatórias coexistem — muitas vezes em atrito, mas também como possibilidade de diálogo e evolução.

Dessa forma, os dados apontam para uma abordagem marcada por hibridismos. O professor Carlos demonstra intenção clara de desenvolver uma aprendizagem significativa, colaborativa e ancorada no contexto real dos alunos — evidência de sua aproximação à macroabordagem comunicativa —, mas enfrenta resistências que limitam a realização plena dessa proposta. Tais resistências derivam tanto de elementos externos, como a falta de tempo e recursos para planejamento e criação de materiais, quanto de traços ainda presentes de uma formação mais tradicional. Como salienta Almeida Filho (1997), a mudança de concepção não ocorre de forma linear ou repentina, mas é gradual e exige reavaliação constante da própria prática.

Portanto, as tensões entre as visões de aprendizagem revelam não uma contradição paralisante, mas um campo de complexidade que caracteriza a docência em contextos reais. Nesse campo, macroabordagens diferentes se articulam de modo instável, mas produtivo, apontando caminhos para o aperfeiçoamento contínuo da sua abordagem. A concepção de aprender do professor Carlos, portanto, se constrói na interseção entre intenção transformadora e condicionantes práticos, revelando os contornos reais do processo de desenvolvimento profissional docente.

Diante dessas tensões e articulações entre diferentes concepções de aprender, torna-se necessário retomar os principais elementos observados para compreender qual macroabordagem se sobressai na prática do professor Carlos e como isso contribui para responder à questão central da pesquisa. A seguir, a síntese da análise da concepção de ensinar do professor é apresentada.

A análise dos dados revela que a concepção de aprender do professor Carlos está predominantemente alinhada à macroabordagem comunicativa, com ênfase nas dimensões funcional e interacional, conforme sistematizadas a partir de Almeida Filho (1997) e Richards & Rodgers (2014). Os trechos extraídos tanto da entrevista quanto do questionário evidenciam que o professor compreende o processo de aprendizagem como um fenômeno ativo, contextualizado e colaborativo, no qual os alunos são vistos como participantes capazes de construir significados, envolver-se criticamente com os conteúdos e transformar-se por meio da experiência linguística.

A dimensão funcional está presente em sua ênfase no desenvolvimento de habilidades comunicativas aplicáveis a contextos reais, como demonstrado nos trechos em que valoriza o uso da língua em “ações autênticas” (CQC7) e a importância de “tarefas e atividades relevantes”

(CQC6). Já a dimensão interacional aparece de forma marcante na valorização da escuta ativa dos alunos (CEC7), na adaptação dos materiais a partir das necessidades do grupo (CQC8) e na intenção de formar sujeitos que respeitem a diversidade linguística e atuem por uma “sociedade mais justa e equitativa” (CQC5), o que remete diretamente aos critérios de *envolver-se, compreender relações de poder para agir e emancipar*, propostos por Almeida Filho (1997).

Apesar disso, elementos da macroabordagem gramatical ainda são identificados, sobretudo em momentos de tensão institucional ou limitação de tempo, como no trecho em que o professor admite a dificuldade em atualizar materiais. Tais elementos revelam que a abordagem não se materializa de forma homogênea dentro de uma macroabordagem, mas sim por meio de escolhas situadas, nas quais concepções distintas coexistem e são reconfiguradas conforme as demandas e possibilidades do contexto educacional.

Portanto, a concepção de aprender expressa pelo professor Carlos pode ser caracterizada como majoritariamente comunicativa, com destaque para as dimensões funcional e interacional, sem, contudo, abandonar por completo vestígios da visão estrutural. Essa hibridez não representa incoerência, mas sim um retrato fiel dos desafios enfrentados por educadores em contextos públicos, que negociam continuamente entre ideais pedagógicos e condições materiais concretas.

Na subseção seguinte são apresentados os trechos da Entrevista com o professor Cesar e do Questionário respondido pelo professor – que ilustram a concepção de ensinar. Estes trechos foram organizados por ordem de relevância e relacionam as ideias às dimensões teóricas de Almeida Filho (1997) e Richards e Rodgers (2014).

4.2.2.3 Concepção de Ensinar

A concepção de ensinar envolve distintas posturas docentes, desde a transmissão de conteúdos até a promoção de ambientes colaborativos e transformadores. Para Almeida Filho (1997), o ensinar pode significar *dar, compartilhar* ou *construir com os alunos*, a depender da visão que o professor tem do que é ensinar. Richards e Rodgers (2014) associam o papel do professor à visão de língua subjacente: na visão estrutural, o docente atua como transmissor; na funcional, como organizador de tarefas; e na interacional, como facilitador de interações. Nesta análise, adota-se uma sistematização própria que aproxima a visão estrutural da macroabordagem gramatical e as visões funcional e interacional da macroabordagem comunicativa (Almeida Filho, 1997; Freitas, 2013). A seguir, investiga-se como essas concepções aparecem nas falas do professor Carlos, com base em dados da entrevista (CEC) e do questionário (CQC).

a) Visão Estrutural

A visão estrutural da concepção de ensinar está associada à macroabordagem gramatical (Almeida Filho, 1997; Freitas, 2013), na qual o papel do professor se caracteriza pela transmissão de conhecimentos pré-definidos, centrando-se na estrutura formal da língua e na repetição de padrões linguísticos. Essa visão se aproxima da função de “dar, passar, transmitir”, conforme os critérios estabelecidos por Almeida Filho (1997), e está alinhada ao papel do professor como fornecedor de conhecimento (*teacher as knowledge provider*) na perspectiva de Richards e Rodgers (2014). A seguir, são analisados os trechos que ilustram essa orientação nas falas do professor Carlos.

Eu acredito que foi grande processo, então nós partimos de algo muito imediato, de uma necessidade de exercícios apenas e com foco na gramática e chegamos na coleção Open Doors... que nós só conseguimos chegar no final do curso com essa visão, com esse entendimento e com esse resultado. (CEC1)

Neste trecho, a expressão "necessidade de exercícios apenas e com foco na gramática" evidencia que a visão de ensino inicial do professor Carlos era centrada na visão estrutural da língua. Essa concepção revela uma valorização da língua como um sistema fechado de regras, cujos elementos são transmitidos aos alunos por meio de exercícios mecânicos, tipicamente associados ao papel docente de “dar, passar, transmitir” (Almeida Filho, 1997). A ênfase na repetição e estrutura gramatical evidencia o foco em aspectos formais da língua, em detrimento do uso comunicativo.

Contudo, ao afirmar que "chegamos na coleção Open Doors", o professor sinaliza uma transição posterior em sua concepção. Apesar disso, neste momento inicial da fala, sua perspectiva estava claramente situada dentro da macroabordagem gramatical, com base na transmissão de conteúdos linguísticos formais. Essa postura se alinha à visão estrutural descrita por Richards e Rodgers (2014), em que o professor atua como centro do processo, responsável por fornecer modelos linguísticos corretos para serem repetidos e assimilados pelos alunos.

[...] os cadernos de exercícios eram mais voltados para a estrutura [...] (CEC18).

Este fragmento reforça a centralidade das estruturas linguísticas no material utilizado, revelando que os "cadernos de exercícios" priorizavam a apresentação e prática de estruturas gramaticais isoladas. Tal enfoque reforça a concepção de língua como sistema, o que corrobora o seu alinhamento à macroabordagem gramatical (Almeida Filho, 1997), e sustenta o papel do professor como transmissor de conteúdos prévios, selecionados segundo critérios formais.

A formulação “voltados para a estrutura” indica um ensino orientado por categorias fixas e previsíveis, centrado na memorização e repetição, em oposição à construção coletiva de significados. Tal perspectiva minimiza a dimensão comunicativa, além de não favorecer práticas de negociação discursiva ou de reflexão crítica.

Desse modo, reafirma-se a perspectiva estrutural de ensino, na qual se privilegia a precisão formal em detrimento da significação contextual.

[...] as sequências estão fechadas. [...] elas estão ali prontas, pensadas para determinadas estruturas linguísticas, temas gramaticais [...] (CEC15).

A ideia de que as sequências didáticas estão “fechadas” e “pensadas para determinadas estruturas linguísticas” evidencia a presença de um modelo pedagógico centrado na estrutura da língua, em detrimento da comunicação autêntica.

A escolha por materiais “prontos” com foco em “temas gramaticais” revela um planejamento pedagógico guiado por padrões fixos e previsíveis, alinhando-se ao papel de “transmitir” descrito por Almeida Filho (1997). Esse modelo limita a autonomia dos alunos e reduz o papel do professor à aplicação de conteúdos previamente definidos.

Embora o professor demonstre consciência das limitações desse modelo (ao sugerir que essas sequências já não atendem às novas demandas), sua fala ainda reflete práticas tradicionais, associadas à visão estruturalista de Richards e Rodgers (2014), na qual o ensino da língua estrangeira é reduzido à apresentação e prática de estruturas previamente determinadas. Como pode ser visto no trecho da entrevista do professor Carlos:

[...] no começo era mais voltado à gramática, só depois começamos a mudar essa visão [...] (CEC19).

Este trecho evidencia explicitamente a transição da perspectiva do professor Carlos. A menção de que “no começo era mais voltado à gramática” reforça a ideia de que sua concepção inicial de ensino da língua era informada por uma macroabordagem gramatical, centrada na organização sistemática e formal da língua. O verbo “mudar” indica um deslocamento posterior de perspectiva, mas o foco neste momento é a prática inicial, marcada pelo ensino gramatical baseado na transmissão de regras e fórmulas fixas.

Essa macroabordagem, ao colocar o professor como figura central da prática didática — responsável por organizar, apresentar e corrigir os elementos linguísticos —, exclui o aluno do processo ativo de construção do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma perspectiva alinhada à função de “dar, passar, transmitir” (Almeida Filho, 1997), típica da macroabordagem

gramatical que considera o domínio da língua como um acúmulo de regras gramaticais internalizadas.

O professor menciona que o que faz é:

[...] levando em consideração o nível linguístico e tempo de estudo do(a) aluno(a) [...] (CQC16).

Embora este trecho revele certa preocupação com o nível de proficiência dos estudantes, a ênfase no "nível linguístico" e no "tempo de estudo" sugere uma lógica de progressão sequencial, típica da macroabordagem gramatical. O foco no domínio técnico da língua, graduado conforme o tempo de exposição, revela uma concepção de aprendizagem centrada na retenção e prática formal de conteúdos, alinhando-se à ideia de “praticar, exercitar” (Almeida Filho, 1997).

Nesse sentido, embora a discurso do professor pareça reconhecer a importância da adaptação ao contexto, ela ainda opera dentro de uma lógica estruturalista, na qual o avanço do aluno é medido a partir do acúmulo de estruturas assimiladas com base em um cronograma rígido de ensino. A triangulação com (CEC15), em que se fala de sequências “fechadas”, reforça essa leitura: o ensino é estruturado a partir de níveis e progressões predefinidas, com pouca margem para negociação ou construção compartilhada de significados.

Apesar da predominância de uma concepção estruturada e tradicional nos momentos iniciais de sua trajetória docente, o professor Carlos também apresenta indícios de deslocamento para perspectivas mais comunicativas. Esses indícios, que serão analisados na próxima seção, evidenciam uma valorização crescente da funcionalidade da língua, da criação de contextos significativos para o uso do idioma e da busca por envolver os alunos em atividades que vão além da repetição de estruturas formais. A seguir, são examinados como esses elementos se manifestam em sua fala, com base na visão funcional de ensinar.

b) Visão Funcional

A visão funcional da concepção de ensinar, conforme a sistematização adotada nesta pesquisa, associa-se à macroabordagem comunicativa (Almeida Filho, 1997; Freitas, 2013). Nessa perspectiva, o professor atua como organizador de tarefas e promotor de experiências contextualizadas, favorecendo situações em que os aprendizes possam mobilizar a língua para alcançar objetivos comunicativos reais (Richards; Rodgers, 2014). O foco desloca-se da transmissão de conteúdos para a criação de ambientes propícios à aprendizagem significativa. Segundo Almeida Filho (1997), trata-se de um professor que “cria situações, climas, ambientes, estímulos”, que “compartilha” experiências com os alunos e que “proporciona condições para envolver”, sem necessariamente mobilizar elementos críticos ou transformadores da realidade.

Essa postura docente torna-se evidente quando o professor Carlos afirma:

A adaptação de qualquer material é, sem dúvida, de suma importância principalmente para manter as propostas de ensino-aprendizagem atualizadas e significativas. Um material elaborado para um determinado público-alvo e contexto terá mais chances de dialogar de forma efetiva com aquela realidade [...] (CQC11).

Ao destacar a importância da adaptação de materiais a públicos e contextos específicos, o professor revela uma prática voltada à criação de propostas didáticas conectadas com a realidade dos alunos, condizente com o papel de “criar situações, climas, ambientes, estímulos” (Almeida Filho, 1997). A expressão “dialogar de forma efetiva com aquela realidade” reforça a intenção de aproximar o ensino das experiências concretas dos estudantes, superando a simples aplicação de conteúdos universais. Trata-se de uma ação claramente alinhada à visão funcional, na qual o professor organiza tarefas significativas sem, contudo, mobilizar aspectos transformadores, como *construir com os alunos* ou *perturbar-se*.

Essa preocupação com o contexto se amplia no trecho a seguir, quando o professor Carlos reflete:

Acredito também que o grande desafio é você conseguir elaborar material que dê conta de diferentes realidades, diferentes contextos. Porque mesmo num município, mesmo num determinado tipo de ensino, como é o nosso caso o ensino aberto comunitário, nós temos uma mesma cidade que é grande, diferentes regiões, diferentes territórios com diferentes contextos e, logo, diferentes realidades. (CEC8).

Nesse excerto, o professor aprofunda sua análise sobre as necessidades educacionais ao evidenciar que a diversidade territorial demanda materiais flexíveis e contextualizados. A ênfase em “diferentes regiões”, “territórios” e “realidades” reforça seu esforço em proporcionar condições que favoreçam o envolvimento dos alunos, conforme propõe Almeida Filho (1997), valorizando o contexto social e comunitário. Ainda que haja sensibilidade em relação à heterogeneidade dos públicos atendidos, o processo permanece centrado no professor como autor dos materiais, sem indícios de coautoria ou construção colaborativa com os alunos — o que delimita sua atuação à dimensão funcional, sem atingir plenamente a dimensão interacional.

A seguir, a mesma preocupação com a contextualização aparece expressa de modo mais prático, na organização cotidiana das aulas. O professor declara:

Eu não utilizo mais o material numa sequência. Eu olho pra ele e pego o que eu consigo de melhor ali e que atenda, de fato, à minha realidade, o meu contexto. Dependendo da minha sala de aula, algumas atividades são possíveis, outras não, né, alguns temas eu consigo explorar mais, outros nem tanto. (CEC9).

Esse trecho evidencia a autonomia do docente na escolha dos conteúdos e sua disposição para flexibilizar o planejamento em função das especificidades de cada grupo. Ao afirmar que seleciona aquilo que “atenda, de fato, à minha realidade, o meu contexto”, Carlos demonstra o compromisso de criar estímulos que tornem o ensino mais significativo, mesmo sem seguir uma sequência rígida. Embora não haja menção direta à participação dos alunos no processo de escolha, o trecho revela o papel docente de “organizador de tarefas”, conforme descrito por Richards e Rodgers (2014), e reforça o alinhamento à visão funcional de ensinar.

A mesma lógica de flexibilização e desconstrução de práticas tradicionais é retomada no trecho:

Hoje, em meio a tantas mudanças tecnológicas e até mesmo nos processos de ensino-aprendizagem, acredito que o termo 'material didático' vai muito além do livro ou apostila... Hoje, prefiro pensar que as habilidades linguísticas podem e devem ser desenvolvidas com ou sem material em diferentes contextos. (CQC12).

Nessa fala, o professor rompe com a centralidade do livro didático como recurso exclusivo e reconhece que o desenvolvimento linguístico pode ocorrer em múltiplos contextos, com ou sem o uso de materiais formais. A valorização de diferentes cenários de aprendizagem aproxima sua perspectiva das categorias de *criar estímulos* e *proporcionar condições para envolver* (Almeida Filho, 1997), evidenciando uma atuação docente que busca tornar o ensino significativo, mesmo fora dos limites convencionais. Entretanto, a ausência de termos que indiquem negociação ou construção compartilhada com os alunos indica que sua abordagem ainda não contempla a visão interacional.

Essa centralidade na figura docente reaparece no seguinte trecho, em que Carlos comenta:

Acredito que seja imprescindível pensar nas atualizações de qualquer material ou recurso elaborado para os alunos. Entretanto, isso requer tempo, muita pesquisa e diferentes habilidades de elaboração e criação (design) por parte dos docentes. (CQC13).

Nesse excerto, o professor reconhece as exigências do trabalho pedagógico em contextos de constante transformação e se posiciona como responsável pelo aprimoramento técnico dos materiais. A ênfase na “atualização” e no “design” dos recursos didáticos aponta para um comprometimento com o aperfeiçoamento contínuo da prática — o que pode ser interpretado como uma estratégia para favorecer o engajamento dos alunos. Ainda assim, não

há indícios de práticas colaborativas ou de coautoria discente, o que sugere que, embora sensível ao contexto e funcional, essa atuação permanece majoritariamente centrada no professor.

Essa crítica aos materiais prontos e à rigidez dos formatos tradicionais também evidencia no seguinte excerto:

Então a nossa demanda hoje é bem diferente. Eu busco utilizar do nosso material que nós temos de melhor, alguns exercícios, algumas temáticas, mas infelizmente não consigo mais utilizar as mesmas sequências porque elas estão fechadas, pensadas para ligar determinados temas com determinadas estruturas linguísticas, temas gramaticais, culturais, enfim. (CEC10).

Nesse trecho, o professor questiona diretamente a lógica estrutural dos materiais — “sequências fechadas” — e busca selecionar conteúdos mais condizentes com as demandas atuais do curso. A crítica implícita à linearidade e à associação rígida entre temas e estruturas gramaticais aponta para um distanciamento da macroabordagem gramatical e para uma aproximação de uma visão funcional, na qual o professor atua com maior autonomia para organizar tarefas significativas. A valorização do que “temos de melhor” evidencia o papel ativo do docente como mediador do processo, embora esse processo permaneça centrado em suas decisões.

Em todos os trechos analisados, observa-se que a concepção de ensinar do professor Carlos está amplamente ancorada na macroabordagem comunicativa, particularmente sob a vertente funcional. O professor valoriza a contextualização, a flexibilidade metodológica e a atualização de materiais, posicionando-se como um professor que busca proporcionar condições para envolver os alunos por meio de experiências significativas. Contudo, a ausência de práticas de construção colaborativa ou negociação efetiva de significados revela que sua atuação, embora comprometida com o engajamento e a adaptação, ainda não incorpora plenamente os elementos transformadores e críticos da dimensão interacional. Portanto, suas falas revelam, um equilíbrio delicado entre inovação e controle, personalização e centralidade, o que reforça a natureza dinâmica e multifacetada do papel docente na macroabordagem comunicativa.

Com base nas análises anteriores, é possível observar que a abordagem do professor Carlos tem um posicionamento funcional, priorizando a adaptação contextual e a criação de ambientes que favoreçam a aprendizagem significativa. Entretanto, há indícios, em outros trechos de seus relatos, de uma concepção de ensinar que vai além da instrumentalidade comunicativa. A seguir, é examinado de que forma a abordagem do professor se aproxima da visão interacional, marcada pela dimensão crítica do ensino, pela negociação de sentidos e pela construção colaborativa do conhecimento.

b) Visão Interacional

A visão interacional da concepção de ensinar, conforme nossa sistematização, também integra a macroabordagem comunicativa (Almeida Filho, 1997; Freitas, 2013). Ela distingue-se da visão funcional por seu foco crítico, reflexivo e transformador. Nessa perspectiva, o papel do professor ultrapassa o papel de organizador de tarefas comunicativas, assumindo funções como “construir/fazer para e com os alunos”, “pensar e fazer pensar”, “perturbar(se)” e “preparar(se) para compreender relações de poder e para agir” (Almeida Filho, 1997). Richards e Rodgers (2014) descrevem esse perfil docente como facilitador de interações significativas, engajado na construção coletiva de sentidos e na promoção de ações pedagógicas que dialoguem com a identidade, a cultura e a experiência dos alunos. A seguir, são analisados como tais dimensões emergem nas falas do professor Carlos, com base em trechos de entrevista e questionário.

A visão interacional de ensinar, conforme a sistematização adotada neste trabalho, está ligada à macroabordagem comunicativa (Almeida Filho, 1997; Freitas, 2013) e caracteriza-se pela atuação do professor como mediador dialógico e agente de transformação. Em Richards e Rodgers (2014), esse papel envolve facilitar interações significativas e promover a aprendizagem como prática social. Nessa perspectiva, o ensinar vai além da organização de tarefas, visto que envolve *construir/fazer com os alunos, perturbar-se, transformar-se e compreender relações de poder para agir* (Almeida Filho, 1997). O foco está na formação de sujeitos críticos e na promoção da autonomia dos aprendizes em contextos reais e socialmente situados.

Essa postura é evidenciada, por exemplo, no seguinte trecho do questionário:

Também considero fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o papel do inglês na sociedade; assim como o respeito pela diversidade linguística e cultural, reconhecendo e valorizando diferentes variedades linguísticas e sotaques como manifestações legítimas da comunicação humana.
(CQC4)

Ao afirmar ser "fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o papel do inglês na sociedade", o professor Carlos explicita uma concepção de ensinar que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos ou a aplicação de tarefas. Essa postura revela um alinhamento com a categoria de *compreender relações de poder para agir (e agir!)*, conforme proposta por Almeida Filho (1997), uma vez que indica a intenção de formar aprendizes críticos, capazes de reconhecer os usos sociais e ideológicos da língua inglesa. A valorização da "diversidade linguística e cultural" e o reconhecimento de "diferentes variedades linguísticas e

sotaques como manifestações legítimas da comunicação humana" reforçam a ideia de ensino como prática inclusiva e transformadora, conectando-se também à categoria *emancipar* (Almeida Filho, 1997).

A mesma orientação aparece de forma complementar em outro trecho:

Por fim, espero que os(as) alunos(as) possam compreender e respeitar diferentes formas de comunicação e expressão e que possam contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. (CQC5).

Essa declaração, ao final do questionário, sintetiza uma concepção interacional crítica de ensinar.

A expectativa de que os alunos "contribuam para uma sociedade mais justa e equitativa" deixa evidente que o ensino da língua é concebido como espaço para a formação de sujeitos engajados socialmente, em sintonia com o papel de *oferecer possibilidades de transformação e perturbar-se*, como propõe Almeida Filho (1997). A menção a "respeitar diferentes formas de comunicação e expressão" reforça ainda a valorização da pluralidade cultural e linguística como eixo do ensino de línguas, sinalizando que a língua é compreendida como construção identitária e instrumento de participação social.

Outras falas do professor Carlos reforçam sua aproximação com a visão interacional de ensino, evidenciando uma perspectiva que valoriza a construção conjunta do conhecimento e a reflexão crítica sobre o papel da língua na sociedade, como a seguinte:

Acredito que o ensino de inglês deve ir além da gramática e vocabulário, incorporando discussões sobre identidade, cultura e poder. Isso permite que os alunos se vejam como agentes ativos na comunicação e na transformação social. (CQC14)

Neste trecho do questionário (CQC14), o professor Carlos expressa claramente a intenção de transcender o ensino tradicional focado apenas em aspectos linguísticos formais. Ao mencionar a incorporação de "discussões sobre identidade, cultura e poder", o professor evidencia uma prática alinhada à categoria de *compreender relações de poder para agir (e agir!)*, conforme proposta por Almeida Filho (1997). A ênfase em ver os alunos como "agentes ativos na comunicação e na transformação social" reforça o compromisso com uma educação que promove a autonomia e a consciência crítica dos aprendizes, características centrais da visão interacional.

Complementando essa perspectiva, o professor compartilha em entrevista:

Percebi que, quando os alunos têm espaço para trazer suas experiências e perspectivas para a sala de aula, o aprendizado se torna mais significativo e engajador. O professor se sente parte do processo e contribui ativamente para as discussões. (CEC11)

Neste trecho da entrevista (CEC11), o professor Carlos destaca a importância de criar um ambiente de aprendizagem que valorize as experiências e perspectivas dos alunos. Ao afirmar que os estudantes "se sentem parte do processo e contribuem ativamente para as discussões", o professor demonstra uma perspectiva que se alinha à categoria de *construir/fazer para e com os alunos* (Almeida Filho, 1997). Essa categoria enfatiza a coautoria no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação ativa dos alunos e reconhecendo-os como sujeitos críticos e reflexivos.

Esses trechos reforçam a presença de elementos da visão interacional na abordagem do professor Carlos, evidenciando seu compromisso com uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdos, buscando formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Desse modo, esses trechos indicam, portanto, que o professor Carlos articula o ensinar à promoção de cidadania e ao reconhecimento da linguagem como prática social, elementos centrais da macroabordagem comunicativa em sua vertente interacional. Ao integrar respeito à diversidade, consciência crítica e transformação social em suas metas de ensino, ele revela um compromisso com a formação integral dos alunos e com o ensino como prática ético-política.

Apesar da predominância de o professormentos associados à macroabordagem comunicativa, especialmente nas dimensões funcional e interacional, a análise revela também a coexistência de traços provenientes de diferentes visões de ensinar, indicando importantes tensões internas na abordagem adotada por Carlos. A seguir, tais tensões são examinadas.

d) Tensões entre as visões

Embora a concepção de ensinar do professor Carlos esteja fortemente alinhada à macroabordagem comunicativa, especialmente sob as perspectivas funcional e interacional, os dados também revelam tensões significativas que desafiam a coerência dessa orientação. Tais tensões não configuram contradições absolutas, mas indicam um processo real de hibridização e a coexistência de visões diversas no ambiente de sala de aula. Fatores como limitações institucionais, heranças de formações anteriores e necessidades de controle didático parecem contribuir para a construção de uma abordagem que transita entre a inovação e a preservação de padrões estruturais.

Um exemplo dessas tensões pode ser observado quando o professor afirma:

Eu não utilizo mais o material numa sequência. Eu olho pra ele e pego o que eu consigo de melhor ali e que atenda, de fato, à minha realidade, o meu contexto. (CEC9).

Esse trecho evidencia, por um lado, um afastamento da visão estrutural, já que rejeita o uso linear e predeterminado dos materiais. A escolha de conteúdos com base no "melhor que atenda [...] à realidade" do professor sinaliza uma tentativa de *criar situações, climas, ambientes, estímulos* (Almeida Filho, 1997), o que remete à visão funcional.

Contudo, a centralização da decisão ainda recai sobre o professor, que assume sozinho o papel de curador e planejador. A expressão "eu pego o que eu consigo de melhor" revela que a seleção de conteúdos é feita de forma unilateral, o que limita a presença de processos de negociação de significados com os alunos — elemento central da visão interacional (Richards; Rodgers, 2014). Portanto, mesmo que o ensino busque atender ao contexto, o professor ainda carrega traços da lógica transmissiva associada à macroabordagem gramatical.

Outra tensão se manifesta de forma explícita no trecho a seguir:

Infelizmente, quase nunca temos tempo suficiente dentro de nossa jornada de trabalho para criar e atualizar as propostas como gostaríamos. (CQC15).

Nesse excerto, o professor revela um obstáculo prático que compromete a implementação plena de uma prática comunicativa. A limitação de tempo para "criar e atualizar" materiais e propostas de ensino reduz o espaço necessário para o exercício das funções de *compartilhar, proporcionar condições para envolver e construir/fazer para e com os alunos* (ALMEIDA FILHO, 1997). Diante dessa realidade, o docente frequentemente recorre a materiais preexistentes ou sequências didáticas prontas, o que reintroduz o professor dentro da visão estrutural, especialmente no que diz respeito à dependência de conteúdos organizados previamente por terceiros. Isso evidencia que a autonomia didática almejada encontra barreiras estruturais que impactam diretamente a realização dos objetivos comunicativos e colaborativos do ensino.

Essas tensões também são ilustradas pela seguinte declaração:

Acredito que seja imprescindível pensar nas atualizações de qualquer material ou recurso elaborado para os alunos. Entretanto, isso requer tempo, muita pesquisa e diferentes habilidades de elaboração e criação (design) por parte dos docentes. (CQC13)

Neste caso, o professor reafirma a importância da atualização pedagógica, o que reforça seu alinhamento com a visão funcional. Entretanto, a expressão "isso requer tempo, muita pesquisa" aponta para os entraves enfrentados para colocar essa concepção em prática. A responsabilidade de atualização parece recair inteiramente sobre o docente, sugerindo um modelo de ensino ainda centrado no professor e carente de apoio institucional — o que pode comprometer o desenvolvimento de práticas transformadoras e colaborativas. Esse tensionamento revela que, apesar da disposição para inovar e adaptar, o modelo ainda opera dentro de limites impostos por condições materiais e estruturais do sistema educacional.

Dessa forma, a análise evidencia que a abordagem de Carlos não se constitui a partir de uma adesão linear a uma única concepção, mas sim da convivência entre perspectivas distintas. A macroabordagem comunicativa é predominante, mas sofre interferência de elementos associados à macroabordagem gramatical, especialmente nos momentos em que o professor precisa lidar com pressões externas, como a escassez de tempo e a padronização de recursos. Tais conflitos são próprios do cotidiano docente e revelam que a abordagem se constrói em meio a decisões contingenciais, que nem sempre permitem a plena realização de uma visão comunicativa e crítica do ensino.

Em resumo, a análise dos dados revela que a concepção de ensinar do professor Carlos está predominantemente ancorada na macroabordagem comunicativa, com ênfase nas dimensões funcional e interacional. Sua abordagem é orientada por uma intencionalidade de adaptar conteúdos ao contexto dos alunos, criar ambientes de aprendizagem significativos e promover o engajamento por meio de atividades contextualizadas. Esses aspectos se evidenciam, por exemplo, nas ações de *criar situações, climas, ambientes, estímulos, proporcionar condições para envolver e compartilhar experiências* (Almeida Filho, 1997), bem como na organização do ensino a partir de tarefas e propósitos comunicativos, conforme propõem Richards e Rodgers (2014).

Em trechos como:

prefiro pensar que as habilidades linguísticas podem e devem ser desenvolvidas com ou sem material em diferentes contextos (CQC12) e

eu olho pra ele e pego o que eu consigo de melhor ali e que atenda, de fato, à minha realidade (CEC9)

observa-se um professor que atua como mediador e organizador, atento às especificidades socioculturais dos alunos. Contudo, embora haja momentos que apontem para a construção conjunta do processo de ensino, como o uso de feedback dos estudantes (CEC7), práticas mais críticas e transformadoras — associadas à visão interacional — aparecem de modo mais esporádico e incipiente.

Tensões entre as visões também emergem ao longo dos dados, revelando os limites impostos pelas condições institucionais, como a escassez de tempo para atualização de materiais (CQC15; CQ13). Esses fatores dificultam a consolidação de práticas colaborativas e de emancipação, como *construir/fazer para e com os alunos, perturbar-se ou compreender relações de poder para agir* (Almeida Filho, 1997), restringindo o alcance da prática interacional.

Portanto, pode-se afirmar que a concepção de ensinar do professor Carlos se configura como majoritariamente comunicativa, ancorada na dimensão funcional, com incursões pontuais na dimensão interacional. Essa perspectiva busca tornar o ensino significativo, contextualizado e adaptável, embora enfrente desafios práticos para a efetivação de uma atuação crítica e transformadora. A trajetória docente do professor indica, portanto, uma construção em andamento, na qual as macroabordagens coexistem em tensão e transformação, por meio de uma prática reflexiva, ainda que por vezes limitada pelas condições reais de trabalho.

Após explorar as concepções de língua, aprender e ensinar adotadas pelos professores-participantes no projeto de idiomas é possível responder a primeira questão de pesquisa e concluir que tanto a professora Alice quanto o professor Carlos predominantemente associam-se a macroabordagem comunicativa. Concluída esta etapa, torna-se fundamental considerar um fator que pode influenciar a abordagem de ensinar do professor e ser influenciado por ela, a *abordagem do material didático*. Portanto, tendo apresentado a abordagem de ensinar do professor, na próxima subseção será analisado como a abordagem das unidades da apostila e a abordagem de ensinar dos professores-participantes se materializam em sala de aula.

4.3 INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM NO USO DA APOSTILA

A terceira subseção conecta-se à terceira questão de pesquisa: “De que maneira a abordagem de ensinar dos professores se materializa no uso da apostila Open Doors em sala de aula, considerando a vertente “procedimentos para experienciar a língua-alvo” proposta na OGEL?”. Essa questão se insere no plano das materialidades da OGEL e orienta a investigação sobre como a prática docente influencia o uso, a adaptação e a ressignificação do material didático. Segundo o modelo da OGEL, a abordagem do material influencia a abordagem de ensinar do professor, e no plano das materialidades as atividades da apostila (material utilizado ou selecionado) são influenciadas pela abordagem de ensinar do professor, e o ciclo se repete.

No quadro 9, com base nas subseções 4.1 e 4.2, é apresentado as abordagens de ensinar dos professores participantes e da apostila que eles utilizaram nas aulas observadas.

Para responder a terceira questão de pesquisa, o foco recairá sobre a vertente: *procedimentos para experienciar a língua-alvo*, referente ao plano das materialidades da OGEL. Um dos critérios que será utilizado refere-se ao recorte temporal dos momentos nos quais a apostila é utilizada. Dessa forma, a análise focará primordialmente nos momentos específicos

em que é possível observar a influência da abordagem de ensinar do professor sobre o uso da apostila.

Quadro 9 – Resumo da Abordagem de Ensinar e Abordagem do Material

Professor(a)	Abordagem de Ensinar	Abordagem do Material
Alice	Comunicativa	Gramatical-Comunicativizada
Carlos	Comunicativa	Gramatical

Fonte: (próprio autor)

Será observado como a apostila é mobilizada em aula: se o professor segue a sequência proposta ou se realiza adaptações, e de que forma essas adaptações se manifestam no uso prático do material. Para isso, a análise está fundamentada nas transcrições das aulas observadas, no questionário e na entrevista concedida pela professora, e na comparação direta com o material didático utilizado.

Nesta pesquisa, é adotado uma sistematização própria entre as visões de ensino descritas por Richards e Rodgers (2014) e as macroabordagens delineadas por Almeida Filho (1997) e retomadas por Freitas (2013). Nessa sistematização, a visão estrutural é associada à macroabordagem gramatical, enquanto as visões funcional e interacional se vinculam à macroabordagem comunicativa. As visões estrutural, funcional e interacional, conforme delineadas por Richards e Rodgers (2014), referem-se a diferentes concepções de ensino de línguas e, nesta pesquisa, são articuladas às macroabordagens propostas por Almeida Filho (1997), que distinguem entre uma prática com *foco nas formas* (macro abordagem gramatical) e outra orientada para o uso com *foco no sentido* (macroabordagem comunicativa).

Além disso, a análise das atividades foi embasada também no quadro conceitual proposto por Barbirato (2005) como visto na seção 3.3.3, que distingue entre três tipos de atividades: exercícios, tarefas pré-comunicativas e tarefas comunicativas. Essa tipologia será mobilizada ao longo desta análise para qualificar as adaptações realizadas tanto pela professora Alice quanto do professor Carlos.

4.3.1 Influência da abordagem da professora Alice no uso da apostila

Nesta subseção é realizada a análise da influência da abordagem de ensinar da professora Alice na forma como ela mobiliza a apostila *Open Doors 2B* em sala de aula. Esta análise está fundamentada na vertente dos "procedimentos para experienciar a língua-alvo" do modelo OGEL (Almeida Filho, 2002), com base nas transcrições de quatro aulas (E1 a E4), no questionário e na entrevista concedida pela professora, e na comparação direta com o material didático utilizado. Considerando que a apostila 2B foi anteriormente classificada como gramatical-comunicativizada (ver seção 4.2), esta seção busca evidenciar como a abordagem

declaradamente comunicativa da professora (ver seção 4.1) influencia as escolhas, adaptações e mediações feitas durante o uso desse material.

4.3.1.1 Aulas 1 e 2 – Ressignificação crítica e ativação comunicativa

Desde o início das aulas observadas, Alice demonstra compreensão do livro didático como suporte flexível e não como guia prescritivo. Isso pode ser observado em E1, quando a professora inicia o uso da apostila após mais de uma hora de aula e anuncia:

We're gonna start unit 5, ok? Level 6. Unit 5 and 6 (COA1-01:02:57)

Entretanto não indica página ou instruções detalhadas, o que leva os alunos a dependerem da projeção feita pela professora. Essa prática, embora inicialmente possa gerar dúvidas, reflete a liberdade que a docente toma em relação à sequência textual da apostila, reorganizando a ordem de apresentação das atividades conforme suas intenções pedagógicas.

No trabalho com o diálogo “At the party!” (Open Doors 2B, p. 19), enquanto a apostila apenas apresenta o script com imagens e áudio, sem instruções adicionais sobre como utilizá-lo, a professora realiza uma mediação crítica ao afirmar:

This dialogue is not so real. It's just to practice (COA1-01:06:16).

Ao explicar que a frase “What a beautiful long blond hair” não é natural na conversação cotidiana, a professora explicita o caráter artificial da construção proposta. Tal intervenção não apenas demonstra domínio da língua, mas também reorienta o foco da atividade para o uso autêntico da linguagem, alinhando-a os conceitos da macroabordagem comunicativa.

Na sequência, como não há comandos didáticos na apostila para a atividade do diálogo, a professora propõe a repetição oral em coro, dividindo o diálogo em frases curtas e realizando correções fonológicas imediatas. Por exemplo, ao notar que alguns alunos pronunciavam “red” em vez de “head”, a professora corrige pontualmente:

It's 'head', not 'red'. Let's repeat (COA1-01:08:23).

Esse tipo de correção, focalizado na inteligibilidade e não na forma normativa, é coerente com a visão funcional de língua, na qual o erro é uma oportunidade de construção de sentido.

Além disso, a professora incentiva a prática autônoma com recursos digitais, como o aplicativo Cake (COA1-01:10:24), o que extrapola a proposta da apostila, evidenciando uma ação docente comprometida com a construção de autonomia e engajamento, em sintonia com os critérios de Almeida Filho (1997): “compartilhar”, “criar estímulos” e “proporcionar condições para envolver”.

Outro exemplo relevante ocorre na atividade de vocabulário da página 20. A apostila apresenta um exercício de caça-palavras seguido de escrita dos termos encontrados — atividade de natureza claramente mecânica, segundo Barbirato (2005). Alice, contudo, promove uma correção coletiva e oral, incentivando os alunos a explicarem os significados das palavras e recomendando o uso de ferramentas como o Cambridge Dictionary e o Google Images:

Vocês já sabem usar o Cambridge, né? Quem não conseguiu entender pode colocar no Google Images (COA1-01:25:20).

Esse procedimento se repete ao longo das aulas, Alice costuma recorrer com frequência à estratégia de exploração lexical contextualizada, substituindo listas de vocabulário por inferência a partir de imagens ou uso de dicionário online. Essa ação ressignifica a atividade, convertendo-a em um momento de ampliação lexical e desenvolvimento da autonomia.

A professora ainda encerra esse momento com uma checagem de dúvidas que convida os alunos a verbalizarem suas dificuldades, em vez de simplesmente validar respostas. Tal gesto está alinhado ao critério de “proporcionar condições para envolver” (Almeida Filho, 1997) e reforça sua atuação comunicativa e sensível às necessidades da turma.

Na leitura da página 21, composta por um pequeno texto com perguntas de interpretação e duas questões pessoais, Alice adapta novamente a proposta. Pressionada pelo tempo (como observado nas anotações de campo), a professora omite as perguntas de interpretação e retoma apenas as duas últimas — “How much do you spend on clothes?” e “What are you wearing now?” — transformando-as em perguntas orais entre colegas. A professora instrui:

You're gonna ask each other, so, in pairs. Very fast... Just to finish the class (COA1-01:57:37).

Embora pareça uma adaptação pontual, essa mudança altera radicalmente a natureza da atividade, que deixa de ser escrita e estruturada para se tornar uma prática comunicativa, em que os alunos interagem usando dados pessoais reais.

Na segunda aula observada (COA2), a professora retorna à unidade 5 e reinterpreta a proposta da página 22, que consiste em escrever uma descrição sobre o que os personagens

estão vestindo. Em vez disso, ela propõe uma interação oral em que os alunos devem descrever o que os colegas da sala estão usando no momento.

Tell me about your partner — what is he or she wearing today?
(COA2:00:22:45).

Ao trazer o contexto real da sala para o centro da tarefa, a professora Alice desloca o foco da forma (descrição de terceiros fictícios) para o sentido (interação entre pares), caracterizando novamente uma tarefa comunicativa, conforme Barbirato (2005).

Esses exemplos revelam não apenas a flexibilidade da docente diante do material, mas principalmente o modo como sua abordagem de ensinar — de caráter funcional e interacional — influencia diretamente o tipo de interação que se estabelece na aula e a função atribuída às atividades da apostila.

4.3.1.2 Aulas 3 e 4 – Personalização, ampliação visual e culminância oral

Na terceira aula observada (E3), a professora Alice dá continuidade ao trabalho com a unidade 5, reorganizando novamente a sequência de atividades da apostila. A atividade 3 da página 21, planejada como uma leitura com perguntas de compreensão escrita, é adaptada para promover interação oral. Em vez de solicitar respostas individuais, Alice orienta os alunos:

You can ask each other now: what do you usually wear? How much do you spend on clothes? (COA3-00:28:40).

Essa reformulação altera significativamente a natureza da proposta, transformando uma tarefa pré-comunicativa em uma tarefa comunicativa, conforme tipologia de Barbirato (2005), por envolver produção espontânea, foco no sentido e interação real entre pares.

Além disso, a professora introduz imagens complementares projetadas em slides, com diferentes estilos de roupas, ampliando visualmente o vocabulário da unidade. Embora a apostila já traga imagens, Alice seleciona outras mais próximas da realidade sociocultural dos alunos. Ao comentar uma dessas imagens, a professora pergunta:

Do you know this kind of jacket? We call it 'puffer'. Have you seen it in stores here? (COA3-00:17:13).

Esse tipo de intervenção demonstra seu esforço em contextualizar culturalmente o conteúdo, favorecendo a construção de sentido e aproximando o material da experiência dos alunos.

Essa ampliação visual e lexical é coerente com o critério de “criar climas, estímulos e proporcionar condições para envolver” (Almeida Filho, 1997) e com a prática de “compartilhar”, típica da visão funcional de ensinar. A fala da professora na entrevista também reforça essa postura:

A língua é viva. O inglês, pra atingir uma fluência, precisa estar no cotidiano, no dia a dia, na rotina. (CEA4).

Durante a aula, a professora retoma a estratégia de pedir que os alunos descrevam oralmente o que os colegas estão vestindo. Ao invés de seguir a proposta da apostila de escrever sobre personagens fictícios, a professora propõe:

Look at your friend. What is he/she wearing today? (COA3-:00:29:45).

Essa substituição do modelo didático pelo contexto real reforça o uso significativo da língua e configura uma atividade de natureza interacional.

Na quarta aula observada (E4), a apostila não foi utilizada diretamente. Isso se justifica pelo fato de a aula estar estruturada como culminância de uma sequência temática, dedicada à realização de apresentações orais sobre o vocabulário e estruturas trabalhadas nos encontros anteriores. A professora instrui:

Today we're gonna have some presentations. Talk about your clothes, your style, and your daily routine. If you need help, I'm here. (COA4-00:01:13).

Essa instrução evidencia seu papel como facilitadora da comunicação e mediadora da participação.

Durante as apresentações, a docente atua incentivando a participação dos colegas com perguntas, como:

Can anyone ask her something? What about her shoes? What are they like? (COA4-:00:11:32).

Quando os alunos hesitam, ela oferece sugestões:

Ask 'What's your favorite color?' or 'Where do you buy your clothes?' (COA4-00:12:10).

Esses momentos demonstram sua preocupação em manter a interação viva, promovendo a construção conjunta de sentido.

Ainda que a apostila não preveja nenhuma atividade de produção oral autêntica com base em experiências pessoais, Alice elabora essa etapa de maneira alinhada à macroabordagem comunicativa, transformando conteúdos estruturais em oportunidades de expressão significativa. A personalização da tarefa permite que os alunos integrem vocabulário, gramática e identidade, como se observa em falas como:

I like wearing jeans and black T-shirts. My favorite brand is Nike. (COA4-00:07:54).

As apresentações também foram acompanhadas de comentários de apoio e incentivo por parte da professora, que dizia frases como:

Nice vocabulary! ou Good job! You improved a lot! (COA4-:00:14:22).

Essa atitude revela sensibilidade ao filtro afetivo, conforme previsto na OGEL (Almeida Filho, 2002), e reforça o ambiente emocionalmente seguro para a experimentação linguística.

A culminância oral planejada por Alice não só consolida os objetivos didáticos das aulas anteriores como revela sua capacidade de articular os temas da apostila a práticas de uso real da língua. A ausência do material físico neste momento não indica uma ruptura, mas sim sua superação pedagógica: os insumos fornecidos ao longo da unidade são reaproveitados para produzir uma prática comunicativa integral, coerente com sua concepção de ensinar.

Essas observações demonstram que, mesmo quando se afasta da estrutura da apostila, a professora mantém a coerência com sua abordagem de ensinar e com os princípios da macroabordagem comunicativa, conforme sistematização adotada nesta pesquisa. As adaptações nas atividades previstas na apostila não apenas integram habilidades linguísticas, mas também posicionam os alunos como sujeitos ativos da aprendizagem, em um ambiente de interação significativa e respeito às suas trajetórias individuais.

Em síntese, a análise das quatro aulas observadas da professora Alice revela uma atuação docente coerente com os princípios da macroabordagem comunicativa. A apostila *Open Doors 2B*, originalmente estruturada de forma gramatical-comunicativizada, é constantemente adaptada, reorganizada ou complementada por materiais e estratégias que visam engajar os alunos em práticas de linguagem mais autênticas, significativas e personalizadas. As atividades propostas são frequentemente ressignificadas com base na mediação ativa da professora, que atua como facilitadora e promotora de ambientes de interação. Essa postura evidencia um alinhamento entre sua concepção de ensinar — funcional e interacional, nos termos de Richards e Rodgers (2014) — e as escolhas didáticas realizadas em sala.

Por meio da triangulação entre os dados da entrevista, do questionário e das observações etnográficas, constata-se que a abordagem de ensinar de Alice influencia diretamente o modo como a apostila é mobilizada. Mesmo em atividades com objetivos gramaticais ou estrutura tradicional, a professora realiza ajustes — ora temáticos, ora de formato — que transformam o foco da forma para o sentido. Com isso, a professora rompe com o planejamento linear do material, instaurando uma lógica didática situada, sensível ao contexto dos alunos e ancorada em práticas de ensino-aprendizagem voltadas para a construção de sentido e a promoção de autonomia.

A seguir, é realizada a análise da prática do professor Carlos, que leciona nos módulos iniciais e utiliza a apostila *Open Doors 1A*, caracterizada anteriormente na macroabordagem gramatical. Será verificado de que maneira sua abordagem de ensinar — declaradamente comunicativa — dialoga ou entra em tensão com as características estruturais do material, dando continuidade à resposta da terceira questão de pesquisa.

4.3.2 Influência da abordagem do professor Carlos no uso da apostila

O professor Carlos atua nos níveis iniciais do curso e utiliza a apostila *Open Doors 1A*, anteriormente classificada como representativa da macroabordagem gramatical (ver seção 4.2.1). Sua abordagem de ensinar, por outro lado, foi identificada como predominantemente comunicativa, com forte presença de práticas funcionais e traços interacionais (ver seção 4.1). O objetivo desta seção é compreender como sua abordagem de ensinar, declaradamente comunicativa, influencia o uso, a adaptação e a ressignificação das atividades da apostila, respondendo à terceira questão de pesquisa: “De que maneira a abordagem de ensinar dos professores se materializa no uso da apostila *Open Doors* em sala de aula, considerando a vertente ‘procedimentos para experienciar a língua-alvo’ proposta na OGEL?” (Almeida Filho, 2002).

Carlos declara em seu questionário:

Utilizo o material didático como base, mas adapto conforme necessário para atender às necessidades específicas dos alunos. Isso é [um] processo de avaliação constante com os alunos. (CQC8).

Essa postura revela uma concepção de ensinar como ação flexível e situada, vinculada à macroabordagem comunicativa (Almeida Filho, 1997), em que o professor atua como organizador de tarefas e promotor de contextos significativos.

Na primeira aula observada (COC1), a apostila é utilizada como eixo inicial de organização da aula. Carlos orienta os alunos para a correção das atividades das páginas 28 a 31, reforçando a importância de que os exercícios sejam realizados previamente em casa (COC1:4–6). Essa prática inicial já revela uma concepção funcional de ensino, na qual o aluno é agente da própria aprendizagem. Trata-se de uma tentativa de promover envolvimento com a língua-alvo para além do espaço da sala de aula, o que está alinhado à concepção de “proporcionar condições para envolver” (Almeida Filho, 1997).

Um exemplo marcante de ressignificação ocorre com a atividade de palavras cruzadas da apostila Open Door 1A, na página 28. Embora originalmente estruturada como um exercício mecânico de vocabulário (com foco na memorização de palavras isoladas relacionadas à família), Carlos transforma a atividade em um momento de interação oral. Ele lê as pistas em voz alta, solicita respostas dos alunos, promove correção coletiva e aproveita o momento para reforçar pronúncia e ampliar o repertório lexical:

Good pronunciation! Thank you! (COC1:1313–1315).

Nesse movimento, o professor desloca o foco da estrutura para o uso da linguagem, transformando o exercício em uma tarefa comunicativa (Barbirato, 2025) centrada na oralidade, mesmo mantendo o conteúdo da apostila. O tipo de interação que ocorre é real, com participação ativa dos alunos e espaço para ajustes e construção conjunta.

Em sequência, Carlos propõe uma nova tarefa que não está prevista no material didático: uma apresentação oral da família dos alunos. Essa proposta emerge diretamente da atividade 5 da página 28, que consiste em preencher lacunas com vocabulário sobre relações familiares. Em vez de se limitar à estrutura da atividade — isto é, preencher e corrigir —, Carlos a expande, atribuindo-lhe uma função comunicativa mais ampla:

Lembrando que o dia que vocês vierem aqui apresentar a family, vocês podem apresentar os agregados também. (COC1:518–520).

A atividade, inicialmente proposta como tarefa avaliativa oral, é apresentada com orientações específicas do professor quanto ao uso de recursos visuais (fotos, slides, desenhos ou quadros). Sua execução é adaptada de acordo com o nível de autonomia dos alunos e prevê a participação dos colegas por meio de perguntas espontâneas. A fala:

Vocês podem perguntar: *Who's that?*, *Where is he from?* (COC1:1670–1683)

demonstra a intenção de estimular o uso da língua-alvo de maneira livre, sem restringi-la a estruturas previamente determinadas. O foco desloca-se das formas para o sentido e para a interação, caracterizando uma tarefa comunicativa genuína que rompe com o padrão das atividades estruturais previstas na apostila.

Outro exemplo de ressignificação ocorre na condução do exercício da página 29. A atividade, originalmente planejada como um exercício de completar lacunas com o verbo *to be* no passado, é tratada por Carlos como leitura compartilhada:

Vamos fazer assim. A gente vai lendo isso em grupo. Quando chega no ponto final, a gente para e começa um outro colega. (COC1:604–607).

Essa estratégia transforma um exercício mecânico em uma prática de escuta e produção oral, promovendo colaboração entre pares e criando espaço para a aprendizagem implícita da estrutura-alvo. A correção é feita de forma pontual, com foco na inteligibilidade e não na forma por si só, o que se alinha à ideia de “ilhas de sistematização” propostas por Almeida Filho (2002).

A culminância da aula é dedicada à realização das apresentações orais sobre a família. Ao contrário da proposta da apostila, que não prevê tarefas de produção oral livre, Carlos incentiva a espontaneidade e a personalização. Os alunos usam fotos, organizam suas falas como preferirem, e interagem com os colegas. O professor contribui com apoio linguístico e afetivo, modelando perguntas e garantindo um ambiente acolhedor:

Se você esquecer alguma coisa, pode perguntar. Tô aqui pra ajudar. (COC1:1720–1723).

Essa atividade final representa uma ruptura clara com a visão estrutural da apostila. Trata-se de uma tarefa comunicativa autêntica, com uso real da língua, foco no sentido, e alto grau de engajamento. Além disso, como aponta a OGEL, ao garantir um ambiente

emocionalmente seguro, o professor favorece o rompimento de barreiras afetivas que dificultam a aprendizagem (Almeida Filho, 2002).

A segunda aula observada (COC2) aprofunda essa prática de resignificação. Logo no início da aula, Carlos introduz uma atividade que não consta na apostila: a música “We Are Family”. A partir da canção, o professor propõe o preenchimento de lacunas com base na escuta, utilizando uma versão adaptada da letra. Diferentemente dos exercícios do livro, que priorizam estruturas linguísticas isoladas, essa proposta integra vocabulário, tema da unidade (família) e oralidade em uma atividade multimodal e contextualizada. A tarefa permite a aproximação entre língua e cultura, além de engajar os alunos por meio de um gênero discursivo autêntico.

Durante a aula observada, o professor realizou comentários relacionados às expressões presentes na letra da música, promovendo comparações com a língua materna e ativando o conhecimento prévio dos alunos. Foi registrado o seguinte trecho:

“Olha só, *depressed*, parece até português, né?” (COC:248).

Além da escuta, Carlos propõe que os alunos tentem cantar os trechos preenchidos, incorporando prática de ritmo, entonação e fluência oral — elementos raramente explorados pela apostila. Com isso, a música, originalmente um insumo externo ao material, é mobilizada como tarefa pré-comunicativa no sentido de Barbirato (2005), visto que envolve linguagem significativa, centrada no aluno e em práticas reais de uso da língua, mas com foco na estrutura do dia - vocabulário sobre a família.

Em seguida, Carlos retorna à apostila 1A, especificamente ao exercício da página 29, que propõe o preenchimento de frases com o verbo *to be* no passado. Apesar de ser uma atividade gramatical tradicional — ou seja, um exercício mecânico, na tipologia de Barbirato (2005) — o professor altera sua dinâmica. Em vez de solicitar respostas isoladas e escritas, o professor organiza uma leitura em cadeia: os alunos leem oralmente, em sequência, completando as frases em tempo real (COC2:330–360). Esse formato promove escuta ativa, prática de pronúncia e co-construção do conhecimento.

Durante a leitura, Carlos insere momentos breves de correção — não como interrupções para explicações longas, mas como breves intervenções voltadas para a inteligibilidade: “Is ou are? Pay attention!” / “Repeat: They were... not was.” Essas correções exemplificam o uso de “ilhas de sistematização” (Almeida Filho, 2002), visto que emergem em meio à interação, sem deslocar a tarefa para o plano estrutural. A atividade, apesar de manter sua base formal, é conduzida de maneira funcional, com foco em fluência, compreensão e prática contextualizada.

Ao longo da aula, observa-se ainda o uso de recursos digitais como o WordWall e slides do Canvas, incluindo a função “roleta aleatória”. Embora a apostila 1A não preveja esse tipo de suporte, Carlos os emprega para selecionar alunos de forma lúdica e aleatória, garantindo a participação de todos e criando oportunidades autênticas de fala. Esses recursos ampliam as

possibilidades interativas da aula e respondem diretamente ao que o professor afirma em seu questionário: “Frequentemente utilizo jogos digitais e slides com propostas de atividades como alternativas ou complementos aos materiais didáticos tradicionais” (CQC13).

Essa adaptação do formato da aula, associada à preocupação com a participação e a personalização, evidencia coerência com sua visão funcional e interacional. Como afirmou em entrevista:

Percebi que, quando os alunos têm espaço para trazer suas experiências e perspectivas para a sala de aula, o aprendizado se torna mais significativo e engajador. (CEC11).

Em síntese, a segunda aula reforça a coerência entre a concepção comunicativa de Carlos e suas práticas em sala. O professor se vale de atividades da apostila, mas as adapta no conteúdo (como nas atividades de leitura), no formato (transformando exercícios mecânicos em leitura compartilhada) e no objetivo (propondo apresentações orais que extrapolam a estrutura do livro). Além disso, amplia o escopo da aula com tarefas comunicativas autênticas — como o uso da música — e insere práticas que descentralizam sua atuação como fonte única de conhecimento.

A partir dessas observações, pode-se afirmar que Carlos mobiliza a apostila *Open Doors 1A* como ponto de partida para uma prática de ensino orientada por princípios comunicativos. O material é ressignificado em múltiplos níveis — na forma, no conteúdo e no tipo de interação proposto — e reorganizado de modo a viabilizar o uso real da língua-alvo. Portanto, concretiza-se o ciclo da OGEL: a abordagem de ensinar influencia diretamente a materialização do conteúdo, exigindo do professor estratégias críticas e criativas para transpor as limitações estruturais do livro. Carlos não apenas usa a apostila: ele a transforma, reafirmando seu papel como agente de mediação, adaptação e significação no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Com base nas análises realizadas nas subseções anteriores, observa-se que tanto a professora Alice quanto o professor Carlos, embora utilizem apostilas com variação na macroabordagem — uma gramatical (1A) e outra gramatical-comunicativizada (2B) —, mobilizam estratégias comunicativas e adaptativas que evidenciam a influência direta de suas concepções de ensinar no uso efetivo do material didático. A seguir, é realizada uma síntese comparativa entre os dois docentes, com o objetivo de destacar semelhanças, contrastes e implicações pedagógicas decorrentes da relação entre abordagem de ensinar e uso da apostila.

4.3.3 Síntese comparativa entre os professores Alice e Carlos

Concluídas as análises dos professores Alice e Carlos, esta subseção apresenta uma síntese comparativa de como as respectivas abordagens de ensinar influenciaram o uso e a ressignificação da apostila *Open Doors* no contexto das aulas observadas. Tal comparação visa evidenciar tanto os pontos de convergência quanto as tensões entre abordagem de ensinar e material didático, respondendo, de modo consolidado, à terceira questão de pesquisa.

A análise das práticas dos professores Alice e Carlos revela trajetórias distintas de mobilização da apostila *Open Doors*, ainda que ambos compartilhem uma abordagem de ensinar declaradamente comunicativa. As diferenças observadas estão fortemente ancoradas tanto nas particularidades da apostila utilizada quanto nos níveis de ensino em que atuam.

A professora Alice, que atua com turmas dos módulos mais avançados, demonstrou uma abordagem de ensinar predominantemente comunicativa, com forte presença de práticas funcionais e interacionais. Em suas aulas, a apostila *Open Doors 2B* — classificada como gramatical-comunicativizada — foi mobilizada de modo flexível. Alice frequentemente reordenou a sequência das atividades propostas, inseriu material suplementar, ampliou as oportunidades de interação oral e ressignificou atividades originalmente planejadas como individuais e escritas, transformando-as em tarefas orais entre pares. A atuação da professora demonstra uma postura crítica em relação ao material e revela tensões produtivas entre a proposta do livro e sua abordagem de ensinar, gerando ações pedagógicas mais alinhadas a macroabordagem comunicativa.

Já o professor Carlos, atuando com turmas dos módulos iniciais, lida com um material mais estrutural: a apostila *Open Doors 1A*, identificada como representativa da macroabordagem gramatical, com estrutura mais rígida e fortemente ancorada na apresentação sequencial de conteúdos linguísticos, com *foco nas formas*. A abordagem de ensinar do professor revelou forte orientação comunicativa, com práticas centradas no uso da língua, na personalização e na interação entre alunos. O contraste entre sua concepção de ensinar e a estrutura da apostila exigiu dele um trabalho constante de ressignificação. Carlos transformou exercícios mecânicos de preencher lacuna em atividades orais (como no caso do texto da atividade 6 a ser completada com verbo "to be" transformou-se em uma leitura compartilhada da p. 29), inseriu tarefas comunicativas não previstas (como a apresentação oral sobre a família) e ampliou o uso de recursos multimodais e digitais. Suas práticas ilustram o uso da apostila como plataforma flexível e não como roteiro fixo, revelando tensões entre material e abordagem de ensinar, mas também estratégias de compensação e adequação pedagógica.

Tanto Alice quanto Carlos compartilham a valorização da personalização das atividades, da mediação docente e da construção de sentido como eixos centrais da experiência de aprendizagem. Ambos demonstram compreender que a eficácia do ensino de línguas não depende exclusivamente do material utilizado, mas da forma como ele é mobilizado no contexto da prática pedagógica. Entretanto, enquanto Alice atua dentro de um material parcialmente

alinhado à sua concepção de ensino e o adapta para intensificar seu potencial comunicativo, Carlos atua sobre um material estruturalmente mais restritivo, promovendo deslocamentos significativos a fim de preservar coerência com sua abordagem de ensinar, que é alinhada a macroabordagem comunicativa. Em ambos os casos, o material não é tratado como prescrição, mas como suporte flexível e reinterpretável, sendo ajustado conforme a abordagem de ensinar dos professores.

Essa comparação evidencia que a abordagem de ensinar, conforme concebida por Almeida Filho (1997, 2002), não apenas influencia o uso do material didático, mas também o ressignifica. A OGEL se concretiza em ambos os casos: as práticas observadas revelam que, mesmo partindo de materiais com diferentes orientações, os professores exercem um papel central como mediadores críticos, capazes de reinterpretar, adaptar e transformar os recursos didáticos para garantir a vivência significativa da língua-alvo em sala de aula. Ao fazê-lo, reafirmam o princípio de que não é o material que determina a abordagem de ensinar, mas sim o professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a abordagem de ensinar influencia o uso da apostila *Open Doors*, adotada no Projeto de Línguas da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Para tanto, fundamenta-se nas concepções teóricas de Almeida Filho (1997, 2002), Richards e Rodgers (2014), Freitas (2013) e Barbirato (2005), articulando-as ao modelo interpretativo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL).

A pesquisa foi orientada por três questões: (1) Como pode ser classificada a abordagem de ensinar da apostila *Open Doors* à luz das macroabordagens gramatical e comunicativa no ensino de línguas? (2) Como se caracteriza a *Abordagem de Ensinar* dos professores-participantes, considerando suas concepções de língua, de aprender e de ensinar, a partir do modelo da OGEL? (3) De que maneira a abordagem de ensinar dos professores se materializa no uso da apostila *Open Doors* em sala de aula, considerando a vertente “procedimentos para experienciar a língua-alvo” proposta na OGEL?

Quanto à primeira questão, constatou-se que o material *Open Doors 1A* apresenta uma organização baseada em conteúdos gramaticais, atividades com *foco nas formas* linguísticas e vocabulário isolado, caracterizando uma macroabordagem gramatical, com predomínio de exercícios mecânicos (Barbirato, 2005). Já o *Open Doors 2B* mantém a organização por conteúdos linguísticos, mas insere atividades que alternam entre forma e significado, permitindo maior interação, o que o caracteriza como material de macroabordagem gramatical-comunicativizada.

Em relação à segunda questão, a análise revelou que ambos os professores apresentaram concepções de ensinar alinhadas à macroabordagem comunicativa: Carlos com ênfase funcional-interacional; Alice com predomínio funcional. Em termos de concepção de aprender, ambos valorizam a construção de sentido e o envolvimento afetivo e contextual do aluno. Quanto à concepção de língua, há um distanciamento da visão estrutural, com valorização de sentidos, identidades e práticas sociais.

No que diz respeito à terceira questão, observou-se que a abordagem de ensinar influenciou diretamente o modo como cada professor utilizou e ressignificou as atividades da apostila. Alice reorganizou sequências, adaptou atividades escritas em interações orais e ampliou espaços para personalização e autoria. Carlos transformou exercícios estruturais em tarefas comunicativas, utilizou tecnologias para promover interação e criou atividades de uso real da língua, como as apresentações orais. Em ambos os casos, há evidências de que o campo das ideias (abordagem de ensinar do professor) influenciou significativamente o campo das materialidades (procedimentos para experienciar a língua-alvo), reafirmando a dinâmica do ciclo da OGEL.

Como contribuição teórica, esta tese apresenta uma sistematização das visões de Richards e Rodgers (2014), das macroabordagens de Almeida Filho (1997) e dos critérios de Freitas (2013), propondo uma chave analítica que possibilita categorizar e interpretar a prática docente à luz da OGEL. A articulação com a tipologia de tarefas de Barbirato (2005) também demonstrou-se produtiva para identificar o grau de comunicativização das atividades propostas e a forma como foram ressignificadas pelos professores.

Do ponto de vista metodológico, destaca-se a triangulação entre questionário, entrevista e observação de aulas, possibilitando uma análise densa e fundamentada da prática docente. A incorporação de dados de áudio, por meio da gravação das aulas e entrevistas, foi decisiva para compreender como se efetiva a abordagem de ensinar na materialidade da aula.

Entre as limitações, destaca-se o número reduzido de participantes — três professores, sendo que apenas dois forneceram dados trianguláveis completos — e o recorte temporal limitado a um semestre letivo. Por fim, observa-se que o pesquisador também atuou como professor no programa investigado, o que configura uma dupla posição — de integrante do campo e condutor da investigação. Embora essa implicação possa levantar questões sobre possíveis viesamentos interpretativos, entende-se, com base nos princípios da pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, que tal posicionamento permitiu um olhar mais situado, sensível às dinâmicas internas do contexto. A adoção de estratégias de triangulação e a sustentação teórica e metodológica buscaram mitigar possíveis distorções e fortalecer a consistência analítica da investigação. Ademais, a pesquisa se concentrou em um único material e em um contexto específico da rede pública municipal, o que restringe a generalização dos resultados.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos com participantes também afiliados à macroabordagem gramatical, maior diversidade dos contextos e das abordagens de ensino dos materiais, análises longitudinais do uso da OGEL em formação docente e investigações que explorem a autoria de materiais a partir da perspectiva dos professores-participantes.

Em síntese, esta pesquisa evidenciou que o material didático, longe de ser neutro ou determinante, é um ponto de partida que ganha densidade comunicativa quando mobilizado de forma crítica e criativa pelos professores. A OGEL, ao distinguir os campos das ideias e das materialidades, permite compreender como as práticas docentes se constroem na articulação entre concepções e escolhas didáticas. Nesse sentido, o professor não apenas ensina com a apostila, mas a refaz, a ressignifica, e nela inscreve sua abordagem de ensinar.

Esse movimento, por fim, reafirma o professor como agente transformador: alguém que, mesmo em face de limitações impostas por materiais, tempo e políticas educacionais, reposiciona-se criticamente diante dos instrumentos de sua prática. Ao transformar o prescrito em experiências significativas de aprendizagem, o professor transforma também a si e a seus alunos. Portanto, mais do que executar um método, ele projeta um modo de ensinar que é, antes de tudo, um modo de significar o mundo por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993. Edição comemorativa ampliada em 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3ed. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Modelo descritivo da OGEL - Operação de Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: Silva Jr.; Polli; Vieira. **Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 16-36

ANTHONY, E.M. Approach, Method, and Technique. **ELT Journal**, Volume XVII, Issue 2, January 1963, p. 63–67, Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>. Acesso em 01 maio 2023.

AGRA, Christiane Batinga. **Inglês se aprende na Escola Pública: Reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2168>. Acesso em: 21 jan. 2021.

AMORIN, I. F. de. Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino. 2008. 192 f. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4ed. Campinas: Papirus, 2000.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. F. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, p. 129-146, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10118/7606>. Acesso em 01 fev. 2021.

BARBIRATO, R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269429/1/Barbirato_RitadeCassia_D.pdf. Acesso em 06 nov. 2020.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269237/1/Barbirato_RitadeCassia_M.pdf. Acesso em: 06 nov. 2020.

BARBOSA, S. N. **Crenças de uma professora de inglês no contexto do programa Rio Criança Global**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 1977, 223 p.

BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford University Press, 1994

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Ensino de 9 anos - Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **BNCC: Estabelece a Base Nacional Comum Curricular da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. Pearson, 2015.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1–47, 1980.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, (23), p. 55-69, Jan./Jun. 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221/6817>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CASSEMIRO, M. S. A **(co) construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural**. Tese (Doutorado) –Universidade Estadual Paulista -São José do Rio Preto, SP. 2018

CASSOLI, E. R. **Aprender LE com Planejamento e Material Comunicativos Temáticos para o desenvolvimento da competência comunicativa**. 2011. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5726>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas com contexto brasileiro**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.17, p. 133-144, jan./jun.1991.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Validity and Reliability. In: **Research Methods in Education**, London and New York: Routledge. 5th ed, 2005. p. 105-133

COSTA, E. A. G. **Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor** 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13585>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Macmillan, 1995.

De MATTOS, C. L. G.; DE CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. SciELO - EDUEPB, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5th ed. Los Angeles: SAGE, 2018.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 3. ed. New Brunswick: Aldine Transaction, 2009.

DICIO – DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Apostila**. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/apostila/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Apostila**. [S.l.]: Priberam Informática, [s.d.]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/apostila>. Acesso em: 23 fev. 2025.

DIA A DIA NA ESCOLA. **O que é melhor: adotar livros ou apostila?** [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.diaadianaescola.com.br/o-que-e-melhor-adotar-livros-ou-apostila/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. **Rod Ellis's essential bookshelf**: Focus on form. *Language Teaching*, Cambridge University Press, v. 57, n. 2, p. 246–261, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/rod-elliss-essential-bookshelf-focus-on-form/896AFFA93A6703A70E22C0187E3C34CB>. Acesso em: 24 jul. 2025.

ELLIS, R. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

EMÍDIO, D. E. **Planejamento Temático Baseado em Tarefas no Ensino e Aprendizagem de inglês a distância**. 2017. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8829>. Acesso em 21 jan. 2021.

FRANCESCHINI, A. R. **A relação da competência comunicativa com o Planejamento Temático Baseado em Tarefas em um curso de Português Língua Estrangeira**. 2014. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5794>. Acesso em 23 fev. 2021.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.M.F. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GIBBS, G. R. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009. Tradução: Roberto Cataldo Costa.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. **Handbook of Interview Research: Context and Method**. London: SAGE, 2001.

HOWATT, Anthony P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004. Disponível em : <https://archive.org/details/historyofenglish0000howa> Acesso em: 15 jul. 2025.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition**: Theory, Applications, and Some Conjectures. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, Michael Hugh. **An introduction to second language acquisition research**. London/New York: Longman, 1991.

LIMA, A. P.; BORGUI, R. F.; SOUZA NETO, S. Base Nacional Comum Curricular e a Lacuna no Ensino de Inglês para Crianças no Brasil. **Caderno de Pesquisas**. UFMA v. 26, n. 1,

jan./mar., 2019. Disponível em:
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094>.
 Acesso em: 09 set. 2020.

LONG, M. H., *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*. In: W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), **Handbook of Second Language Acquisition** (pp. 413-468). San Diego: Academic Press, 1996.

LONG, M. H. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, C. P. **Implementing a Task-Based Assessment in a FL Environment**. In: LEAVER, B. L.; WILLIS, J. R. (Eds.). *Task-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington: Georgetown University Press, 2005. p. 254-270.

PARDO, F. S. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: Por quê? Para que? Para quem? In: **PERcursos Linguísticos** • Vitória (ES) • v. 9 • n. 23 • 2019 • Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças • ISSN: 2236-2592 Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27823>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PIATO, G. C. **Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2014.

PÉRICO, A. G. **Planejamento Temático Baseado em Tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora**. 2018. 402 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10594>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. **Materials as support; materials as constraints**. RELC Seminar. Singapore, 1989.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliações e potencialidades. IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. 184-185 p.

RAMOS, R. C. G. *Design de material didático on-line: reflexões*. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. p. 93–115. ISBN 978-85-7983-017-4. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-06.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3rd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROCHA, C. H. **Propostas para ingles no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. 231 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269818>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SANT'ANA, J. S. **Introdução ao Modelo Almeidiano**. *Revista Linguasagem*, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020. p. 64-80. Disponível em <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/%20linguasagem/article/view/718/413>. Acesso em 01 maio 2023.

SANTOS ORTIZ, Gabriel; DENARDIN, Luciano; SAVI NETO, Pedro. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, 26 nov. 2021.

SAE DIGITAL. **Livro didático ou sistema de ensino: qual o melhor?** [S.l.]: SAE Digital, 2023. Disponível em: <https://sae.digital/livro-didatico-ou-sistema-de-ensino/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SILVA, P. L. B. da. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 20–45, jul./dez. 2011.

SILVA, R. C. et al. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 355-377, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15286>. Acesso em 12 nov. 2021.

SILVA, R. N.; MENEZES, E. T. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SKEHAN, P. Task-based instruction – Review article. In: **Language Teaching**, vol. 36, Issue 1, p. 1-14. Cambridge University Press, January 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231787670_Task-Based_Instruction. Acesso em: 23 fev. 2021.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching: The essention guide to English Language Teaching**. 3rd. ed. Oxford: Macmillan Education, 2011.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). **The Cambridge guide to teaching English for speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, p.6671, 2001.

VIANA, N. O conceito de abordagem na formação e atuação de professores de língua(s): partitura e(m) execução. In: FREITAS, M.S. e ORTALE, F.L. (Org.) **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. P. 7-14. Campinas: Pontes, 2020.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**, p.131-152. Campinas: Pontes / Arte Língua, 2004.

VYGOTSKY, L. **Thought and Language**. Translated by Eugenia Hanfmann, Gertrude Vakar, and Alex Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press, 2012.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de quinta série do ensino fundamental**. 1999. 564f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269566>. Acesso em: 23 fev. 2021.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Glasgow: Oxford University Press, 1976.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

YAMASAKI, G. D. **Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/a-avaliacao-de-uma-unidade-didatica-para-ensino-aprendizagem-de-ingles-para-criancas.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

APÊNDICE A – TCLE - AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada “Uso e elaboração de materiais didáticos em um projeto de idiomas de uma prefeitura na grande São Paulo: percepções e prática em sala de aula”. Nossa pesquisa visa à coleta de informações sobre o curso de inglês do Projeto Open Doors ofertado pela Prefeitura de Guarulhos em relação aos materiais didáticos usados e elaborados.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) no projeto Open Doors. O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar, à luz da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), como a *Abordagem de Ensinar do Professor* influencia o uso da apostila **Open Doors** no contexto de um curso livre de inglês oferecido pela Prefeitura de Guarulhos. A sua participação nesta pesquisa envolverá o fornecimento ou a autorização de acesso a: 1) plano de aula semestral de um dos módulos lecionados; 2) gravação de três aulas do módulo escolhido; 3) relatório dos dias das aulas gravadas, indicando alterações no planejamento ou preparação da aula, como dúvidas ou curiosidades dos alunos que surgiram durante a lição, solicitações da direção do espaço onde atua (datas festivas ou eventos), entre outros; e 4) entrevista com o pesquisador para levantamento de perfil e esclarecimentos sobre os dados fornecidos, por meio de questionários semiestruturados.

Fica esclarecido que há a possibilidade de sentir-se desconfortável em responder alguma das perguntas. Caso isso ocorra, você poderá deixar de responder quaisquer uma delas ou deixar de realizar qualquer uma das etapas da pesquisa. A entrevista e as aulas serão gravadas em áudio e vídeo, apenas para que eu não me esqueça dos detalhes, que poderão ser bastante úteis para a minha pesquisa. Os benefícios esperados são que as suas contribuições me ajudem a ter uma visão mais global das aulas ministradas, para que eu não fique vinculado apenas ao meu ponto de vista.

Ficam garantidos quaisquer esclarecimentos de minha parte, antes, durante e depois das etapas desta pesquisa, a respeito dos procedimentos ou qualquer outro aspecto que venha a ter dúvidas. A qualquer momento, você pode desistir de sua participação e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação comigo ou com o espaço onde atua. Fica assegurado sigilo, garantindo a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, como sua identificação, a qual será feita de acordo com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. O áudio e vídeo não serão em hipótese nenhuma divulgados, nem de forma integral, nem parcial. Para garantir sua privacidade, os dados desta pesquisa não

serão divulgados de forma que possam possibilitar sua identificação. Por isso, será utilizado pseudônimos no lugar de nome real.

Não haverá ressarcimento financeiro de qualquer natureza em decorrência da sua participação nesta pesquisa, uma vez que ela possui caráter voluntário. Da mesma forma, não haverá cobrança de qualquer valor. Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo os meus dados de contato, incluindo telefone e endereço eletrônico, para que possa esclarecer quaisquer dúvidas sobre o projeto e sua participação, tanto neste momento quanto posteriormente

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi enviado para 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@power.ufscar.br via Plataforma Brasil.

Nome completo: _____

Guarulhos, ____ de _____ de 2023.

Assinatura (Participante de Pesquisa)

Pesquisador: Daniel Fagundes Martins

Doutorando no programa de pós-graduação em Linguística (PPGL – UFSCar)

Contato: teacherdanielfm@gmail.com / (11) 96938-1040

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONARIO

Levantamento de perfil

1. Perfil Profissional:

- Pergunta 1: Qual é a sua formação acadêmica e qualificações relacionadas ao ensino de línguas?

- Pergunta 2: Há quanto tempo você leciona no curso de línguas público em Guarulhos?

- Pergunta 3: Você possui experiência prévia no desenvolvimento de material didático para o ensino de línguas?

2. Crenças Pedagógicas:

- Pergunta 4: Qual é a sua opinião sobre o papel do material didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?

- Pergunta 5: Quais são as suas crenças em relação à importância da adaptação do material didático para atender às necessidades individuais dos alunos?

- Pergunta 6: Como você percebe a influência do material didático no engajamento dos alunos e no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas?

3. Práticas de Pedagógicas

- Pergunta 7: Quais práticas pedagógicas você considera mais eficazes para o ensino de inglês a um público diversificado, incluindo adolescentes, adultos e idosos?

- Pergunta 8: Em que medida você acredita que as práticas de ensino devem ser adaptadas de acordo com as características específicas dos alunos e os objetivos de aprendizagem?

4. Expectativas e Desafios:

- Pergunta 9: Quais são suas expectativas em relação ao desenvolvimento contínuo do material didático e das práticas de ensino de línguas no contexto do curso público em Guarulhos?

- Pergunta 10: Quais são os principais desafios que você enfrenta ao integrar diferentes metodologias e materiais de ensino em uma sala de aula com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência?

5. Visão sobre a Comunidade de Aprendizagem:

- Pergunta 11: Como você enxerga o papel do curso de línguas público no desenvolvimento da comunidade de Guarulhos em termos de habilidades linguísticas e oportunidades educacionais?

- Pergunta 12: Em sua opinião, como o curso de línguas pode contribuir para o enriquecimento cultural e social dos alunos e da comunidade em geral?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA

Roteiro semiestruturado

A. Origem do Material Didático:

Pergunta 1: Como surgiu a iniciativa de se criar um material próprio para o curso?

Pergunta 2: Quais são suas principais motivações e desafios ao desenvolver e utilizar material didático próprio no contexto do curso de línguas?

B. Elaboração e Utilização do Material Didático:

Pergunta 3: Quais critérios você considera essenciais ao selecionar e adaptar materiais para atender às demandas de um público diversificado em um ambiente de aprendizagem pública?

C. Prática em Sala de Aula:

Pergunta 4: De que forma o material didático desenvolvido influencia suas práticas de ensino em sala de aula e como você avalia sua eficácia em promover a aprendizagem dos alunos?

Pergunta 5: Em relação ao material didático utilizado, você adapta suas estratégias de ensino com base no feedback dos alunos e nas observações do desempenho dos mesmos? Se sim, comente.

D. Percepção dos Resultados:

Pergunta 6: Na sua percepção, de que maneira o material didático desenvolvido impactou o engajamento e o interesse dos alunos no processo de aprendizagem da língua estrangeira? E. Mudanças ao longo do tempo:

Pergunta 7: Fale um pouco sobre a evolução do material desde o início das folhas soltas, passando pelo Blue Sky/Sunset e chegando ao material Open Doors.

F. Desafios e Oportunidades:

Pergunta 8: Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incorporar o material didático Open Doors em sua prática de ensino e como você os supera?

G. Visão Futura e Recomendações:

Pergunta 9: Com base na sua experiência, que sugestões ou recomendações você faria para melhorar ainda mais o material do projeto de inglês, considerando a diversidade de alunos e necessidades da comunidade em Guarulhos?

ANEXO A – APOSTILA OPEN DOORS 1A

Richard: Hi, My name is Richard Smith.
Elizabeth: Hello, I'm Elizabeth , but you can call me Liz.
Richard: You can call me Rick.
Elizabeth: It's nice to meet you, Rick.
Richard: It's nice to meet you too.
Elizabeth: I'm sorry, What's your last name again?
Richard: It's Smith. What's your last name, Elizabeth?
Elizabeth: It's Connor.

What's **your** name?

My name is _____

What's **his** name?

His name is Richard

What's **her** name?

Her name is Elizabeth



1 Match the synonyms:

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| a. Hi guys | () I'm Deborah |
| b. Glad to meet you | () Hello class |
| c. How do you do? | () Surname |
| d. Goodbye | () Pleased to meet you |
| e. Not at all | () What's up? |
| f. My name is Deborah | () My pleasure |
| g. Family name | () See you |

2 Complete the sentences with:

HER – HIS – THEIR | SHE'S – HE'S – THEY'RE

- | | |
|--|---|
| 1. What's _____ name?
_____ Ivete Sangalo. | 4. What's _____ name?
_____ Will Smith. |
| 2. What's _____ name?
_____ Neymar Jr. | 5. What are _____ names?
_____ Brad and Angelina |
| 3. What are _____ names?
_____ Bruno and Marrone. | 6. What's _____ name?
_____ Madonna. |

3 Choose the correct word to complete each sentence:

- | | | | |
|---------------------------|----------|----------|-----------|
| 1. Hello, ____ David. | a. I'm | b. I | c. name |
| 2. Hi, ____ name is Bob. | a. my | b. I'm | c. is |
| 3. ____ to meet you. | a. Hello | b. Nice | c. I |
| 4. Nice to meet you ____. | a. Hi | b. fine | c. too |
| 5. Good bye! See ____ ! | a. you | b. sorry | c. thanks |

4 Rewrite the sentences using the POSSESSIVE ADJECTIVES
(**MY /YOUR/ HIS/ HER/ OUR/ THEIR**):

- | | |
|---|---|
| a. I am Madson.
<i>My name is Madson</i> | Now make questions for the answers in exercise 4. |
| b. He is John.
_____. | a. What's your name? |
| c. They are Michael and Juliet.
_____. | b. _____? |
| d. She is Linda.
_____. | c. _____? |
| e. You are Bob.
_____. | d. _____? |
| | e. _____? |

5 Put the sentences in order:

- his / name / ? / what's - _____
- last / Connor / my / is / name - _____
- name / ? / full / her / what's - _____
- names / ? / are / what / their - _____
- come / ? / me / may / excuse / I / in _____
- is / my / Katty / name - _____
- fine / . / thanks / you / ? / I'm / And - _____
- take / bye / care / , - _____
- you / next / See / class - _____



Josh: Well, this is my new apartment. This is the living room.
Annie: It's great.
Josh: I want to buy a big TV. And that's the kitchen.
Annie: Is there a dinning room?
Josh: No, there isn't a dining room but, that's no problem.
 I like to eat in my office.
Annie: What about your bedroom?
Josh: My bedroom is next to my office. Living in an apartment is not easy.
 There isn't a yard or a garden, and my garage is for one car only.
Annie: But there is a large swimming pool in the building. So, do you like this place?
Josh: Yes! I really like my new bedroom. There's a double bed right in the middle
 and a night table next to it.
Annie: I love that armchair on the corner. Is there an en suite bathroom?
Josh: Yes, there is. There's a bathtub, a sink and a round mirror above it.
Annie: This place is so beautiful.
Josh: Thanks a lot! Hey, I have an idea. Would you like to be my roommate?
Annie: Really? Awesome! But... I have no money now... Maybe in the future?

Have
=
There is /
There are



1 Find the parts of the house.

	W	Y	E	Z	D	G	R	B	C	G
BATHROOM	L	F	V	R	N	D	V	A	H	A
BEDROOM	L	V	A	I	I	S	E	T	K	R
DINING	A	Y	V	N	X	M	K	H	M	D
GARAGE	H	I	I	V	P	D	O	R	O	E
GARDEN	L	N	K	P	O	O	L	O	O	N
HALL	G	A	R	A	G	E	V	O	R	Y
KITCHEN	N	E	H	C	T	I	K	M	D	K
OFFICE	E	C	I	F	F	O	C	O	E	Q
POOL	C	B	V	K	B	O	N	E	B	Q
YARD										

2 Number the picture according to the furniture.



1. Couch | 2. Table | 3. Clock | 4. Picture
 5. Fireplace | 6. Carpet | 7. Armchair

3 Now look at the picture from exercise 2 and answer the questions:

1. Where's the fireplace? _____
2. Where is the carpet? _____
3. Where's the yellow armchair? _____
4. Where is the clock? _____
5. Where's the table? _____

6 Look at the picture and make the questions with there is/ there are.



1. _____ a book on the bed? _____
2. _____ two books on the floor? _____
3. _____ a laptop on the floor? _____
4. _____ four pictures on the wall? _____
5. _____ books on the shelf? _____
6. _____ papers next to the bed? _____

Pairwork: Ask your partner the questions below

1. Do you have any siblings?
2. Do you have a pet?
3. Do you live in a house or in an apartment?
4. Are there computers in your house?
5. Is there a bathtub in your bathroom?
6. Is there any armchair in your living room?
7. Are there beds in your bedroom?
8. Is there a fridge in your kitchen?
9. Is there a fireplace in your living room?
10. Is there any wardrobe in your bedroom?



7  Listen to the dialogue and write what they have and what they don't have.

THEY HAVE	THEY DON'T HAVE

ANEXO B – APOSTILA OPEN DOORS 2B

Review

1 Complete the sentences with the future :

1. John _____ (be) 20 years old next week.
2. I think my sister _____ (like) this gift.
3. Jack's wife _____ (have) a baby.
4. The president _____ (arrive) at noon.
5. We _____ (buy) a new TV today.
6. In 2050 there _____ (be) as many female politicians as male.
7. Just a moment. I _____ (help) you with your bags.
8. Look at the sky! It _____ (rain) soon.

2 Match the words with their meanings:

1. Rain () When there is a thick cloud close to the land or sea, making it hard to see.
2. Snow () A grey or white mass in the sky, made up of very small floating drops of water.
3. Foggy () Drops of water from clouds.
4. Cloud () when the day is bright because of the sunlight.
5. Sunny () No clouds in the sky.
6. Clear () White pieces of ice that sometimes fall from the sky when it is cold.

3 Choose the correct option:

1. I need **something** / **someone** to wear for the party.
2. Hello? Is there **someone** / **anybody** out there?
3. Don't ask me, because I know **nothing** / **something** about it.
4. After I retire, I want to travel **nowhere** / **everywhere**.
5. I don't have a ride. I need **nobody** / **someone** to take me.
6. I need to go **somewhere** / **anywhere** to buy **nothing** / **something** to my mother.

**4 Complete the sentences below with first conditional.
Be creative! Use your imagination.**

1. If I don't arrive here on time, _____
2. I will go shopping, _____
3. If you get up at 5 o'clock, _____
4. I will be tired, _____
5. If the weather is sunny tomorrow, _____
6. I'll give you 50 reais, _____

5 Complete the sentences using pronouns.

1. _____ doesn't like _____. She never talks to me.
2. My sister needs a car. That car isn't _____
3. The weather is hot, but ____ think that ____ will rain later.
4. The cat ate all _____ food and fell asleep.
5. The children are playing with a ball. _____ love ____.
6. The video game is _____. We bought _____ yesterday.
7. We were very popular at school. Everybody wanted to stay with _____.
8. _____ friend Michael is over there. Can you see _____.

6 In pairs, ask some advice for the situations below. Follow the example:

- Sore throat

Student A: My throat is sore... What should I do?

Student B: I think you should take some medicine or

Why don't you take some medicine or

Take some medicine

- Hiccups
- Muscle cramps
- Diabetes
- Anemia
- High blood pressure
- Chicken pox

2 Put the words in order to form comparative adjectives:

1. as / Jamie / as / talkative / Claire / is

2. This car / is / efficient / as / that car / as

3. as / is / Neymar / Cristiano Ronaldo / not as / famous

4. as / São Paulo City / Florianópolis City / not as / big / is

5. as / Shakira / Beyonce / is / good / as

3 Compare these things using comparative adjectives:

EQUALITY : Susan is as tall as Helen.
 INFERIORITY : Greg is less rich than me.
 SUPERIORITY: A car is faster than a bike.

1. A turtle / a leopard (slow)

2. Chinese / Portuguese (easy)

3. Tocantins / Pernambuco (big)

4. Adam Sandler / Tom Cavalcante (funny)

5. Thai food / Japanese food (exotic)

6. This mattress / that couch (uncomfortable)

7. Mount Everest / Mount Kilimanjaro (High)

8. A Ferrari car / Lamborghini car (expensive)



Listen and number the places below:



() Mount Everest



() Beach



() Tokyo



() China



() Antarctica



() Paris

4 Complete using the superlative adjectives:

1. This table is _____ in the store (expensive).
2. This is _____ cellphone on the market (small).
3. That is _____ man in the class (old).
4. Lisa is _____ girl in the school band. (tall)
5. Pelé is _____ soccer player of all times. (famous)
6. Louvre is _____ museum of the world. (modern)
7. The yard is _____ part of the house. (dirty)
8. Banana is _____ fruit in Brazil (cheap)
9. Oyster is one of _____ food in the world. (exotic)

5 Underline the correct alternative:

1. Rachel is (most happy/ the happiest / the happier) girl in class today.
2. Mike wants to buy (the goodest / the best / the better) book of the bookstore.
3. Do you know which is (more high / the most higher / the highest) mountain in the world?
4. Who is (the nicer / the nicest / the more nice) person in your class?
5. Richard is (the most rich / the more rich / the richest) businessman in town.



Which city do you prefer?

New York and Paris are the most visited cities in the world. They are very different though.

If you are looking for nightlife, coffee houses, food from all over the world and the most famous musicals, New York is the right place for you. It is also one of the busiest cities in the world and one of the most expensive cities to live in. The most famous tourist attraction is the Lady Liberty Statue.

On the other hand, Paris is one of the most sophisticated cities in the world and it is also a good destination for honeymoons. There are many fancy restaurants, and several beautiful places to see. The most famous tourist attraction is the Eiffel Tower, which is much higher than the Lady Liberty Statue.



Let's talk:

- In your opinion, which is the best city to visit, New York or Paris? Why?
- What's the hottest place in Brazil?
- What's the coldest place in Brazil?
- What's the most famous place in Brazil?
- What's your favorite city in Brazil? Why?
- Where do you like going on your vacation?
- Is there anywhere you hate traveling to? Why?
- How often do you travel?
- Do you travel by yourself?

1

Complete the sentences with the correct form:

1. Today is one of _____ day of this year. (hot)
2. Jake is a _____ musician than Tony is. (good)
3. English is _____ language to be learned. (easy)
4. Sarah is _____ girl I know. (lucky)
5. Brianna is _____ than Lizzie. (short)
6. The Ferrari is the _____ car in the world. (fast)
7. Claudia is _____ than her sister. (boring)
8. California is one of the _____ states of the U.S.A. (interesting)

2

Write the sentences using the adjectives in the right order:

1. He is that **tall/ American /handsome** guy I told you about.
2. They'll buy an **modern /black /astonishing** computer for their son.
3. We saw a **huge/ blue/ beautiful** motor boat.
4. Is really a **fast/ German/ used** car the best option for our 18-year-old?
5. Roger forgot to take his **comfortable/ sleeping /brand new** bag to the camp.



Read this text, talk to your partner and find the equivalent idioms in Portuguese:

Last week, I explained some English expressions about clothes. Everything I told you was true. I did not talk through my hat or say something without knowing the facts.

Everyone knows there are many English expressions about clothes. There is no need to keep it a secret, or keep it under your hat. In fact, if I keep talking, soon enough you will start to think I am an old hat about this - a real expert. Do not be fooled, though. My friends sometimes call me a wolf in sheep's clothing. This is someone who acts like a good person, but is really a bad person.

I'm not really a bad person. But I do love clothes. It is always fun to get dressed up. I look great in my best clothes. When I put them on, I feel decked out. You might say when I wear my best clothes, I am dressed to the nines or dressed to the teeth. In fact, my husband says I look dressed to kill. Of course, I would never kill anyone. But, there is something special about putting on clothes that are pleasing to the eye.

My best clothes are not modern or fashionable. Maybe someday they will come into fashion. But I really do not care. They certainly look better on me than my birthday suit. Did you know that everyone has a birthday suit? You wear it when you are wearing no clothes at all. Babies are born wearing their birthday suits.

I am very careful with my clothes. I handle them with kid gloves. I try not to get them dirty or torn. Most of my clothes fit like a glove. They fit perfectly. But when I eat too much, I feel like my clothes might burst at the seams. My clothes feel too restrictive and tight.

Some of the clothes I like best are hand-me-downs. My older sister gave them to me when she no longer wanted them. Hand-me-downs are great because clothes often cost too much money. I live on a shoestring. I have a very small budget and little money to spend on clothes. However, my sister has a lot of money to spend on clothes.

Maybe someday the shoe will be on the other foot. The opposite will be true. I will have a lot of money to buy clothes and my sister will get hand-me-downs from me.

I admit I dream of being rich. I dream that someday I will be able to live like a rich person. I will know what it is like to walk in another person's shoes. Some of my friends got rich by riding someone else's coat tails. They are successful today as a result of someone else being successful. But, I believe you should never criticize others for something you would do yourself. What is said about someone else can also be said about you. Remember, if the shoe fits, wear it.

<http://learningenglish.voanews.com/content/words-and-theirstoriesclothingexpressionspartone128099963/118819.html>