

FERNANDA GOULART & JAQUELINE LOPES

Organizadoras

MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

ADAPTAÇÃO E PRODUÇÃO
EM CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA



MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Adaptação e produção em contexto
de educação profissional e tecnológica





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26	Materiais didáticos de línguas estrangeiras: adaptação e produção em contexto de educação profissional e tecnológica [recurso eletrônico] / [orgs.] Fernanda Goulart, Jaqueline Lopes. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 134p. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-331-0 1. Ensino de línguas. 2. Material didático. 3. Contexto profissional e tecnológico. I. Goulart, Fernanda. II. Lopes, Jaqueline. CDD 890
-----	---

Índice para catálogo sistemático:
1. Ensino de Línguas

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-331-0.04.01.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Fernanda Goulart
Jaqueline Lopes
Organizadoras

MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Adaptação e produção em contexto
de educação profissional e tecnológica

Esta obra foi financiada pela Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



1.ª Edição - *Copyright*© 2024 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	José Bernardo dos Santos Junior
<i>Capa e Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tómo – UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

PREFÁCIO

Há muros que só a paciência derruba.

Há pontes que só o carinho constrói.

Cora Coralina

No ensino de línguas estrangeiras em contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o desafio de desenvolver habilidades comunicativas em outro idioma, além do nativo, é duplo: articula conhecimentos gerais e conhecimentos profissionalizantes, prepara o estudante para interações culturais na sociedade e no mundo do trabalho. Promove, assim, formação humana integral e integrada.

Nas escolas cuja modalidade educacional é a EPT, como é o caso dos Institutos Federais, ETEC/FATEC, Escolas do Sistema S (Sesi, Sesc, Senac, Senai, Sebrae entre outras), a língua é ponte entre todas as disciplinas. Tamanha é a diversidade de cursos e a pluralidade de áreas do conhecimento, o diálogo interdisciplinar entre docentes de línguas estrangeiras e colegas das áreas técnicas é imprescindível. Só a colaboração pode transpor as barreiras complexas da atual realidade, que é dinâmica, instável, fluida e, por isso, requer qualificação com flexibilidade, adaptabilidade e competência para aprender e para submeter-se ao novo.

Nesse processo, para que se atenda às demandas profissionais relativas à comunicação, o material didático é ferramenta – é meio e não fim em si mesmo. Deve ser trilha e não trilho, guiando a prática docente e indicando direções ao estudante que se prepara para o exercício das profissões.

Na coletânea *Materiais didáticos de Línguas Estrangeiras: adaptação e produção em contexto de educação profissional e tecnológica*, organizada pelas professoras Fernanda Goulart e Jaqueline Lopes, do Instituto Federal de São Paulo, encontramos caminhos possíveis a partir de relatos de boas práticas e compartilhamento de experiências exitosas na sala de aula de língua estrangeira.

A obra traz caminhos possíveis para o ensino de línguas estrangeiras como o inglês e espanhol, a partir de abordagens metodológicas como o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos e para fins acadêmicos e o ensino baseado em tarefas, com uso de material didático em suportes impresso e digital/online, nas modalidades de ensino presencial e a distância, com propostas para o ensino técnico integrado ao médio, para cursos superiores de tecnologia e licenciatura, em cursos de várias áreas, como matemática e gestão de negócios, em instituições como o IFSP e a Fatec.

Por tudo isso, sinto-me honrada e feliz por ter tido o gentil espaço de prefaciар esta obra, que nos mostra uma importante iniciativa para avançar na busca de uma sociedade diversa, mais tolerante às diferenças e solidária nas parcerias, mais crítica e criativa na comunicação para o estudo e para o trabalho.

Prof.^a Rosana Ferrareto
IFSP São João da Boa Vista

APRESENTAÇÃO

Este *e-book* foi organizado com o intuito de (com)partilharmos as experiências de adaptação e/ou elaboração de material didático de línguas estrangeiras em contextos de educação profissional e tecnológica no Brasil. Acreditamos na relevância de um livro com tal temática, haja vista o grande número de instituições dentro desse perfil em que o ensino de idiomas faz parte do currículo, considerando-se também o fato de que os cursos compreendem diferentes áreas de estudo e trabalho.

Diante da diversidade dos contextos de educação profissional e tecnológica e do grande número de docentes atuando nessas instituições, neste *e-book*, contamos com a parceria de colegas de profissão que lecionam inglês ou espanhol em seus *campi* de atuação e que aceitaram relatar suas experiências profissionais e/ou de pesquisa nesta obra.

Este livro digital reúne seis capítulos acerca das demandas específicas das instituições de educação profissional e tecnológica concernente ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras especialmente no que diz respeito aos materiais didáticos escolhidos ou elaborados/adaptados para atender a essas demandas, seja em cursos *online* ou presenciais.

É nesse sentido que o primeiro capítulo, de autoria de Magali Barçante, discorre sobre os materiais didáticos utilizados no ensino superior e no *campus* de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo em que ela ministra aulas de inglês. A esse respeito, a autora aponta que os livros indicados para serem adotados nessa instituição atendem parcialmente às especificidades do profissional da área de negócios, por isso Magali Barçante sugere que os professores de línguas necessitam buscar por diferentes fontes a fim de criarem um material didático que contribua com a formação profissional e cidadã de seus alunos.

No segundo capítulo, Cristiane Campos Gonella e Rubens Fernando de Souza Lopes apresentam uma importante discussão sobre materiais digitais e conteúdos que promovam os pensamentos crítico e reflexivo. Além do embasamento teórico, os autores apresentam como se deu a organização de um material didático de língua inglesa *online* na instituição federal de ensino tecnológico onde atuam como docentes.

No capítulo seguinte, as autoras Simone Cristina Mussio e Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias demonstram que a inteligência artificial, mais especificamente o ChatGPT, pode desempenhar um papel fundamental no auxílio e aperfeiçoamento de práticas docentes. As autoras propõem sugestões de atividades que atendam às necessidades educacionais da língua espanhola no contexto de ensino superior tecnológico, a fim de contribuir com um ensino mais significativo do idioma nesse contexto.

Cauã Trevizan Gazana e Fernanda Goulart, no quarto capítulo, compartilham resultados de um projeto de iniciação científica realizado em um *campus* do IFSP localizado no interior do estado. O trabalho, que teve como objetivo principal oferecer um curso de inglês com a temática desenvolvimento web aos alunos matriculados em diferentes cursos do *campus*, apresenta uma descrição sobre planejamento temático baseado em tarefas desenhado para o curso no formato *online*, acompanhado de exemplos de atividades aplicadas e relatos dos participantes.

No quinto capítulo, Fernanda Goulart e Rosana C. Cancian Maestro fazem uma reflexão acerca das percepções de uma docente de língua inglesa sobre os conteúdos e a aplicação de um material didático temático elaborado para estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em um *campus* do Instituto Federal localizado no interior do estado de São Paulo. As autoras reforçam a carência de materiais didáticos com foco no sentido e a importância dessas atividades para os estudantes nesses contextos de ensino.

Por fim, no sexto e último capítulo, Jaqueline Lopes nos apresenta uma análise dos livros indicados nas ementas da disciplina de inglês do curso de Matemática de um Instituto Federal localizado no litoral do estado, com o intuito de verificar em que medida esses livros contemplam ou não as necessidades de aprendizagem de língua inglesa elencadas pelos estudantes desse curso. Como forma de fundamentar seu trabalho, a autora discorre sobre os conceitos referentes ao Ensino de Inglês para Fins Específicos e para Fins Acadêmicos, assim como acerca da seleção, adaptação e/ou produção de materiais didáticos, principalmente, em contextos de demandas específicas.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: COMPARTILHANDO PRÁTICAS..11

Magali Barçante

CAPÍTULO 2

CRITICIDADE EM MATERIAL DIDÁTICO *ONLINE* PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE INGLÊS..... 25

Cristiane Oliveira Campos-Gonella

Rubens Fernando de Souza Lopes

CAPÍTULO 3

O CHATGPT COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO 43

Simone Cristina Mussio

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias

CAPÍTULO 4

INGLÊS PARA DESENVOLVIMENTO *WEB* NO FORMATO *ONLINE*: PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS NO CONTEXTO DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO 67

Cauã Trevizan Gazana

Fernanda Goulart

CAPÍTULO 5

UNIDADES DIDÁTICAS TEMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA COM FOCO NO SENTIDO: RELATO DE APLICAÇÃO EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO..... 87

Fernanda Goulart

Rosana C. Cancian Maestro

CAPÍTULO 6

ADAPTAR OU ELABORAR MATERIAL DIDÁTICO: AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA E A SUA RELAÇÃO COM OS LIVROS DISPONÍVEIS NO MERCADO EDITORIAL.....	101
---	------------

Jaqueline Lopes

SOBRE AS ORGANIZADORAS	131
-------------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	132
-------------------------------	------------

CAPÍTULO 1

USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: COMPARTILHANDO PRÁTICAS

Magali Barçante

Introdução

Não é de hoje que pesquisadores têm se debruçado sobre os estudos acerca do uso de material didático nas aulas de língua estrangeira, sobretudo na área da Linguística Aplicada. Entre os anos de 1989 e 1991, integrei uma equipe coordenada pelo professor doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, então docente da Universidade de Campinas, cujo projeto de pesquisa acerca do livro didático foi realizado “mediante observações e coleta de registros em cinco escolas públicas da região de Campinas (SP)” (Almeida Filho, 2012, p. 57). O resultado culminou na publicação de um artigo em 1991, na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, intitulado “A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau”.

Almeida Filho tem apresentado e discutido o modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) que prevê quatro materialidades ou dimensões: o planejamento de cursos, a aula propriamente dita, o material didático (MD) e a avaliação, que, por sua vez, estão fortemente atreladas à abordagem de ensinar de professores (1993, 2012, 2013, 2014, 2022), ou seja,

uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (Almeida Filho, 2014, p. 23)

Acerca da OGEL, Viana (2020, p. 9) assim escreve:

Sob perspectiva ampla, a OGEL caracteriza o ensino-aprendizagem de línguas em dois planos principais, identificados como o plano das ideias e o plano das concretudes. No primeiro situa-se o conceito de abordagem que, em analogia a uma partitura, estabelece(ria) tom, ritmo e tempo a serem observados na execução da obra, ou seja, no desenvolvimento da prática.

Viana (2020, p. 7) explica que “O conceito de abordagem no campo de ensino de línguas representa o estabelecimento de marco significativo no/para o processo da formação e para a atuação de professores em seu fazer pedagógico”.

Para Almeida Filho, abordagem é “o conceito matricial constituído de conhecimento relevante a ser combinado com capacidades potenciais de ação, de decisão de agir de certo modo e de ação de ensinar ou de aprender de fato” (Almeida Filho, 2014, p.14).

Dessa maneira, podemos inferir que “quando se compra um MD pronto para o uso, compra-se junto uma filosofia de ensinar que tem uma marca indelével no processo de ensino e até certo ponto no de aquisição ou aprendizagem que fica por conta dos alunos” (Almeida Filho, 2012, p.59 e 60).

Fica evidente que a discussão acerca do uso de MD, uma das dimensões discutidas por Almeida Filho dentro do modelo OGEL, está fortemente atrelada à formação de professores. As quatro dimensões fazem parte de um modelo dinâmico com grande potencial para orientar a formação docente, dada a sua flexibilidade e constituição de elementos fundamentais para tal empreitada e aqui incluímos o MD.

Segundo o autor,

Idealmente, materiais deveriam ser produzidos a partir de planos de cursos compostos a partir de consultas ou, pelo menos, com máxima sensibilidade às condições da escola e das turmas, que, em princípio, devem ser consultadas

a respeito de seus interesses e objetivos. (Almeida Filho, 2012, p. 60).

Nessa linha de raciocínio, estamos nos aproximando de algo específico, levantado a partir dessa consulta sobre necessidades, interesses e objetivos claros e explicitados (cf. Guimarães, 2015) dos alunos.

Na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), lemos que a finalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é “preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade”. Por se tratar de ensino superior tecnológico, não é de se estranhar a necessidade do conhecimento de uma língua estrangeira que atravesse fronteiras e que esteja presente nas mesas de negociação, de comércio, ou seja, nas interações entre diferentes nações.

Língua estrangeira e EPT

Entendemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso inglês, tem um papel de relevância na formação profissional e pessoal do tecnólogo, porém, esse papel nem sempre é claro para todos os envolvidos na EPT.

Sobre esse papel, na primeira edição do Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Tecnológica (CBTecLE), ocorrido em abril de 2008, na Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, Souza (2008, p.7) afirmava que

[...] seria aquele de proporcionar aos futuros tecnólogos ferramental linguístico-comunicativo necessário ao desempenho de suas funções profissionais de forma a valorizá-lo no que tange às suas competências comunicativas em língua estrangeira e habilidades necessárias à mediação de processos interacionais, comuns ao mundo globalizado.

O resultado que se espera entre a Tecnologia e língua estrangeira é “o desenvolvimento recíproco alimentado pela busca do conhecimento sob o viés da pesquisa acadêmico-científica”. (Souza, 2008, p.7)

Guimarães (2015, p. 56) nos diz que “Tratar de planejamento de curso de línguas na EPT envolve discutir sobre o ensino para fins específicos, neste caso para fins profissionais e formação para o trabalho”. Para a autora,

O ensino de línguas na EPT possui um caráter muito específico, singular e particular e entendemos que refletir sobre esses pormenores, por meio de pesquisas com o levantamento de objetivos de aprendizagem de diferentes grupos, de diferentes áreas, amostras de materiais didáticos, syllabus, relatos de experiências, seja um percurso importante na tentativa de relacionar e amenizar os desencontros entre tais objetivos (dos alunos, da instituição formadora, do mercado de trabalho e da sociedade) na prática.” (Guimarães, 2015, p.21)

Dessa citação, destaco os termos que sinalizam uma interseção entre EPT e ELFE: específico, singular, particular, objetivos de aprendizagem e amostras de materiais didáticos.

Guimarães (2015, p. 26) considera, portanto, duas perspectivas, quais sejam, “desenvolvimento da competência de uso na L-alvo¹ (competência comunicativa – CC) e formação cidadã e profissional dos alunos”.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, uma das fontes para planejamento de cursos/aulas e elaboração de MD descreve em alguns eixos/cursos a necessidade de uso de língua estrangeira, enquanto que para alguns outros eixos/cursos, a necessidade do uso pode ser inferido nas descrições apresentadas.

Acerca das fontes, Almeida Filho e Eres Fernández (2018) apresentam o que se deve considerar quando se realiza análise de necessidades (Hutchinson e Waters, 1987) para cursos com fins específicos, dos quais destacamos, por estarem fortemente relacionados a MD: textos legais; documentos oficiais; projeto pedagógico; usos da língua na situação-alvo² (Hutchinson e Waters, 1987) e informações sobre

¹ Língua-alvo.

² “Refere-se a uma situação de uso da L-alvo que envolve o contexto em um âmbito maior, porém específico, calibrada pelos objetivos dos participantes. Ela pode ser determinada por diversas fontes (in loco, por documentos, pela literatura da área, por entrevistas e questionários, entre outros). É a partir da análise da situação-alvo que o syllabus de um curso de ELFE pode ser delimitado”. (Guimarães, 2015, p. 19)

o campo de atuação. Isso posto, podemos afirmar que conhecer os documentos que regem a EPT é fundamental para um bom e articulado planejamento específico para esse contexto, o que implica a seleção de MD, tanto físicos como virtuais.

A relação entre língua estrangeira e EPT também pode se fortalecer pelo mapeamento³ de outras fontes para uma melhor compreensão dos cursos e eixos tecnológicos e consequente elaboração de planejamento e de MD articulados, a saber: coordenadores de curso, ofertas de emprego, publicações das áreas específicas, egressos dos cursos e alunos que já trabalham na área.

A partir dessas fontes específicas, planejamentos específicos e materiais específicos vão se delineando na implementação de aulas para fins específicos.

Materiais didáticos

Adotar livro didático para cursos na Educação Profissional e Tecnológica parece não atender às necessidades dos estudantes desses cursos, uma vez que a situação-alvo na qual desempenharão funções nas diferentes profissões demandará usos específicos da língua, o que dificulta, à primeira vista a adoção integral de um livro didático. Ademais, há cursos cuja atualização do conhecimento caminha numa velocidade quase que intangível, o que torna o livro didático rapidamente obsoleto.

Santos (2019, p.3), ao destacar a inovação como uma das funções dos MD, o que diz não ser “tão fácil de ser executado, haja vista que o mundo muda tão rapidamente”, afirma ser “difícil que um material didático traga conhecimento muito atualizado [...]”. Isso dado, Santos (2019, p.4) chama a atenção para o fato de haver “a possibilidade de um espaço para que o docente ministre sua aula de outra forma, utilizando-se do material didático, contudo, complementando-o para que a aula se torne mais atualizada”.

³ Ver publicação de artigo na Revista Reverte (2020) intitulado “Mapeamento do uso da língua inglesa nos eixos tecnológicos segurança e militar na educação profissional tecnológica”.

Ainda nessa linha de raciocínio, Souza (2008, p. 7) observa que “O material didático disponível é escasso e frequentemente defasado, especialmente aqueles ligados à área de Informática”.

Lopes (2008, p.61) afirma que todo professor “é capaz de desenvolver um material, se for necessário, se ele é capaz de avaliar, selecionar, ser criativo, modificar materiais disponíveis no mercado, bem como fornecer atividades extras”. Nesse contexto de especificidades, a autora destaca que o professor “se depara com contextos muito específicos de aprendizagem” o que explica “nem sempre é possível apenas utilizar o que está disponível, mas necessário que ele desenvolva, muitas vezes, um material voltado para as necessidades e interesses de seu público-alvo”. (Lopes, 2008, p. 61).

Calibro essa reflexão numa perspectiva comunicativa lado a lado com o ensino de línguas para fins específicos, ou seja, além do conteúdo de natureza essencialmente linguística, o conteúdo das diversas áreas de atuação do aluno, nesse caso, do tecnólogo, não pode ser ignorada ou diminuída. Dentro dessa perspectiva, o uso de MD originais ou autênticos, que circulam socialmente, ou seja, sem fins didáticos, têm um papel importante nas aulas de língua estrangeira, especialmente com o advento da internet (cf. Santos, 2019, p.6).

Leffa (2016, p.106) explica que “A produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” a qual “pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas” (p. 106). O autor enumera quatro etapas da produção: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo” (Leffa, 2016, p. 106). Pode-se, dessa maneira, inferir o grande fôlego teórico-metodológico que essa produção pressupõe.

Em cursos superiores de tecnologia, o acesso, a seleção e o uso de MD virtuais⁴ apresentam um potencial para aulas atualizadas e convergentes com inúmeras situações-alvo que os futuros tecnólogos irão vivenciar no mundo do trabalho. Acerca disso, Guimarães (2020, p. 40)

⁴ Ver Lei de Direitos Autorais (19 de fevereiro de 1998).

afirma que “Muitos recursos disponíveis na web podem ser utilizados para fins educativos, visando tornar a aprendizagem dos conteúdos mais prazerosa, dinâmica e significativa para os alunos”. A autora ressalta que

Com o surgimento de recursos tecnológicos disponíveis na web (Ferramentas tecnológicas, aplicativos e/ou programas que podem ser baixados no computador ou celular para a execução de diversas tarefas), passou a ser possível a elaboração de materiais educativos diversificados, hipermediáticos, ou seja, materiais que podem conter hipertexto, imagens, áudios, vídeos etc., bem como àqueles que possuem apenas uma mídia para informar. (Guimarães, 2020, p 40)

É mister, no entanto, destacar que o acesso à internet para elaboração de MD vai além da busca de materiais prontos, conforme declara Guimarães (2022, p.44):

Ao invés de recorrer à internet e aos livros didáticos à procura de atividades prontas que necessitam apenas serem fotocopiadas e entregues aos alunos, o professor pode passar a produzir seus próprios materiais, orientando-se pelas necessidades e expectativas dos estudantes.

Colocando na mesma linha de discussão o uso de MD pertinentes à EPT, sob a perspectiva comunicativa, Almeida Filho (2008, p. 229), ao discutir o ensino de línguas em contexto tecnológico, explica poder “perfeitamente buscar ser comunicacional, favorecendo a abertura estratégica para pensar enquanto se aprendem conteúdos relevantes e enquanto se expande a compreensão cultural geral e tecno”.

Almeida Filho (2012, p. 61), com propriedade afirma que

Está claro, desde logo, que se houver uma adoção, o MD não terá sido composto para cada uma das situações de adoção e, sim, para um público médio fictício que pode ser bastante distinto dos alunos que comparecerem às nossas aulas na situação específica em que nos encontramos ensinando profissionalmente a língua-alvo.

Por outro lado, sabe-se que não é tarefa simples a criação de material didático posto, que demanda, entre outros, tempo para a sua elaboração, testagem, se for o caso, e uma boa base teórica. (Cf. Ramos, 2017; Guimarães, 2020),

Paixão-Mattos⁵ e Barçante (2019, p.61) destacam, com base em pesquisa sobre formação de professores em línguas para fins específicos com o foco em gêneros textuais, realizada por Cristóvão e Beato-Canato (2016) que “Os estudos existentes sobre a formação do professor de línguas revelam a escassez de trabalhos sobre professores que ministram aulas de línguas para fins específicos”. A busca foi atualizada com o foco na formação e em ensino para fins específicos e o resultado foi o seguinte: duas teses, três dissertações e um artigo em 2017; uma dissertação de mestrado e um artigo (o de Cristóvão e Beato-Canato), em 2016; uma tese em 2014; duas dissertações em 2013; uma dissertação e dois artigos em 2009; um artigo em 2006; um artigo em 2005 e uma dissertação em 2004 (Paixão-Mattos e Barçante, 2019, p. 62).

Seja a adoção, criação ou adaptação de MD, é mister ressaltar que essa ação está intimamente relacionada à formação docente, cuja complexidade foi destacada por Almeida Filho (2022, p.31). Na EPT, especialmente, à formação que contemple a discussão do ensino que prima pelo que é específico, atendendo a diferentes demandas do mundo do trabalho.

2.1 Sobre o uso de materiais didáticos nas Faculdades de Tecnologia (Fatec)

Nesta seção, apresentaremos alguns desafios e ações de uma instituição de ensino superior tecnológico, situada no Estado de São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza⁶ (CPS), pioneiro na inserção da língua inglesa e espanhola na grade dos cursos superiores de tecnologia e a aplicação de exame de nivelamento (Barçante e Ribeiro, 2017) de inglês e de espanhol para os alunos ingressantes

⁵ Ver dissertação de mestrado de Cláudia Maria Paixão-Mattos: Vou ensinar língua estrangeira num Instituto Federal: aspectos da formação do professor de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE). Universidade de Brasília, 2018.

⁶ Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br>

(Cf. Barçante, 2020), para citar alguns exemplos, o que gera turmas menos heterogêneas e contribui para uma melhor interação em sala de aula dada a proposta de um ensino voltado para as necessidades de seus cursos e eixos tecnológicos.

Trata-se de uma instituição pública que oferece curso técnico – Escolas Técnicas (Etec) – e superior tecnológico – Faculdades de Tecnologia (Fatec) –, distribuída geograficamente em diferentes municípios do estado de São Paulo. De acordo com o site do CPS, a instituição administra 75 Fatecs que oferecem 85 cursos superiores de tecnologia. Com esse breve panorama, pode-se inferir o desafio que as coordenações centrais enfrentam, assim como as Unidades, na elaboração e implementação de ementas, projetos pedagógicos e seleção de MD, para citar alguns.

Para este artigo, o foco estará no ensino superior como um todo e na Unidade em que ministrou aulas de inglês. Essas ações são encontradas, também, em outras Unidades, o que pode ser ratificado em apresentações em eventos acadêmicos, reuniões para capacitação e em cursos online de formação de professores⁷, nos quais experiências entre os colegas de Unidades localizadas em diferentes municípios do Estado de São Paulo são compartilhadas.

Quanto ao MD, existem, para todas as Fatec, indicações de livros didáticos, voltados para a área de negócios, na bibliografia que consta no projeto pedagógico dos cursos, o que podemos dizer que são livros específicos, porém, com maior amplitude de temas. Acerca disso, com base em textos de Dudley-Evans e St. John (1998), Basturkmen (2008) “atribui os termos *narrow angle* (ângulo estreito) e *wide angle* (ângulo amplo), para se referir a foco estreito e foco amplo, respectivamente”. (Paixão-Mattos, 2018, p. 56).

Suriano *et al.* (2016), com o objetivo de estudarem as necessidades quanto a habilidades linguísticas, dos cursos de Logística e Comércio Exterior, utilizaram questionários que foram enviados a empresas, a alunos que já trabalhavam nas áreas de interesse da pesquisa, a professores das disciplinas dos referidos cursos, assim como acessaram

⁷ O CPS oferece cursos online de formação continuada para professores de língua estrangeira, entre eles, o de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE).

bibliografia pertinente aos cursos e documentos oficiais pertencentes à Unidade, nesse caso, Fatec de Indaiatuba. Os resultados apontaram as seguintes necessidades:

[...] desenvolvimento da produção e compreensão escrita de documentos, contratos, fichas, manuais, relatórios e e-mails, para citar alguns, e a produção e compreensão oral em contextos de interação internacional, com clientes, chefias e supervisores.

Podemos inferir que algumas necessidades descritas nessa citação, expressas em tarefas a serem desempenhadas em ambiente de trabalho, são comuns a diferentes empresas, o que mudaria seriam os tipos de documentos, relatórios, entre outros, assim como os temas presentes nas interações, o que daria mais especificidade ao MD criado para esses cursos. No entanto, a estrutura desses tipos de textos/tarefas segue, ainda que não integralmente, um padrão.

Quando pensamos em chamadas telefônicas nas empresas, por exemplo, pode-se seguir um padrão linguístico para a sua execução, mudando, certamente, o conteúdo.

Na Unidade na qual leciono inglês, com base nos livros didáticos, os professores elaboram seus planos de ensino levando em consideração temas pertinentes a cada curso, a saber, Logística Aeroportuária, Rede de Computadores, Comércio Exterior, Gestão Empresarial, Gestão de Serviços e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Para tanto, a interação entre professores de inglês, professores de disciplinas que não língua estrangeira e os coordenadores dos cursos faz-se capital para que as especificidades dos cursos sejam compreendidas e calibradas, circulando a discussão de temas entre os ângulos amplo e estreito. (Cf. Basturkmen, 2008).

Para que a parte específica com menor amplitude faça parte da formação dos futuros tecnólogos, os temas são apresentados em aula, oriundos de textos da internet ou de livros físicos, seja pela busca dos professores de inglês ou por indicação de seus colegas. Soma-se a isso o fato de haver, via de regra, nas salas de aulas, alunos que já trabalham na área de sua futura profissão como tecnólogos, os quais têm o potencial de colaborar com as discussões temáticas.

Paralelamente às aulas de inglês, os alunos apresentam projetos interdisciplinares, ao final de cada semestre, em inglês. Dependendo do curso, a apresentação na língua estrangeira é feita integral ou parcialmente. Para a elaboração desses projetos, recorre-se, também, a textos originais/autênticos encontrados tanto na internet como em livros físicos, ou seja, temos aqui um rico menu de opções para que a aula se conecte com o uso real da língua, antecipando, de algum modo, situações que os futuros tecnólogos vivenciarão em ambiente de trabalho.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2016) apresenta os cursos agrupados por 13 eixos tecnológicos. Um de seus 8 descritores é sobre o perfil profissional de conclusão de curso, o que colabora para a visualização do eixo. As informações contidas no Catálogo servem de insumo para a criação de MD condizentes com a futura atuação dos alunos. Vejamos um trecho acerca da organização curricular retirado do eixo tecnológico de Gestão e Negócios (p. 36): “A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados à: leitura e produção de textos técnicos; [...] línguas estrangeiras”. Na descrição do perfil profissional de conclusão do curso superior de tecnologia em comércio exterior, lemos:

Planeja, gerencia a logística, desembaraço, seguros e operações de comércio exterior: transações cambiais, despacho e legislação aduaneira, transações financeiras, exportação, importação e contratos. Prospecta e pesquisa oportunidades de mercados voltados a atividades de importação e exportação. Coordena fluxos de embarque e desembarque de produtos. Define e supervisiona planos de ação. Negocia e executa operações nos âmbitos legais, tributários e cambiais inerentes ao processo de importação e exportação. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação

A descrição do perfil profissional é uma fonte rica para criação de MD próprio para um determinado curso, com suas especificidades, nem sempre contempladas no livro didático de negócios.

Soma-se a isso o acesso às ofertas de emprego que, via de regra, detalham o que é esperado do tecnólogo em determinadas funções.

Dessa maneira, os professores de inglês contam com diversos tipos de fontes para planejar aulas com base no potencial acesso a fontes para criação de MD que colaboram na formação profissional e cidadã dos tecnólogos, seja na discussão de temas de ordem ética e/ou profissional.

Considerações finais

Ensinar inglês na EPT implica, a nosso ver, considerar o que é específico. Criar MD específicos para eixos ou cursos é um desafio recompensador. MD elaborados para a EPT revelam o compromisso com a aprendizagem da língua e de valores profissionais e éticos, começando pela própria busca de textos, sejam virtuais ou físicos, em termos de respeito a direitos autorais e ao que é relevante para a formação do tecnólogo.

A elaboração de MD, como complemento ao livro didático, pode ser uma boa opção para uma instituição que abriga várias Unidades e diferentes cursos, ou seja, temos a indicação de alguns livros para serem adotados nas Fatecs, que darão conta de questões mais ou menos gerais na grande área de negócios e a paralela criação de MD, com base na necessidade mais premente de cada curso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. *Revista Reverte (Indaiaatuba)*, v. 6, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2013 (edição comemorativa – 20 anos).

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Competências de Aprendizagem e Professores de Línguas*. Campinas: Pontes, 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Aspectos da Formação de Professores de Línguas*: pressupostos de área, práticas e representação. Campinas: Pontes, 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BAGHIN, D.; CONSOLO, D. A.; CABRAL DOS SANTOS, J. B.; BARÇANTE ALVARENGA, M.; VIANA, N. A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º Grau. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Unicamp, v. 17, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; ERES FERNÁNDEZ, G. M. *O ensino e a aquisição de línguas em contextos tecnológicos*: situação atual e projeções. Conferência de abertura do IV CBTecLE. Fatec de Campinas, 2018.

BARÇANTE, M. Planejamento e Implementação de Curso Online CLIL no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: vislumbrando EMI. *Revista CBTecLE*, v.1, n. 2, 2020.

BASTURKMEN, H. *Ideas and options in English for specific purposes*. London: Taylor and Francis e-library, 2008.

BRASIL. MEC. *Educação Profissional e Tecnológica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65251:educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. 3. ed. 2016.

DUDLEY-EVANS, T.; St. JOHN, M. *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GUIMARÃES, R. M. *Planejamento CLIL por tarefas*: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GUIMARÃES, E. G. *A Produção de Material Didático Digital para o Ensino de Inglês*: o desafio da transposição didática. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21244/DIS_PPGTER_2020_GUIMARAES_ELVANDIR.pdf?sequence=1. Acesso em: nov. 2022.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. *English for specific purposes*: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LEFFA, V. *Língua Estrangeira: Ensino e aprendizagem*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2016. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf. Acesso em: nov. 2022.

LOPES, J. *Especificidades do uso do inglês (LE) na área técnica empresarial*: a relação entre necessidades, planejamento de curso e material didático. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2008.

PAIXÃO-MATTOS, C. M. *Vou ensinar língua estrangeira num instituto federal: aspectos da formação do professor de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PAIXÃO-MATTOS, C. M.; BARÇANTE, M. Aspectos da Formação do Professor de Inglês para Fins Específicos em Contexto Profissional Tecnológico de Ensino. *Revista CBTecLE*, v.1, n. 1, 2019.

RAMOS, R. C. G. Gênero, IFA e design de cursos: relato de uma experiência. *DE.L.T.A.*, 33.3, 2017 (787-810). Disponível em: PR3_DELTA_33-3.indd (scielo.br). Acesso em: nov. 2022.

SANTOS, W. P. Material didático e ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Desempenho*, n. 30, v.1, 2019.

SURIANO, F. A.; BARÇANTE, M.; RIBEIRO, M. M. Silveira; POMPEU, S. C. Ensino de inglês nos cursos de tecnologia: interesses e necessidades para o desenvolvimento de conteúdo específico. *Revista Reverte (Indaiatuba)*, v. 14, p. 1, 2016.

VIANA, N. O Conceito de Abordagem na Formação e Atuação de Professores de Língua(s): partitura e(m) execução. In: *Estudos de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente*. FREITAS, Mirelle da Silva; ORTALE, Fernanda Landucci (org.). Campinas: Pontes, 2020.

CAPÍTULO 2

CRITICIDADE EM MATERIAL DIDÁTICO ONLINE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Cristiane Oliveira Campos-Gonella
Rubens Fernando de Souza Lopes

Introdução

Sabemos que uma das atividades exercidas pelo professor é a elaboração de material didático. O docente crítico e reflexivo analisa sua prática e, observando as proposições do plano pedagógico e do curso, procura alinhá-la às necessidades e expectativas de seus estudantes, o que faz com que volte seu olhar com mais cuidado para os recursos de que precisa e dos quais faz uso para alcançar seus objetivos educacionais. Quando essa sondagem ocorre, é muito comum que surja a necessidade de (re)elaboração de materiais, sejam eles físicos ou digitais.

Vimos (Campos-Gonella e Lopes, 2021) que essa atividade desempenhada por professores tornou-se mais intensa e frequente durante a instauração do ensino remoto, imperativo para o controle da pandemia de Covid-19. Nesse ambiente, o uso de ferramentas virtuais precisou ser aprendido tanto por docentes quanto discentes. Ambos os grupos depararam-se com plataformas, tutoriais, questionários, sala de aulas e bate-papo, todos de forma digital. O cenário escolar passou a incluir não somente o ensino-aprendizagem do conteúdo de um determinado componente curricular, mas também o de novas ferramentas para que a instrução acontecesse – o professor, de forma urgente e muitas vezes sem o devido tempo de preparo, precisou desempenhar o papel de *designer* de material didático *online*. Algo que vinha se aproximando do ambiente escolar de forma compassada precisou se consolidar abruptamente.

Todos os professores estavam ali, diante das telas, da noite para o dia, como criadores de materiais digitais.

Ainda que a realidade tenha sido transformada depois do retorno às aulas presenciais, é inevitável reconhecer que as habilidades adquiridas no ambiente digital ainda estão presentes, são necessárias e serão ainda mais primordiais.

Além disso, durante a pandemia, houve um movimento das instituições de ensino para ampliação de cursos em todos os níveis de escolaridade, e para todos eles, nesse movimento de expansão, há intenção ou estudos em andamento para que incluam a Educação a Distância (EaD)⁸; em documentos oficiais, percebe-se que as políticas públicas estão aquiescendo a adoção da modalidade a distância também em todos os níveis de escolaridade: ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos e educação especial (Brasil, 2017); e especificando, inclusive, no plano de curso técnico de nível médio, a carga horária tanto para a modalidade EaD quanto para atividades não presenciais (Brasil, 2012; Brasil, 2020).

Diante dessa percepção de que o ensino remoto ganha forças ao longo do tempo, afirmamos que as discussões ao redor desse tema, de igual modo, precisam se desenvolver para que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem seja garantida. Nesse sentido, trazemos para este artigo uma discussão sobre a importância de garantir nos materiais digitais conteúdos que promovam os pensamentos crítico e reflexivo, tão necessários para a formação de um indivíduo integral, como previsto em políticas educacionais nacionais (Brasil, 1996/1961/2017; Brasil, 2018). Para isso, apresentamos nossa discussão da seguinte maneira: no primeiro momento, debruçamo-nos sobre o tema criticidade no material didático; em seguida, dedicamo-nos a dissertar sobre bases teóricas para a elaboração de material para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Por último, trazemos um conteúdo que demonstra como

⁸ De acordo com o Censo EAD.BR – Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, 2020.

realizamos a organização de material didático de língua inglesa *online* na instituição federal de ensino tecnológico onde atuamos como docentes.

Alguns aspectos a se considerar na elaboração de material didático de língua estrangeira

1. Ideologia no material didático

Por vezes, pode-se acreditar na neutralidade de um material didático utilizado na escola e (re)elaborá-lo a partir de uma consciência de que não exercemos nenhum papel político em sala. Poderíamos até concordar com essa asserção se a alterássemos e disséssemos que não temos nenhum dever de promover uma educação “político-partidária”, mas o fato é que não conseguimos nos desvencilhar da “política”, pois, como assevera Kumaravadivelu (2006, p. 140), “nenhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos. Em outras palavras, os textos são políticos porque todas as formações discursivas são políticas”.

Nesse sentido, Anjos (2017), com base no pensamento de alguns autores sobre o livro didático de Língua Estrangeira, expõe que muitos dos materiais distorcem a realidade, evitam tópicos polêmicos, corroboram relações de poder, promovem distanciamento da sala de aula com o mundo real, e acrescenta afirmando que o conteúdo desses materiais omite fatos das classes minoritárias, fomenta divisão de mundos e ancora-se em uma ideologia colonialista.

Tal discussão corrobora Faria (2008, p. 12) quando esta compreende que o livro didático também é um espaço de luta de classes (entre a burguesia e o proletariado), pois “a educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante”. No entanto, a autora lembra que a realidade é dialética e, por isso, o “feitiço pode virar contra o feiticeiro”. O estudante que está ali para absorver a

ideologia da classe dominante pode, por sua vez, elaborar as informações às quais é exposto e utilizá-las em sua luta para a transformação social..

Antes de mais nada, queremos asseverar que compreendemos como material didático todo recurso do qual lançamos mão para alcançarmos os objetivos de nossas atividades educacionais, o que inclui o livro didático, revistas, jornais, filmes, e conteúdos veiculados pela Internet, e, ainda, as unidades didáticas organizadas em plataformas digitais. Acreditamos que, independentemente da modalidade que esse material está apresentado, este está imerso em uma ideologia, pois, assim como já mencionamos, um conteúdo programático livre de um discurso ideológico é ilusório.

Nesse enquadre, na intenção de nos distanciarmos de um material colonialista, opressor e aquém da realidade de nosso alunado, aproximamo-nos da compreensão de que um dos papéis da escola é analisar qual ideologia está presente nos instrumentos que utilizamos em aula, e, ao assim fazer, perceber a que ponto estes reforçam um discurso de dominação, conformidade e passividade, para, então, ensinar nossos alunos a questioná-lo e construir com eles competências que possibilitem ações que os libertem da manipulação e dominação. Nessa mesma visão, como relembra Faria (2008), o “novo professor” precisa ter o cuidado de observar o quanto de sua prática está reforçando a transmissão da ideologia dominante.

Tornar os alunos conscientes da presença de discursos perversos e construir ferramentas para agir diante dele, a nosso ver, faz parte do papel da escola. Nesse sentido, alinhamo-nos novamente a Faria (2008, p. 88) quando diz que o novo professor irá despertar o aluno para a reflexão, para a curiosidade científica, para a pesquisa, para a leitura, desenvolver seu raciocínio a fim de que possa manipular novas informações e aguçar seu espírito crítico.

Obviamente, nesta seara de criticidade, não poderíamos deixar de mencionar Freire. O educador e filósofo, ao distinguir curiosidade

ingênua⁹ de curiosidade epistemológica, acaba deixando indícios daquilo que compreende ser criticidade – para ele, ser crítico é aproximar-se de um objeto cognoscível de forma metodicamente rigorosa. Processo que, inclusive, torna a curiosidade ingênua em epistemológica, mudando-a de qualidade, mas não de essência. Freire reforça que a transição da ingenuidade para a criticidade não é algo fácil, pois não se dá automaticamente, e vê na prática educativa-progressista a tarefa de desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil.

A compreensão de Freire (1996, p. 40) é que para alcançar tal senso crítico é necessário o distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de análise para dela conseguir uma aproximação. Quanto melhor realizado esse processo, mais inteligência se adquire da prática em análise. Nas palavras do autor, “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a de curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 40). De tais palavras podemos depreender que, quanto mais nos afastamos de um objeto para melhor analisá-lo, mais apto estamos para reconhecer o quanto aquilo nos oprime, fato que poderia já indicar o início de um processo de novas decisões, rupturas e opções.

Por isso, em nosso processo de elaboração de material didático *online*, percebemos a necessidade de incluir um eixo que promove esse distanciamento¹⁰ do gênero discursivo abordado e que, por meio de perguntas e comparações entre realidades, o aluno desenvolva sua criticidade e seja capaz de entender seu mundo e se sinta motivado para agir contra práticas opressoras – uma formação que inclusive coincide com diretrizes dos documentos oficiais nacionais, o que discutiremos a seguir.

⁹ Para Freire (1996), a curiosidade ingênua está associada ao saber do senso comum e é característica do fenômeno vital, ou seja, constitutivo de todo ser humano.

¹⁰ Quando falamos sobre distanciamento aqui, referimo-nos a um movimento de emersão, ou seja, de afastamento de uma atividade (ou ação) para que se possa entendê-la de forma mais analítica, percebendo a sua relação com outros elementos ao seu redor, como também a dos sujeitos que a realizam.

2. Formação do aluno com base na BNCC

Desde o sancionamento da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, até os documentos mais recentes na área, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a formação integral do aluno desponta como uma atividade que deve ser perseguida ao longo de toda a escolaridade básica. Isso significa que, como pontua a BNCC (Brasil, 2018, p. 465), a escola tem como uma de suas responsabilidades “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política”. Asserção essa que evidencia uma abordagem integral de formação do indivíduo e que o coloca como sujeito ético, reflexivo, capaz de interpretar o mundo ao seu redor e nele agir.

Ainda, nesse mesmo sentido, o referido documento visa à possibilidade desse aluno inserir-se de forma responsável, crítica, criativa e ativa em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível. Com isso, podemos compreender que a escola não deve estar somente concentrando esforços para formar um cidadão com conhecimentos técnicos que possa ser inserido no mercado de trabalho, mas, que estando aí, tenha capacidade de refletir criticamente para que suas ações possam se dar de forma responsável.

É nesse sentido que caminha o documento, enfatizando que também é finalidade da escola aprimorar o educando como pessoa humana, capaz de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, e que, nesse espaço, aprenda a “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (Brasil, 2018, p. 467).

Ao abordar o ensino-aprendizagem de língua inglesa, a BNCC segue na mesma direção, pontuando que a expansão do repertório do aluno consolida uma ferramenta que lhe serve para se posicionar criti-

camente na sociedade, em âmbito local e global, assim como aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vive, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informação, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica; o que, por conseguinte, poderá ampliar sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

Desse modo, percebemos que uma das tarefas do professor é trazer para a sua (re)elaboração de material didático a possibilidade de formar um aluno que seja capaz de reconhecer diante de si conteúdos que, mesmo não tão aparentes, reforçam um discurso hegemônico e de alijamento de sua capacidade de emancipação. Além disso, cabe ao corpo docente proporcionar um ambiente analítico propício para que esse estudante, crítico, seja um ser humano com pensamento reflexivo, fomentador de respeito à diversidade e ações responsáveis e éticas.

3. Capacidade discursiva e os gêneros textuais

Conforme apontado na BNCC, a ampliação da capacidade discursiva é um dos objetivos do ensino de línguas. Nesse sentido, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011), a atividade de linguagem é uma das atividades humanas e aquela responsável por fazer a interface entre o sujeito e o meio em uma dada situação de comunicação. As atividades, portanto, são coletivamente e socialmente organizadas e se constituem de ações atribuídas à individualidade, a um agente particular motivado e orientado por seus objetivos.

Ainda de acordo com os autores, diversas capacidades estão envolvidas nas ações linguageiras, são elas: capacidades de ação – que envolve a adaptação da linguagem ao contexto; capacidades discursivas – que abrangem a mobilização de modelos discursivos conhecidos; e, finalmente, capacidades linguístico-discursivas – que englobam as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

Para produzirmos e interpretarmos textos, ou seja, para realizarmos ações de linguagem, tanto operações sociais quanto psicológicas ocorrem

(Bronckart, 1999), sendo esta uma perspectiva sociointeracionista que tem em Vygotsky uma fonte de referência.

Para a realização de ações de linguagem, recorremos a construtos pré-existentes, ou seja, a um conjunto de modelos de referência (Bronckart, 1999) que são os gêneros textuais. Os gêneros possuem papel central nas ações de linguagem, são ferramentas para que os sujeitos ajam em uma dada situação comunicativa. No entanto, como cada situação é única, há sempre espaço para adaptações, para um estilo particular e, por consequência, para adaptação do próprio gênero (Bronckart, 1999).

Nesse sentido, nos remetemos a Bakhtin (1997, p. 279), que afirma serem os gêneros “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, todo enunciado, ao mesmo tempo em que é individual e único, resgata e remete a outros enunciados. Nesse sentido, afirma:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 1997, p. 279)

Os autores supracitados coadunam ainda na ideia de que os sujeitos participam de diferentes esferas de atividade e que cada uma delas apresenta seu repertório de gêneros discursivos.

Sendo assim, o repertório de gêneros pertinentes a uma dada situação comunicativa e o fato de os exemplares de um determi-

nado gênero apresentarem características comuns são aspectos que viabilizam e orientam seu ensino.

Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 69), o trabalho com o gênero em sala de aula pressupõe a elaboração de seu modelo didático, o qual evidencia suas dimensões ensináveis e, portanto, orienta as intervenções do professor.

Na elaboração do modelo didático, destacam os autores, alguns princípios devem ser observados, são eles: o princípio da legitimidade, em que se considera os saberes teóricos e especializados já construídos; o princípio da pertinência, em que se considera as capacidades apresentadas pelos alunos e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem; e o princípio de solidarização, em que se busca coerência entre os saberes e os objetivos visados.

A partir do modelo didático são, então, construídas sequências didáticas, as quais se constituem em conjuntos de atividades que viabilizam o conhecimento sobre o gênero textual e, mais amplamente, o desenvolvimento de capacidades transferíveis a outros gêneros.

4. A sequência didática para a produção e compreensão de gêneros

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), a sequência didática é “uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula”, tendo “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

A fim de preparar o aluno para agir discursivamente, a sequência didática tem início com a *apresentação da situação*. Nela, os alunos são apresentados ao projeto de comunicação a ser desenvolvido; em uma primeira dimensão, foca-se no gênero a ser produzido, no seu público-alvo, na sua forma e em como o gênero será produzido e, numa segunda

dimensão, trabalha-se os conteúdos, posto que precisam conhecer a área e o assunto sobre o qual escreverão ou falarão.

Nessa fase inicial, os alunos têm contato com diversos exemplares do gênero em estudo, analisando-os, para, na sequência, realizarem a *produção inicial*. Ao elaborarem o texto, eles “revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p. 86). As capacidades que os alunos já possuem e aquelas que ainda devem desenvolver são reveladas nesta produção, tendo, portanto, papel regulador na sequência didática ao revelar o “que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p. 86).

Nos *módulos* são, então, trabalhados os problemas apresentados pelos alunos, buscando resolvê-los. De acordo com os autores, a atividade de produzir o texto é decomposta e cada elemento necessário ao domínio do gênero é trabalhado individualmente e de modo que o próprio aluno analise seu trabalho.

Compreender a situação de comunicação em que o gênero ocorre (público-alvo, propósito comunicativo, posição enunciativa), aprender a buscar e desenvolver conteúdo textual, dominar a estrutura genérica, fazer escolhas linguísticas apropriadas são alguns dos aspectos a serem estudados nos módulos por meio de atividades que devem ser o mais variadas possível e que deem conta de tornar o aluno apto a falar sobre o gênero (linguagem técnica).

A sequência didática é, então, finalizada com a produção final, na qual o aluno mobiliza os elementos estudados nos módulos. Conforme descreve Marcuschi (2008, p. 216),

Aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido.

Assim, a estrutura de base da sequência didática se apresenta da seguinte maneira:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83)

Partindo, portanto, do significativo papel dos gêneros textuais no desenvolvimento da competência comunicativo-discursiva do aluno de língua estrangeira, bem como na sua formação crítico-reflexiva, baseando-nos no modelo da sequência didática para fins de estudo de gêneros profissionais, passamos a elaborar materiais didáticos para alunos da área de Administração do *campus* do IFSP em que atuamos. A seguir, apresentamos o histórico do projeto e o processo de elaboração de unidades didáticas do curso *online English for Professionals*, desenvolvido sob nossa coordenação.

Elaborando material didático de língua estrangeira

1 Histórico do projeto de elaboração

Desde 2018, coordenamos o projeto *English for Professionals* (Campos-Gonella e Lopes 2018, 2020, 2021), no qual, com a colaboração de um aluno da área de informática, desenvolvemos unidades didáticas *online* baseadas em gêneros discursivos profissionais para o ensino-aprendizagem de inglês. O projeto decorre de uma demanda de alunos do IFSP, *campus* Jacareí, por mais oportunidades de estudo da língua inglesa, porém de maneira flexibilizada em termos de tempo e espaço, em função de compromissos familiares e profissionais que dificultam a presença na instituição.

Pensando, portanto, em desenvolver um material didático que pudesse ser utilizado tanto para autoestudo pelos alunos quanto como um apoio para as aulas de inglês ofertadas na instituição pelos professores envolvidos, demos início ao projeto. Atualmente, o curso conta com cinco unidades didáticas (*institutional text, phone conversation, tutorial, résumé e job interview*) cuja configuração decorre de contribuições advindas da pilotagem do material junto a alunos do curso de Bacharelado em Administração, assim como do estudo teórico e da participação constante em eventos científicos por seus elaboradores, possibilitando aperfeiçoamento contínuo.

A escolha dos gêneros discursivos a serem abordados, os quais podem ser orais, escritos ou multimodais, leva em consideração as contribuições tanto dos alunos participantes do piloto quanto do aluno colaborador, nos aproximando de suas reais necessidades acadêmicas e profissionais.

O curso *Complementary English Material* está disponibilizado na plataforma Moodle, por ser um dos ambientes virtuais de aprendizagem do IFSP, facilitando o acesso por toda comunidade acadêmica, para a qual será disponibilizado de maneira mais ampla após o estudo piloto.

2 O material didático elaborado

As unidades didáticas do curso são elaboradas com base no modelo de sequências didáticas proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), no entanto, por estarmos em uma plataforma *online*, adaptações foram necessárias, assim como um delineamento específico no material didático para o trabalho com a criticidade.

Para ilustrar o trabalho realizado, apresentamos a unidade didática *Job interview*. No primeiro eixo, é feita a apresentação inicial do gênero por meio de um vídeo que mostra uma entrevista de emprego, seguido de questões abrangendo os interlocutores envolvidos, o propósito comunicativo, a organização em turnos, linguagem e conteúdo desenvolvido; dando conta das duas dimensões propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) – características e conteúdo do gênero.

A fim de tornar os alunos mais reflexivos, incentivando-os a perceber que num texto, seja ele oral, escrito ou multimodal, os elementos linguísticos estão imersos em aspectos ideológicos, decidimos criar uma seção na qual, estabelecendo conexão com a esfera em que o gênero em estudo é veiculado, trazemos conteúdo e questionamentos que fazem com que os estudantes desenvolvam uma capacidade analítica sobre questões éticas, políticas, sociais que circundam o uso de tal gênero. Nesse sentido, na unidade *Job interview*, é explorada com os alunos a existência de leis brasileiras que proíbem qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou sua manutenção, demarcando, assim, perguntas que podem ser realizadas em uma entrevista de emprego, o que coibiria seleções baseadas no racismo ou sexismo, por exemplo. Após isso, uma comparação do tema é realizada com a apresentação de insumo autêntico sobre o contexto estadunidense (Figura 2), sendo propostas questões que sensibilizam o aluno à temática.

Assim, na intenção de promover criticidade, propomos, por meio de questionamentos, mostrar que algumas das perguntas em entrevistas de emprego, que à primeira vista podem soar ingênuas, como, no caso, quando uma mulher é questionada se tem ou pretende ter filhos, podem estar reforçando exclusão, discriminação e preconceito – nesse exemplo, a mulher que responde ter filhos ou que deseja tê-los, muitas vezes, é eliminada do processo de seleção.

Figura 2 – Exemplo de atividade do Eixo 1 da unidade didática *Job interview*

According to the information given by the career manager, Tom Gerencer, it is illegal to ask candidates questions about the topics below, except for their:

- ☐ Age or genetic information
- ☐ Gender, sex or sexual orientation
- ☐ Religion
- ☐ Birthplace, country of origin or citizenship
- ☐ Educational background

Fonte: autores

Por estarmos em um ambiente *online* de autoestudo, a produção inicial do aluno não ocorre. A definição dos aspectos a serem trabalhados são apontados pelo próprio exemplar do gênero inicialmente exposto na unidade, pela experiência docente dos coordenadores do projeto, que costumam diagnosticar e trabalhar com as competências de linguagem dos alunos em suas aulas regulares, assim como pela experiência de aprendiz do aluno colaborador do projeto. Desse modo, os eixos 2 e 3 constituem os “módulos” do curso. No eixo 2, especificamente, são estudados aspectos linguísticos depreendidos do texto, ou seja, tópicos gramaticais e lexicais que materializam o texto e que, portanto, operam para que ele cumpra sua função comunicativa. Por meio de tutoriais escritos e/ou vídeos explicativos, são apresentadas explicações detalhadas sobre os tópicos em estudo, assim como sua função na constituição do texto, de modo que não se perca a perspectiva do uso dos elementos léxico-gramaticais. Na unidade *Job interview*, são abordados:

Question words: a entrevista se estabelece e tem continuidade em função das questões feitas ao candidato de modo que ele ofereça informações sobre si mesmo, sendo algumas questões bastante padronizadas (*Common questions*);

Adjectives: ao oferecer informações sobre si mesmo ocorre a qualificação por meio de termos e expressões (*Idioms*) que descrevem personalidade.

No eixo 3, são propostos exercícios de aplicação dos tópicos estudados, atentando-se para que, sempre que possível, sejam retirados excertos do exemplar do gênero apresentado na unidade.

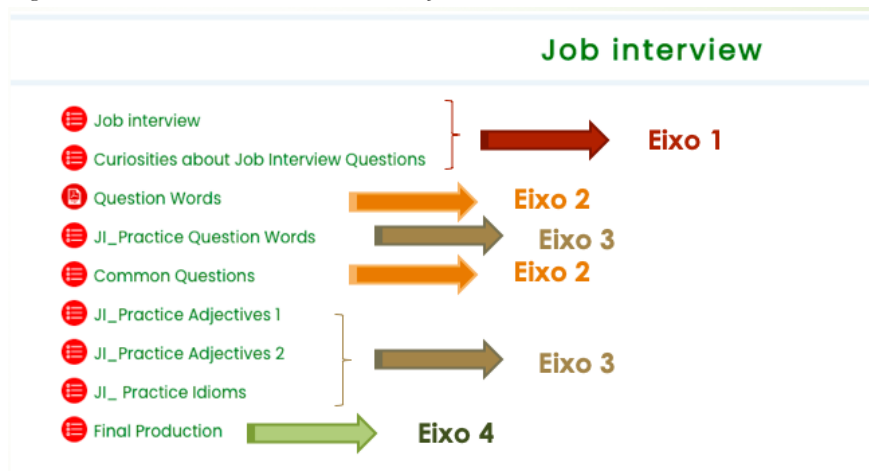
Desse modo, nos eixos 2 e 3, o texto é decomposto e elementos necessários ao domínio do gênero são trabalhados, conforme preconizado na metodologia da sequência didática.

Finalmente, no eixo 4, é realizada a produção final. Contudo, essa etapa também exigiu uma adaptação em função do propósito e meio digital do curso. Trata-se de uma produção controlada na qual o aluno mobiliza os aspectos estudados na unidade, fazendo escolhas fundamentadas nesse estudo, porém em uma entrevista transcrita a ele fornecida.

O intuito é que o aluno, ao concluir a unidade, consiga “regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido” (Marcuschi, 2008, p. 216). Em um plano mais amplo, é esperado que, ao concluir as diferentes unidades didáticas do curso, tenha uma visão ampla dos gêneros que circulam em sua esfera de atividade profissional e que deles tenha se apropriado a ponto, inclusive, de adaptá-los às especificidades das situações comunicativas que vivenciarão no exercício profissional, imprimindo um estilo particular (Bronckart, 1999), processo facilitado pelo exercício da criticidade englobado nas unidades do curso.

Na figura a seguir, apresentamos a unidade *Job interview* e seus respectivos eixos conforme apresentados na plataforma Moodle:

Figura 3 – Estrutura da unidade didática *Job interview*



Fonte: autores

A seguir, apresentamos algumas conclusões relativas ao processo sobre o qual nos debruçamos.

Conclusão

Neste capítulo, trouxemos à tona uma atividade que tem se intensificado no contexto escolar: a elaboração de materiais didáticos digitais. Pontuamos que, durante o período de quarentena imposto pela pandemia de Covid-19, essa prática demandou especialização dos professores e alunos, que precisaram lidar com novas ferramentas para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse demasiadamente prejudicado. Com esse movimento de expansão da modalidade EaD e o hibridismo no contexto escolar, já presente até então, mas acelerado no contexto pandêmico, faz-se necessária uma constante observação para que a formação integral do indivíduo não seja deixada de lado. Destacamos que, mesmo em atividades *online*, é preciso e possível configurar um ambiente no qual os pensamentos crítico e reflexivo sejam desenvolvidos, pois, como afirma Freire (1996), a transição da ingenuidade para a criticidade não é algo natural, por isso consideramos a necessidade de sua sistematização. Em nosso caso, atrelamos esse trabalho de promoção da criticidade ao estudo de um gênero discursivo, com uso do procedimento metodológico da sequência didática. Assim fazendo, elucidamos nesse processo que toda ação linguageira postula a capacidade de perceber seu contexto de produção, constituídos por ideologias que merecem ser analisadas e questionadas. Ao considerar essas questões no processo de (re)elaboração de material didático, agimos na direção da formação de um indivíduo capaz de ler o mundo ao seu redor e hábil para propor e realizar nele mudanças que fomentem a equidade, a ética, a sustentabilidade e o respeito à diversidade.

Referências

- ANJOS, Flávio Almeida dos. *Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa*. 2. ed. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.
- BRASIL. Resolução nº 6/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. DOU. Brasília, DF. 4 de set. de 2012
- BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961 – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p., 2017.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU. Brasília, DF, P.3, seção 1, 26 maio 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC, versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/ERoEdi7>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BRASIL. *Catálogo Nacional de Curso Técnicos*, 2020. Disponível em <http://cnct.mec.gov.br>. Acesso em: 07 de jul. 2022.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de Linguagens, texto e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CAMPOS-GONELLA, Cristiane Oliveira; LOPES, Rubens Fernando de Souza. A experiência de produção de material didático online em inglês no contexto educacional tecnológico. *Revista CBTecLE*, v. 1, n. 2, p. 33-45, 2018.
- CAMPOS-GONELLA, Cristiane Oliveira; LOPES, Rubens Fernando de Souza. Unidades didáticas baseadas em gêneros discursivos para ensino-aprendizagem híbrido de inglês. *Anais do I CoBICET* - Trabalho completo. 2020.
- CAMPOS-GONELLA, Cristiane Oliveira; LOPES, Rubens Fernando de Souza. Formação do professor de língua inglesa para produção de material didático digital. In: OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; MARTINS, Sílvia Armada; LESSA, Angela B. Cavenaghi Themudo. *Diálogos contemporâneos sobre educação: formação de formadores em contextos diversos*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 139-159.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Ideologia no livro didático*. 37. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-78.

CAPÍTULO 3

O CHATGPT COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Simone Cristina Mussio
Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias

Introdução

A Inteligência Artificial (IA) tem desempenhado um papel cada vez mais significativo em diversas áreas da sociedade, e a educação não é exceção. À medida que as tecnologias baseadas em IA continuam a se desenvolver e evoluir, o setor educacional tem a oportunidade de explorar seu potencial para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Com o avanço do século XXI, a educação enfrenta desafios significativos, como a individualização do ensino, a acessibilidade à educação de qualidade e a adaptação às mudanças rápidas na sociedade e na tecnologia. Nesse contexto, a IA pode oferecer oportunidades inovadoras na produção e personalização de atividades que primam pelo ensino de um idioma estrangeiro.

Por conseguinte, este artigo científico tem como objetivo analisar e demonstrar como ferramentas baseadas em IA, em particular o *Generative Pre-trained Transformer* (ChatGPT), podem desempenhar um papel fundamental no auxílio e aperfeiçoamento de práticas docentes, no que tange à produção de atividades/materiais capazes de contribuir com o estudante no seu desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Ao longo deste artigo, é possível observar como o Ensino Superior Tecnológico prima pelo uso de atividades que conectem os estudantes ao ambiente de trabalho, de modo que estes vivenciem práticas de uma

empresa, aplicando os seus conhecimentos teóricos, significativamente, em atividades presentes no entorno laboral.

Nesse contexto, este estudo propõe sugestões de atividades de como o ChatGPT pode ser utilizado para atender a tais necessidades educacionais, tendo em vista, mais precisamente, o ensino de línguas estrangeiras, neste caso a língua espanhola. Para isso, serão abordados alguns exemplos de como os educadores podem utilizar essa tecnologia digital, com relação à produção de atividades e materiais didáticos.

A pesquisa apresentada neste artigo pode contribuir para a compreensão do papel crescente da IA no cenário de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira Moderna (LEM) em Cursos Superiores Tecnológicos (CST), como, por exemplo, o de Gestão Empresarial e Logística, os quais apresentam em sua grade curricular a disciplina de língua espanhola. Nesse sentido, o intuito deste trabalho é fazer com que o processo de ensino e de aprendizagem de um novo idioma ocorra de modo significativo.

1. Fundamentação Teórica

O presente capítulo tem como objetivo abordar uma gama diversificada de conteúdos essenciais para a compreensão e aprimoramento do processo educacional no Ensino Superior Tecnológico, visando potencializar a aprendizagem significativa dos discentes. Assim, o foco principal desta seção recai sobre a eficácia da aprendizagem significativa, reconhecendo-a como uma estratégia fundamental no contexto educacional contemporâneo. Para isso, serão apresentadas algumas especificidades do ensino, a importância da produção de atividades/materiais didáticos voltados à área de atuação profissional do discente, bem como os benefícios do ChatGPT no ensino de uma língua estrangeira, neste caso, a língua espanhola.

1.1 Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa é um conceito que foi desenvolvido por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), em que a ocorrência se dá à medida que o estudante é capaz de assimilar o conhecimento prévio à nova informação, em um processo de ressignificação e impressão de novo sentido ao conteúdo aprendido.

De acordo com os pressupostos teóricos de Myers (2003), o processo de aprendizagem apresenta uma relevância para a psicologia, pois estabelece uma permanente modificação comportamental de um organismo devido a experiências do indivíduo, a partir do momento que o conceito aprendido se modifica por meio de um novo aprendizado. Quanto mais significativa for a aprendizagem, maior será a sua funcionalidade, haja vista que capacita o estudante na compreensão global, integra o conhecimento prévio ao novo, com as novas situações e com os novos conteúdos (Ausubel, 2003).

Quando é proposto ao estudante um novo corpo de informações e ele é capaz de estabelecer conexões entre o material que lhe foi apresentado com o seu conhecimento prévio em temas convergentes, significa que está construindo significados peculiares para essa informação, transformando-a em conhecimentos, em significados diante do conteúdo apresentado. Desse modo, na perspectiva de Ausubel (2003) e Tavares (2008), tem-se uma percepção substantiva do material apresentado e, em decorrência disso, configura-se como uma aprendizagem significativa.

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34), “a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno” no ambiente escolar ou fora dele e entre seus pares. A aprendizagem pode estar integrada entre duas importâncias: a significativa e a receptiva. A primeira classifica-se como aprendizagem por descoberta e a segunda como aprendizagem expositiva/automática, embora ambas sejam consideradas significativas.

No que concerne à aprendizagem significativa, é importante abordar sobre duas condições: a relação dos estudantes com as informações obtidas pela exibição à sua estrutura de conhecimento existente e “se a tarefa de aprendizagem em si mesma for potencialmente significativa” (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p. 3-4).

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) salientam que, apesar de o estudante ser o protagonista no seu processo de aprendizagem, toda a comunidade educativa não é abolida de suas obrigações. Independentemente do nível de escolaridade (Educação Básica ou Ensino Superior), ela deve estar premeditada para orientar os profissionais no ministrar das suas aulas e oferecer um currículo escolar planejado, com o intuito de favorecer a identificação das estratégias de aprendizagem adequadas para cada momento.

1.2 As especificidades do Ensino Superior Tecnológico

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (MEC, 2016), os CST são estruturados de forma a promover uma ponte sólida entre a academia e o mercado de trabalho. Esse tipo de formação, diferentemente de muitos cursos tradicionais, tem como foco primordial preparar os estudantes para as demandas reais e dinâmicas do mundo profissional. Como parte desse objetivo, esses cursos buscam constantemente trabalhar conteúdos que reflitam as necessidades do meio laboral, proporcionando aos discentes as habilidades e o conhecimento necessários para ingressar e se destacar no mercado de trabalho.

Devido a essa necessidade de ingresso e destaque no mercado laboral, de acordo com Zanardi *et al.* (2023), o Brasil apresentou nos últimos anos uma expressiva expansão na quantidade de estudantes matriculados no Ensino Superior Tecnológico. Nesse sentido, uma das abordagens fundamentais é a atualização constante do currículo, orientada pela crescente demanda destas instituições de ensino e tendências do mercado. Isso significa que os programas de estudo são revisados regularmente para garantir que estejam alinhados com as tecnologias,

práticas e competências mais requisitadas pelas empresas (MEC, 2016). A colaboração estreita com profissionais atuantes no setor e empresas permite identificar essas demandas em constante evolução, direcionando o conteúdo programático de forma a fornecer aos alunos uma formação sempre relevante e atualizada.

Além disso, grande parte dos cursos tecnológicos frequentemente adotam uma abordagem prática e orientada para projetos. Essa metodologia de ensino propicia aos estudantes a oportunidade de aplicar seus conhecimentos teóricos na resolução de problemas reais enfrentados pelas organizações. Ao se depararem com estudos de caso e projetos práticos, eles desenvolvem habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe, aspectos essenciais para a inserção no mercado de trabalho (MEC, 2016).

A conexão direta com o meio empresarial é outro pilar fundamental desses cursos (Netto *et al.*, 2023). Muitos estabelecem parcerias com empresas, possibilitando estágios obrigatórios ou oferecendo oportunidades de imersão no ambiente profissional. Essa interação permite que os alunos compreendam de perto as expectativas, demandas e dinâmicas do mercado de trabalho, além de estabelecerem redes de contatos importantes para futuras oportunidades de emprego.

Para os autores, essa integração entre os cursos tecnológicos e o meio laboral não se limita apenas ao período de estudo. Muitos programas mantêm contato próximo com ex-alunos que já estão inseridos no mercado, promovendo eventos, palestras e atividades que proporcionam insights valiosos sobre as experiências e trajetórias profissionais bem-sucedidas, orientando e inspirando os estudantes em seu caminho para o ingresso no mercado de trabalho.

1.3 A importância da produção de atividades/materiais didáticos voltados à área de atuação profissional do discente

A produção de materiais didáticos direcionados à área específica de atuação dos alunos é um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Quando os conteúdos estão alinhados com a realidade profissional que os estudantes enfrentarão, há uma série de benefícios significativos (Zanardi *et al.*, 2023).

Primeiramente, ao desenvolver materiais didáticos que se relacionem com a área de atuação dos alunos, promove-se uma aprendizagem contextualizada. Isso significa que o conhecimento adquirido não é apenas teórico, mas sim aplicável diretamente ao ambiente em que os estudantes irão trabalhar. Sob a ótica de Netto *et al.* (2023), essa conexão entre teoria e prática é crucial para que os alunos compreendam a relevância e o impacto do que estão aprendendo em sua futura carreira.

Ademais, ao utilizar materiais didáticos específicos da área, os educadores conseguem despertar um interesse maior nos estudantes. Para Netto *et al.* (2023), ao se depararem com conteúdos que refletem o que encontrarão no mundo profissional, estes aprendizes podem se sentir mais motivados a aprender e a se aprofundar nos temas apresentados. Os autores ressaltam que a utilização de conteúdo elementar e fundamental para que o futuro profissional aprenda, resulta na sua possibilidade de uma maior absorção de conhecimento e na construção de competências práticas necessárias para o exercício da profissão.

No contexto do ensino tecnológico, é crucial proporcionar atividades que conectem os alunos com as demandas do mundo profissional, especialmente quando se trata do aprendizado da língua espanhola. Do ponto de vista de Zanardi *et al.* (2023), integrar tarefas e projetos que se assemelhem ao ambiente laboral oferece uma base sólida para os estudantes.

Dominar o espanhol abre portas para uma ampla gama de oportunidades profissionais (Bedin, 2017). Com a globalização, empresas

têm ampliado suas operações para países hispanofalantes, tornando o conhecimento desse idioma uma habilidade valiosa. Portanto, criar atividades que simulem situações reais de trabalho em espanhol permite aos alunos adquirir habilidades linguísticas práticas e relevantes. E, a partir dessa vivência, nasce a oportunidade do aprendiz bem-viver em um mundo “em que grupos, pelos mais variados motivos, cruzam fronteiras físicas, digitais e culturais. Nossas relações são orquestradas pela globalização” (Gomes, 2020, p. 56).

Essas atividades podem incluir simulações de reuniões de negócios, redação de e-mails ou relatórios comerciais em espanhol, desenvolvimento de apresentações sobre temas profissionais, ou até mesmo a criação de vídeos promocionais direcionados a um público hispanófono (Netto *et al.*, 2023). Ao se envolverem em atividades que refletem o ambiente profissional, os alunos não apenas aprimoram suas competências linguísticas, mas também se familiarizam com a linguagem específica de suas futuras áreas de atuação (Bedin, 2017).

Além disso, Netto *et al.* (2023) afirmam que ao produzir essas atividades, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico, fundamentais no mundo laboral atual. Essas competências, aliadas ao domínio da língua espanhola, os tornam mais competitivos e preparados para ingressar no mercado de trabalho. Nesse ínterim, Gomes (2020) propõe que o aprendiz aproveite dessa oportunidade para aperfeiçoar a sua postura crítica sobre o seu próprio processo de aprendizagem e que o professor inclua material multilíngue apropriado e configurado com fins específicos para que o seu público repertorie o seu comportamento profissional.

Desse modo, Bedin (2017) alega que investir em atividades que integrem o ensino da língua espanhola com cenários profissionais oferece aos estudantes do ensino tecnológico uma formação mais completa, alinhada com as demandas do mercado e os prepara para enfrentar os desafios de uma carreira globalizada e cada vez mais multicultural. Gomes

(2020) acrescenta que é preciso oferecer ao aprendiz do idioma acesso a inúmeros recursos disponíveis para a formação do seu processo de internalização. Já Moscatelli e Pinto (2022) ressaltam como é importante desbloquear o aprendiz do universo monolíngue e ofertar ferramentas para que ele possa repertoriar o seu processo de construção do conhecimento com fins específicos. Para tanto, os autores propõem organizar a prática de aprendizagem de modo que ela seja inter-relacionada.

1.4 Os benefícios do ChatGPT no ensino de uma língua estrangeira

A aprendizagem de línguas é um campo em constante evolução, e a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante nesse processo. Nesse contexto, o ChatGPT, uma aplicação de IA, pode surgir como um possível aliado para professores e alunos, de CST, na busca pela fluência em uma língua estrangeira (Carvalho *et al.*, 2023).

O Ensino Superior é uma etapa crucial da formação acadêmica, e as inovações tecnológicas têm o poder de moldar profundamente a experiência educacional. Compreender como o ChatGPT está sendo adotado e adaptado pelos docentes, assim como seu impacto sobre a qualidade do ensino, é fundamental para a tomada de decisões informadas sobre o futuro da educação superior (Carvalho *et al.*, 2023, p. 3).

Sob essa perspectiva, acredita-se na proposição de aplicações pedagógicas, por meio do uso do ChatGPT, capaz de auxiliar o aprendiz na sua construção do conhecimento.

2. Metodologia

A revolução tecnológica, promovida pela IA, está mudando a forma como as línguas estrangeiras são ensinadas e aprendidas, podendo oferecer alguns benefícios aos docentes (e seus respectivos estudantes) no que tange, por exemplo, a fatores como:

a. Personalização de Exercícios para Fins Específicos

Com a ajuda da IA, os professores podem criar materiais de ensino personalizados para atender às necessidades de cada curso que ministra aula, tornando o processo de ensino mais eficaz. Por exemplo, um professor de um CST em Gestão Empresarial pode usar o ChatGPT para auxiliá-lo na criação de exercícios de vocabulário técnico, na língua espanhola, para seus alunos.

Apresentando um exemplo prático: O professor fornece ao ChatGPT uma lista de tópicos e termos técnicos relevantes à área de negócios – ou mesmo por não ser especialista em todas as áreas em que leciona, pode pedir para que o ChatGPT crie a presente lista – e, na sequência, gere exercícios de vocabulário que incorporem esses termos e os contextualize em frases e situações relacionadas ao âmbito da gestão de empresa, bem como dos negócios.

Em outro momento, é realizável a solicitação de informações sobre empresas internacionais relevantes e os desafios da gestão empresarial para que o ChatGPT crie casos de estudo na língua-alvo que explorem esses cenários, com detalhes sobre estratégias de negócios, desafios organizacionais e soluções. Os estudos de caso podem incluir descrições de problemas, soluções e discussões para que os estudantes analisem na língua a ser estudada. Desse modo, vê-se a possibilidade de o estudante desenvolver a leitura instrumental de materiais específicos em sua área de atuação.

Com relação à oralidade, é possível solicitar ao ChatGPT a elaboração de diálogos técnicos em determinada área específica. Por meio de uma lista de tópicos relacionados à área em questão, o ChatGPT consegue gerar diálogos envolvendo esses tópicos, incluindo perguntas e respostas utilizadas pelos aprendizes para praticar a conversação técnica.

Após o desenvolvimento dessas práticas, é recomendável que o discente solicite ao ChatGPT a criação de questões de avaliação na língua-alvo que testem a compreensão dos estudantes sobre os exer-

cícios de vocabulário, os estudos de caso criados, bem como os materiais de oralidade apresentados.

b. Suporte para Correções e Sugestões

Os professores podem usar o ChatGPT para corrigir e fornecer *feedbacks* rápidos aos trabalhos apresentados por seus estudantes, economizando tempo na correção de tarefas, por exemplo.

Enfatizando um caso específico, um aluno envia um texto narrativo sobre, por exemplo, respostas apresentadas em uma entrevista de emprego em espanhol. A partir do envio desse material, é possível inseri-lo no ChatGPT e solicitar uma revisão e *feedback*, com destaque em negrito, das passagens que apresentam possíveis erros.

Logo, o sistema verifica o texto e estabelece uma busca por prováveis erros gramaticais e ortográficos, destacando palavras ou frases que apresentam determinadas incorreções. O ChatGPT fornece, assim, correções para os erros identificados, como concordância de gênero e número, uso de tempos verbais, ortografia etc. Ademais, ele pode sugerir alternativas para melhorar a clareza e expressividade do texto.

Após o desenvolvimento do processo, é conveniente que o professor confira o que foi sinalizado e forneça um *feedback* adicional ao estudante. Nele, recomenda-se que o professor explique as correções gramaticais e ortográficas, discuta a estrutura da narrativa e destaque os pontos fortes do texto. É permitido, também, fornecer dicas sobre o uso de um vocabulário mais avançado e expressões idiomáticas para enriquecer o texto apresentado.

Vale ressaltar que, devido à correção automatizada do exercício, há a possibilidade de aproveitar o tempo economizado para incentivar os alunos a continuarem escrevendo, bem como a definir metas de melhoria para as futuras atividades de escrita.

c. Aperfeiçoamento da Pronúncia

Uma expressiva quantidade de estudantes apresenta dificuldade em pronunciar o som “r” em espanhol. A prática oral desta letra pode ser feita por meio de transcrições fonéticas ou instruções verbais, por exemplo.

Para tanto, é possível o professor solicitar ao ChatGPT a geração de listas de palavras em espanhol que contenham o som “r” de diferentes maneiras (como *perro*, *pero*, *puerta*, *rojo* etc.). O aplicativo pode fornecer, também, um guia de pronúncia para estas palavras, incluindo a posição correta da língua e a produção adequada do som da letra.

d. Tradução Reversa

O ChatGPT pode ser utilizado para traduzir frases e termos técnicos do seu idioma nativo, presentes em seu meio laboral. Essa prática incentiva os participantes a conhecer e a utilizar frases já aplicadas em português na língua-alvo.

Outra sugestão é o professor solicitar aos alunos que traduzam trechos de manuais específicos, em sua área de atuação, por meio do ChatGPT. Atividades neste formato contribuem para que os estudantes comparem como se deu a composição da escrita tanto na língua materna, como na língua estrangeira.

e. Resumo de Textos

O professor pode solicitar aos alunos que encontrem e resumam um texto na língua-alvo, o qual verse sobre sua área de atuação e, na sequência, pedir para que eles troquem de textos com os seus colegas. A troca de texto se dá para que eles peçam ao ChatGPT um resumo do trabalho entregue e comparem o material enviado pelo aplicativo com a produção escrita do colega.

f. Aulas de Cultura

O professor pode usar o ChatGPT para obter informações atualizadas sobre a cultura, eventos ou notícias do país em que o idioma estrangeiro é falado. Por exemplo, o que os latino-americanos consomem nas celebrações natalinas. A presente prática oferece aos estudantes a capacidade para compreender melhor posturas comportamentais e outros aspectos culturais dos países pesquisados.

g. Conversação Natural

Como o ChatGPT pode ser usado como um parceiro de conversação escrita virtual. O professor pode pedir aos seus alunos para praticar suas habilidades de escrita em um ambiente digital.

Os aprendizes podem realizar diálogos simulados, em espanhol, com o ChatGPT atuando como o interlocutor. Além disso, durante determinada interação, é permitido solicitar correção do material pelo próprio sistema, caso escrevam de maneira incorreta determinadas partes do texto.

h. Simulações de Viagem

O professor pode utilizar o ChatGPT como um simulador de viagem virtual em que os alunos consigam explorar países que falam a língua espanhola. Assim, o referido sistema pode atuar como um guia turístico virtual e interagir com os aprendizes.

O aplicativo expõe uma postura de guia turístico virtual muito semelhante ao mundo real. Nele, os estudantes conseguem obter respostas para as suas perguntas sobre a cultura local, informações adicionais sobre locais turísticos e até mesmo ajuda para resolver situações do dia a dia em um ambiente estrangeiro.

i. Resolução de Problemas

A prática de resolução de problemas e descoberta de enigmas é muito apreciada pelos estudantes (ainda que estejam em diferentes faixas etárias). Para essa proposição, o professor pode inserir um enunciado¹¹ para que a ferramenta crie cenários de resolução de problemas que exijam que os alunos usem o espanhol para encontrar essas soluções. É possível fazer o uso de situações hipotéticas em que eles precisem ajudar um personagem a resolver um problema usando o idioma-alvo, por exemplo.

j. Entrevistas Simuladas

Nessa atividade, pode-se oferecer aos estudantes a oportunidade de desempenhar o papel de entrevistador e/ou entrevistado. Trazendo fidelização ao gênero textual, fica permitido praticar, fazer e responder a perguntas na língua espanhola a respeito de uma entrevista de emprego, por exemplo.

O aplicativo permite ao professor sugerir, em uma conversação escrita, que o ChatGPT atue como um entrevistador, posicionando os seus estudantes como entrevistados. Partindo da simulação de entrevistas de emprego, o ChatGPT pode fornecer *feedback* e dicas para que os aprendizes melhorem as suas habilidades e respondam de modo adequado e assertivo.

k. Facilitador de Encontros Virtuais

O professor pode promover “encontros virtuais” com falantes nativos da língua estrangeira, por meio de faculdades parceiras no exterior. Atividades com essa proposição contribuem para que os alunos possam praticar conversações autênticas e reais. Assim, o ChatGPT desempenha

¹¹ Neste trabalho, foi adotado o termo “enunciado” para as instruções ou frases utilizadas para direcionar a criação de textos no ChatGPT. Entretanto, um termo tecnológico bastante utilizado para a realização dessa mesma ação na ferramenta é o vocábulo “*prompt*”, o qual tem como tradução “solicitação” ou “pedido”.

o papel de moderador, auxiliando na comunicação entre os discentes (e até estudantes) de diferentes nacionalidades.

2.1 Sugestões de atividades de espanhol, com fins específicos, ofertadas pelo ChatGPT para os CST em Gestão Empresarial e Logística

Nesta seção, serão apresentadas algumas propostas de atividades com a colaboração do sistema de IA conhecido como ChatGPT. Logo, estas foram geradas mediante a inserção de um enunciado específico na ferramenta mencionada, que utilizou seu vasto banco de dados, bem com sua programação avançada, para criar um conjunto diversificado de tarefas. Estas propostas trazem o objetivo de estimular o aprendizado do discente, promovendo a capacidade para este desenvolver habilidades que contribuam com o seu percurso acadêmico/profissional e, por conseguinte, auxiliem os seus estudantes no traçar de uma aprendizagem significativa.

As atividades estão direcionadas à prática de espanhol com fins específicos dentro dos CST de Gestão Empresarial e Logística, presentes nas Faculdades de Tecnologia (Fatecs). Vale ressaltar que ambos os cursos apresentam dois semestres de espanhol como LEM (Espanhol 1 e Espanhol 2).

Assim, a elaboração dos presentes exercícios propõe a exploração e o aprimoramento das habilidades linguísticas no idioma, especificamente no ambiente empresarial e logístico. Reconhecendo a importância crescente do mercado latino-americano e global, torna-se crucial dominar não apenas a língua em si, mas também compreender suas nuances quando aplicadas ao mundo dos negócios.

Nesse sentido, serão expostos, a seguir, enunciados fornecidos ao ChatGPT para a produção de atividades que envolvem o espanhol, como LEM, em situações específicas de determinado curso, bem como a atividade sugerida pela ferramenta em questão.

Curso de Gestão Empresarial

Nível: Espanhol 1

Atividade 01: Simulação de Fechamento de Negócio em Espanhol

Enunciado: “Gostaria de uma atividade, cujo assunto seria a simulação do fechamento de um negócio em espanhol, na qual o objetivo fosse a aprendizagem de conteúdos básicos do idioma (saudações, apresentações, despedidas e uso do estilo formal e informal) a alunos de um curso superior em Gestão Empresarial”.

Objetivo: Praticar saudações, apresentações, despedidas e diferenciar o uso formal e informal em espanhol durante o fechamento de um negócio.

Instruções:

Preparação Inicial:

Divida a turma em pares, cada par representando uma empresa fictícia da área de Gestão Empresarial.

Forneça informações básicas sobre as empresas que os alunos representarão, como nome, setor de atuação etc.

Criação do Cenário de Fechamento de Negócio:

Estabeleça um cenário de negociação, como a assinatura de um contrato, parceria estratégica ou acordo de fornecimento entre as empresas.

Defina detalhes do negócio, prazos, termos do contrato, serviços/produtos a serem fornecidos etc.

Simulação do Fechamento do Negócio:

Peça aos pares que simulem o fechamento do negócio em espanhol, usando a formalidade apropriada em diferentes situações.

Incentive a utilização de saudações formais e informais, apresentações com vocabulário adequado a cada contexto e despedidas respeitosas.

Exemplo de saudação formal: “Buenos días, señor/a. Es un placer estar aquí para discutir esta oportunidade de negocios.”

Exemplo de saudação informal: “Hola, mucho gusto. Estoy encantado/a de reunirme para hablar sobre esta oportunidad.”

Troca de Papéis e Uso da Formalidade:

Após a primeira rodada, peça aos alunos que invertam os papéis de formalidade. Se utilizaram a formalidade antes, agora devem usar a informalidade e vice-versa.

Incentive-os a observar as nuances e diferenças na linguagem utilizada em ambos os casos.

Autoavaliação, *Feedback* e Reflexão:

Conduza uma discussão após as simulações, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências e desafios enfrentados ao usar diferentes níveis de formalidade.

Ofereça *feedback* sobre a aplicação da formalidade e informalidade, destacando os pontos positivos e áreas para melhoria.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do ChatGPT, 2023

Essa atividade foca para um aspecto essencial e cada vez mais valorizado no mundo profissional: o uso do espanhol em contextos laborais. No entanto, ainda que seja uma sugestão proferida pelo ChatGPT, mediante

o enunciado inserido pelo professor, este, certamente, pode produzir alterações em sua produção, promovendo mudanças em sua estrutura.

A precisão do enunciado apresentado ao ChatGPT também desempenha um papel fundamental na elaboração das atividades. Quanto mais detalhes e informações específicas são fornecidas, mais exatos e adaptados são os exercícios produzidos.

Ao receber enunciados detalhados, o ChatGPT é capaz de compreender com maior clareza as nuances e particularidades do que está sendo solicitado. Isso permite que a resposta gerada não apenas aborde o tema proposto, mas também leve em consideração os elementos específicos mencionados, como contexto, nível de ensino, conteúdos pedagógicos, entre outros.

Na atividade apresentada, vê-se como os conteúdos “saudações, apresentações, despedidas e uso formal e informal da língua” são postos de maneira precisa para que fosse criada uma atividade específica, garantindo um retorno mais adequado às necessidades e ao contexto educacional em questão.

Nível: Espanhol 2

Atividade 02: Simulação de ligação telefônica em espanhol em contextos empresariais

Enunciado: “Gostaria de uma atividade, cujo assunto seria a simulação de uma ligação telefônica em espanhol, na qual o objetivo fosse a aprendizagem de conteúdos básicos do idioma (expressões para falar ao telefone) a alunos de um curso superior em Gestão Empresarial”.

Objetivo: Praticar expressões usadas em conversas telefônicas, em espanhol, comuns nos contextos empresariais.

Instruções:

Preparação Inicial:

Explique aos alunos que eles realizarão uma simulação de uma ligação telefônica em espanhol. Distribua para cada aluno um cenário ou motivo para a ligação (por exemplo, um cliente solicitando informações sobre produtos, um fornecedor agendando uma reunião etc.).

Simulação da Ligação:

Peça aos alunos para realizar a simulação da ligação individualmente, usando um celular, gravador ou aplicativo de chamadas para registrar a conversa ou simplesmente fazendo a simulação verbalmente.

Durante a simulação, instrua-os a utilizar expressões apropriadas para atender o telefone e conduzir a conversa. Por exemplo:

Atender o telefone: “¡Buenos días!/¡Hola!, ¿hablo con [nome da empresa ou pessoa]?”

Se identificar: “Soy [sen nome] de [nome da empresa]. ¿En qué puedo ayudarle?”

Oferecer informações: “Por supuesto, déjeme verificar esa información para usted.”

Finalizar a ligação: “Gracias por llamar a [nome da empresa]. Que tenga un buen día.”

Autoavaliação, *Feedback* e Reflexão:

Após a simulação, peça aos alunos que façam uma autoavaliação sobre sua performance na ligação. Incentive-os a refletir sobre a naturalidade das expressões utilizadas, a clareza da comunicação e áreas que precisam ser aprimoradas.

Se viável, ofereça a oportunidade de os alunos compartilharem suas simulações com o professor para o fornecimento de um *feedback* mais direcionado e orientações de melhoria.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do ChatGPT, 2023

Essa atividade oferta aos estudantes a prática com expressões possíveis de serem utilizadas em conversas telefônicas, em espanhol. Desse modo, o professor oportuniza aos aprendizes a capacidade para aprimorarem a avaliação pessoal e a reflexão sobre suas habilidades de comunicação, no ambiente empresarial.

Para entender e dominar as expressões usadas na comunicação ao telefone é fundamental não apenas torná-la eficiente, mas também estabelecer uma primeira impressão positiva e profissional. Essas pequenas frases são os pilares capazes de propiciar significativas interações no mundo hispânico, assim como estabelecer relações comerciais, acadêmicas e sociais.

Ao atender o telefone em espanhol, expressões comuns como as trazidas pelo exercício (“¡Buenos días! “Soy [seu nome] de [nome da empresa]”, ¿’En qué puedo ayudarle?”) são essenciais para uma saudação cordial e identificação clara da chamada. É importante que o professor evidencie aos estudantes que essas simples frases demonstram cortesia, respeito e disposição para ajudar, criando um ambiente receptivo desde o início da conversa.

Ao aprender e usar tais expressões, não apenas há a expansão da capacidade de interação e conexão com falantes nativos de espanhol – seja para negócios internacionais, viagens ou mesmo para ampliar as redes pessoais e profissionais –, como também se tem a construção de pontes culturais. O estabelecimento desses vínculos contribui para a promoção de relações mais sólidas e gratificantes, em um mundo cada vez mais globalizado.

Por meio da atividade sugerida, atrelada ao ambiente laboral, os alunos exploram estruturas frasais e nuances linguísticas que se entrelaçam para transmitir significado. Isso não só facilita a compreensão da língua,

mas também a torna mais interessante e dinâmica, criando conexões emocionais com o idioma que vão além das simples regras gramaticais.

Curso de Logística

Nível: Espanhol 1

Atividade 01 – Simulação de Gerenciamento de

Cadeia de Suprimentos em Espanhol

Enunciado: “Gostaria de uma atividade, cujo assunto gerenciamento da cadeia de suprimentos espanhol, na qual o objetivo fosse a aprendizagem de conteúdos básicos do idioma (verbos no Presente do Indicativo, números cardinais e acentuação) a alunos de um curso superior em Logística”.

Objetivo: Praticar verbos no Presente do Indicativo, números cardinais e acentuação enquanto simulam o gerenciamento de uma cadeia de suprimentos.

Instruções:

Preparação Inicial:

Divida os alunos em grupos, cada grupo representando um estágio da cadeia de suprimentos: fabricação, armazenamento, transporte e distribuição.

Forneça informações básicas sobre cada estágio, como responsabilidades e processos.

Criação do Cenário de Gerenciamento:

Estabeleça um cenário fictício de gerenciamento de cadeia de suprimentos, como a produção, armazenamento, transporte e entrega de um produto específico.

Defina quantidades, prazos e locais para cada estágio da cadeia de suprimentos.

Simulação do Gerenciamento:

Peça a cada grupo que simule as atividades em espanhol, utilizando verbos no Presente para descrever o que está acontecendo em cada estágio.

Incentive o uso correto de números para quantidades, datas e horários. Reforce também a correta acentuação das palavras.

Exemplo de uso de verbos no presente: “La fábrica produce 500 unidades por día.”

Exemplo de uso de números: “Tenemos que entregar el pedido el próximo lunes, el 15 de noviembre.”

Exemplo de acentuação: “El almacén está ubicado en la calle principal.”

Rotatividade e Apresentação:

Permita que os grupos rotacionem pelos diferentes estágios da cadeia de suprimentos, para que todos tenham a experiência de gerenciar cada etapa.

Peça a cada grupo que faça uma breve apresentação, em espanhol, sobre o que foi gerenciado, utilizando os conteúdos aprendidos.

Autoavaliação, Feedback e Reflexão:

Conduza uma discussão em sala de aula após as simulações, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências, desafios e aprendizados.

Ofereça um *feedback* sobre o uso dos verbos no Presente do Indicativo, números e acentuação, destacando pontos positivos e áreas para melhoria.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do ChatGPT, 2023

Essa atividade proporciona aos alunos a oportunidade de aplicar conceitos básicos de espanhol no contexto específico da gestão da cadeia de suprimentos, permitindo-lhes praticar verbos no Presente do Indicativo, bem como o uso dos números cardinais e acentuação na língua-alvo, enquanto se envolvem em situações práticas da área de logística.

Nesse sentido, o professor também pode pedir ao ChatGPT que apresente, por exemplo, uma lista de termos, frases e expressões utilizadas na área em que os seus estudantes possivelmente trabalharão. Neste caso, o tema “cadeia de suprimentos” contribui para que o aluno aprenda o conteúdo gramatical e lexical desejado de maneira contextualizada.

É válido notar que o assunto sobre acentuação não foi foco da atividade, uma vez que suas normas se referem à produção escrita. No entanto, tal conteúdo pode ser utilizado como base para a elaboração das informações a serem apresentadas, auxiliando, inclusive, o estudante no momento da apresentação oral do trabalho, para que ele saiba, por exemplo, a tonicidade das palavras a serem pronunciadas na língua-alvo.

Curso de Logística

Nível: Espanhol 2

Atividade 02 – Preparação para Entrevista de Emprego

Enunciado: “Gostaria de uma atividade, cujo assunto seria uma entrevista de emprego, em espanhol, na qual o objetivo fosse a aprendizagem morfológica básica do idioma a alunos de um curso superior em Logística: verbos no Presente, Passado (Pretérito Indefinido e/ou Pretérito Perfeito) e Futuro, do Modo Indicativo”.

Objetivo: Praticar verbos nos tempos Presente, Passado (Pretérito Indefinido e/ou Pretérito Imperfeito) e Futuro, do Modo Indicativo, em espanhol, enquanto simulam uma entrevista de emprego para a área de logística.

Instruções:

Preparação Inicial:

Divida os alunos em pares, atribuindo a cada par um papel de “entrevistador” e “candidato”. Forneça uma lista de perguntas comuns em entrevistas de emprego na área de logística, em espanhol.

Perguntas e Respostas:

Proponha ao aluno “entrevistador” fazer perguntas ao aluno “candidato” utilizando verbos no Presente do Indicativo.

Sugira ao aluno “candidato” responder utilizando verbos no mesmo tempo e modo verbal, descrevendo as suas habilidades, experiências e aspirações profissionais.

Exemplo de pergunta: “¿Cuáles son tus habilidades para la gestión de inventario?”

Exemplo de resposta: “Tengo experiencia en la gestión de inventario y puedo trabajar bien bajo presión.”

Mudança de Tempo Verbal:

Após algumas perguntas, peça para os pares trocarem de papéis: o “entrevistador” se torna o “candidato” e vice-versa.

Orientar os que, agora, a entrevista será conduzida com verbos no Passado (Pretérito Indefinido e/ou Pretérito Perfeito do Indicativo). O “entrevistador” perguntará sobre experiências passadas na área de logística, enquanto o “candidato” responderá utilizando o mesmo tempo e modo verbal.

Exemplo de pergunta: “¿En qué proyectos de logística has trabajado?”

Exemplo de resposta: “Trabajé en un proyecto de optimización de rutas de envío el año pasado.”

Explorando o Futuro:

Na terceira parte da atividade, os pares continuarão a entrevista com verbos no Futuro.

Proponha ao aluno “entrevistador” perguntar sobre as expectativas futuras do aluno “candidato” na área de logística, e este responderá usando verbos no Futuro do Indicativo.

Exemplo de pergunta: “¿Dónde te ves en tu carrera profesional dentro de cinco años?”

Exemplo de resposta: “Estoy seguro de que tendré la capacidad para liderar equipos de logística y contribuir para el crecimiento de la empresa.”

Autoavaliação, *Feedback* e Reflexão:

Após as entrevistas simuladas, abra uma discussão em sala de aula sobre a atividade proposta.

Mostre-os que essa atividade visa familiarizá-los com os diferentes tempos verbais, em espanhol, enquanto os prepara para situações reais de entrevistas de emprego na área de Logística. Encoraje os estudantes a compartilharem suas experiências durante a atividade e oferecerem *feedback* uns aos outros sobre as suas respostas e fluência no espanhol.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do ChatGPT, 2023

Essa atividade visa familiarizar os alunos com os diferentes tempos verbais em espanhol: verbos no Presente, Passado (Pretérito Indefinido e/ou Pretérito Perfeito) e Futuro, do Modo Indicativo. A prática é proposta para ser desenvolvida concomitante à sua inserção em situações reais de entrevistas de emprego na área logística. Adaptando as perguntas à realidade da área e fornecendo orientações adicionais conforme necessário, esse exercício pode ser uma oportunidade para os alunos praticarem o espanhol enquanto se preparam para o mercado de trabalho.

Por meio desse exercício, o estudante pode observar conteúdos importantes de conjugação verbal em diferentes tempos. O uso do Presente do Indicativo, por exemplo, é utilizado para descrever ações habituais, eventos que estão ocorrendo no momento da fala, verdades universais ou o que acontece de maneira rotineira no mercado laboral.

A atividade também demonstra o uso do Pretérito Indefinido e Pretérito Perfeito. O primeiro usado para descrever ações passadas que estão completamente concluídas e ocorreram em um momento

específico no passado, como ao falar sobre experiências passadas do candidato. O segundo usado para descrever ações passadas, mas que estão relacionadas ao presente de alguma forma, indicando, desse modo, ações que ocorreram em um tempo não específico no passado e que têm alguma relevância ou impacto no momento presente.

Dessa maneira, é ofertada ao estudante a capacidade para perceber que aprender gramática de uma língua estrangeira de maneira contextualizada é como desvendar um quebra-cabeça que se encaixa na comunicação. Quando a gramática é ensinada de forma contextualizada, ela deixa de ser uma lista de regras abstratas e se transforma em ferramentas práticas para a construção de significado e entendimento em situações reais.

Considerações Finais

Os CST buscam trabalhar os conteúdos do meio laboral de forma a proporcionar aos alunos uma formação prática, atualizada e alinhada com as demandas reais do mercado. Essa abordagem visa não apenas preparar os estudantes para a entrada no mercado de trabalho, mas também capacitá-los para se adaptarem e se destacarem em um ambiente profissional em constante transformação.

Nesse sentido, como as áreas profissionais sempre estão em constante evolução, os materiais utilizados para ensinar devem acompanhar esse ritmo. Ao criar atividades/materiais dinâmicos e atualizados, os educadores garantem que seus alunos estejam preparados para enfrentar os desafios e utilizar as ferramentas mais recentes em suas respectivas áreas.

Logo, a criação de atividades/materiais didáticos voltados à área de atuação dos alunos promove uma formação mais completa e adaptada às demandas do mercado laboral. Isso contribui não apenas para o desenvolvimento individual dos estudantes, mas também para a construção de profissionais mais qualificados e preparados para enfrentar os desafios do mundo real.

Tendo em vista a abordagem apresentada, o ensino de espanhol em CST, por meio de tais estratégias, oferece um diferencial valioso aos estudantes. Em um mundo cada vez mais conectado, a habilidade de falar espanhol não apenas amplia as oportunidades profissionais, mas também fortalece a competitividade no mercado global.

Para áreas como Gestão Empresarial e Logística, por exemplo, o espanhol é um recurso estratégico. Conhecer o idioma abre portas para colaborações internacionais, negociações comerciais e parcerias transfronteiriças.

Com o crescimento econômico de países hispanofalantes, a capacidade de se comunicar fluentemente em espanhol torna-se um ativo valioso, permitindo a expansão de redes profissionais e o acesso a novos mercados. Além disso, a diversidade cultural e linguística oferecida pelo domínio da língua estrangeira promove a compreensão intercultural, habilidade essencial nos globalizados ambientes de trabalho.

Nesse ínterim, para galgar não somente as habilidades linguísticas dos discente, mas também sua motivação para o estabelecimento de uma comunicação em uma língua estrangeira, o uso de ferramentas pautadas em IA, como o ChatGPT, pode oferecer uma série de benefícios e contribuir na construção de uma aprendizagem significativa. No entanto, seu uso deve ser cuidadosamente planejado e equilibrado, pelo professor, para garantir que os estudantes obtenham o máximo de benefícios da tecnologia, sem perder a essência da instrução humana e da interação cultural.

A ferramenta visa contribuir com o processo de planejamento e elaboração de atividades, poupando otimização do tempo e oferecendo ideias criativas e direcionadas às necessidades do educador.

No caso da língua espanhola, ensinada em CST, ao aprender gramática contextualizada, por exemplo, os estudantes se deparam com casos autênticos de uso do idioma. Isso possibilita compreender não apenas a estrutura gramatical em si, mas também como ela é aplicada em determinados contextos. Ao invés de decorar regras, os alunos absorvem naturalmente a lógica por trás das construções linguísticas, tornando a aprendizagem significativa.

Após a apresentação das atividades sugeridas pelo ChatGPT, mediante o enunciado proferido pelo professor, é possível observar que a ferramenta de IA oferece sugestões de atividades para serem realizadas em sala de aula. Entretanto, é importante ressaltar que o professor possui a autonomia necessária para fazer adequações de acordo com as necessidades específicas de seus alunos, da ementa e dos objetivos educacionais da disciplina.

As atividades propostas pelo ChatGPT possuem uma estrutura específica, porém flexível. Logo, o professor pode ajustar o foco das atividades, introduzir novos elementos ou remover seções menos relevantes; tudo com o intuito de otimizar o aprendizado e garantir que as atividades estejam alinhadas com os requisitos específicos do currículo e as necessidades dos estudantes, neste caso, de cursos do ensino superior tecnológico.

Nesse contexto, o uso dessa ferramenta também permite que o professor exercite sua criatividade e expertise pedagógica. O aplicativo oportuniza a ele adaptar as atividades de acordo com o engajamento da turma, promover a compreensão do conteúdo e, ao mesmo tempo, atender às demandas únicas da sala de aula e da ementa da disciplina.

O professor torna-se, assim, um facilitador, moldando e personalizando as atividades sugeridas pelo ChatGPT para criar possibilidades aos estudantes de construir experiências de aprendizado eficazes e significativas.

A presença de uma ferramenta de IA pode estimular e motivar os alunos a praticarem os exercícios com mais entusiasmo e dedicação. Todavia, apesar dos distintos benefícios propiciados pela ferramenta em questão, cabe ressaltar que o programa não substitui o papel do professor.

Trata-se de uma ferramenta de apoio valiosa. Entretanto, o ensino de línguas estrangeiras também envolve aspectos culturais, práticos e comunicativos que requerem orientação humana. Assim, com toda certeza, os professores continuam a desempenhar um papel fundamental no fornecimento de *feedback* personalizado, na promoção da compreensão cultural e na adaptação do currículo às necessidades individuais dos seus estudantes.

Referências

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Intertext, 1980.

BEDIN, M. C. *Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades*. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/en.php> Acesso em: 29 nov. 2023.

CARVALHO, A. dos S. M. de; *et al.* 2023. O impacto do ChatGPT nas práticas do Ensino Superior. *IV/Seven International Multidisciplinary Congress*. Disponível em: <https://homepublishing.com.br/index.php/cadernodeanais/article/view/1076/1189> Acesso em: 29 nov. 2023.

CATÁLOGO Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3ed-c-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2023.

OpenAI. ChatGPT é uma inteligência artificial de linguagem natural desenvolvida pela OpenAI, que usa uma arquitetura de rede neural para gerar respostas a perguntas feitas por usuários. Disponível em: <https://chat.openai.com/> Acesso em: 28 nov. 2023.

GOMES, M. E. S. 2020. *Ensino de Espanhol no curso de Eventos*: uma proposta de atividade social. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

MOSCATELLI, S. R.; PINTO, P. T. 2022. *Como ensinar espanhol para eventos?* Uma proposta pedagógica baseada em corpus. *Letras*, (62), p. 35–51. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/64778> Acesso em: 29 nov. 2023.

MYERS, D. G. *Explorando a psicologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

NETTO, A. M. de L. *et al.* (2023). Análise da matriz curricular de um curso de administração: tecnologias e mercado de trabalho. *Peer Review*, v. 5, n. 4, p. 336–345. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/301> Acesso em: 29 nov. 2023.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. *Ciênc. cogn.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 94-100, mar. 2008.

ZANARDI, C. S. *et al.* O ensino de contabilidade ministrados nos cursos de Tecnologia em Gestão Financeira. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 2, n. 23, p.1-22, nov. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13829/3787> Acesso em: 29 nov. 2023.

CAPÍTULO 4

INGLÊS PARA DESENVOLVIMENTO *WEB* NO FORMATO *ONLINE*: PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS NO CONTEXTO DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

Cauã Trevizan Gazana
Fernanda Goulart

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com mais de 100 anos de história e 37 *campi* distribuídos no estado, tem como propósito oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade. O IFSP, antigo CEFET-SP, além de investir fortemente na realização de pesquisas aplicadas e no desenvolvimento de atividades de extensão, oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio; cursos técnicos concomitantes ou subsequentes (para alunos que concluíram a educação fundamental e para aqueles que concluíram o ensino médio ou estejam cursando no mínimo o 2º ano desse nível de ensino); cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e superiores de tecnologia); cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Por fim, o IFSP investe também no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), visando proporcionar oportunidades de estudos para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade regular.¹²

Neste capítulo, compartilhamos resultados de uma pesquisa de iniciação científica realizada no final de 2021 em um *campus* do IFSP localizado no interior do estado. O projeto teve como objetivo principal oferecer um curso de inglês *online* temático baseado em tarefas para alunos

¹² Cf. <https://www.ifsp.edu.br/transparencia-documentos>

matriculados em diferentes cursos do *campus*. O tema central do curso, escolhido a partir de um levantamento entre estudantes, foi Desenvolvimento *web*. O *campus* em que a pesquisa foi realizada começou suas atividades no segundo semestre de 2010¹³ e oferecia, no momento da aplicação do projeto, um curso técnico concomitante/subsequente ao Ensino Médio em Mecânica; dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Informática e Manutenção Automotiva), dois cursos Superiores Tecnológicos (Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Automação Industrial), um curso de Licenciatura em Física, e três cursos de Bacharelado (Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica) e um curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Direitos Humanos.

Dentre esses cursos, apenas os técnicos integrados ao Ensino Médio contemplam a disciplina de língua inglesa na grade curricular. Os outros cursos em andamento no *campus* não incluem a disciplina em suas ementas, ficando a cargo dos professores de línguas estrangeiras oferecerem cursos ou projetos para o ensino do idioma, a depender da demanda ou interesse dos docentes. Importante mencionar que o currículo que norteia o ensino de língua inglesa no ensino médio neste contexto está pautado nos princípios do ensino tradicional de línguas, visando a prática de estratégias de leitura, apresentação de listas de vocabulário, tópicos gramaticais e estruturais da língua inglesa.

De fato, em conversas informais com os estudantes nos corredores e em sala de aula, bem como em levantamentos realizados em projetos de pesquisa anteriores pela docente de língua inglesa, coautora deste capítulo, temos observado uma grande carência e procura pela língua inglesa com foco na comunicação por parte dos discentes. Dentre os motivos citados estão o desejo de se comunicar com pessoas de outros países, principalmente *online*, obter acesso a vagas de emprego que exigem a comunicação, viagens internacionais no futuro e jogos interativos *online*.

Para atender à demanda e desejo desses estudantes por cursos de inglês que atendam suas necessidades, projetos de ensino e extensão com foco na língua inglesa para a comunicação passaram a ser desenvolvidos no *campus* nos últimos quatro anos. Os planejamentos desses

¹³ Cf. <https://prc.ifsp.edu.br/index.php/pppc>

curso têm sido embasados nos princípios da abordagem comunicativa de ensino de línguas. O interesse em incluir tarefas comunicativas no cerne do planejamento começou a despertar-se no início de 2016, quando a professora-pesquisadora participou de um curso de dois meses nos EUA oferecido pelo SETEC -CAPES e teve contato com o PBT (Planejamento Baseado em Tarefas), em inglês TBLT (*task-based language teaching*). A partir de então, novas ideias para projetos voltados para os estudantes do *campus* envolvendo a produção de materiais comunicativos e oferecimento de cursos a partir do PBT foram surgindo.

O primeiro deles foi um projeto de iniciação científica (PIBISFP) realizado em 2020 que, com o tema central “Hardware”, envolveu a aplicação de tarefas comunicativas em um curso *online* para estudantes do ensino superior do *campus*. O projeto seguinte (PIBIC-EM), também oferecido no formato *online*, constituiu-se de um curso composto de tarefas comunicativas sobre “Desenvolvimento *Web*” e foi aplicado a estudantes do ensino médio técnico integrado em informática em 2021.

As tarefas comunicativas, cerne desses planejamentos, têm se mostrado com potencial em oferecer grandes chances de aquisição da língua inglesa em estudos nacionais (Barbirato, 1999; Xavier, 1999; Emídio, 2017; Amorim, 2019; Cassoli, 2011, 2020; Périco, 2019; Onodera, 2020) e internacionais (Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Ellis, 2003, 2018; Van den Branden, 2006, Long, 2015). Ademais, a inclusão de temas de interesse dos estudantes para o desenho dos cursos e elaboração das atividades tem sido vista como relevante, principalmente quando não é feita uma análise de necessidades de tarefas alvo entre os estudantes, conforme destaca Long (2015).

No que diz respeito ao formato escolhido para a oferta do curso, compreendemos o ensino *online* como uma das opções mais atuais dentro do ensino a distância (Emídio, 2019). Principalmente após a pandemia de Covid-19, o formato *online*, apesar dos desafios enfrentados pelos professores e alunos com essa nova forma de ensinar e aprender, passou a ser uma realidade e tem se destacado em vários contextos de ensino.

Concordamos com Silva (2006) ao afirmar que no ensino *online* devem ser valorizadas a interação e a troca de informações entre professor

e aluno. Acreditamos, portanto, que o ensino comunicativo de línguas escolhido para embasar o nosso planejamento pode ser bem sucedido e atuar de forma diferente de uma abordagem na qual prevalece a reprodução passiva de conteúdo com o foco apenas no professor, mesmo a distância. Assim, nossa proposta é tentar transpor os princípios da abordagem comunicativa para o virtual.

Diante do exposto, com o intuito de contribuir com a lacuna ainda existente na literatura com relação à aplicação do PTBT no Brasil, especialmente no contexto profissional e tecnológico, temos como objetivo, neste capítulo, compartilhar resultados e experiências do projeto realizado e fornecer sugestões e encaminhamentos para professores de inglês que pretendam elaborar materiais didáticos a partir desse planejamento, em especial para aplicação no formato *online*. O capítulo está organizado da seguinte forma: 1) O que é o Planejamento Temático Baseado em Tarefas?; 2 Breve panorama do projeto; 3) Planejamento do curso e o design do material; 4) A implementação do curso; 5) Considerações finais.

1. O que é o Planejamento Temático Baseado em Tarefas?

O termo tarefa surge e se destaca na década de 1980 dentro de uma proposta pedagógica implementada pelo linguista indiano Prabhu (1987). Partindo da perspectiva de ensino comunicativo de línguas, o projeto de Prabhu ficou conhecido mundialmente e motivou muitos outros pesquisadores a seguirem esse planejamento de ensino que tem como cerne as tarefas comunicativas. O ensino baseado em tarefas é reconhecido por contribuir para a aquisição da língua-alvo (Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Barbirato, 1999; Xavier, 1999; Ellis, 2003, 2018; Van den Branden, 2006, Long, 2015) e tem sido estudado e aplicado atualmente sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas (Ellis *et al.*, 2020).

O ensino por tarefas chega ao Brasil no final da década de 1990 com estudos desenvolvidos por Xavier (1999) e Barbirato (1999). Desde então, pesquisas envolvendo tarefas têm sido realizadas no país em diversos contextos de ensino e com diferentes públicos (Emídio, 2017; Amorim, 2019; Cassoli, 2011, 2020; Périco, 2019; Onodera, 2020, dentre outros). Dentre os vários conceitos de tarefa apresentados na literatura e as diferentes propostas de planejamento aplicadas no ensino baseado em

tarefas, adotamos, neste estudo, o Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT), um modelo de planejamento que une temas às tarefas.

O PTBT parte dos princípios da abordagem comunicativa de ensino conforme propõe Almeida Filho (2012, 2015) e não incluem, portanto, exercícios mecânicos de automatização com foco primário na forma, voltados para a aprendizagem de regras linguísticas e gramaticais isoladas do contexto. Neste planejamento, o espaço para a forma fica restrito e reservado para momentos breves e justificados, esquematizado e intitulado pelo linguista brasileiro de *ilhas de sistematização* (Almeida Filho, 2012).

Compreendemos tarefa como uma atividade comunicativa que envolve, segundo Almeida Filho e Barbirato (2000, p.25), “o uso comunicativo da língua, no qual a atenção do usuário está focalizada no significado e não na estrutura linguística”. Ademais, foram utilizados para a elaboração das tarefas que compuseram nosso material os critérios definidores de tarefa comunicativa trazidos por Barbirato (2005, p.76), que são: a prioridade para o sentido, para a comunicação de significados e para a criatividade dos alunos; o uso comunicativo da língua-alvo, a presença de eixo organizatório temático; a participação ativa dos alunos no processo; a natureza significativa e relevante das tarefas; a apresentação de um resultado comunicativo; e, por fim, semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula.

Willis (1996), ao construir um *framework* desenhado para implementar o ensino baseado em tarefas de forma sistemática em sala de aula, recomenda a aplicação de um ciclo de tarefas que compreende três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Nesse *framework*, Willis (1996) sugere que estejam previstos os temas de interesse dos alunos, e propõe que, na fase da pré-tarefa, o tópico seja apresentado e esquematizado para que se trabalhe com as expectativas dos alunos. Tanto a proposta por temas quanto uns aspectos da fase da pré-tarefa tornam sua proposta semelhante à escolhida para o design do nosso planejamento. Entretanto, diferentemente da autora, não temos como objetivo, na fase da pós-tarefa, trabalhar com os tópicos gramaticais. Na última fase, temos como intuito reforçar o conteúdo aprendido também de forma comunicativa, visando o uso significativo da língua-alvo.

Embora não sejam poucos os trabalhos realizados com tarefas comunicativas no contexto nacional, encontramos apenas dois estudos que tiveram como foco o trabalho no formato não presencial (Emídio,

2017; Onodera, 2020). No entanto, apenas o trabalho de Emídio (2017) se assemelha aos princípios teóricos e metodológicos com os quais nos filiamos dentro do PTBT e, assim como este estudo, foi aplicado no contexto de ensino profissional e tecnológico.

Emídio (2017) elaborou um PTBT para alunos de cursos técnicos e superiores da área de exatas e teve como objetivo investigar as vantagens e as limitações de um curso de inglês oferecido a distância pela plataforma Moodle¹⁴. Apesar das dificuldades encontradas ao longo do processo, de acordo com a autora, foram propostos encaminhamentos importantes para os profissionais de línguas estrangeiras interessados em utilizar o PTBT em cursos a distância, como identificar o perfil dos alunos, levantar as suas necessidades; escolher um tema/s relevante/s e significativo/s para eles; selecionar as fontes de insumo que estarão no material; embasar-se teoricamente sobre tarefas e o PTBT; utilizar diversos meios de comunicação com os alunos do curso (rede social, e-mail, comunicador instantâneo); aplicar, se possível, um curso piloto; aprimorar o material do curso, fazendo alterações e/ou adaptações mediante as necessidades detectadas durante a sua utilização.

Apesar de ainda muito tímido no contexto nacional de ensino, apostamos no PTBT como um planejamento satisfatório e com potencial de atender às demandas comunicativas dos nossos estudantes. Ademais, acreditamos que, ao se contrapor à abordagem gramatical de ensino, o PTBT cria diferentes oportunidades de uso real da língua as quais os estudantes não têm fácil acesso, colaborando, portanto, com a motivação para aprendizado do idioma.

2. Breve panorama do projeto

A pesquisa de iniciação científica¹⁵ apresentada neste capítulo foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em um *campus* localizado no interior do estado no segundo semestre de 2021. O projeto, que foi enviado e aprovado

¹⁴ Moodle é um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto). É uma plataforma que “permite que o aluno, com o uso de um login de usuário e uma senha pessoal, tenha acesso às atividades ou aos conteúdos disponibilizados para ele em qualquer aparelho que tenha acesso à internet. Ela apresenta diversas ferramentas que podem ser utilizadas para o oferecimento de cursos na modalidade semipresencial ou a distância” (Emídio, 2017 p. 73)

¹⁵ O projeto foi financiado pelo PIBIFSP-EM.

pelo comitê de ética em pesquisa (CAAE: 48957821.3.0000.5473), constituiu-se das seguintes fases:

1. Planejamento de um curso temático, composto por atividades comunicativas e tarefas comunicativas partindo da temática “Desenvolvimento Web”. Esse tema foi previamente selecionado por meio de um levantamento realizado entre os estudantes do *campus* matriculados no Ensino Médio Técnico em Informática.
2. Adaptação do material para o ambiente *online*. Foram usadas as plataformas gratuitas disponíveis *online*, a saber: Canva, Learning Apps, Educandy e Baamboozle.
3. Aplicação do curso temático. Os encontros síncronos foram realizados por meio da plataforma TEAMS. A chamada para o curso foi realizada através de redes sociais e grupos de Whatsapp. Inscreveram-se, para participar como voluntários, estudantes matriculados em cursos de graduação e do Ensino Médio Técnico do IFSP.
4. Tabulação e análise dos dados. Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, gravação das aulas em vídeo, além de diário de bordo contendo observações relevantes quanto ao andamento do curso e desempenho dos alunos durante a realização das tarefas propostas. Para a análise qualitativa, foi feita a triangulação dos dados coletados.

Todas as fases foram realizadas pelo estudante bolsista PIBIFSP-EM, primeiro autor do capítulo, juntamente com a professora-pesquisadora proponente do projeto.

3. O planejamento do curso e o design do material

O Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT) foi o planejamento escolhido para o desenho do curso de inglês oferecido. A proposta do PTBT considera que um tema central norteie a elaboração das tarefas comunicativas. Dessa forma, antes da criação das tarefas que comporiam o material, o levantamento do tema de interesse dos estudantes matriculados no curso técnico de informática foi realizado por

meio de um questionário *online*. O tema escolhido foi Desenvolvimento de páginas de web. O material, criado no Canva em formato de e-book (Figura 1), foi intitulado, “*Hey, web Dev!*” e contou com 25 páginas, divididas em quatro unidades: 1) *What is web development?*; 2) *Front end, back end and full stack*; 3) *Programming Languages*; 4) *Web designer vs. Web developer*.

O estudante bolsista do projeto, sob orientação da professora orientadora, foi responsável pelas ideias das atividades, adaptação do material na plataforma digital, oferecimento do curso, aplicação das entrevistas e análise dos dados coletados.

Figura 01 – Capa do e-book “*Hey, Web Dev*”.



Fonte: Capa do E-book elaborado pelo bolsista (2021)

Uma das primeiras preocupações que surgiu durante o planejamento deste curso *online* foi tornar o material dinâmico e atraente. Diante disso, foram selecionados e utilizados diferentes ambientes gratuitos disponíveis *online* como Learning Apps, Educandy e Baamboozle. Os links, disponibilizados no próprio material em formatos de imagens, tornaram o layout mais leve e possibilitaram que os estudantes acompanhassem as aulas síncronas com mais facilidade e rapidez, como é possível observar na figura 2, a seguir:

Figura 02 – Exemplo de um trecho da Unidade 1, intitulada “*What is Web Development?*”



Fonte: E-book elaborado pelo bolsista (2021)

No que diz respeito à elaboração das atividades, todas as unidades contaram com tarefas comunicativas temáticas que seguiram os critérios já mencionados anteriormente na seção 1 deste capítulo. Importante salientar que um desses critérios, a apresentação de um resultado comunicativo, é o ponto chave e foi considerado na elaboração das tarefas.

A propósito, a presença de um resultado comunicativo é o que distingue uma tarefa de uma atividade comunicativa, segundo pesquisadores com os quais nos filiamos (Prabhu, 1987; Willis, 1996; Ellis, 2003; Barbirato, 2005; Samuda; Bygate, 2008, Xavier, 1999, 2007, 2012, 2016; Amorim, 2019). Conforme os princípios que baseiam o PTBT dentro da perspectiva teórica que corroboramos (Barbirato, 2005), não foi inserido no material nenhum tipo de atividade com foco na estrutura da língua (Almeida Filho, 2000), como, por exemplo, tópicos gramaticais ou listas de vocabulário isoladas do contexto.

Como forma de preparação para as tarefas, no início de cada unidade o assunto foi introduzido a partir de atividades comunicativas que serviram como pré-tarefa. Essas atividades prévias tiveram como objetivo garantir maior familiaridade dos estudantes com o subtema de

cada unidade. Portanto, o foco foi dado no sentido, na interação e na criatividade dos alunos. Como fechamento de cada ciclo, uma atividade de pós-tarefa, geralmente em formato de jogo ou desafio, foi aplicada. A pós-tarefa teve como propósito revisar o conteúdo trabalhado e servir como parâmetro de aprendizagem para o professor e os estudantes.

Para exemplificar, descreveremos um ciclo de tarefa da unidade 1, “*What is web development?*”. A unidade inicia com um vídeo introdutório a respeito das etapas do desenvolvimento de páginas web. A pré-tarefa, apresentada na figura 3, traz os conceitos de desenvolvimento de páginas web, em áudio, que devem ser relacionados às suas respectivas imagens. Ainda como preparação para a tarefa, os estudantes puderam comentar sobre o seu desempenho, retomar alguns conceitos e tirar dúvidas.

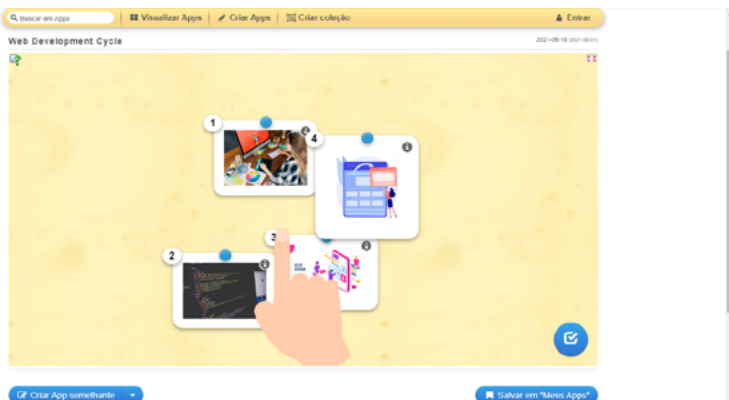
Figura 3 – Pré-tarefa de conceitos 1 do tema trabalhado na Unidade 1



Fonte: Atividade elaborada pelo bolsista no Learning Apps, 2021

Na próxima fase, ou seja, na tarefa, conforme demonstra a figura 4, a seguir, os estudantes, em conjunto, foram solicitados a discutir sobre as imagens que representam o ciclo de desenvolvimento *web*. Após um consenso, tiveram que ordenar as etapas que o compõem, conforme mencionado no vídeo introdutório assistido previamente na fase da pré-tarefa. Essa tarefa exigiu que os estudantes interagissem e usassem a língua-alvo para chegar a um acordo e atingir o resultado final, ou seja, a ordem correta das imagens.

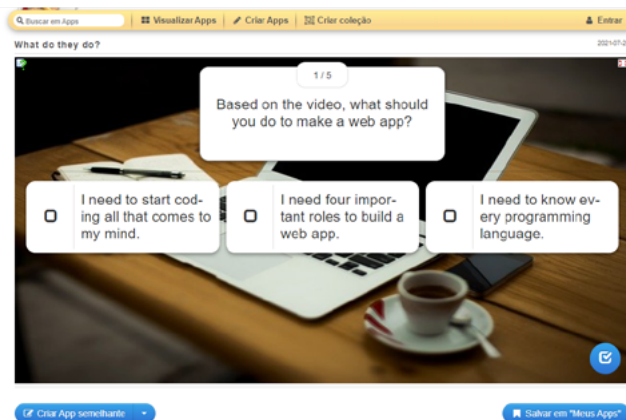
Figura 4 – Tarefa da Unidade 1



Fonte: Atividade elaborada pelo bolsista no Learning Apps, 2021

Para fechar o ciclo da tarefa, como pós-tarefa, foi realizada uma atividade de perguntas e respostas sobre o tema estudado (Figura 5). Nesta atividade, realizada com toda a classe em conjunto, cada estudante, voluntariamente, era responsável por ler um enunciado e, aqueles que desejassem, participavam e chegavam a um consenso sobre a resposta correta.

Figura 5 – Pós-tarefa da Unidade 1



Fonte: Atividade elaborada pelo bolsista no Learning Apps, 2021

4. A implementação do curso

Os encontros síncronos para aplicação do curso foram realizados entre os meses de agosto e outubro de 2021, via plataforma Teams, às segundas-feiras, no período da manhã, das 9:30 às 11:00 horas, totalizando sete aulas. Dos 34 matriculados inicialmente, participaram até a fase final do projeto oito estudantes, sendo três do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática e cinco matriculados em cursos superiores oferecidos no *campus*, a saber: Licenciatura em Física, Tecnologia em Automação Industrial, Engenharia Mecânica e Engenharia de Biossistemas. Os nomes dos estudantes foram preservados e, portanto, nomeados como Participante 1, Participante 2 etc.

Começando pela percepção do material e da abordagem de ensino neste contexto, podemos confirmar, a seguir, pelas falas de alguns participantes coletadas em entrevistas, que o material foi percebido como interativo e dinâmico e isso o torna diferente do que estão habituados. Importante mencionar que o ensino de línguas de forma interativa e sem foco na forma tem sido comprovado em pesquisas por garantirem maiores chances de aquisição da língua (Almeida Filho, 2000).

“Eu gostei da interatividade do material. Ficou bastante dinâmico. Você (bolsista) não ficou só numa forma de aprendizado, você variou para textos, jogos...”. (Participante 2)

“Eu gostei da didática, pois foi bem interativa e dinâmica. Não foi chato nem maçante”. (Participante 3)

Sabemos que o ensino de línguas pautado por regras, memorização e itens lexicais descontextualizados ainda predomina nas escolas no contexto nacional. Como mencionado na introdução deste capítulo, as ementas dos cursos de inglês oferecidas no *campus* estão baseadas no ensino gramatical de línguas. Não é nosso intuito, contudo, desmerecer essa abordagem de ensino. Nossa intenção é entender e compartilhar em que medida o planejamento comunicativo por tarefas foi recebido e percebido pelos alunos. De fato, conforme fala do Participante 1, a seguir, coletada por meio de entrevista, podemos confirmar essa realidade.

“Eu gostei muito do curso. Achei muito importante, principalmente porque não foi um inglês muito gramatical. Foi uma pegada muito gostosa. Esse método é melhor para aprender inglês do que os métodos tradicionais que você tem contato. No meu caso, é uma realidade que eu vivo, pois faço engenharia da computação”. (Participante 1)

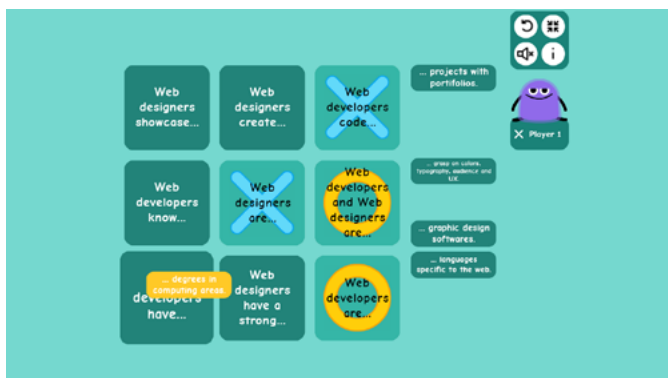
Entendemos que são diversos os motivos que levam a abordagem gramatical ser ainda dominante no ensino, no entanto, não aprofundaremos nessa discussão, visto que não é o foco do nosso trabalho. Embora não seja simples realizar um planejamento comunicativo, em especial com tarefas temáticas, os resultados mostram-se, ao final, gratificantes. Notamos, durante as aulas, que os estudantes sentiram-se atraídos e motivados, principalmente pelas oportunidades de uso da língua-alvo que são oferecidas. A fala do participante 2, a seguir, confirma que liberdade de poder falar sem pensar em regras tende a levar ao gosto pelo aprendizado do idioma.

“Geralmente a gente não gosta do inglês, porque é muito regrado e tínhamos que falar sempre certo, mas aqui não, podemos pensar e falar, e você (bolsista) vai nos ajudando a corrigir o nosso inglês. Isso nos dá uma questão de liberdade para você gostar de fazer aquilo”. (Participante 2)

Com relação à oportunidade de usar a língua-alvo de forma descontraída e divertida, elaboramos, para algumas pré-tarefas e pós-tarefas, atividades em formato de jogos. Essa foi uma opção muito interessante, principalmente para aulas *online*, em que todos já estão conectados à internet. Para exemplificar, trazemos uma atividade de pré-tarefa (Figura 6) realizada na Unidade 4, *“Web designer vs Web developer”*. Para a atividade, um jogo da velha virtual, os estudantes foram divididos em dois grupos, um grupo “X” e um grupo “O”.

Essa pré-tarefa teve como objetivo familiarizar os estudantes com o novo tema, que versava sobre a diferença entre desenvolvedor de páginas web e designer web. De fato, o principal objetivo da pré-tarefa, conforme autores da área (Prabhu, 1987; Ellis, 2003), é orientar, gerar interesse e desenvolver habilidades que possam auxiliar o aprendiz na realização da tarefa.

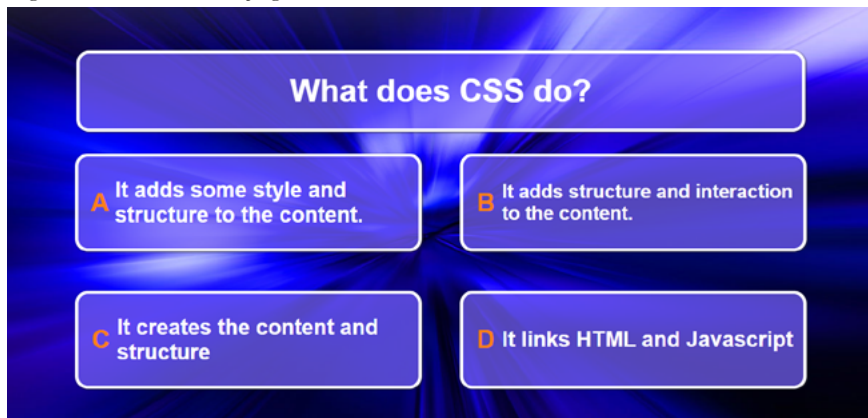
Figura 6 – Atividade de pré-tarefa: Jogo da Velha



Fonte: Atividade elaborada pelo bolsista na plataforma Educandy (2021).

Outra atividade interessante envolvendo jogos foi a pós-tarefa da Unidade 3, “*Programming Languages*”. Como forma de verificar o conteúdo e revisar o tema, a atividade consistiu de um jogo *online* de perguntas e respostas, o jogo do milhão (Figura 7). A cada rodada vencida, pontos eram acumulados até que se chegasse aos 1000000 de pontos. Os alunos realizaram essa atividade em grupos e conseguiram cumpri-la com sucesso.

Figura 07 – Pós-tarefa: Jogo do Milhão



Fonte: Atividade elaborada pelo bolsista na plataforma Learning Apps (2021)

A partir dessa pós-tarefa, aplicada no quarto encontro do curso, notamos que o ambiente foi, de fato, ficando mais descontraído. Os estudantes pareceram mais confiantes e passaram a se comunicar mais em inglês nas aulas, tanto oralmente quanto via *chat*, por escrito. Isso pode corroborar com pesquisas que mostram que aprender uma língua a partir de jogos pode ajudar na motivação dos estudantes, além de proporcionar um clima mais descontraído (Pereira, 2016). A fala do participante 2, a seguir, coletada em entrevista, confirma nossa observação.

“Essa competição e forma de dar o curso ficou muito legal para o formato online. Caso haja o presencial, também é interessante ter essa parte descontraída também.” (Participante 2).

Importante mencionar que nem todos os estudantes se engajaram prontamente nas atividades interativas aplicadas, principalmente nas primeiras aulas do curso. Notamos que, além da dificuldade com a língua demonstrada por uns, a timidez também foi outro fator que inibiu a interação no ambiente *online*, conforme falas retiradas da entrevista, a seguir. Houve muitos momentos de silêncio que foram sendo preenchidos pelo professor, com a intenção de “quebrar o gelo” e motivar os estudantes a participar.

“Eu gostei do curso, porém tenho vergonha de falar no online.” (Participante 6)

“No começo é um pouco travado, pois ainda ninguém se conhece, mas depois que a gente se conhece, nos soltamos mais. Às vezes parece que não estar no presencial fica complicado, daí todos ficamos esperando os outros falar e aí ninguém acaba falando.” (Participante 2)

Com relação às falas anteriores sobre o formato do curso, notamos que outros estudantes tiveram essa mesma percepção, ou seja, de que no presencial haveria mais interação. Essa percepção foi trazida nas falas a seguir:

“Acho que presencial não seria melhor, mas haveria um pouco mais de interatividade.” (Participante 4)

“Acho que poderíamos ter falado mais se fosse presencial.” (Participante 5)

Apesar desses relatos e dos momentos de silêncio notados em algumas atividades, não desconsideramos o ambiente *online* como um formato com potencial para o ensino de línguas dentro da abordagem comunicativa. As observações das aulas e a grande parte dos relatos deixados pelos estudantes apontam perspectivas animadoras que não devem ser descartadas.

No design no material, além de atividades com foco na produção oral, algumas tarefas tiveram como foco a produção de textos escritos. Para essas atividades, os estudantes foram sempre instruídos a escrever o que conseguissem na língua-alvo. Alguns deles, como é possível observar na figura 8, a seguir, responderam em português. Nesta tarefa, proposta na Unidade 2, *Front end, back end and full stack*, os estudantes deveriam escolher uma das três áreas de atuação de desenvolvimento *web* que gostariam de trabalhar e escrever, no formulário enviado via Google Docs, duas razões para sua escolha.

Figura 08 – Tarefa sobre área de atuação de desenvolvimento *web*

Give 2 reasons why you liked this area.

6 respostas

looks a little bit easier.
looks cooler.

Manipulação e análise de dados

Gosto da parte de fazer uma página informativa e também acho interessante tentar criá-las.

Gosto de estar sobre a aria, e já estou fazendo um pouco sobre o conteúdo pois estou ele na escola

You can do all you need and you can know all the code

Creation and development

Now, give 2 reasons why you didn't choose the other 2 areas.

6 respostas

looks a little bit hard.
looks not so cool.

Fonte: Questionário elaborado no Google Docs pelo bolsista e disponibilizado aos alunos (2021)

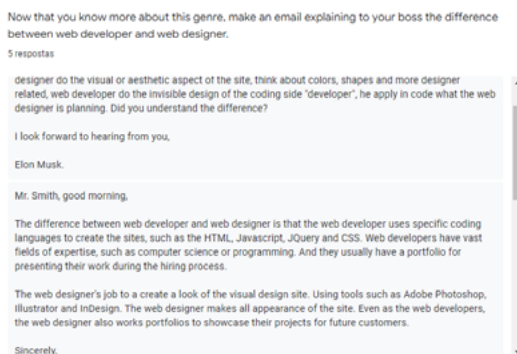
Compreendemos que a escrita em língua estrangeira é considerada uma habilidade complexa e, por diversos motivos, nos parece ser uma das menos praticadas pelos estudantes no ambiente escolar. Por essa

razão, achamos importante incluí-la em alguns momentos e incentivar a sua prática. Esse incentivo foi percebido por alguns estudantes, que reiteraram nossa percepção sobre as atividades de escrita. Segue fala do Participante 3, a seguir, retirada de um trecho de entrevista:

“Eu estudava um pouco a escrita [...] e o curso foi um ponto de partida para eu começar a ver essa parte [...] toda vez que eu termino o curso, eu pego outras coisas para estudar, o que não fazia antes na minha rotina. Comecei a fazer as coisas sozinho também, persistindo sem o google tradutor, mesmo errando”. (Participante 3).

Outra tarefa que exigiu produção escrita e que merece destaque foi a aplicada na quarta unidade do curso, “*Web designer vs Web developer*”. A tarefa, realizada como dever de casa, exigia a escrita de um email (Figura 9) a um suposto chefe e tinha como objetivo explicar-lhe a diferença entre *designer web* e *programador web*, conteúdo principal da unidade.

Figura 09 – Tarefa de email realizada por um participante da pesquisa



Fonte: Formulário Google Docs, criado pelo bolsista, 2021

Talvez pela complexidade da tarefa, poucos estudantes cumpriram a atividade proposta. No entanto, o resultado comunicativo foi alcançado por aqueles que a realizaram. Isso demonstra que embora as tarefas de produção, como o caso de escrita de e-mail, demandem mais dos estudantes, elas não devem ser excluídas uma vez que possibilitam

oportunidades de prática real da língua que não são comuns no dia a dia dos alunos. Após a correção dos emails, o bolsista ofereceu o *feedback* aos estudantes, auxiliando-os nas possíveis dúvidas.

Diante dessa e outras dificuldades observadas durante a realização das tarefas, achamos relevante, para as próximas aplicações, adicionar mais atividades de pré-tarefa como forma de prática e andaimes, principalmente para os estudantes com níveis mais baixos de proficiência. Após análise das aulas e dos comentários dos participantes, consideramos, portanto, manter as atividades mais longas e que exigem maiores níveis de proficiência. A fala do participante a seguir comprova que nossa opção por manter atividades mais complexas, como as de compreensão auditiva, por exemplo, foi muito válida.

“No primeiro dia que vi o vídeo do homem falando, eu não consegui acompanhar nada, então vi que na hora que você está praticando, você consegue entender bastante coisa. Então, percebi que realmente a prática te ajuda a ter consistência [...] já vi que desde o começo minha pronúncia melhorou muito e a compreensão da escuta também”. (Participante 2)

Para finalizar a percepção geral sobre o curso, deixamos alguns comentários finais que achamos relevantes e que colaboram com nossa motivação para futuras propostas iguais a esta.

“Sobre o curso, achei excelente. Nota 10. Consegui entender bastante coisa. Gostei muito das atividades. Eu gostei de fazer o curso online e do horário também” (Participante 4)

“Achei o curso legal e diferente. Apreendi bastante palavras novas e bastante coisas, (Participante 5)

5. Considerações Finais

Embora as análises apresentadas nesse capítulo possam não ter dado conta de abordar todas questões que envolveram a elaboração e a aplicação do curso proposto, conseguimos oferecer alguns indícios de que o curso no formato *online* foi percebido como relevante

e de que pode ter contribuído de algumas formas para a aquisição da língua inglesa dos discentes, apesar da curta duração, sete semanas, e do formato oferecido, o *online*,

Mostramos que alguns alunos conseguiram perceber a mudança da abordagem de ensino realizada no curso, a saber, a comunicativa e que este foi um ponto positivo para incentivo de estudo da língua inglesa. Como exemplo, citamos o caso do participante 3, que começou a criar uma nova rotina de estudos e passou a estudar sozinho sem o Google tradutor. Além disso, alguns relatos sobre a percepção de liberdade de usar a língua inglesa e o foco em situações reais, o que acontece nessa abordagem a partir do uso de tarefas, convergem com a percepção de melhoria na pronúncia e compreensão auditiva entre os alunos.

Para concluirmos o capítulo, deixaremos algumas contribuições com pesquisas futuras dentro desta temática considerando alguns pontos importantes observados durante a realização da pesquisa. Destacamos: (a) a escolha de um tema de interesse dos estudantes, o que os deixou motivados e atraídos pelo curso; (b) a diversidade de jogos, *links*, aplicativos, gêneros textuais, dentre outros elementos, contribuiu para o dinamismo e a leveza do curso; (c) o design do material, que, além de um visual agradável, contou com uma estrutura intuitiva, facilitando o acompanhamento dos alunos; (d) a curta duração do curso (sete encontros), tornando-o pontual e suave; (e) a carga horária oferecida (1h30 por encontro); (f) apesar das barreiras do formato *online*, não devemos excluir essa opção e pode ser uma alternativa para o trabalho com a abordagem comunicativa; (g) por fim, persistir em tarefas de produção, que exigem dos estudantes produção escrita e oral.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 36, p. 23-42, 2000.

AMORIM, T. P. P. *A aprendizagem do check-in hoteleiro na língua inglesa: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa*. 2019. 266f. Tese (Doutorado). Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019.

BARBIRATO, R. C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. 2005. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

BARBIRATO, R. C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. 1999. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

CASSOLI, E. R. *Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa*. 2011. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASSOLI, E. R. *A formação inicial de professores de língua inglesa com ênfase no ensino temático baseado em tarefas: a abordagem comunicativa reflexiva revelada do planejamento ao fato*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ELLIS, R. (ed.) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.

ELLIS, R. *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters, 2018.

ELLIS, R. SKEHAN, P.; LI, S.; SHINTANI, N.; LAMBERT, C. *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

EMÍDIO, D. E. *Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância*. 2017. 318f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

LONG, M. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

ONODERA, J. *Curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) online baseado em tarefas orais no AVA Edmodo: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2020.

PEREIRA, R. S. *Motivação para Aprendizagem de Língua Inglesa: A Inserção de Quizzes, Músicas e Games no Ensino Fundamental I e II em Escolas de Joinville. (SC)*. 2016. 76 f. Monografia de curso de especialização em educação de cultura digital. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Joinville, 2016.

PÉRICO, A. G. *Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora*. 2018. 402p. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

PRABHU, N. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M. (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 51-73.

VAN DEN BRANDEN, K. (ed.). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

XAVIER, R. P. *Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas*. 1999. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 1999.

CAPÍTULO 5

UNIDADES DIDÁTICAS TEMÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA COM FOCO NO SENTIDO: RELATO DE APLICAÇÃO EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Fernanda Goulart
Rosana C. Cancian Maestro

Introdução

Temos como objetivo, neste capítulo, compartilhar algumas percepções de uma docente de língua inglesa sobre os conteúdos e a aplicação de unidades didáticas temáticas (UDTs) elaboradas para estudantes matriculados em dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos em um *campus* do Instituto Federal localizado no interior do estado de São Paulo.

As UDTs, planejadas e desenhadas com base nos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa do ensino de línguas (Almeida Filho, 2012), são fruto de um projeto de ensino desenvolvido no ano de 2021. As etapas de produção das UDTs e os resultados obtidos a partir desse trabalho já foram descritos e publicados em um capítulo de livro intitulado “Produção de sequências didáticas de inglês para o ensino médio técnico a partir da análise de necessidades de estudantes de um instituto federal: resultados de um projeto de ensino” (Goulart e Maestro, 2022).

O passo seguinte, ou seja, a aplicação das UDTs, ocorreu no primeiro semestre no ano letivo de 2022 por uma docente de língua inglesa do *campus* em três turmas do Ensino Médio, sendo uma do curso técnico integrado em Informática e duas do curso técnico integrado em Manutenção Automotiva. Após o término do semestre e da aplicação das UDTs, realizamos uma entrevista com a docente, gravada

em áudio, para compreendermos suas percepções acerca do material temático comunicativo e sua aplicação.

Importante ressaltar que as UDTs tiveram como objetivo viabilizar, principalmente, o desenvolvimento das modalidades oral e escrita dos estudantes através de uma construção ativa do conhecimento, por meio do engajamento das ideias em contextos significativos e centrados no aluno, alicerçados no tripé: atividade, interação e motivação.

Nossa motivação e interesse em produzir e aplicar materiais específicos para as necessidades dos estudantes matriculados no IFSP começou em 2015, quando o grupo de pesquisa GELFE (Grupo de Estudos em Línguas para Fins Específicos) foi criado pela primeira autora deste capítulo, professora efetiva de língua inglesa do *campus* desde 2014. A partir daí, projetos de ensino, extensão e iniciação científica começaram a ser desenvolvidos com esse foco. Nesse primeiro momento, no entanto, as pesquisas estavam voltadas apenas para o ensino de inglês em um curso superior de tecnologia e os materiais estavam embasados, em sua maioria, na abordagem gramatical.

Um pouco mais tarde, já em 2018, passamos a nos debruçar no desenvolvimento de UDTs para aplicação no ensino de Inglês no Ensino Médio, porém, desta vez, com foco em atividades comunicativas, com foco no sentido. Isso se deu quando a segunda autora deste capítulo aplicou sua pesquisa de mestrado¹⁶ em uma turma de informática do curso técnico integrado no *campus*. Seu foco foi desenvolver um produto educacional que pudesse contribuir com o ensino de línguas de forma mais significativa, com atenção voltada à interação social e à linguagem enquanto comunicação em contexto real de uso da língua-alvo, em detrimento à prática de estruturas gramaticais isoladas que vinha tendo prioridade nas aulas de inglês desse *campus* desde então.

A partir da análise dos dados coletados na aplicação de questionários, que tiveram como objetivo principal investigar os interesses e

¹⁶ A inquietação para a realização dessa pesquisa de mestrado surgiu da leitura do Projeto Pedagógico do curso integrado ao Ensino Médio do IFSP. Observou-se, especialmente nos planos de ensino e ementário, que os conteúdos estavam abordados de forma isolada e repetitiva pelos diferentes componentes curriculares. Especificamente em relação à Língua Inglesa, constatou-se uma proposta desconectada de uma perspectiva social e que priorizava conhecimentos gramaticais e descontextualizados, tornando o ensino fragmentado e pouco significativo.

as percepções dos estudantes matriculados no curso de informática integrado ao Ensino Médio acerca das necessidades específicas de aprendizado da Língua Inglesa (Hutchinson E Waters, 1987), passamos a desenvolver UDTs visando à integração de conteúdos das áreas técnicas com a disciplina de língua inglesa. Além disso, nosso intuito com as atividades foi oferecer aos alunos oportunidades de aquisição da língua voltada para o campo de atuação profissional, de forma a contribuir para a formação integral dos estudantes, considerando as dimensões da formação humana - trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Os resultados obtidos nessa pesquisa de mestrado (Maestro, 2020) mostraram que a mudança na abordagem de ensino nesse contexto foi positiva em diversos aspectos, como motivação dos estudantes em sala de aula, engajamento nas atividades propostas e maior interação e aproveitamento nas aulas. Ademais, o ensino comunicativo proposto com atividades temáticas da área e de interesse dos alunos proporcionou um salto qualitativo e indícios de potencial aquisição da língua.

Diante desse quadro animador, prosseguimos na criação de outros projetos para elaboração de materiais temáticos que atendessem às demandas comunicativas dos nossos estudantes de ensino médio, como é o caso do trabalho aqui apresentado. Nas próximas seções, traremos uma breve descrição do que entendemos por atividades comunicativas para o ensino de língua inglesa, as unidades didáticas elaboradas e aplicadas por um docente de língua inglesa do *campus* juntamente com suas reflexões, e, por fim, as considerações finais do trabalho.

Atividades comunicativas para o ensino de língua inglesa

Tem sido reconhecido que o professor é o profissional mais indicado para elaborar os materiais didáticos de línguas (Graves, 2000), uma vez que sua inserção no contexto de ensino faz com que ele conheça melhor as reais necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Especificamente nos Institutos Federais de ensino, essa demanda é muito recorrente entre os professores de língua inglesa, haja vista a diversidade de áreas técnicas e a carência de materiais didáticos disponíveis

no mercado que atendam às demandas de públicos tão específicos para a aprendizagem dessa língua.

Nesses casos, a produção de materiais torna-se um grande desafio para esses professores, que na maioria das vezes, desconhecem as peculiaridades e especificidades de cada área, o que exige muito tempo de dedicação. A falta de conhecimento e de tempo hábil por parte do professor para preparar esses materiais resulta, na grande maioria das vezes, num ensino descontextualizado, com exercícios gramaticais e listas de vocabulário para memorização (Goulart e Maestro, 2017). Também são trabalhados textos com perguntas de compreensão textual que visam, muitas vezes, à fixação de estruturas da língua.

Não pretendemos desmerecer o trabalho com a gramática em sala de aula, mas sim, mostrar que uma mudança de abordagem no ensino pode, apesar de complexa, ser necessária e importante para gerar ambientes para a aquisição bem sucedida da língua-alvo (Almeida Filho e Barbirato, 2000). Concordando com Barbirato (1999), entendemos que no processo de desenvolvimento da fluência, o componente gramatical não pode ser abandonado totalmente. Porém, esse trabalho com a forma deve aliar-se ao oferecimento de oportunidades para a prática e que a atenção do aprendiz esteja mais voltada para o significado.

A propósito, no Brasil, o linguista Almeida Filho (2002; 2015) tem indicado que são duas as grandes abordagens de ensino de línguas existentes: a comunicativa e a gramatical. A abordagem gramatical, em contraste à comunicativa, é reconhecível por trabalhar sistematicamente com uma lista de pontos gramaticais apresentados em contextos variados e por buscar “a internalização das formas da língua” (Almeida Filho, 2015, p. 63). A língua, nessa abordagem é vista como sistema, sendo o ensino realizado de forma explícita ou implícita, pautado por exercícios de fixação e práticas da forma seguidos de correção.

Por outro lado, a abordagem comunicativa, ao invés de propor um trabalho de prática de regras formais, faz uso da língua para ensinar e para “alcançar objetivos via interação e resolução de tarefas que não são apenas exercícios [...]” (Almeida Filho, 2012, p. 72). As aulas são flexíveis e adaptáveis aos interesses dos alunos e dos momentos vividos.

Ou seja, numa abordagem analítica/comunicativa não há a tentativa de se realizar um controle minucioso e sistemático da forma da língua no ambiente de aprendizagem, pois, conforme Wilkins (1976), os componentes da língua não devem ser vistos como blocos de montar, os quais precisam ser acumulados progressivamente.

A tentativa de trabalhar atividades comunicativas em sala de aula de línguas não é algo novo. Desde a década de 70 livros já começaram a ser publicados com essa preocupação, no entanto, ainda muito calcados no planejamento gramatical (Barbirato, 1999). Prabhu (1987) e Krashen (1982), por exemplo, já afirmavam que a aquisição da língua de forma inconsciente oferece maiores chances de aquisição do que a aprendizagem da língua conscientemente a partir do ensino formal.

Nesse sentido, no que diz respeito às atividades comunicativas, é reconhecido que elas encorajam a aprendizagem subconsciente da língua-alvo. As características de uma atividade comunicativa levadas em consideração neste trabalho são: foco no significado, na comunicação; papel ativo do aluno no processo; presença de insumo relevante; e fonte de oportunidade para aquisição da língua. As atividades comunicativas diferem-se, portanto, de exercícios, que têm como foco a prática linguística estruturada e o interesse centrado no ensino e uso correto de tempos verbais, sem nenhuma preocupação com o significado.

Levando isso em consideração e diante do fato de que a maioria dos alunos matriculados nos cursos do *campus* deste trabalho em questão tem relatado que dispõe de poucas oportunidades para interagir na língua-alvo e comunicar ideias e sentimentos, defendemos, neste capítulo, a importância do uso de atividades comunicativas com foco no sentido. Diante disso, apresentamos, a seguir, alguns trechos das unidades didáticas elaboradas e algumas reflexões sobre sua aplicação. Por último, trazemos as considerações finais.

As unidades didáticas e sua aplicação

Conforme mencionamos na introdução deste capítulo, as UDTs para o ensino de língua inglesa para o Ensino Médio foram elaboradas em 2021, a partir de um projeto de ensino que envolveu dois bolsistas

matriculados nos dois cursos oferecidos no *campus*, a saber: Técnicos em Manutenção Automotiva e Informática. Os estudantes participantes do projeto, com o auxílio das pesquisadoras, produziram, no total, sete UDTs durante todo o ano.

Ao término do projeto, com as UDTs já revisadas, convidamos uma professora de língua inglesa lotada no *campus* desde 2017 para aplicá-las. A docente, que se mostrou bastante interessada e motivada em participar do projeto, possui graduação em Letras (Licenciatura Português-Inglês), Mestrado em Língua Portuguesa e Doutorado em Linguística.

Após a aplicação das UDTs, realizamos uma entrevista gravada em áudio com a docente para compreendermos suas percepções acerca do material temático comunicativo aplicado. Além disso, objetivamos compreender em que medida as unidades produzidas atingiram o principal objetivo, a saber: fornecer oportunidades de comunicação para potencializar a aquisição da língua-alvo entre os estudantes do Ensino Médio. A transcrição completa da entrevista encontra-se no apêndice.

O material foi aplicado no primeiro semestre de 2022 em três turmas do ensino médio técnico integrado. A professora teve liberdade para escolher as turmas e as unidades que achasse mais relevantes, que foram as seguintes:

1º ano de Manutenção Automotiva: *English Around the World* e *Tools and Parts of the Car*

1º ano de Informática: *Programming Languages Introduction* e *Tech Personalities*

2º ano de Manutenção Automotiva: *English Around the World* e *Tools and Parts of the Car*

A seguir, apresentaremos trechos das UDTs elaboradas juntamente com algumas percepções e considerações da docente após a aplicação dos materiais, coletadas a partir de uma entrevista realizada no segundo semestre de 2022.

Em primeiro lugar, queremos confirmar, conforme apontamos nas seções anteriores, que a abordagem ainda predominante nos cursos é a

estrutural, e é, portanto, a usada nas aulas de língua inglesa da professora participante, como observado no trecho a seguir:

“[...] é mais estruturalista porque eu sigo o programa... e ele é uma mistura de um monte de coisa... mas o que predomina é a estrutural... então eu sigo a estrutural”

A seguir, a Figura 1 ilustra a unidade intitulada *English Around the World*. É considerada uma unidade geral, de abertura, para que os estudantes entendam a importância da língua inglesa e se sintam motivados para estudá-la. A unidade didática (UD) visa ensinar o significado de língua e cultura, identificar alguns países falantes da língua inglesa, e ensinar algumas curiosidades sobre eles.

Segundo a docente, essa unidade foi uma “boa introdução pro inglês... para eles refletirem sobre o inglês... sobre a língua... sobre a importância da língua... achei necessária”.

Figura 1 – Amostra de atividades da unidade didática intitulada *English Around the World*

P14

CULTURE - INDIA

Bollywood

Did you know that India is the country that produces more films in the world? Do you know that much of them are produced in Bollywood?

Bollywood, which name is a junction of Bombaim (city where Bollywood resides, nowadays called Mumbai) and Hollywood, is the biggest movie studio in India. With more than two hundreds movies launched every year, the studio become synonymous of the movie scenery in the country. The productions often include a melodramatic plot, with musical and dancing parts.

Can you name a movie produced in Bollywood? Let's do the activity in the next page.

P15

CULTURE - INDIA

Activity

Search on the internet a movie produced in Bollywood, then write the information below.

Name:

Genre:

Director:

Release date:

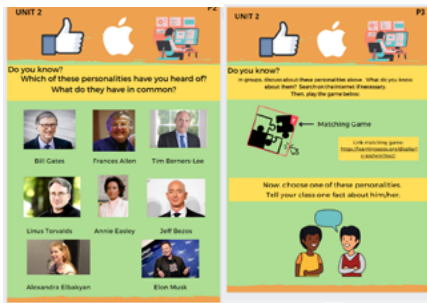
Cast:

Short synopsis:

Fonte: Atividades elaboradas pelos estudantes bolsistas do Projeto de Ensino

A próxima unidade (Figura 2), *Tech Personalities*, apresenta algumas personalidades da área de computação que influenciaram o mundo da tecnologia e permite aos alunos, através de atividades dinâmicas, como jogo da memória, por exemplo, conhecer não só a pessoa, mas também o porquê de ela ser importante para a área. A UD tem como objetivo central ensinar sobre as personalidades da tecnologia.

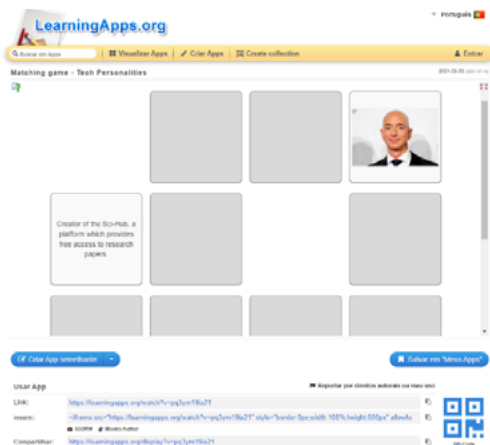
Figura 2 – Amostra de atividades da unidade didática intitulada *Tech Personalities*



Fonte: Atividades elaboradas pelos estudantes bolsistas do Projeto de Ensino

A seguir (Figura 3), segue uma amostra de um jogo elaborado no aplicativo *learningapps.org*.

Figura 3 – *Matching game* produzido no learningapps.org



Fonte: Atividade elaborada pelos estudantes bolsistas do Projeto de Ensino

A respeito dessa unidade, a professora faz comentários relevantes, como por exemplo, que a UD propiciou o uso da língua-alvo, como vemos a seguir:

“Aquela unidade das personalidades da tecnologia faz eles falarem um pouco sobre aquele assunto [...] envolve os alunos naquele assunto que tem a ver com o curso deles [...] então eu acho que é muito interessante fazer [...] propiciou comunicação porque alguns alunos inclusive usaram inglês... tinha lá uma tarefa pra fazer uma pesquisa sobre uma personalidade aí a gente fez um círculo e eles foram fazendo tipo um micro-seminário... eles foram falando... foram lendo... mas alguns que já falam inglês já foram falando... eu percebi que eles falavam inglês”.

A unidade seguinte (Figura 4), *Programming Languages*, também foi elaborada para os estudantes do curso de informática. Esta unidade teve como foco ensinar o conceito de linguagem de programação e conhecer algumas delas. O trabalho com temas de interesse dos alunos foi apontado pela docente como algo positivo e significativo aos alunos:

“Porque elas são a cara dos alunos... é o perfil deles... é o interesse deles... eles ficaram super interessados... eu achei que eles iam ficar mesmo... porque tem a ver com o curso que eles estão fazendo”

Figura 4 – Amostra de uma atividade da unidade didática intitulada *Programming Languages*



Fonte: Atividades elaboradas pelos estudantes bolsistas do Projeto de Ensino

Interessante demonstrar que, ao clicar na imagem dentro do material, o aluno é direcionado a um documento word para a realização da atividade, que ficará salvo para que o professor faça o *feedback* corretivo em sala quando achar necessário. Todo o material foi desenhado dessa forma, com *links* para acesso a outros documentos, vídeos, jogos e materiais. A respeito dessa interatividade apresentada no material, e ao ser perguntada se tinha alguma sugestão para a melhoria da UD, a professora afirmou:

“Eu acho que ficou bem diversificado... o material... teve quiz... achei bem legal aqueles quiz... eles gostaram de fazer... os vídeos... [...] eu gostei bastante do jeito que ficou... dos exercícios da dinâmica, eu achei bem movimentado, assim, eu percebi que eles gostam desse movimento de ah vamos fazer o quiz... agora vamos ver o vídeo... agora vou preencher sei lá fazer uma cruzadinha...”

Embora a interatividade do material chame a atenção e seja dinâmica, contribuindo com a motivação dos alunos, conforme descrito pela professora, a docente relatou que enfrentou problemas técnicos ao aplicá-lo, especialmente devido a dificuldades de conexão com a internet. De fato, os *links* de acesso direcionam os alunos a vídeos e documentos *online*, e, segundo a docente, algumas salas de aula do *campus* nem sempre contam com uma boa conexão de internet para o trabalho com esse tipo de material. Assim, como sugestão, a professora propõe que a aplicação de certas atividades seja feita no laboratório de informática.

“Teve a dificuldade técnica porque eles nem sempre tinham internet à disposição e eles estavam usando pelo celular... talvez o ideal seja... não sei se levá-los à informática nesse dia do material... não sei... mas isso foi uma dificuldade porque nem todos tinham material ali no celular... às vezes um PDF não abria o arquivo no celular dele... não tinha isso... e eu acho que... do resto dá para trabalhar bem com o material”

A seguir, na figura 5, seguem trechos da unidade elaborada para o curso de manutenção automotiva, *Tools and parts of the car*. A UD tem como objetivo principal ensinar partes e ferramentas relacionadas ao carro a partir de situações comunicativas, fazendo com que os alunos as reconheçam e consigam falar sobre suas funcionalidades para determinadas situações.

Figura 5 – Amostra de atividades da unidade didática intitulada *Tools and parts of the car*



Fonte: Atividades elaboradas pelos estudantes bolsistas do Projeto de Ensino

Com relação a essa UD, a professora menciona que precisou fazer algumas adaptações. Uma das atividades solicitava que os estudantes fossem ao estacionamento para identificar e falar sobre as partes do carro que aprenderam.

“Eu adaptei aquela atividade do carro... das partes do carro que era para levá-los ao estacionamento... eu pedi para eles fazerem uma maquete... na verdade eles trouxeram um carrinho e colocaram umas partes [...]”

Um fato interessante é que a adaptação que a docente fez na UD não teve a forma como foco, ela manteve o teor comunicativo da atividade ao propor a maquete. Adaptar materiais didáticos é uma tarefa comum entre professores de línguas e, de fato, mais simples do que realizar o planejamento e o desenho de uma UD completa, por exemplo. Com relação a isso, a professora confirma: *“mas eu não sei se eu consigo chegar e montar alguma coisa desse jeito”*.

A mudança de abordagem de ensino do professor, no caso em questão, da gramatical para a comunicativa, implica em uma série de questões, como, por exemplo, a preparação de materiais didáticos, que, principalmente os comunicativos, demandam muita pesquisa e empenho a fim de vincular as necessidades dos alunos aos seus interesses, tornando a aprendizagem mais significativa. Esse fato fica explícito nessa fala anterior da professora. Apesar disso, a abordagem presente nas UDTs foi notada como positiva na prática de ensino da professora, que afirma que

“[...] eu acho que mudou alguma coisa porque eu vi que dá pra fazer diferente... dá para fazer de uma forma mais específica pra eles ...uma forma que interesse mais e que tenha mais a ver com a área deles [...]”

Percebemos, pela fala a seguir, que não é difícil apenas para o docente mudar a sua abordagem, mas essa dificuldade também pode ser notada por parte dos alunos menos proficientes, já que eles carregam, desde as séries iniciais, uma filosofia de aprender línguas. Com relação a essa mudança de abordagem, a docente relata:

“[...] os alunos que têm mais facilidade deslancham... eles vão sozinhos quase... agora os alunos que têm mais dificuldade eu percebo que quando não é estrutural eles ficam mais perdidos no começo... eles têm que se adaptar um pouco mais... os mais espertos... os que sabem mais inglês eles vão mais sozinhos sabe... eles têm mais facilidade em achar que com esse material”

Como observamos nessa fala, os alunos que já sabiam inglês, de acordo com a professora, se comunicaram mais na língua-alvo. Esse fato pode ser considerado natural se levarmos em consideração que existe um período de silenciamento entre aqueles que estão ainda se familiarizando com os estudos de uma língua estrangeira, além do impacto da mudança de abordagem de ensino já citada anteriormente. Grande parte dos alunos do *campus* estão adaptados à abordagem gramatical, que prioriza exercícios mecânicos de repetição, memorização de listas de palavras e tempos verbais.

Para finalizarmos nossa reflexão, apontamos que as UDTs aplicadas parecem ter atendido às necessidades e interesses dos alunos, fornecendo insumo significativo e ambientes que possibilitaram a comunicação na língua-alvo. Conforme a professora,

“[...] eles estão estudando assuntos mais relacionados com a areas deles com esse material [...] ficou mais próximo do que eles estão estudando... do curso deles... faz mais sentido en acbo”.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi trazer uma reflexão acerca das percepções de uma docente de língua inglesa sobre os conteúdos e a aplicação de unidades didáticas temáticas elaboradas para estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em um *campus* do Instituto Federal localizado no interior do estado de São Paulo.

Concluímos nosso texto reforçando que, de um modo geral, acreditamos que a docente se mostrou bastante satisfeita com as UDTs que utilizou nas aulas e as avaliou como dinâmicas em relação à diversidade de atividades e formas de motivar os estudantes para os temas propostos. Para nós, pesquisadoras, esse *feedback* positivo da docente com relação aos estudantes e o material comunicativo aplicado, fornece um direcionamento e aponta um caminho promissor no que se refere ao desenvolvimento de novas UDTs voltadas para as áreas técnicas de nível médio. Isso nos mostra que, apesar das dificuldades e barreiras, é bastante possível e viável utilizar materiais comunicativos nas aulas de língua inglesa entre estudantes do Ensino Médio.

Com relação às dificuldades para a aplicação das UDTs, compreendemos que a infraestrutura de tecnologia no *campus* foi o principal apontamento da docente pois, embora razoavelmente eficiente, o serviço disponível ainda não dá conta de todas as necessidades de sala de aula, além das limitações de acesso por parte dos discentes a equipamentos mais modernos. Esse problema, no entanto, não é exclusivo do nosso *campus*. Sabemos que no Brasil, apesar dos avanços no setor tecnológico e do surgimento frequente de novas ferramentas de comu-

nicação, ainda há uma defasagem com relação à adequação de infraestrutura e de capacitação docente e discente para uso de tecnologias em sala de aula, somado, muitas vezes, à escassez de recursos financeiros disponibilizados para esse fim.

Pretendemos continuar oferecendo projetos de ensino como este, visando à produção e aplicação de materiais comunicativos temáticos, não somente para o ensino médio, mas também para os alunos matriculados nos cursos superiores do *campus* e de outros *campi* dos Institutos Federais, tanto no formato presencial como *online*. No futuro próximo, temos como objetivo disponibilizar as UDTs produzidas, através do site institucional, para todos os docentes de Língua Inglesa que tiverem interesse em atividades comunicativas para o ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira moderna.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO. R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, v. 36 p. 23-42, jul./ dez., 2000.
- BARBIRATO. R. C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. 1999. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.
- BARBIRATO. R. C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. 2005. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.
- GOULART, F; MAESTRO, R. C. C. Necessidades de uso da língua inglesa entre estudantes de análise e desenvolvimento de sistemas: uma pesquisa piloto. *Revista Iluminart*, v. 9, p. 135, 2017.
- GOULART, F; MAESTRO, R. C. C. Produção de sequências didáticas de inglês para o ensino médio técnico a partir da análise de necessidades de estudantes de um Instituto Federal: resultados de um projeto de ensino. In: REDONDO, D. M (org.) *Ensino de línguas e educação crítica: perspectivas, propostas e desafios*. 1. ed. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022, p. 54 a 63.
- GRAVES, K. *Designing Language Courses: a guide for teachers*. Londres: Heinle & Heinle, 2000.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- MAESTRO, Rosana C. C. *A contribuição do ensino de inglês para fins específicos (ESP) na formação omnilateral no ensino médio integrado*. Sertãozinho-SP, 2020 (Dissertação de Mestrado).
- PRABHU, N. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CAPÍTULO 6

ADAPTAR OU ELABORAR MATERIAL DIDÁTICO: AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA E A SUA RELAÇÃO COM OS LIVROS DISPONÍVEIS NO MERCADO EDITORIAL

Jaqueline Lopes

Introdução

Dado que os Institutos Federais oferecem cursos de diferentes modalidades e áreas profissionais, nesse contexto de educação profissional e tecnológica, também os cursos de licenciatura apresentam demandas específicas para a formação de seu público-alvo, inclusive com relação às disciplinas de língua inglesa oferecidas a seus estudantes.

Segundo Almeida Filho (2008), as línguas representam um papel essencial já que o conhecimento é gerado por meio do uso específico de uma língua, seja ela materna ou outras que sejam necessárias. Ainda conforme esse autor, no final da década de 1970, já existia no Brasil um ensino técnico restaurado de línguas, nomeado de Inglês Instrumental¹⁷. Além disso, de acordo com Almeida Filho (2008), o ensino comunicativo também se estabelecia em nosso país nessa época sugerindo o planejamento de curso de línguas nocionais-funcionais, utilizando as funções comunicativas como norteadoras dos programas de ensino. Ademais,

¹⁷ Segundo Ramos (2019), existem diversas nomeações para o denominado *English for Specific Purposes* (ESP) (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998), dessa forma, neste estudo, o termo “inglês instrumental” se refere especialmente ao ensino dessa língua por meio do desenvolvimento exclusivo da leitura, a partir da prática do uso de estratégias de leitura. Além disso, quando o termo Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 for mencionado, faço referência às disciplinas de inglês oferecidas pelo Curso de Licenciatura em Matemática, contexto deste trabalho. Ressalto, finalmente, que utilizo os termos Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) e Inglês para Fins Específicos (IFE) e Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), considerando-os como um planejamento de curso de línguas que está ancorado em uma abordagem (Almeida Filho, 1993, 1997, 2015).

implementar um curso de Inglês para Fins Específicos (IFE) embasado em um levantamento das necessidades dos aprendizes condiz com a abordagem comunicativa que propõe orientar o ensino a partir do que é relevante e/ou interessante dos alunos.

Nessa mesma época, o projeto organizado pela PUC-SP (Celani, 1998) realizou, primeiramente, um mapeamento das necessidades de aprendizagem de inglês de estudantes de universidades brasileiras e, em seguida, fundamentada nesse mapeamento, planejou e aplicou cursos que objetivavam desenvolver, prioritariamente, a proficiência desses estudantes na habilidade de compreensão escrita. Todavia, segundo Almeida Filho (2008, s/p),

[...] a versão de ensino instrumental que prevaleceu no país a partir daí foi a de restrição de conteúdo temático das áreas de formação profissional, foco sistemático nas estratégias de leitura do texto-do-dia (já que essa habilidade de proceder a leitura intensiva de (pequenos) textos parecia possuir o máximo valor ou função social e de aprendizagem), alguma gramática ou vocabulário dificultoso explicitados, a instrução veiculada na língua materna dos alunos (o Português).

Essa tradição de ensino instrumental não somente se fez/faz presente nas universidades, assim como nas instituições de educação profissional e tecnológica como apontam Lopes (2018) e Lopes e Barbirato (2022)¹⁸. No artigo de Lopes (2018), a autora indica que, à época, os licenciandos em Matemática não estavam motivados a participarem das aulas de inglês embasadas nas atividades dos livros constituintes da bibliografia das ementas das disciplinas ofertadas na grade curricular do curso já que tinham a necessidade e o interesse em estudar temas e textos específicos de sua área de estudo. Assim, essa autora relata que passou a utilizar algumas atividades dos livros e outras que elaborou alinhadas às necessidades e aos interesses do público-alvo, resultando em uma motivação maior e um desempenho melhor desses alunos.

¹⁸ O texto completo está disponível no *e-book* Ensino de Línguas e Formação Profissional – Volume II disponível no *link* <https://www.letraria.net/ensino-de-linguas-e-formacao-profissional-volume-ii/>.

Lopes e Barbirato (2022), ao demonstrarem os resultados de sua análise de necessidades mais abrangente¹⁹, ratificam Lopes (2018) no que diz respeito às necessidades de leitura e de escrita de textos acadêmicos em língua inglesa voltados à área de estudo dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática e que, portanto, essas disciplinas estão embasadas no Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) dentro ainda do que ficou conhecido no Brasil como ensino de inglês instrumental com o foco na leitura, ou seja, sob a perspectiva do mito de que esse ensino faz referência exclusivamente ao desenvolvimento dessa única habilidade (Ramos, 2019). No entanto, novas necessidades foram declaradas pelos participantes do levantamento realizado por elas. Ademais, ao avaliarem, dentre outras coisas, se as ementas dos Planos de Ensino das disciplinas de inglês constituintes da grade curricular desse curso contemplam as necessidades desse público-alvo, Lopes e Barbirato (2022) descrevem que, de acordo com os licenciandos, as necessidades de aprendizagem de cunho acadêmico foram atendidas no decorrer das aulas das disciplinas de inglês cursadas, mas as necessidades diferentes dessas não.

Tomando como base o mapeamento de necessidades e os apontamentos de Lopes (2018) e Lopes e Barbirato (2022), visto que essas autoras não investigaram formalmente a respeito dos livros indicados pelos planos de Ensino das disciplinas de inglês oferecidas por um Curso de Licenciatura em Matemática de um Instituto Federal de Educação, neste trabalho, pretendo analisar em que medida esses livros contemplam ou não as necessidades de aprendizagem de língua inglesa elencadas pelos estudantes desse curso. Essa análise se faz necessária uma vez que não somente em contextos de ensino de línguas para fins gerais, como também para fins específicos, após o desenvolvimento de um mapeamento de necessidades, o professor parte para, de acordo com Almeida Filho (2012), concretizar o processo de ensinar por meio de quatro materialidades: (1) o planejamento do curso; (2) a seleção ou produção de materiais; (3) a construção das aulas e suas extensões e; (4)

¹⁹ Considero mais abrangente o levantamento de necessidades realizado por Lopes e Barbirato (2022) uma vez que além de analisarem as ementas das disciplinas de inglês do Curso de Licenciatura em Matemática do IFSP – Caraguatatuba, mapearam essas necessidades a partir das percepções de professores, alunos e egressos desse curso.

a avaliação de rendimento dos alunos. Sendo assim, para este estudo, trato especificamente da segunda materialidade uma vez que o livro ou material didático escolhido e/ou elaborado pelo professor precisa ser adequado às necessidades e aos interesses do público-alvo.

Para tanto, trago, a fim de fundamentar este trabalho, os conceitos referentes ao Ensino de Inglês para Fins Específicos e para Fins Acadêmicos, assim como acerca da seleção, adaptação e/ou produção de materiais didáticos, principalmente, em contextos de demandas específicas. Em seguida, discorro sobre o contexto da pesquisa, o mapeamento das necessidades de aprendizagem de língua inglesa dos alunos de matemática realizado por Lopes e Barbirato (2022), bem como a descrição e a análise do conteúdo dos livros indicados pelas referências bibliográficas dos Planos de Ensino das disciplinas de inglês ofertadas pelo curso de Licenciatura em Matemática, triangulando, então, com as necessidades apontadas pelos respondentes do levantamento desenvolvido por essas autoras.

O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) e sua instituição no Brasil

Tendo em vista o propósito deste capítulo e o contexto educacional nele analisado, é importante tratar, nesta seção, do Ensino de Línguas para Fins Específicos, de cursos de Inglês para Fins Específicos (IFE), principalmente, de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), como também de que maneira foi instituído no Brasil.

O Ensino de Inglês para Fins Específicos surge após transformações tecnológicas e econômicas, ao final da Segunda Guerra Mundial, já que se desejava aprender inglês a partir de necessidades específicas. De acordo com Ramos (2019), essas transformações tecnológicas e econômicas não foram as únicas responsáveis pelo surgimento do IFE visto que, por volta da década de 1970, importantes mudanças também aconteceram na área de ensino e de aprendizagem de línguas. Ainda segundo essa autora, o aluno passa a ser visto como centro da aprendizagem e a língua a ser voltada para seu uso e seus contextos de uso. Em consequência disso, a língua passa a ser ensinada a fim de atender aos

fins específicos dos aprendizes e o conceito de necessidades é integrado aos processos de ensino e de aprendizagem.

É nesse sentido que, de acordo com Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998), dependendo das necessidades do aprendiz, o IFE pode ser dividido em duas ramificações principais: para fins acadêmicos e para fins ocupacionais. Além disso, o IFE se desenvolveu em seis fases e, no Brasil, conforme Ramos (2019, p. 29) recebeu influência direta da quarta fase, habilidades e estratégias, ou seja, de acordo com essa autora, “passou-se a investigar os processos cognitivos de raciocínio que subjazem ao uso da língua/linguagem, como por exemplo *skimming* (passar os olhos rapidamente), *inferir*, *parafrasear*, *pausar*, *variar tom e volume de voz*, *fazer uso de formato visual de textos etc.*.”²⁰

Dessa forma, concernente ao IFE em nosso país, como já mencionado anteriormente, o Projeto Nacional de Inglês Instrumental criado pela PUC-SP, na década de 1970, desenvolveu grande parte de seu trabalho fundamentado nessa teoria. Ainda segundo Ramos (2019), o nome Instrumental adotado no Brasil pode ter sido escolhido por duas razões: (1) o termo já era utilizado pela língua francesa naquela época e (2) ou porque a finalidade desses cursos estava relacionada à ideia de motivação instrumental, isto é, vontade de alcançar um propósito (Gardner; Lambert, 1959 *apud* Ramos, 2019).

No que diz respeito ao Projeto da PUC-SP, Celani (1998) descreve que houve a priorização da preparação de materiais, a fundação de um centro nacional de recursos, o desenvolvimento de pesquisa, bem como a educação de professores. Esse projeto procurou ensinar as estratégias de leitura visto que, após uma análise de necessidades realizada nas universidades brasileiras (Ramos, 2019), constatou-se que o público-alvo da época necessitava ler textos da sua área de estudo em inglês (Brito, 2016; Ramos, 2019). Tendo em vista que os cursos eram de curta duração, o enfoque era o uso de textos autênticos e o aprendizado de estratégias de leitura, objetivando auxiliar os alunos no desenvolvimento da compreensão escrita mais rapidamente. Como consequência de o foco dos cursos ser no ensino de leitura, o IFE ficou conhecido no Brasil como

²⁰ Grifo de Ramos (2019).

o ensino de inglês instrumental e se criou, entre outros mitos, a ideia de que o ensino de uma língua é estudar unicamente a habilidade de leitura.

Vale salientar que, na década de 1980, de acordo com Celani *et al.* (2009), o Projeto Nacional foi agregando gradualmente outras instituições como as Escolas técnicas e posteriormente Centros Tecnológicos Federais, além de outras línguas como francês, espanhola e a língua portuguesa. Apesar de o Projeto ter terminado na década de 1990 e novas perspectivas acerca da linguagem e do ensino e da aprendizagem terem se desenvolvido (Ramos, 2019), atualmente, em instituições de educação tecnológica disciplinas de inglês denominadas Inglês Instrumental ou Inglês Técnico, por exemplo, ainda são ofertadas. Além disso, em muitas dessas disciplinas são trabalhados o desenvolvimento da compreensão escrita a partir do estudo de estratégias de leitura, regras gramaticais e vocabulário específico da área de trabalho (Inglês para Fins Ocupacionais) e/ou estudo (Inglês para Fins Acadêmicos) de seu público-alvo (Lopes, 2018; Lopes; Barbirato, 2022).

É dentro dessa perspectiva que, no IFSP – *campus* Caraguatatuba, o cerne das disciplinas de inglês oferecidas aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática é a prática de leitura e escrita de textos relacionados a essa área de estudo. Desse modo, acredito que essas disciplinas se enquadram na primeira ramificação do IFE, o Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), uma vez que, de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), estão relacionadas a um curso de inglês que tem um fim para estudo. Esses autores destacam que um fator determinante para decidir qual o conteúdo a ser trabalhado em um curso de IFA é se as aulas são ministradas em inglês ou não. A esse respeito, Dudley-Evans e St. John afirmam que quando se trata do nível superior de ensino, há quatro diferentes possibilidades no desenvolvimento de cursos de inglês desse tipo. Referente ao Brasil, diferentemente de outros países, as disciplinas dos cursos são conduzidas na língua materna em grande parte dos contextos educacionais, inclusive em instituições de educação profissional e tecnológica ainda hoje.

Reiterando o que foi mencionado, Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que na América do Sul cursos de IFA eram denominados como

Inglês Técnico ou Inglês Instrumental e tinham como foco, quase que exclusivo, a leitura. Acerca do nosso país, apesar desses autores considerarem interessante a forma como os cursos IFA eram/são conduzidos, eles destacam que cursos nos quais apenas uma habilidade da língua é trabalhada, são frequentemente menos motivadores. A esse respeito, Lopes (2018) reafirma que os aprendizes podem declarar a necessidade ou interesse de/em aprender outras ou todas as habilidades da língua-alvo.

Vale salientar que, conforme Ramos (2019), há diferentes distorções difundidas sobre cursos de IFE e IFA no Brasil, incluindo o mito do ensino exclusivo da compreensão escrita que, possivelmente se originaram como consequência do fato de os cursos trazerem assuntos direcionados a uma área específica, esquecendo-se, inclusive, da abordagem comunicativa na qual o “Instrumental” nasceu. Cabe destacar que, ainda conforme essa autora, como já mencionado, a partir da década de 1990, houve mudanças com o término do Projeto Nacional de Inglês Instrumental, uma vez que a linguagem e o ensino são vistos sob uma nova perspectiva, a sociointeracionista. Como consequência, o Brasil inicia um novo delineamento para a área, apesar de ainda hoje existirem demandas que são pouco atendidas.

É relevante ratificar que, mesmo com as mudanças teóricas sobre ensino e linguagem, atualmente ainda se observa o ensino de inglês a partir da perspectiva instrumental no IFSP – *campus* Caraguatatuba. Reconheço a importância dos mapeamentos de necessidades que foram realizados por Lopes (2018) e Lopes e Barbirato (2022) haja vista que o ensino comunicativo de línguas e o IFE (Almeida Filho, 2012; Basturkmen, 2010; Dudley-Evans; St. John, 1998; Hutchinson; Waters, 1987) consideram as necessidades de aprendizagem do aluno basilares para o ensino da língua-alvo, para que, em seguida, o professor selecione os conteúdos e a forma como organizará suas aulas. Cabe destacar que, além das necessidades, os aprendizes também demonstram seus interesses para aprender a língua inglesa e essas necessidades e interesses podem tanto convergir como divergir das necessidades indicadas por documentos institucionais, empregadores, profissionais da área, entre outros (Lopes, 2008). Em adição, os livros didáticos disponíveis no

mercado editorial podem não atender às necessidades e aos interesses declarados por esses aprendizes (Lopes, 2018), sendo necessário que os professores façam adaptações aos materiais existentes e selecionados ou elaborem o próprio material didático.

Expostas a origem do ELFE, a instituição do IFE em nosso país, assim como as características das disciplinas de IFA ainda hoje ofertadas em instituições de educação profissional e tecnológica além da importância de se mapear e levar em consideração as diversas necessidades que o público-alvo possa demonstrar, abordo, na próxima seção, a seleção, adaptação e/ou elaboração de material didático em/para cursos de inglês em contextos de educação profissional e tecnológica.

Seleção, adaptação e/ou produção de material didático

Haja vista o objetivo deste capítulo, nesta seção, discorro acerca da seleção, adaptação e/ou desenvolvimento de livros/materiais didáticos principalmente em cursos de inglês para fins específicos.

Conforme Vilaça (2010), em cursos de línguas para fins gerais, principalmente, é comum que muitos professores se baseiem excessivamente ou exclusivamente nos livros didáticos disponíveis no mercado editorial e adotados pelos professores ou pela instituição onde trabalham.

No entanto, de acordo com Richards (2001, p. 260), é raro que livros disponíveis no mercado editorial sejam utilizados sem alguma adaptação para fazê-los mais adequados a um contexto específico no qual serão utilizados. Dessa forma, esse autor pontua que o professor de línguas pode fazer essa adaptação de diferentes formas: modificando, adicionando, reorganizando ou deletando conteúdo; acrescentando informações e, até mesmo, modificando ou estendendo as atividades. Converging com Richards (2001), Dudley-Evans e St. John (1998, p. 173) acrescentam que, para serem bons “fornecedores²¹” de materiais, os professores de línguas devem ser capazes de: selecionarem de maneira apropriada a partir de materiais disponíveis; serem criativos com o livro

²¹ Tradução minha para o termo em inglês “providers” utilizado pelos autores.

ou material didático que está disponível, assim como complementarem o material disponível tanto com atividades extra quanto com insumo extra.

Segundo Almeida Filho (2012), os materiais didáticos²² têm uma presença essencial nos processos de ensino e de aprendizagem uma vez que fazem parte das aulas e de suas extensões que são geralmente mediadas por um material didático que, não necessariamente, será o livro didático²³. Esse autor afirma que, ao adquirir um material didático, o professor também compra uma abordagem de ensinar que influencia indiscutivelmente o ensino e até mesmo a aquisição ou aprendizagem dos alunos. Acerca da abordagem de ensinar, Almeida Filho (2012, p. 64) reconhece duas grandes abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas: uma gramatical, predominante nos livros didáticos de hoje, e outra comunicativa, que se manifesta comumente numa comunicativização da abordagem gramatical. É importante destacar que a filosofia de ensinar do material didático selecionado ou recebido para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira (gramatical ou comunicativa), poderá estar alinhada ou não à abordagem do professor, dos documentos institucionais que orientam o ensino em determinado contexto, bem como às necessidades e aos interesses dos aprendizes (Almeida Filho, 1993, 2012, 2015).

Tendo em vista as limitações que os livros/materiais didáticos disponíveis no mercado editorial apresentam, Almeida Filho (2012) ratifica a importância de os materiais serem preferencialmente elaborados a partir de planos de cursos embasados nas especificidades do contexto educacional e do público-alvo que devem ser consultados sobre seus interesses e objetivos previamente. Ademais, cabe salientar que os professores de línguas podem exercer, entre outros papéis, o papel de autores de materiais didáticos, apesar deste papel não ser reconhecido ou desempenhado em muitas situações (Vilaça, 2010).

No que se refere ao ELFE, segundo Vilaça (2019), é muito comum em cursos de IFE que, mesmo havendo uma grande variedade de livros

²² Considero como material didático os materiais que são utilizados ou criados com propósito pedagógico.

²³ Conforme Almeida Filho (2021) o Livro Didático (LD) pode ser definido como material impresso contendo seleção de textos, diálogos e atividades codificados para que se tornem ação na sala de aula e nas suas extensões.

e materiais didáticos, os professores tenham a necessidade de elaborar material sob medida para seu público-alvo dado que essas necessidades podem ser bastante diversificadas. Desse modo, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 170-171) sugerem que, em cursos de IFE, os materiais didáticos sejam utilizados com as seguintes finalidades: para serem fonte de língua; apoio de aprendizagem; motivação e estímulo, além de serem referência. Cabe reiterar que os materiais didáticos cumprirão seu propósito se estiverem fundamentados em um levantamento de necessidades e interesses do público-alvo.

Segundo Richards (2001), preparar materiais eficazes de ensino é similar ao processo envolvido no planejamento e no ensino de uma aula, ou seja, o objetivo é criar materiais que possam servir como fontes de aprendizagem efetiva. Para tanto, conforme esse autor, a decisão inicial a ser tomada no planejamento de um curso de línguas é se serão utilizados materiais autênticos ou “criados²⁴”. Autênticos são textos, fotografias, seleção de vídeos e outros tipos de recursos que não foram especialmente preparados com finalidade pedagógica, enquanto que materiais “criados” são livros didáticos e outros recursos instrucionais especialmente desenvolvidos para o ensino e a aprendizagem de línguas. Richards (2001) afirma que alguns especialistas apontam que materiais autênticos deveriam ser escolhidos em detrimento de materiais “criados”, pois aqueles contêm linguagem autêntica e refletem o uso real da língua se comparados ao conteúdo de muitos materiais “criados”.

Em adição, de acordo com Almeida Filho (2012, p.62) a produção de materiais é trabalhosa e requer que os professores tenham:

- (1) espírito de empreendimento que inclua criatividade de concepção como marca de *design*; (2) boa capacidade prática em reconhecer tipos variados de materiais requeridos no andamento do curso e a que propósito servem; (3) respaldo em teoria adequada sobre os processos de ensinar e de adquirir línguas; (4) grande capacidade reflexiva para fazer crescer o MD no atendimento de demandas específicas do público a que ele se destina; (5) tempo disponível para dedicação a análises, revisões e sessões de prática com esse

²⁴ Tradução minha para o termo em inglês “*created*” utilizado pelo autor.

material por parte de outros professores que tenham sido engajados na sua utilização e, finalmente; (6) perseverança nas metas de desembolso das unidades e de afinamento ou aperfeiçoamento do projeto ao longo de anos até que se conclua que o MD encerrou sua trajetória por esgotamento de suas bases e potencial.

Como é possível observar a partir do que foi mencionado previamente nesta seção, selecionar um livro ou material didático disponíveis no mercado editorial representa a situação mais comum (Almeida Filho, 2012) na área de ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, por não atenderem, geralmente, às necessidades e aos interesses dos aprendizes, faz-se necessário que os professores realizem adaptações ou decidam por produzir um material didático mais alinhado às demandas do contexto em que atua. Essa produção, apesar de não exclusiva, ainda é mais frequente em cursos de Inglês para Fins Específicos visto que há uma vasta gama de necessidades de aprendizagem. Por isso, analiso, neste capítulo, em que medida os livros indicados nas referências das disciplinas de inglês ofertadas no contexto investigado contemplam as necessidades apontadas pelos licenciandos em matemática.

Isso posto, trato nas próximas seções do contexto no qual este estudo foi realizado.

O Instituto Federal de São Paulo – *campus* Caraguatatuba

O *campus* Caraguatatuba obteve autorização de funcionamento por meio da Portaria nº 1714, de 20 de outubro de 2006. Segundo o Projeto de Desenvolvimento Institucional-PDI para o período de 2019-2023 (IFSP, 2019), esse *campus* iniciou suas atividades em 2007, era uma unidade descentralizada (UNED) e fez parte do primeiro plano de expansão da Rede Federal. No início foram ofertados os cursos: Técnico em Programação e Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Gestão Empresarial e, a partir de fevereiro de 2008, o Curso Técnico de Construção Civil com habilitação em Planejamento e Projetos iniciou suas atividades. No ano de 2009, o *campus* passa a oferecer novos cursos além dos que foram citados (IFSP, 2019).

Atualmente, em Caraguatatuba, 1020 alunos estão matriculados e são oferecidos os seguintes cursos: Administração, Edificações, Informática para Internet, Aquicultura, na modalidade ensino a distância (EaD), Meio Ambiente e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de educação de Jovens e Adultos (PROEJA); os cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Tecnologia em Processos Gerenciais e Bacharelado em Engenharia Civil, além do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Finanças.

O curso de Licenciatura em Matemática

O contexto desta pesquisa é um curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação tecnológica do litoral do Estado de São Paulo que oferece, anualmente, 40 vagas no período matutino e tem duração de 8 semestres (4 anos). Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (IFSP, 2017, p. 21), o curso pretende proporcionar, a este professor-formando, condições de desenvolver capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais necessárias ao pleno exercício do magistério para a segunda e terceira etapas da Educação Básica, presencial e a distância, podendo atuar ainda na modalidade EJA, e dar continuidade aos estudos em cursos de pós-graduação.

Em adição, de acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (2019), a educação realizada nessa instituição não está limitada à formação puramente profissional, contribuindo também para a inserção na ciência, nas tecnologias, nas artes e na oferta de instrumentos que possibilitem a reflexão sobre o mundo.

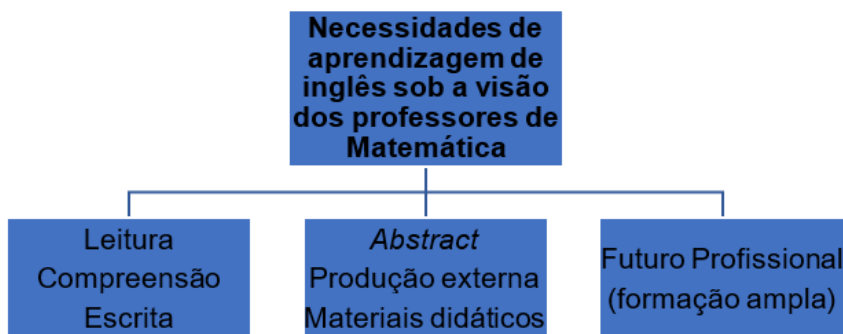
As necessidades de aprendizagem de inglês dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática

Tendo em vista o propósito deste artigo, trago aqui o levantamento das necessidades de aprendizagem de inglês dos estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática realizado por Lopes e Barbirato (2022).

As autoras, em seu artigo “*A complexa tarefa de materializar as necessidades dos aprendizes na disciplina de Inglês de um curso de Licenciatura em Matemática: compreensões e reflexões*”²⁵, apresentam as necessidades apontadas tanto por professores de Matemática que atuam nesse contexto educacional quanto por egressos e licenciandos que já cursaram as duas disciplinas de inglês as quais fazem parte da grade curricular desse curso, demonstrando em que medida elas são atendidas ou não pelas ementas dessas disciplinas.

Primeiramente, Lopes e Barbirato (2022), a partir das respostas dos professores de Matemática, concluíram que as necessidades de aprendizagem de inglês dos licenciandos são voltadas à necessidade acadêmica e ao futuro profissional desses alunos. Dessa forma, os discentes precisam ler textos acadêmicos em inglês, prioritariamente, o que os possibilita ter acesso a estudos publicados no exterior, contribuindo não somente nas suas atividades enquanto estudantes, como também na sua formação como professores. Lopes e Barbirato (2022) demonstram essas necessidades por meio da seguinte figura:

Figura 1 – As necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática apontadas por professores de Matemática



Fonte: Lopes e Barbirato (2022, p. 89)

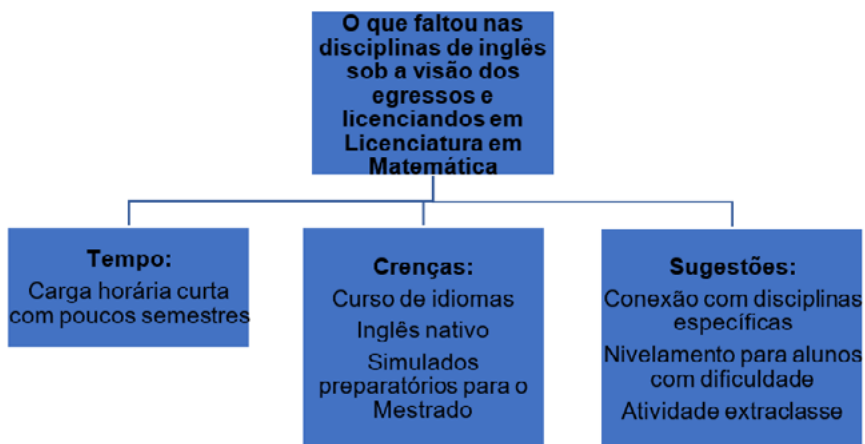
²⁵ O texto completo está disponível no *e-book* Ensino de Línguas e Formação Profissional – Volume II disponível no *link* <https://www.letraria.net/ensino-de-linguas-e-formacao-profissional-volume-ii/>.

Em seguida, Lopes e Barbirato (2022) indicam que, segundo os estudantes, as disciplinas de inglês atenderam às suas necessidades relacionadas ao curso de licenciatura em Matemática já que proporcionaram a prática de leitura e escrita acadêmica, especificamente *abstract*, e o aprendizado de vocabulário específico da área de Matemática. De acordo com as autoras, essas respostas estão alinhadas à concepção de Inglês para Fins Específicos, especialmente, Inglês para Fins Acadêmicos, uma vez que as habilidades da língua-alvo e o gênero textual estudados estão direcionados às necessidades de aprendizagem de inglês referentes à área de Matemática. Lopes e Barbirato (2022) destacam não somente que as respostas dos egressos e licenciandos em Matemática convergem com as necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelos professores de Matemática, como também estão contempladas nos documentos oficiais que norteiam o ensino de inglês a esse público-alvo.

É nesse sentido que, após terem descrito e analisado os dados das respostas dos egressos e licenciandos em Matemática, bem como os Planos de Ensino das disciplinas de inglês ofertadas no curso de Licenciatura em Matemática, Lopes e Barbirato (2022) constataram que as necessidades de aprendizagem de inglês da maioria desses participantes relacionadas às especificidades da área de Matemática estão contempladas nas disciplinas de Inglês para propósitos Específicos 1 e 2.

Além disso, as autoras expõem as respostas dos egressos e dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática acerca do que eles acreditam que contribui com sua atuação como estudante e como professor de matemática, respectivamente, porém não foi desenvolvido nas disciplinas de inglês. Essas respostas estão representadas pela figura 2, a seguir:

Figura 2 – O que faltou nas disciplinas de inglês para a atuação dos egressos e licenciandos enquanto alunos e professores de Matemática²⁶



Fonte: Lopes e Barbirato (2022, p. 94)

Conforme Lopes e Barbirato (2022), alguns licenciandos declararam que não frequentaram cursos anteriores de inglês e que o ensino dessa língua no decorrer do ensino básico é insatisfatório. Assim, por entrarem no ensino superior com um nível de conhecimento de inglês muito baixo, os estudantes percebem que a quantidade de aulas de inglês proporcionadas por essas disciplinas não é suficiente para atender às suas necessidades de aprendizagem de inglês. Além disso, suas crenças sobre aprender inglês em curso de idiomas e suas sugestões de que um nivelamento para alunos com dificuldade seja realizado e que atividades extraclasse sejam oferecidas para a aprendizagem dessa língua, de acordo com essas autoras, estão relacionadas a esses licenciandos considerarem insuficientes a oferta de apenas duas disciplinas de inglês para que eles aprendam o inglês. Por fim, Lopes e Barbirato (2022), após terem analisado as respostas dos licenciandos e os Planos de Ensino das disciplinas de inglês ministradas ao longo do curso, concluíram que as necessidades demonstradas na figura 2 não estão contempladas

²⁶ Lopes e Barbirato (2022) ressaltam que o foco de seu estudo não é tratar das crenças dos respondentes, por isso, descrevem algumas crenças que notaram nas respostas de alguns participantes a fim de averiguar se são convergentes ou divergentes das necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelos professores de matemática e contempladas ou não nos documentos institucionais.

por esses documentos, mas sim aquelas direcionadas à área de Educação Matemática e Matemática.

A partir do que foi apresentado por essas autoras, compreendo que as necessidades indicadas pelos docentes de Matemática e pelos estudantes convergem no que concerne à aprendizagem de inglês especificamente para leitura e escrita de *abstract* relacionado às áreas da Matemática e de Educação Matemática. No entanto, os estudantes também declaram ter pouco conhecimento da língua inglesa e que a carga horária das disciplinas de inglês ofertadas pelo Curso de Licenciatura em Matemática não é suficiente para que eles aprendam esse idioma. Por fim, Lopes e Barbirato (2022) asseveram que os Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 atendem às necessidades acadêmicas desse público-alvo, mas não conseguem dar conta das necessidades de aprendizagem dos licenciandos referentes à pouca proficiência²⁷ na língua-alvo.

Isso posto, considero que o mapeamento desenvolvido por essas autoras é relevante não somente para este estudo, mas também para professores que atuam ou não em contexto semelhante uma vez que desenvolver esse levantamento é o primeiro passo para que um professor de línguas dê início ao planejamento de um curso mais significativo aos seus alunos. Além disso, em sequência a esse planejamento, o professor precisa tomar a decisão se vai escolher um material didático disponível no mercado, se vai adaptá-lo ao seu contexto e público-alvo ou se vai organizar seu próprio material. É nesse sentido que, para analisar até que extensão as necessidades descritas aqui estão ou não contempladas em uma amostra dos livros sugeridos pelos documentos institucionais acerca do ensino de língua inglesa no contexto educacional aqui investigado, descrevo, na seção seguinte, qual é o procedimento de análise deste estudo.

²⁷ Considero como proficiência as “capacidades de reconhecimento de uma língua em funcionamento e de uso do idioma que o falante em exames no agir e interagir na língua-alvo, demonstrando haver um certo nível de probabilidade de o examinado ser bem-sucedido em suas interações sociais, de trabalho e na solução de problemas na língua em questão” (Almeida Filho, 2021).

Os livros indicados pelas referências dos planos de ensino das disciplinas de inglês ofertadas no curso de Licenciatura em Matemática

Para este trabalho, optei por analisar uma amostra dos livros didáticos que constam nas referências bibliográficas das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 indicadas no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática e disponíveis na biblioteca do *campus*, contexto deste estudo. Para tanto, dos oito livros que podem ser encontrados na referida biblioteca, quatro serão descritos e analisados já que os outros títulos apresentam conteúdo e organização semelhantes a eles, o que considero suficiente para entender como essas referências propõem o ensino e a aprendizagem de inglês e se estão ou não alinhados às necessidades do público-alvo. A seguir, o Quadro 1 apresenta a relação dos títulos a serem analisados:

Quadro 1 – Livros/coleções das referências bibliográficas das disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2

Título	Editora	Autor(es)	Ano	1ª publicação
Gramática prática de inglês: <i>grammar no problem</i>	Disal	Christine House John Stevens	2012	_____
<i>Real English: vocabulário, gramática e funções a partir de textos em inglês</i>	Disal	Mark Guy Nash Willians Ramos Ferreira	2010	_____
Técnicas de Leitura em inglês – ESP – <i>English for Specific Purposes</i> – Estágio 1	Textonovo	Eiter Otávio Guandalini	2002	_____
Técnicas de Leitura em inglês – ESP – <i>English for Specific Purposes</i> – Estágio 2	Textonovo	Eiter Otávio Guandalini	2005	2003

Fonte: Elaborado pela autora baseada em Amorim (2019)

Na próxima seção, trago a descrição desses materiais, objetivando, a partir da apresentação do conteúdo e das atividades que os constituem, avaliar até que extensão esses materiais contemplam as necessidades dos estudantes de Matemática apresentadas em seção anterior, a partir do estudo de Lopes e Barbirato (2022). Assim, busco responder à pergunta de pesquisa: *Em que medida os livros constituintes das referências*

bibliográficas das disciplinas de inglês oferecidas a licenciandos em Matemática de um contexto educacional profissional e tecnológico atendem as necessidades de aprendizagem de inglês desse público-alvo?

A relação entre os livros didáticos sugeridos para o ensino de inglês em um curso de Licenciatura em Matemática e as necessidades de aprendizagem declaradas pelos estudantes

Vale lembrar, inicialmente, que as necessidades de aprendizagem de inglês apontadas tanto pelos docentes de matemática quanto pelos egressos e licenciandos são aquelas que dizem respeito às especificidades dessa área de estudo. Desse modo, os participantes do mapeamento realizado declararam que é preciso o desenvolvimento, principalmente, das habilidades de compreensão e produção escrita especialmente do gênero acadêmico *abstract* e que as disciplinas já contemplam essas necessidades. Ademais, os licenciandos também relataram que têm pouco conhecimento do idioma e que, em vista disso, a carga horária das disciplinas de inglês cursadas por eles não seria suficiente para atender suas necessidades de aprendizagem do idioma. Dessa forma, objetivo aqui averiguar em que extensão os livros indicados nas referências dessas disciplinas estão adequados a essas necessidades.

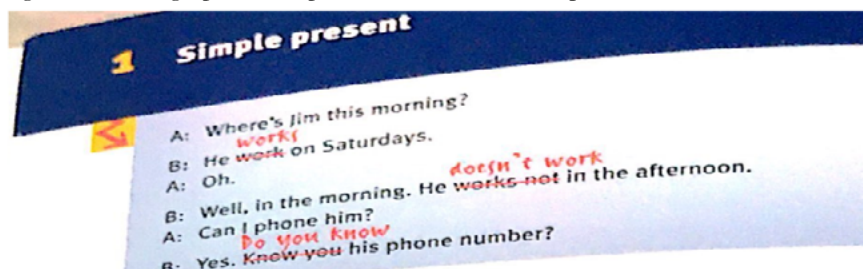
Em vista disso, nesta seção, busco avaliar como quatro livros indicados nas referências bibliográficas das disciplinas citadas abordam ou não a prática de leitura, assim como, se há a leitura e/ou a produção específica de gêneros acadêmicos, especialmente, *abstracts*, já que foram indicados pelos participantes do levantamento. Além disso, procuro analisar de que forma esses livros contribuem para o desenvolvimento da proficiência desse público-alvo.

Dos quatro títulos analisados, um deles não traz atividades para prática de leitura, mas sim apenas exercícios de estudo de vocabulário e de estruturas gramaticais. Começo minha análise, então, pelo livro intitulado de *Gramática Prática de Inglês: uma gramática do inglês atual com exercícios e respostas*²⁸. Esse livro, de acordo com House e Stevens (2012),

²⁸ Cf. HOUSE, Christine; STEVENS, John. *Gramática Prática de Inglês: uma gramática do Inglês atual com exercícios e respostas*. Barueri, SP, Disal, 2012.

“é uma gramática com exercícios que serve para estudar, treinar e fixar as estruturas mais importantes da gramática inglesa básica”. Ainda segundo esses autores, dessa forma, de maneira flexível, pode ser utilizado tanto para introduzir quanto para revisar itens gramaticais, associado ao material didático e/ou independente dele e na sala de aula e/ou na autoaprendizagem. Sobre o conteúdo e a organização desse livro, ele está dividido em 48 lições e busca abranger as áreas relevantes da gramática básica. As unidades são compostas por diálogos que trazem erros comuns os quais são corrigidos em sequência, além da forma do item gramatical por meio de diferentes exemplos. Na sequência, o uso da estrutura é explicado em detalhes em língua portuguesa demonstrando também diferentes exemplos, palavras sinalizadoras e, por último, os itens mais relevantes são resumidos novamente no final da página. Apresento a seguir uma amostra de como o conteúdo da unidade é introduzido:

Figura 3 – Diálogo para exemplificação de erros do *Simple Present*



Fonte: House e Stevens (2012, p. 6)

Como é possível observar, esse livro não atende às necessidades acadêmicas apontadas pelos respondentes do levantamento de necessidades de aprendizagem de inglês já que seu objetivo é apresentar itens gramaticais e, por meio de exercícios, propiciar que os alunos pratiquem o que estudaram sobre esses itens linguísticos no decorrer da unidade. Não traz textos para leitura, nem ao menos para contextualização dos itens apresentados, além de não promover a prática de escrita de textos, mas sim, apenas, frases soltas. É nesse sentido que não contempla totalmente as necessidades declaradas pelos licenciandos, oportunizando

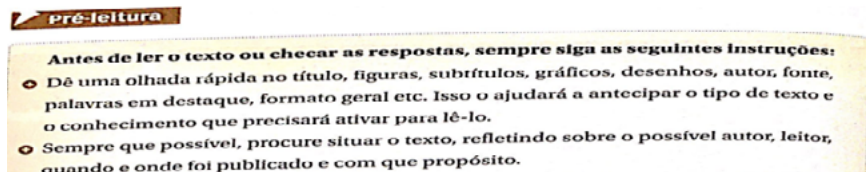
apenas que os aprendizes tenham contato com diferentes estruturas gramaticais da língua-alvo. Portanto, esse livro não contribui para o desenvolvimento das diferentes habilidades do inglês, nem ao menos a leitura e a escrita apontadas como necessidades de aprendizagem pelos estudantes de Matemática. Pode ser utilizado, então, como um suporte, principalmente, para estudo externo à sala de aula já que a forma da língua é um dos elementos a serem trabalhados no processo de aprendizagem. Em consequência disso, o professor precisará fazer adaptações e/ou, até mesmo, criar materiais novos para atender as necessidades desse público-alvo, o que é muito comum em cursos de IFE/IFA (Vilaça, 2019).

O segundo livro a ser analisado aqui está intitulado de *Real English: vocabulário, gramática e funções a partir de textos em inglês*²⁹ e, de acordo com Nash e Ferreira (2010, p. 10), esse livro proporciona que os falantes brasileiros de inglês expandam, consolidem e aperfeiçoem o conhecimento sobre essa língua a partir de textos. Os autores justificam que o texto se diferencia de sentenças isoladas porque abarca os elementos básicos da comunicação, a saber: “a cultura, a situação comunicativa, os participantes da interação, o propósito comunicativo, as escolhas léxico-gramaticais e discursivas”.

Para tal, o livro está dividido em oito módulos baseados em diferentes tópicos. Em cada módulo existem dois textos referentes ao tópico principal seguidos por atividades, como denominam os autores. Essas atividades estão divididas em três tipos: leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), compreensão de texto e exploração da linguagem do texto. Cabe destacar que, antes do estudante iniciar as atividades de pré-leitura, o livro elenca algumas instruções a serem seguidas, como exemplifico, a seguir, na figura 4:

²⁹ Cf. NASH, Mark Guy; FERREIRA, Willians Ramos. *Real English: vocabulários, gramática e funções a partir de textos em inglês*. São Paulo, SP, Disal, 2010.

Figura 4 – Instruções para realização da atividade de Pré-Leitura – Módulo 1



Fonte: Adaptado de Nash e Ferreira (2010, p. 14)

Ao observar essas instruções, é possível perceber que os autores, mesmo sem explicitar, orientam que o leitor utilize estratégias de leitura que permitam com que ele faça previsões sobre o texto fundamentado no título, subtítulo, elementos visuais, autoria, fonte e *layout*. Nas atividades de pré-leitura, as atividades objetivam que o aluno se prepare antecipadamente para a leitura do texto que será apresentado na sequência, reiterando o estudo do texto por meio do uso de estratégias de leitura. A seguir, demonstramos os textos estudados no Módulo 1:

Figura 5 – Textos do Módulo 1

Agora leia o texto, verifique se as suas expectativas com relação ao texto estão bem corretas. Então, verifique as respostas no final do livro.

"Feijoada - From the melting pot of Brazil comes a mouth-watering black bean stew"

households, especially in Rio, where this traditional lunch meal can take up an entire afternoon! The origins of the dish can be traced back to the days of slavery and reflect the mix of African and European cultures. The story goes that white slave owners, after choosing the best cuts of meat for their table, would send the unwanted parts (like the ears and tail) to the slaves to eat. The slaves would cook these parts with black beans and local ingredients - transforming it into a rich and filling stew.

What's the first thing that comes to mind when you think of Brazil? Rio's colorful carnival parade? Soccer players? Samba? Bikini-clad beauties on beaches? One of Brazil's best-kept secrets is its incredibly rich culinary heritage. 'Feijoada', the national dish of Brazil, is a Sunday ritual in many

This tasty Brazilian meal takes a little while to prepare, but it's worth it! Well, here goes the recipe...

INGREDIENTS

- 1 kg black beans
- 500 grams smoked ham hocks
- 1 of each: pork foot, ear, tail, tongue (optional)
- 1 kg Brazilian sausage (linguica) or chisico cut in thick slices
- 250 grams of salted or jerked beef (what Brazilians call carne-seca) cut in cubes
- 250 grams smoked pork ribs
- 250 grams lean pork, cut in cubes
- 1 large onion, finely chopped
- 4 garlic cloves, finely chopped
- 2 tablespoons of olive or vegetable oil
- Salt and pepper to taste
- Hot sauce (optional)

PREPARATION

- 1 Soak the black beans overnight. In the morning, cook them in a pressure cooker until tender. Set aside the beans with the liquid.
- 2 In a large skillet, brown the onion and garlic in oil. Then add the cubes of pork and salted beef, sausage and the rest of the meat. Cover with water and simmer over low heat for 30 minutes.
- 3 Add the black beans, hot sauce, salt and pepper and continue simmering until tender (about 1 hour).
- 4 Serve with white rice, orange slices, finely cut collard greens sautéed in oil and garlic and farofa (toasted seasoned manioc flour).

Enjoy!

Fonte: Nash e Ferreira (2010, p. 13 e 14)

Como é possível notar, pede-se que o aluno verifique se suas previsões a respeito do texto estavam certas uma vez que, como dito anteriormente, nas atividades de pré-leitura, os alunos precisam pensar sobre características e o assunto possível dos textos a serem lidos na sequência. Além disso, os textos são de gêneros textuais não acadêmicos, ou seja, não têm a função de divulgar o conhecimento científico, o que nos faz compreender que eles também não atendem às necessidades elencadas pelos professores, egressos e licenciandos em Matemática do contexto investigado no que se refere à leitura e à escrita de textos acadêmicos. Todavia, pode fornecer insumo da língua inglesa por meio dos textos apresentados e estudados, atendendo, assim, parcialmente as necessidades relatadas pelos estudantes de Matemática. Em adição, ao trabalhar a compreensão escrita a partir do uso de estratégias de leitura com instruções em português, o livro indica que se alinha à perspectiva instrumental do estudo da língua-alvo, muito praticado no Brasil, com o estudo de apenas de uma habilidade da língua e o uso predominante do português (Dudley-Evans; St. John, 1998; Almeida Filho, 2008; Ramos, 2019). A meu ver, para abranger as necessidades específicas apontadas pelos respondentes, o professor também precisará fazer adaptações e/ou criar materiais novos que complementem o que é trabalhado ao longo desse livro, muito possivelmente, acrescentando textos, vídeos e outras fontes de insumo relacionados à área de estudo dos licenciandos autênticas, além de atividades que favoreçam a aprendizagem e a aquisição da língua-alvo (Richards, 2001).

No que diz respeito ao terceiro título *Técnicas de Leitura em Inglês – ESP – English for Specific Purposes*³⁰, está disponível em dois volumes denominados de “Estágio 1 e 2”. A respeito do primeiro, está dividido em 10 unidades nas quais duas propõem o estudo de estratégias de leitura e sete o trabalho com itens gramaticais. Sobre o estágio 1, Guadalini (2005, p. 10) afirma que ser capaz de ler um texto em outra língua que não a materna é fundamental para evolução acadêmica e profissional

³⁰ (a) GUADALINI, Eiter Otávio. *Técnicas de Leitura em Inglês: ESP – English for Specific Purposes – Estágio 1*. São Paulo: Textonovo, 2002.

(b) GUADALINI, Eiter Otávio. *Técnicas de Leitura em Inglês: ESP – English for Specific Purposes – Estágio 2*. São Paulo: Textonovo, 2005.

o que justificaria a “exigência de interpretação de textos em inglês em vestibulares e em concursos”. Acrescenta que publicações de boa qualidade são traduzidas para o inglês e quem conseguir compreendê-las terá acesso a diversos tipos de informação. Por isso, embasado nessas necessidades, Guadalini (2005) assevera que o objetivo do estágio 1 é “tornar o aluno apto a ler e entender os textos em inglês de variadas áreas através de estratégias e técnicas de leitura, além de aumentar o vocabulário e estudar a gramática essencial para a compreensão textual”.

Para exemplificar de que forma esse livro propicia o desenvolvimento da compreensão leitora, demonstramos, primeiramente, na figura 6, a seguir, como as estratégias de leitura são apresentadas ao aluno:

Figura 6 – Explicação de estratégia de leitura – Unidade 1 – Estágio 1

io mais tempo.

SKIMMING



"Skimming" (ler ou examinar superficialmente) é uma técnica que permite rapidez e eficiência na leitura de textos. Quando a realizamos, lemos o texto rapidamente para saber o assunto principal abordado pelo autor. É uma atividade de leitura de compreensão geral: requer uma visão global do texto. Ao realizarmos o "skimming", alguns detalhes, como vocabulário desconhecido, não devem deter nossa atenção. Estamos em busca do sentido geral do texto.

Fonte: Adaptado de Guadalini (2002, p. 13).

Na sequência da explicação da estratégia de leitura *skimming*, um texto curto e algumas perguntas de compreensão a respeito desse texto

são trazidos em língua portuguesa e, em seguida, uma nova estratégia de leitura é apresentada e outro texto curto, mas agora em inglês, é apresentado juntamente com algumas perguntas, em português, para seu entendimento. Em ambos os textos, o aluno precisa além de responder essas questões, praticar o uso das estratégias de leitura estudadas ao longo da unidade. Apresento, a seguir, um dos textos trabalhados nessa unidade:

Figura 07 – Texto em língua inglesa da Unidade 1 – Estágio 1

PRÁTICA

Grife os cognatos no texto seguinte:

TEXTO: The Organized Phone

SHARP'S PERSONAL Mobile Communicator combines a digital cellular phone and an electronic organizer. The communicator includes e-mail and synchronization of schedule and address-book information with a PC. A product is due on the European market this fall; no plans have yet been made for North America.

(Popular Science - October 1997, p.26)

Fonte: Adaptado de Guadaliní (2002, p. 15).

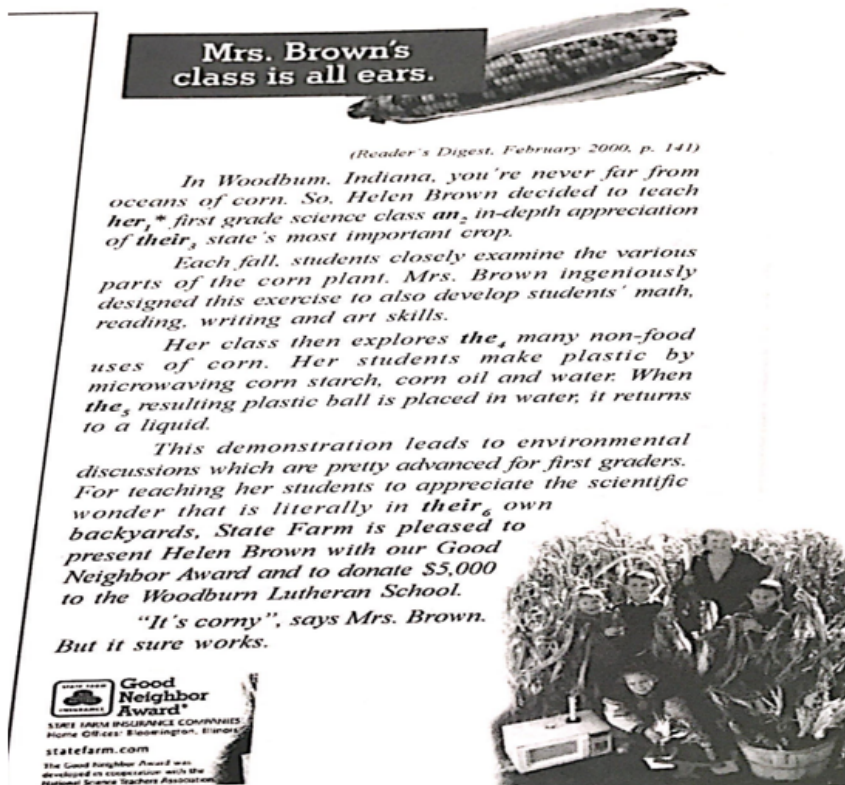
Como é possível perceber, esse livro atende parcialmente às necessidades de aprendizagem de inglês dos estudantes de Matemática uma vez que promove a prática da leitura de textos de gêneros diversos na língua-alvo. No entanto, traz pouco insumo linguístico já que as perguntas são todas em português e não traz atividades que proporcionem a prática da escrita, focalizando mais na prática do uso de estratégias de leitura e aspectos gramaticais.

Com referência ao segundo estágio, o livro está dividido em 10 unidades, sendo oito para o estudo de itens linguísticos e duas para revisão, além de 11 textos para prática extra. Nelson Aguilera, ao apresentar o livro, descreve que os textos apresentados trazem temas atuais por meio de exercícios que trabalham três níveis de compreensão do leitor. Também destaca que, para o estudo de vocabulário, existem glossários e contex-

tos e que a gramática é trabalhada “dentro dos paradigmas linguísticos estruturalista e pragmático”. Por fim, o livro traz exercícios de tradução.

Esse livro se diferencia do estágio 1, não pelo objetivo e conteúdo que apresenta, mas porque traz textos em inglês mais longos e um glossário com algumas palavras do texto. Na seção de prática, primeiramente, o aluno extrai do texto palavras cognatas, verbos, com afixos, entre outros, para, em seguida, responder algumas questões de compreensão do texto. Por fim, um item gramatical é apresentado e o aluno pode fazer alguns exercícios sobre esse item. Trago a figura 08, a seguir, para demonstrar os textos que são apresentados no livro:

Figura 08 – Texto da Unidade 1 – Estágio 2



Mrs. Brown's class is all ears.

(Reader's Digest, February 2000, p. 141)

In Woodburn, Indiana, you're never far from oceans of corn. So, Helen Brown decided to teach her, first grade science class an₂ in-depth appreciation of their₃ state's most important crop.*

Each fall, students closely examine the various parts of the corn plant. Mrs. Brown ingeniously designed this exercise to also develop students' math, reading, writing and art skills.

Her class then explores the₄ many non-food uses of corn. Her students make plastic by microwaving corn starch, corn oil and water. When the₅ resulting plastic ball is placed in water, it returns to a liquid.

This demonstration leads to environmental discussions which are pretty advanced for first graders. For teaching her students to appreciate the scientific wonder that is literally in their₆ own backyards, State Farm is pleased to present Helen Brown with our Good Neighbor Award and to donate \$5,000 to the Woodburn Lutheran School.

"It's corny", says Mrs. Brown. But it sure works.

Good Neighbor Award
STATE FARM INSURANCE COMPANIES
Home Offices: Bloomington, Illinois
statefarm.com

The Good Neighbor Award was developed in cooperation with the National Science Teachers Association.

Fonte: Guandalini (2005, p. 13)

O texto pode ser encontrado logo no início da unidade e, na sequência, um glossário, para então os exercícios de prática serem apresentados. Primeiramente, exemplifico, a seguir, a partir da figura 09, um dos exercícios de prática, como está denominado no livro:

Figura 09 – Perguntas sobre o texto da Unidade 1 – Estágio 2

c) 6 substantivos que acompanham os seguintes marcadores de substantivo

<i>her</i> ₁ _____	<i>the</i> ₄ _____
<i>an</i> ₂ _____	<i>the</i> ₅ _____
<i>their</i> ₃ _____	<i>their</i> ₆ _____

d) 6 palavras com afixos

Fonte: Adaptado de Guadalini (2005, p. 15)

Como é possível observar, primeiramente, o foco é o estudo de determinados itens gramaticais que estão presentes no texto, objetivando, então, compreender a parte estrutural da língua de forma contextualizada. Em seguida, o livro traz perguntas acerca do assunto tratado no texto, como é demonstrado na figura 10, a seguir:

Figura 10 – Perguntas para a compreensão do texto da Unidade 1 – Estágio 2

3. Responda as seguintes questões:

a) Sobre o que é o texto?

b) Qual a colheita mais importante em Woodburn?

Fonte: Adaptado de Guadalini (2005, p. 15)

Como é averiguado na figura 10, as perguntas são apresentadas em português e fazem referência, inicialmente, à compreensão geral do

assunto do texto para depois indagar sobre informações mais específicas. Desse modo, é possível observar, a partir do que foi demonstrado e descrito previamente, que, tanto o Estágio 1 quanto o Estágio 2, têm como cerne o estudo da leitura de textos em inglês do gênero não acadêmico por meio da prática de uso de estratégias de leitura a partir da língua materna. Novamente, considero que esses dois volumes atendem parcialmente às necessidades dos licenciandos em Matemática, ou seja, propiciam o desenvolvimento da leitura e o estudo de alguns itens linguísticos a partir de um contexto, mas na língua materna. Esses livros também estão alinhados à quarta fase do IFE o qual ficou mais conhecido no Brasil desde o final da década de 1970 (Celani *et al*, 2009; Brito, 2016; Ramos, 2019) e que ainda é praticado no IFSP – *campus* Caraguatatuba como apontado por Lopes (2018) e Lopes e Barbirato (2022). Portanto, também serão necessárias adaptações e/ou a produção de materiais novos por parte do professor.

Em adição, mesmo que o objetivo deste capítulo não seja a análise da filosofia de ensinar e aprender uma língua dos títulos apresentados, é importante ressaltar que os livros avaliados nesta seção parecem estar alicerçados em uma abordagem gramatical (Almeida Filho, 2012), favorecendo a aprendizagem predominante, mesmo que de maneira contextualizada em alguns dos títulos, de estruturas gramaticais da língua, ou seja, de apenas um aspecto da competência comunicativa. Por isso que, do meu ponto de vista, essa filosofia não seria a abordagem mais adequada para atender às necessidades dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática visto que esses alunos relataram, entre outras coisas, que a carga horária das disciplinas de inglês cursadas no IFSP não dá conta de todas as suas demandas de aprendizagem da língua inglesa (Lopes; Barbirato, 2022).

Após a exposição da análise dos dados, trago, a seguir, as considerações finais deste capítulo.

Considerações Finais

O objetivo deste capítulo foi analisar em que medida os livros indicados pelos planos de Ensino das disciplinas de inglês oferecidas

por um Curso de Licenciatura em Matemática de um Instituto Federal de Educação contemplam ou não as necessidades de aprendizagem de língua inglesa elencadas pelos estudantes desse curso. Dessa maneira, pude responder à pergunta orientadora deste estudo: *Em que medida os livros constituintes das referências bibliográficas das disciplinas de inglês oferecidas a licenciandos em Matemática de um contexto educacional profissional e tecnológico atendem as necessidades de aprendizagem de inglês desse público-alvo?*

Após a descrição e a análise dos quatro títulos escolhidos, pude constatar que as necessidades de aprendizagem de inglês declaradas pelos participantes do mapeamento realizado por Lopes e Barbirato (2022) são atendidas parcialmente por esses livros. Em vista disso, julgo necessário que o professor responsável pelas disciplinas de inglês do contexto investigado realize adaptações e/ou crie materiais novos mais bem adequados às necessidades dos estudantes de Matemática tendo em mente que, como asseveram Almeida Filho (2012) e Vilaça (2010, 2019), livros didáticos disponíveis no mercado editorial não dão conta, geralmente, de demandas muito específicas de ensino e aprendizagem de uma língua.

No entanto, concordo com Lopes e Barbirato (2022), quando afirmam que, ao utilizar parte do livro ou material didático disponível no mercado editorial ou na biblioteca de seu *campus* juntamente com materiais de sua autoria, o professor também não contemplaria as necessidades dos licenciandos em Matemática. Em razão disso, reafirmo a relevância do papel do professor de línguas de produtor de materiais didáticos, não somente em contextos com demandas específicas como o da instituição educacional investigada neste estudo, mas também em situações com outras finalidades de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo, levando em consideração não somente as necessidades e os interesses do contexto e dos aprendizes (Almeida Filho, 2012; Basturkmen, 2010; Dudley-Evans; St. John, 1998; Hutchinson; Waters, 1987; Vilaça, 2010, 2019) como também a abordagem de ensinar que irá guiar os processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, vale destacar que, tendo em vista o que foi apresentado neste capítulo, a elaboração de um material novo não é uma tarefa simples de ser realizada (Almeida Filho, 2012), por isso é fundamental

que o professor de línguas tenha consciência e consiga explicitar a teoria na qual fundamentará tanto o seu material didático quanto as outras três materialidades que concretizam sua prática. Corroboro, desse modo, Lopes e Barbirato (2022) uma vez que indicam a necessidade de pesquisas que discutam a elaboração de materiais para o contexto de ensino de inglês a estudantes do curso de licenciatura em Matemática de instituição de educação tecnológica, mas também sugiro a importância de que trabalhos que versem sobre o processo do professor de línguas refletindo a respeito da elaboração e da implementação desse material didático sejam desenvolvidos.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. REVERTE: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba. Indaiatuba, volume 6, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Léxico Vital da área de ensino de línguas na perspectiva da Ciência Aplicada da Linguagem*. Projeto Glossa – Vocabulário Específico. Produção Acadêmica: PGLA/Universidade de Brasília, 2021.
- BASTURKMEN, H. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2010.
- BRITO, P.A. *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no ensino superior tecnológico: grau de ajuste de uma situação atual para o ELFE (ensino de línguas para fins específicos)*. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. *The ESPecialist*, v. 19, n. 2, p.233–244, 1998.
- CELANI, M. A. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- IFSP. *Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019-2023*. São Paulo. 2019.

IFSP. *Curso Superior de Licenciatura em Matemática*. Projeto do Curso de Formação de professores de Educação Básica. Caraguatatuba, nov. 2017.

LOPES, J. *Especificidades do uso do inglês (LE) na área técnica empresarial: a relação entre necessidades, planejamento de curso e material didático*. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSCar, São Carlos, 2008.

LOPES, J. O ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos para licenciandos em Matemática do IFSP/ Caraguatatuba. In: SOUZA, C.F.de; MANHÃES, E.K. (org.) *Olhares em Rede*. Diálogos oportunos no âmbito do ensino e da aprendizagem de inglês na Rede Federal Tecnológica. Curitiba: Appris, 2018.

LOPES, J.; BARBIRATO, R. C. A complexa tarefa de materializar as necessidades dos aprendizes na disciplina de Inglês de um curso de Licenciatura em Matemática: compreensões e reflexões. In: MONZÓN, A. J. B; FADANELLI, S. B. (org.) *Ensino de Línguas e Formação Profissional - Volume II*. Araraquara: Letraria, 2022.

RAMOS, R. C. G. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: JÚNIOR, A. F. S. (org.). *Línguas para Fins Específicos: Revisitando conceitos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

RICHARDS, J. C. *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

VILAÇA, M. L. C. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, 2010, p. 67-78.

VILAÇA, M. L. C. Para entender o ensino de Inglês para Fins Específicos: princípios, características e Ramos. In: JÚNIOR, A. F. S. (org.) *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas: Pontes, 2019.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

FERNANDA GOULART



Doutoranda no programa de Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas. Realizou estágio sanduíche financiado pela Capes-PRINT na *University College London*, em Londres, Inglaterra, em 2023. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Graduada em Letras inglês/português pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora efetiva de inglês/português no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) campus Piracicaba desde 2014.

JAQUELINE LOPES



Professora efetiva de inglês e português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) campus Caraguatatuba desde 2011. É mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com ênfase no ensino e aprendizagem de línguas e graduada em Letras (Português-Inglês) pela mesma instituição. Em 2016, foi bolsista da CAPES no curso de capacitação TESOL- realizado na *Northern Virginia Community College* (NOVA), nos Estados Unidos.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem 11-12, 24, 30, 47, 63, 69-72, 85-87, 90, 102, 107

adaptação 5, 7-8, 18, 31-32, 38, 43, 65, 73-74, 97, 104, 108, 130

Almeida Filho 11-14, 17-18, 22-23, 71, 75, 78, 85, 87, 90, 100-103, 107, 109-111, 116, 122, 127-129

análise de necessidades 14, 69, 87, 100, 103, 105

aprendizagem 7-10, 12-14, 16-17, 22-23, 26, 30, 34, 36, 43-46, 48-50, 56-58, 60-61, 64, 66, 71-72, 76, 86, 89-91, 98, 101-107, 109-120, 122, 124, 127-131

aprendizagem significativa 43-46, 56, 64, 66

aquisição 12, 23, 65, 69-70, 78, 85, 89-92, 109, 122

atividades comunicativas 73, 75, 88-89, 91, 100

Ausubel 45-46, 65

B

Barbירו 69-71, 75, 85-86, 90-91, 100, 102-104, 106-107, 112-117, 127-130

BNCC 30-31, 41

C

ChatGPT 8-9, 43-44, 50-62, 64-66

competência comunicativa 14, 86, 127

criticidade 9, 25-26, 28-29, 36-37, 39-40

curso técnico 19, 26, 68, 73, 87-88, 111

E

EaD 26, 40, 112

educação profissional e tecnológica 5, 7, 13, 15, 23, 66, 101-102, 106, 108

ensino-aprendizagem 9, 12, 24-26, 30, 33, 35, 40-41, 100

Ensino Médio 8-9, 26, 67-69, 73, 78, 87-89, 91-92, 99-100, 112

ensino superior tecnológico 8-9, 13, 18, 43-44, 46, 65, 129

escola 12, 27-28, 30, 41-42

espanhol 6-7, 9, 18, 43-44, 48-49, 52-66

F

Fatec 5-6, 18-20, 23, 129

ferramentas virtuais 25

filosofia 11-12, 98, 109, 127

foco no sentido 8-9, 87-88, 91

Freire 28-29, 40-41, 129

G

Gestão 6, 20-21, 44, 51, 56-58, 61, 64, 66, 111

gêneros discursivos 32, 35-36

gêneros textuais 18, 31-32, 35, 85, 122

H

habilidades linguísticas 19, 49, 56, 64

I

IA 43-44, 50-51, 56, 64-65

IFSP 6, 8, 35-36, 67-68, 72-73, 88, 103, 106-107, 111-112, 127, 129-131

Informática 16, 35, 68-69, 73, 78, 87-89, 92, 95-96, 112

inglês 6-11, 13, 18-25, 35-36, 67-70, 72-73, 78-79, 81, 86-88, 93, 95, 98, 100-108, 110-120, 122-125, 127-131

Inglês Instrumental 101, 103, 105-107

Inglês para Fins Acadêmicos 101, 104, 106, 114

Inglês para Fins Específicos 8, 24, 100-102, 104, 108, 111, 114, 130

Instituto Federal de Educação 67, 72, 103, 128, 131

inteligência artificial 8, 43, 66

L

Licenciatura 6, 68, 78, 92, 101, 103-104, 106, 112-114, 116-118, 127-130

linguagem 11, 31-32, 34, 36, 38, 42, 49, 57, 66, 86, 88, 95, 100, 105-107, 110, 120, 129

Linguística Aplicada 11, 23-24, 41, 66, 85, 100, 129

livro didático 11, 15, 21-23, 27-28, 41, 109

Logística 19-21, 44, 56, 60-62, 64

língua espanhola 8, 44, 48-49, 51, 54-55, 64

língua estrangeira 5, 11, 13-16, 18-21, 23-24, 27, 35, 44, 50, 53, 63-64, 82, 85, 98, 100, 109, 129-130

língua inglesa 7-9, 15, 18, 26-27, 30, 35, 41, 68-69, 85-89, 91-93, 99-101, 103-104, 107, 116, 122, 124, 127-128

línguas 2, 5-7, 11-14, 16-19, 21-24, 31, 44, 50, 65, 68-70, 72, 78, 82, 85, 87-91, 97-98, 100-104, 106-111, 113, 116, 128-131

M

Manutenção Automotiva 68, 87, 92, 96

mapeamento 15, 102-104, 116, 118, 128

Matemática 6, 8, 10, 101-104, 106, 111-118, 120, 122, 124, 127-130

materiais didáticos digitais 40

material didático 5-11, 15-16, 18, 23-29, 31, 35-36, 40-41, 67, 101, 104, 108-109, 111, 116, 119, 128-130

MATERIAL DIDÁTICO
TEMÁTICO BASEADO EM
TAREFAS 9, 67

MD 11-12, 14-22, 110-111

MEC 13, 23, 41, 46-47, 66

modelo didático 33

motivação 64, 72, 81, 84, 86, 88-89, 96, 102, 105, 110

N

necessidades e interesses 16, 99, 107, 110

O

online 6-9, 19, 23, 25, 27, 29, 35-36, 38, 40-41, 67-70, 73-74, 79-82, 84-86, 96, 100

Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) 11

P

PBT 69

pensamento crítico 47, 49

planejamento 8, 11, 14-15, 23, 64, 69-74, 78-79, 86, 91, 97, 101, 103, 110-111, 116, 130

planejamento de curso 14, 23, 101, 130

produção de materiais 8, 16, 48, 69, 90, 103-104, 110, 127

PROEJA 67, 112

pré-tarefa 71, 75-76, 79-80, 84

PTBT 70-73, 75

S

sequência didática 33-35, 38, 40

T

tarefa 18, 29, 46, 70-71, 75-77, 79, 82-83, 86, 95, 97, 100, 113, 128, 130

tarefas comunicativas 69-71, 73, 75

tecnologia 6-7, 9, 11, 13-14, 16, 18-19, 21, 23-24, 43-44, 46, 50, 56, 64, 66-67, 72, 78, 88-89, 94-95, 99, 112, 131

U

UDTs 87-89, 91-92, 98-100

V

virtual 54, 70, 79

ISBN 978-65-5368-331-0



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br