

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO

MÁRCIA FERREIRA MORAES

Uma proposta de material didático de Inglês para os alunos do segundo ano do Ensino
Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração baseada na
Abordagem *CLIL*

ARARAQUARA/SP

2024

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO

MÁRCIA FERREIRA MORAES

**Uma proposta de material didático de Inglês para os alunos do segundo ano do Ensino
Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração baseada na
Abordagem *CLIL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, área de Educação, Universidade de Araraquara - UNIARA - como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA/SP

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

M822p Moraes, Márcia Ferreira

Uma proposta de material didático de inglês para os alunos do segundo ano do ensino médio com habilitação profissional de técnico em administração baseada na abordagem CLIL/Márcia Ferreira Moraes. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2024. 131f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara

1. Material didático. 2. Inglês. 3. Ensino médio. 4. Habilitação Profissional. 5. Técnico em Administração. 6. Abordagem CLIL.
I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MORAES, M.F. **Uma proposta de material didático de inglês para os alunos do segundo ano do ensino médio com habilitação profissional de técnico em administração baseada na abordagem CLIL.** 2024. 131f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: MÁRCIA FERREIRA MORAES

TÍTULO DO TRABALHO: Uma proposta de material didático de inglês para os alunos do segundo ano do ensino médio com habilitação profissional de técnico em administração baseada na abordagem CLIL

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2024

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Márcia Ferreira Moraes
Rua Luís dos Santos, 233. Mococa - SP
mfmoraes@uniara.edu.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome da autora: Márcia Ferreira Moraes.

Código de aluno:15022-011

Data:11 de março de 2024

Título Do Trabalho: "Uma proposta de material didático de Inglês para os alunos do segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração baseada na Abordagem CLIL".

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada

Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Denise Maria Margonari Favaro
Universidade Estadual Paulista/UNESP

(X)Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 11/05/2024.

Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

AGRADECIMENTOS

A profissão de educadora emergiu sutilmente em minha vida. Quando criança ou adolescente pensava em outras profissões, mas foi na sala de aula que me encontrei. Eu me descobri professora dando aula, na ETEC Francisco Garcia. Fazer mestrado sempre foi um dos meus sonhos, mas, por diversos motivos, demorou um pouco para ser conquistado.

Fazer pesquisa não é algo fácil. É necessário aprender e se envolver com o objeto a ser pesquisado. É uma caminhada longa, que exige dedicação, força e persistência. Esse caminho não seria possível de ser trilhado sem o auxílio e cooperação de muitas pessoas.

Gostaria de deixar registrado os meus agradecimentos a essas pessoas que me estenderam a mão, tornando esse sonho em realidade.

Agradeço ...

À minha orientadora **Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro** pela disponibilidade, paciência, apoio e conhecimento. Desde o início, sempre foi muito solícita e presente, sendo fundamental para a realização dessa pesquisa. Muito obrigada pelas palavras de incentivo quando tudo parecia impossível.

À diretora da ETEC Francisco Garcia, **Maria Helena Moreira Morellin**, por ter permitido que eu realizasse a minha pesquisa nessa tão estimada escola.

À coordenadora do curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, **Lucia Helena Puciarelli Madureira**, pelo apoio no decorrer da pesquisa.

Aos professores do curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração que me ajudaram com os temas a serem desenvolvidos em minhas unidades temáticas.

Ao diretor da FATEC Mococa, **Dr. Adriano Dias de Carvalho**, pelo auxílio e autorização do meu afastamento para os estudos. Sem isso eu não teria conseguido realizar o mestrado.

Aos meus coordenadores da FATEC Mococa **Dr. Claudionei Nalle Junior, Ms. Lucas de Oliveira Gomes, Ms. Luís Marcelo Bortolotti e Ms. Tarcísio Jorge Bezerra** pela cooperação sempre que precisei.

Aos professores da Congregação da FATEC Mococa por sempre consentirem a favor do meu afastamento, nesses meses do mestrado.

Aos funcionários da FATEC Mococa, **Thiago Paschoalino, Gilsimara da Silva Rodrigues, Débora Maria Brisighello e Miriam Raquel de Sylos**, por torcerem por mim e não medirem esforços sempre que precisei.

Aos meus alunos do 2º ano do curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, turma de 2023, pela disposição em participarem da pesquisa. Sem palavras para agradecer o empenho durante as aulas e por acreditarem em meu trabalho. Muito obrigada.

Aos meus alunos da FATEC Mococa que sempre me apoiaram nesses dois anos de mestrado. Em especial, aos alunos do 6º período de Inglês do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, do primeiro semestre de 2022, por serem tão compreensíveis e especiais no momento em que mais precisei, logo no início do mestrado. Muito obrigada.

À secretária da pós-graduação da UNIARA **Flaviana Coelho dos Santos Rocha** pelo profissionalismo e atenção em todo período do mestrado.

Ao meu marido **André Felipe** pelo companheirismo e apoio nesses dois anos de estudo. Sempre ao meu lado, tornando a caminhada possível.

Aos meus pais **João e Lia**, irmãos **Ivan e André** e cunhadas **Michelle e Juliana** por compreenderem a minha ausência em muitos finais de semana e almoços de família.

Agradeço a **Deus** por me permitir conquistar mais um dos meus sonhos. Sem Seu amparo, orientação e condução nada seria possível.

DEDICATÓRIA

Gostaria de dedicar esta pesquisa aos meus pais, **João e Lia**, que mostraram, desde criança, a relevância da educação em minha vida. Tive a sorte de crescer rodeada de livros e de conversas sobre os mais diversos assuntos. Meus pais sempre me estimularam a trilhar o caminho do conhecimento, estudando nas melhores escolas e desfrutando de todas as experiências que sempre sonhei. Serei eternamente grata pelo amor incondicional, apoio, pelo colo quando tudo fica difícil e abraços que sempre me fortalecem.

Aos meus irmãos, **Ivan e André**, companheiros de vida. Somos realmente um ÍMÃ (Ivan, Márcia e André). A minha caminhada é muito mais gratificante sabendo que somos unidos e sentimos um amor que não é deste mundo, um pelo outro.

Ao meu marido, **André Felipe**, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado nos mais diversos momentos da minha vida. Nunca mediu esforços para que eu conquistasse mais um dos meus sonhos, o mestrado. A sua compreensão, cooperação, companhia e amor foram essenciais nessa trajetória.

Aos meus avós **João e Roque** (*IN MEMORIAM*), homens humildes com poucos anos de estudo, que sabiam que a escola mudaria o meu futuro.

Às minhas avós **Lourdes e Marfiza** (*IN MEMORIAM*), mulheres fortes que sempre me mostraram que a educação faria de mim uma mulher livre.

RESUMO

Conforme a Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, (Brasil, 2018), a língua inglesa foi incluída como conteúdo obrigatório no Ensino Médio e deve ser compreendida como língua de uso mundial. Para este nível de ensino a língua inglesa é relevante, pois o aluno pode realizar pesquisas, ampliar seus conhecimentos no mundo digital e expandir suas habilidades linguísticas a fim de atuar no mercado de trabalho. A língua estrangeira possibilita, dentre outras coisas já citadas, o acesso a inúmeras oportunidades, tanto na vida pessoal como profissional do discente. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi elaborar um material didático específico para as aulas de língua inglesa do segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração - de uma ETEC para que facilite sua aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades orais e escritas básicas necessárias para este nível de ensino com base na abordagem *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*/Ensino Integrado de Conteúdo e Língua). Para alcançar o objetivo proposto, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo, baseada em um estudo de caso, realizada com os alunos do segundo ano diurno do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração - de uma escola técnica estadual de uma cidade do interior paulista. Foi aplicado um questionário inicial com o objetivo de avaliar as necessidades do uso do Inglês no Curso de Administração; em seguida, os alunos participaram de um período de intervenção de oito meses. Ao final de cada unidade foram aplicados questionários para avaliar as atividades planejadas e trabalhadas com os discentes participantes do estudo. Para os fundamentos teóricos sobre os vários métodos/abordagens ao ensino de línguas os principais autores foram Hutchinson e Waters (1987), Celani (2009), Ramos (2006), Richards e Rodgers (2001), Leffa (2016), Brown (2000), Silva (2016), Almeida Filho e Barbirato (org.) (2016), Almeida Filho (2020, 2013a, 2013b, 2014), Widdowson (1991) e Ortale (2023). Especificamente para a abordagem *CLIL*, nos apoiamos principalmente em Coyle, Hood e Marsh (2010), Tomlison (2014), Guimarães (2015), Ball, Cleg e Kelly (2016), Negoceki (2018), Mcloughlin (2021) e Doyle e Meyer (2021). Espera-se com esta pesquisa explorar as possibilidades e a eficácia do material didático elaborado, baseado na abordagem *CLIL*, a fim de desenvolver as habilidades orais e escritas básicas dos alunos do contexto tecnológico, assim como oferecer subsídios para o aprimoramento da prática docente dos que atuam nessa área, propiciando atividades mais significativas para os discentes, oportunizando a interação e a realização de tarefas voltadas para os conteúdos específicos de sua área.

Palavras-chave: Material didático. Inglês. Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração. Abordagem *CLIL*.

ABSTRACT

According to the National Common Core Curriculum in Languages and their Technologies (Brazil, 2018), the English language has been included as compulsory content in secondary education and should be understood as a language used worldwide. For this level of education, the English language is relevant because students can carry out research, expand their knowledge in the digital world and expand their language skills to act in the job market. Among other things, the foreign language gives students access to countless opportunities, both in their personal and professional lives. In view of this, the general aim of this research was to develop specific teaching material for English language classes in the second year of secondary school at ETEC to facilitate learning and the development of the basic oral and written skills required for this level of education, based on the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach. To achieve the proposed objective, we opted for a qualitative, descriptive study, based on a case study, carried out with students in the second year of daytime secondary school - with a vocational qualification in Administration Technician - at a state technical school in a city in the interior of São Paulo state. An initial questionnaire was administered with the aim of assessing the needs for the use of English in the Administration course; the students then took part in an eight-month intervention period. At the end of each unit, questionnaires were administered to evaluate the activities planned and worked on with the students taking part in the study. For the theoretical foundations on the various methods/approaches to language teaching, the main authors were Hutchinson and Waters (1987), Celani (2009), Ramos (2006), Richards and Rodgers (2001), Leffa (2016), Brown (2000), Silva (2016), Almeida Filho and Barbirato (org.) (2016), Almeida Filho (2020, 2013a, 2013b, 2014) and Widdowson (1991), Ortale (2023). Specifically, for the CLIL approach, we relied mainly on Coyle, Hood and Marsh (2010), Tomlison (2014), Guimarães (2015), Ball, Cleg and Kelly (2016), Negoceki (2018), Mcloughlin (2021) and Doyle and Meyer (2021). It is hoped that this research will explore the possibilities and effectiveness of the teaching material based on the CLIL approach, in order to develop the basic oral and written skills of students in the technological context, as well as offering subsidies for the improvement of the teaching practice of those who work in this area, providing more meaningful activities for students, offering opportunities for interaction and the accomplishment of tasks focused on the specific contents of their area.

Keywords: Teaching materials. English. High School with Professional Qualification as a Technician in Administration. CLIL approach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Árvore do ensino de língua inglesa.....	51
Figura 2 - Fatores que afetam a estruturação de cursos de inglês para fins específicos.....	52
Figura 3 - Taxonomia de Bloom reformulada.....	59
Figura 4 - Tríptico da linguagem.....	60
Figura 5 - Espiral da progressão da linguagem.....	62
Figura 6 – O Modelo 4C’s.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos participantes.....	101
Gráfico 2 - Gênero dos participantes.....	101
Gráfico 3 - Origem dos alunos.....	102
Gráfico 4 - Informação sobre atividade remunerada.....	102
Gráfico 5 - Estudo da língua inglesa.....	103
Gráfico 6 - Contato com a língua inglesa fora da escola.....	103
Gráfico 7 - Situações em que os alunos têm contato com a língua inglesa fora da escola.....	104
Gráfico 8 - Grau de dificuldade da língua inglesa.....	104
Gráfico 9 - Habilidades que apresentam mais dificuldades.....	105
Gráfico 10 - Habilidades linguísticas dos alunos.....	105
Gráfico 11 - Importância da língua inglesa no curso.....	106
Gráfico 12 - Situações em que os alunos irão precisar da língua inglesa.....	106
Gráfico 13 - Atividades importantes para o aprendizado do aluno.....	107
Gráfico 14 - Atividades em que os alunos tiveram mais dificuldade.....	108
Gráfico 15 - Habilidades mais trabalhadas durante a unidade.....	108
Gráfico 16 - Participação nas atividades.....	109

Gráfico 17 - Motivo de ter gostado e ter se sentido motivado.....	109
Gráfico 18 - Motivos de não ter gostado e sentido motivado.....	110
Gráfico 19 - Autoavaliação da aprendizagem.....	110
Gráfico 20 - Atividades importantes para o aprendizado.....	112
Gráfico 21 - Atividades que os alunos tiveram mais dificuldade.....	112
Gráfico 22 - Habilidades mais trabalhadas durante a unidade.....	113
Gráfico 23 - Participação nas atividades.....	114
Gráfico 24 - Motivos de ter gostado e sentido motivado.....	114
Gráfico 25 - Motivos de não ter gostado e não ter motivação.....	115
Gráfico 26 - Autoavaliação da aprendizagem.....	115
Gráfico 27 - Atividades importantes para o aprendizado.....	117
Gráfico 28 - Atividades que os alunos tiveram mais dificuldade.....	117
Gráfico 29 - Habilidades mais trabalhadas durante a unidade.....	118
Gráfico 30 - Participação nas atividades.....	118
Gráfico 31 - Motivos de ter gostado e se sentido motivado.....	119
Gráfico 32 - Motivos de não ter gostado e não ter sentido motivado.....	119
Gráfico 33 - Autoavaliação da aprendizagem.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas que podem contribuir para a investigação.....	17
Quadro 2 - Rendimento dos alunos – Unit 1.....	111
Quadro 3 – Rendimento dos alunos – Unit 2.....	116
Quadro 4 - Rendimento dos alunos – Unit 3.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Abordagem Audiolingual
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
ECL	Ensino Comunicativo de Línguas
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
ESL	<i>English as a Second Language</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
Etec	Escola Técnica Estadual
GT	Gramática e Tradução
L-alvo	Língua – alvo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua estrangeira
LinFE	Língua para Fins Específicos
LSP	<i>Language for Specific Purposes</i>
M-TEC	Ensino Médio Integrado ao Técnico
OGEL	Operação Global de Ensino de Línguas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
TA	Termo de Assentimento
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO	16
Hipótese	16
Justificativa	16
Apoio teórico	20
Problema e perguntas de pesquisa.....	21
Objetivos	21
1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LE	23
1.1 Breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.....	23
1.2 A BNCC e o Ensino médio.....	29
1.3 O Plano de Curso do Centro Paula Souza para o Ensino Médio Integrado/M-TEC:	
Foco no ensino de inglês.....	31
2 MÉTODOS/ ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	35
Método da gramática e tradução.....	37
Método direto.....	38
Abordagem para a leitura.....	40
Método audiolingual.....	41
Abordagem natural.....	44
Abordagem comunicativa.....	46
Ensino de línguas para fins específicos (ELFE)/ Abordagem Instrumental.....	49
Pós-método.....	53
3 ABORDAGEM CLIL.....	56
Modelo 4C: conteúdo, comunicação, cognição e cultura.....	62
4 CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS..	65
4.1 A escolha da abordagem e a elaboração do material didático.....	68
5 METODOLOGIA.....	73
Contexto.....	73
Participantes.....	74
Instrumentos de coleta de dados.....	74
Formas de análise de dados.....	75
Riscos e benefícios.....	75

6	CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA OS ALUNOS.....	76
6.1	Questionário – <i>needs analysis</i>	78
6.2	Unidades temáticas.....	81
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	101
7.1	O perfil do aluno.....	101
7.2	Avaliação das atividades pelos alunos.....	107
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE A: Questionário 2- para avaliação das atividades.....	131

APRESENTAÇÃO

Sou formada em Turismo pela Universidade Anhembi Morumbi e Letras pela Universidade Paulista - UNIP. Iniciei a minha carreira como professora na ETEC Francisco Garcia, em 2001, como docente do curso técnico em Turismo e Hotelaria. Em 2008, após cursar Letras, eu comecei a ministrar aulas de inglês para o ensino médio e técnico. Em 2014 tive a minha primeira experiência no ensino superior tecnológico na FATEC Mococa. Nessa época fui professora substituta por dois anos. Em 2018, após prestar o concurso para professor de inglês, assumi aulas nos cursos superiores de graduação tecnológica de Agronegócio, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Empresarial e Gestão da Tecnologia da Informação. Na ETEC Francisco Garcia, no período de 2009 a 2013, fui coordenadora Responsável por Classe Descentralizada e assumi a função de coordenadora de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional, no período de 2014 a 2019.

Quando iniciei a minha trajetória como professora de língua inglesa nos cursos do ensino médio integrado ao técnico e cursos técnicos na ETEC Francisco Garcia da cidade de Mococa – SP passei a questionar a minha prática docente, pois o ensino de línguas no contexto tecnológico tem as suas especificidades de acordo com cada área. Nesse período comecei a estudar novas maneiras, estratégias e abordagens de ensinar língua estrangeira. Após realizar alguns cursos na área senti necessidade de aprofundar-me nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas no contexto tecnológico. Acredito que planejar e aplicar atividades de língua estrangeira (Inglês) para um grupo específico de alunos será relevante para a minha atuação em sala de aula, pois irei avaliar e aplicar as tarefas que estimulam o desenvolvimento das habilidades orais e escritas básicas propostas para esse nível de ensino.

As insatisfações com os materiais didáticos para o ensino de inglês para os alunos do ensino tecnológico, área de Administração na qual atuo, levaram-me a realizar um mapeamento sobre as pesquisas existentes que puderam me auxiliar na proposição de um planejamento baseado na abordagem *CLIL* específico para as aulas de inglês para esses alunos.

Acredito que a pesquisa será relevante para a melhoria da minha prática em sala de aula, assim como beneficiará outros docentes nessa área, visto que urge encontrar práticas eficazes para o ensino de línguas específico para a área de atuação no contexto tecnológico.

INTRODUÇÃO

A realidade contemporânea é constituída por uma sociedade interconectada e globalizada com um intenso fluxo de informação acontecendo a todo instante. Sendo assim, a língua inglesa se mostra uma ferramenta importante para promover essa integração global.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, (Brasil, 2018), a língua inglesa foi incluída como conteúdo obrigatório no Ensino Médio e deve ser compreendida como língua de uso mundial. Além das especificidades da área acadêmica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a língua inglesa é “estudo obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (Brasil, 2018, p.476). A língua estrangeira possibilita o acesso a diversas áreas, viabilizando a expansão do conhecimento dos alunos, assim como, a ampliação de suas vivências. Dessa maneira, torna-se relevante trabalhar o desenvolvimento das habilidades linguísticas da língua estrangeira para a prática social, ou seja, aprender o inglês para as mais diversas situações na vida pessoal e profissional.

A **hipótese** que norteia esta pesquisa é que a proposição de um planejamento baseado na abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* pode ser um caminho para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas básicas dos alunos do ensino tecnológico, oferecendo subsídios para o aprimoramento da minha prática docente e de demais professores que atuam nessa área, bem como propiciando atividades mais significativas para os discentes, oportunizando a interação e a realização de tarefas voltadas para os conteúdos específicos de sua área, Administração, foco desta pesquisa.

Esta pesquisa **se justifica**, pois, no momento atual, o domínio da língua inglesa é um saber essencial tanto no contexto mundial como no nacional, seja para o acesso às tecnologias, seja profissionalmente. No entanto, os resultados de pesquisa como a do *British Council Brasil* (São Paulo, 2014) informam que somente 10,3% dos jovens brasileiros dizem possuir algum conhecimento da língua inglesa, apesar de as escolas ofertarem a disciplina de língua inglesa desde o sexto ano do ensino fundamental, de acordo com a Lei nº13.415, de 2017, assim como na educação tecnológica.

O ensino de línguas no contexto tecnológico é um tema recente na área da educação. O marco inicial do ensino instrumental de línguas no Brasil foi no ano de 1980 com o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras implantado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP. Foi nessa época que os pesquisadores

da Linguística Aplicada perceberam que os professores, alunos e pesquisadores brasileiros precisavam se preparar para ler textos acadêmicos e, posteriormente, aprender a língua estrangeira para atuarem no mercado de trabalho.

As insatisfações com os materiais didáticos para o ensino de inglês para os alunos do ensino tecnológico, área de Administração na qual atuo, levaram-me a realizar um mapeamento sobre as pesquisas existentes que possam me auxiliar na proposição de um planejamento baseado na abordagem *CLIL* específico para as aulas de inglês para esses alunos.

Mapeamento

As bases de dados pesquisadas foram as seguintes: a) UNIARA, no período de 2015 a 2020, com as palavras-chave “aquisição de língua inglesa” e “aprendizado de língua inglesa”; b) no site da CAPES, utilizando as palavras-chaves “*CLIL*”, “planejamento *CLIL*”, “ensino tecnológico”, “ELFE (ensino de línguas para fins específicos)” e “ensino e aprendizagem de inglês”, tendo sido localizados 05 trabalhos; c) Plataforma da *Scientific Eletronic Library OnLine*- SciELO. O quadro 1, a seguir, traz as pesquisas selecionadas no mapeamento realizado.

Quadro 1- Pesquisas que podem contribuir para esta investigação

Autor/data	Título
XAVIER (2004)	O desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas
GUIMARÃES (2006)	O Ensino de Inglês como língua estrangeira: um estudo de caso sobre a competência comunicativa desenvolvida nos alunos do ensino médio
GUIMARÃES (2015)	Planejamento <i>CLIL</i> por tarefas; integrando temas e língua para fins específicos da educação profissional
SILVA (2016)	O ideal e o real desafios e potencialidades na elaboração de um planejamento na educação profissional integrada ao ensino médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos
SCHULZ; AZEVEDO (2016)	O discurso docente em língua inglesa e a promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral discente
NEGOCEKI (2018)	Uma proposta de ensino baseado na abordagem <i>CLIL</i> : apropriações de uma professora/pesquisadora.
ULIANA (2018)	A (Co)Construção de Conhecimentos em Aulas de Inglês Instrumental sob a Perspectiva Sociocultural

MENEGELLI (2019)	A motivação para a aprendizagem do Inglês no terceiro ano do Ensino Médio e sua relação com as práticas pedagógicas
MOLINARI (2020)	A influência das crenças e as propostas do livro didático para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio
MCDUGALD; PISSARELLO (2020)	<i>Content and language integrated learning: in-service teachers' knowledge and perceptions before and after a professional development program</i>
FAJARDO DACK ; ARGUDO; ABAD (2020)	<i>Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis</i>
GUPTA (2020)	Colaboração entre pesquisadora e professora na adoção de uma abordagem integrada de conteúdo e de língua (CLIL): processos, desafios e resultados

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Xavier (2004) teve por objetivo o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita em língua inglesa a partir da implementação de um programa temático de ensino baseado em tarefas em duas 5as séries do ensino fundamental. Os resultados demonstraram que os alunos apresentaram ganhos de aprendizagem, sendo eles mais significativos na habilidade de compreensão oral.

Guimarães (2006) em “O Ensino de Inglês como língua estrangeira: um estudo de caso sobre a competência comunicativa desenvolvida nos alunos do ensino médio” teve como objetivo investigar por que a escola particular de ensino médio não capacita os alunos a se comunicarem em inglês.

Guimarães (2015) realizou sua pesquisa sobre o planejamento baseado na abordagem CLIL integrando tarefas no contexto tecnológico para o ensino de língua para fins específicos. Essa pesquisa foi a que mais me chamou atenção devido à pertinência ao tema, pois está em concordância com o meu objeto de estudo. Porém, Guimarães (2015) fez o planejamento das aulas de língua espanhola e o meu foco é a língua inglesa. O resultado de sua pesquisa foi positivo, pois identificou que o planejamento baseado na abordagem CLIL favorece o desenvolvimento das competências comunicativas para a formação profissional e cidadã.

Silva (2016) objetivou pesquisar o planejamento de curso da educação profissional e as potencialidades e desafios para o ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no ensino médio integrado ao técnico

Schulz e Azevedo (2016) verificaram o grau de êxito da compreensão do discurso oral docente de aprendizes de língua inglesa de nível de proficiência B2, conforme classificação

sugerida pelo Quadro Comum Europeu. Também objetivaram identificar as percepções de docentes e discentes de como deve ser a enunciação oral do professor para que haja promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão dos aprendizes.

Negoceki (2018) realizou sua pesquisa acerca do tema abordagem *CLIL*, porém, focou no ensino infantil. Esse trabalho foi incluído no mapeamento porque há informações pertinentes ao tema, embora o objeto de estudo da pesquisadora seja diferente do meu. O estudo conclui que existem possibilidades de uso da abordagem *CLIL* na Educação Infantil desde que as limitações relacionadas à formação de professores para atuarem com essa abordagem sejam superadas.

Uliana (2018) focou sua pesquisa na configuração da construção dos conhecimentos de língua inglesa nas aulas do ensino técnico sob a perspectiva sociocultural. Esta pesquisa investigou a motivação do aluno do ensino tecnológico frente à aprendizagem de língua estrangeira, assim como procurou compreender melhor o processo de ensino –aprendizagem e o papel dos professores em sala de aula. Embora não seja frequente, pode-se afirmar que as interações da professora podem favorecer a construção do conhecimento dos alunos, apresentando a (co) construção entre ambos.

Menegelli (2019) teve como objetivo geral analisar fatores motivadores e suas variáveis no processo de ensino - aprendizagem de Língua Inglesa no terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual. Os resultados revelam que alunos consideram músicas, filmes e séries como atividades que estimulam a aprendizagem; caderno e gramática desmotivam; alunos do diurno tem mais motivação para aprender inglês; vestibular; alunos do noturno já estão no mercado de trabalho e não acham tão interessante aprender a língua estrangeira, apesar de considerar importante.

Molinari (2020) analisou o papel das crenças dos alunos e das propostas trazidas pelo livro didático no desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua inglesa. Identificou um conjunto de crenças do grupo de alunos pesquisado que podem auxiliar ou dificultar o processo de ensino aprendizagem, bem como constatou que as atividades do livro didático adotado favoreceram o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Mcdougald e Pissarello (2020) tiveram por objetivo investigar as percepções e conhecimento dos professores sobre a abordagem *CLIL*. Os resultados revelaram a necessidade de suporte e *team work* para uma implantação bem- sucedida da *CLIL*. Revelaram também que os professores conhecem muito pouco sobre essa abordagem e mesmo tendo recebido treinamento prévio e trabalhado com por 3 ou 4 anos nessa linha, afirmaram que não foi suficiente.

Fajardo Dack, Argudo e Abad (2020) fizeram uma análise sistemática acerca do planejamento baseado na abordagem *CLIL* e apresentaram sugestões para futuros pesquisadores que aderirem a esta abordagem.

Gupta (2020) buscou compreender como os docentes podem desenvolver formas de desenhar e implementar materiais que possam engajar os alunos nesta abordagem

O mapeamento das pesquisas nas bases de dados da UNIARA, CAPES e SciELO possibilitou entender melhor as minhas inquietações sobre o planejamento de ensino de língua inglesa no contexto tecnológico, permitindo localizar algumas pesquisas sobre o tema bem como algumas lacunas existentes. Embora o tema planejamento seja relevante na área da educação, não há muitas pesquisas sobre o planejamento de aulas de língua inglesa no contexto tecnológico, foco do meu objeto de estudo que objetiva pesquisar e testar quais atividades possibilitam o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, oportunizando momentos reais da prática da língua inglesa a fim de prepará-los para o mercado de trabalho.

No levantamento dos dados nas bases de pesquisa, foram selecionados trabalhos sobre a motivação e autonomia no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino médio. Embora não seja o foco desta pesquisa, é notável a sua contribuição, pois o aluno motivado consegue desenvolver as suas habilidades, promovendo, conseqüentemente, o aprendizado mais significativo.

A decisão acerca do tema a ser pesquisado só foi possível com a realização do mapeamento bibliográfico. Acredito que a pesquisa será relevante para a melhoria da minha prática em sala de aula, assim como beneficiará outros docentes nessa área, visto que urge encontrar práticas eficazes para o ensino de línguas específico para a área de atuação no contexto tecnológico.

Apoio teórico

Para os fundamentos sobre os vários métodos/abordagens ao ensino de línguas os principais autores foram Hutchinson e Waters (1987), Celani (2009), Freire (2009), Ramos (2006), Richards e Rodgers (2001), Leffa (2016), Brown (2000), Silva (2016), Almeida Filho e Barbirato (org.) (2016), Almeida Filho (2013a, 2013b, 2014, 2020), Ortale (2023) e Widdowson (1991). Especificamente para a abordagem *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*/Ensino Integrado de Conteúdo e Língua), as principais contribuições foram oferecidas por Coyle, Hood e Marsh (2010), Tomlison (2014), Guimarães (2015). As autoras que serviram de apoio para a metodologia da pesquisa foram Lüke e André (1986) e

para a elaboração de material didático, nos apoiamos em Zabala (2010) e Fiscarelli (2008) para orientações gerais, e, mais especificamente para a elaboração das atividades de ensino de Inglês, Almeida Filho (2013 a, 2013 b), Tomlison e Masuhara (2005) e Widdowson (1991).

Reconhecendo as minhas inquietações diante da necessidade de desenvolver uma proposta mais eficaz para esses discentes, acredito ser relevante pesquisar e analisar o uso da abordagem *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning/Ensino Integrado de Conteúdo e Língua*) para responder às seguintes **questões de pesquisa**:

- Como as aulas de língua inglesa no Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração devem ser planejadas e os materiais selecionados a fim de desenvolver as habilidades orais e escritas básicas dos alunos necessárias neste mundo globalizado?

- O uso de alguns princípios da abordagem *CLIL* pode auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades, com ênfase na competência leitora dos discentes?

Esses questionamentos levaram à proposição do seguinte **objetivo geral** para esta pesquisa:

- Elaborar um material didático com base na abordagem *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning/Ensino Integrado de Conteúdo e Língua*) para atender às necessidades de um material específico para as aulas de língua inglesa do segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração - de uma ETEC para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas básicas necessárias para este nível de ensino.

Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

- Considerando que a Abordagem *CLIL* pressupõe interdisciplinaridade, identificar no Plano de trabalho dos docentes que atuam nessa série temas relevantes para serem desenvolvidos nas unidades de ensino de língua inglesa para esses alunos.
- Avaliar o resultado da aplicação de um conjunto de tarefas/atividades aos alunos com temáticas voltadas para os alunos do segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, participantes da pesquisa.

Finalizo esta introdução apresentando as seções que compõem a estrutura desta dissertação. Na seção 1 serão apresentados um breve histórico sobre o ensino de línguas no Brasil, seguido das orientações curriculares oficiais para o ensino de Inglês como língua estrangeira, contidas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017) e no Plano de Curso da ETEC (SÃO PAULO, 2021), contexto desta pesquisa. A seção 2 contém uma descrição dos principais métodos/abordagens para o ensino de Inglês. A seção 3 apresenta os

princípios da abordagem *CLIL* que ofereceram fundamentos para a elaboração do material didático para os alunos do segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração de uma ETEC do interior paulista. A seção 4 detalha a metodologia da pesquisa e, mais especificamente, faz considerações sobre a metodologia de elaboração do material didático. A seção 5 traz três atividades elaboradas, com base na abordagem *CLIL*, e que se constitui no principal produto desta dissertação. As avaliações dos resultados obtidos com a aplicação do material didático elaborado são analisadas na seção 6. As considerações finais buscam, de forma sucinta, ressaltar os principais resultados obtidos nesta pesquisa.

1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LE

Nesta seção serão apresentados, inicialmente, um breve histórico do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) seguido das orientações curriculares oficiais para o Ensino Médio, com foco no ensino de Inglês, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), finalizando com a apresentação do Plano de Curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração da ETEC lócus desta investigação e que deve ser o ponto de partida para as atividades que serão planejadas e desenvolvidas para o ensino de língua inglesa.

1.1 Breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

A aprendizagem de uma língua estrangeira está relacionada, muitas vezes, à necessidade das pessoas precisarem se comunicar com outros povos. Com o desenvolvimento da tecnologia, nos dias de hoje, há grande oportunidade para estreitar as relações comerciais, interpessoais e culturais ao redor do mundo, portanto, saber uma língua estrangeira é de grande relevância nesse cenário globalizado. Na maioria das vezes, a pessoa escolhe o idioma a ser estudado a partir da demanda no mercado de trabalho, ou seja, o poder econômico que essa língua tem na sociedade. Segundo Day (2012), no artigo “Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária”, no final do século XIX, o francês era predominante nas escolas devido à sua influência cultural e, nos dias de hoje, o inglês está presente nos currículos escolares em razão do poder político e econômico americano.

No Brasil, ao longo da história, diversas línguas foram ensinadas como estrangeiras. De acordo com Day (2012), a língua portuguesa foi a primeira língua estrangeira no país, não por determinação da coroa portuguesa, porém, por necessidade e interesse de se comunicar com os índios. Em 1758, com o Diretório de Marquês de Pombal, o ensino e o uso da língua indígena foram proibidos. O português passa a ser considerado língua nacional e oficial (Rodrigues, 2004 *apud* Day, 2012, p.4) e o latim e grego passam a ser as línguas clássicas.

Segundo Vidotti e Dornelas (2007), as cadeiras de inglês e francês foram criadas em 1809 com a assinatura do Decreto de 22 de junho, pelo Príncipe Regente de Portugal, D. João VI. Para Marques (2021), essas línguas possuíam “força e status político, cultural e comercial tanto no Brasil, quanto em toda a Europa, especialmente se se considerar que se trata de um período pós-independência americana (1776) e revolução francesa (1789)”.

Nesse período, a língua francesa era considerada língua franca, porém, era necessário oferecer a língua inglesa no currículo escolar devido às transações comerciais com a Inglaterra. Esse idioma não foi considerado obrigatório até 1837. Sendo assim, de acordo com Marques

(2021), somente os alunos mais avançados com interesse profissional é que optaram por estudar a língua inglesa, já que não era exigido para acesso às academias.

Como aponta Leffa (1999), com a chegada da Família Real, em 1808, a construção do Colégio Pedro II, em 1837, e a reforma de 1855, o currículo da escola secundária começou a modificar e a posição (situação/status de acordo com Leffa) do ensino de línguas modernas passou a ser semelhante a das línguas clássicas. A metodologia utilizada para o ensino das línguas vivas era tradução de textos e análise gramatical, a mesma empregada para o ensino das línguas mortas. Conforme Day (2012), o currículo foi baseado no modelo francês de ensino e o programa incluía aulas de francês, inglês e alemão.

Cabe lembrar, porém, que baseado no modelo francês de educação, o ensino de línguas estrangeiras estava diretamente relacionado ao culto do espírito e à formação clássico-humanista almejada pela elite, visando ao ingresso nas universidades. A base fundamental do colegial clássico eram os estudos literários, cujos instrumentos principais de ensino eram textos em línguas estrangeiras clássicas ou modernas. (Day, 2012, p.4-5).

Entre os anos de 1855 e 1881, o ensino no país sofreu inúmeras reformas, reduzindo assim a carga horária semanal das línguas estrangeiras. De acordo com Leffa (1999), no início do Império eram oferecidas 50 horas em contrapartida a 36 horas, em 1881.

Durante a primeira República, conforme Leffa (1999), o ensino do grego deixa de ser ofertado, a língua italiana não é oferecida ou torna-se facultativa e o inglês e o alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo, porém, os alunos tiveram que optar por apenas uma língua. Nesse período, conforme Day (2012, p. 06), há a desvalorização do ensino de língua estrangeira nas escolas.

À medida que a educação passa a ser vista como um instrumento de reprodução das relações de produção, voltada para a instrumentalização para o trabalho, o que na época não incluía necessariamente falar outras línguas como ocorre atualmente, as línguas estrangeiras deixam de ter a importância do passado e o tempo dedicado a elas diminui na mesma proporção da entrada de novas disciplinas na grade curricular.

Para Oliveira (1999) com a reforma de Francisco de Campos, o ensino de línguas passou a ter as instruções metodológicas para o uso do método direto, isto é, o ensino da língua através da própria língua.

A situação do ensino de inglês no país só iria se modificar com a reforma do ministro Francisco Campos - mais precisamente com a Portaria de 30 de junho de 1931, que especificou os objetivos, conteúdo e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do "curso fundamental". Com tal regulamento, começou a ser enfatizado o "sistema fonético estrangeiro" e a "leitura de textos fonética e ortograficamente escritos", o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o "método direto intuitivo", segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira. (Oliveira, 1999, p. 170).

Em 1942, a Reforma Capanema enfatizou a formação geral do aluno, reforçando a ideia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais (Leffa, 1999). Essa reforma, além de valorizar conteúdos nacionalistas e as disciplinas clássicas, foi a que deu maior importância ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil República. Em relação ao ensino de línguas, como em 1931, a metodologia proposta foi o método direto, enfatizando o ensino prático com objetivos educativos. Com isso, os alunos teriam oportunidade de não apenas compreender, falar, ler e escrever, como também desenvolver hábitos de observação, reflexão e conhecer outras culturas (Leffa, 1999). Os alunos estudavam latim, francês, inglês e espanhol, porém, apesar da metodologia proposta ser o método direto, foi substituída por uma visão do método da leitura, usado nos Estados Unidos da América.

Com a promulgação da LDB de 1961, o ensino começa a ser descentralizado, repercutindo diretamente no ensino da língua estrangeira, pois todas as decisões eram tomadas pelos conselhos estaduais de educação. Conforme Leffa (1999), o latim foi retirado do currículo, o francês teve a sua carga horária reduzida ou foi retirado e o inglês permaneceu sem alterações. Nas palavras de Leffa (1999, p. 13), “a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”. Concomitantemente, com o aumento do poder econômico dos Estados Unidos da América pós - segunda guerra, houve expansão de escolas privadas de inglês no país. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 6), a língua inglesa passou a ser uma língua internacional, com o final da segunda guerra mundial, devido ao aumento da atividade econômica, científica e técnica em grande escala. Essa expansão criou um mundo unificado e dominado por duas forças: tecnologia e comércio. Com isso, surgiu a necessidade de ter uma língua internacional. Devido ao poder econômico dos Estados Unidos da América, nessa época, a língua inglesa passou a ser considerada língua internacional. Muitas pessoas começaram a aprender a língua inglesa por motivos de trabalho e não apenas devido ao prestígio de saber uma língua estrangeira. Conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 6)

[...] previously the reasons for learning English (or any other language) had not been well defined. A knowledge of a foreign language had been generally regarded as a sign of a well-rounded education, but few had really questioned why it was necessary. Learning a language was, so to speak, its own justification.¹

¹ Anteriormente, as razões para aprender inglês (ou qualquer outra língua) não estavam bem definidas. O conhecimento de uma língua estrangeira era geralmente considerado como um sinal de uma educação completa, mas poucos questionavam verdadeiramente sobre a sua necessidade. Aprender uma língua era, por assim dizer, a sua própria justificativa. (Hutchinson e Waters, 1987, p. 6, tradução nossa).

No Brasil, com a promulgação da LDB 5692/71, o ensino foi reduzido de 12 para 11 anos e a habilitação profissional foi introduzida. Conforme Day (2012, p. 7), “como resultados imediatos, muitas escolas aboliram o ensino de línguas estrangeiras ou reduziram a carga horária para uma hora semanal”. Além disso, as políticas educativas linguísticas não garantiram o ensino de qualidade nas instituições brasileiras, intensificando “o senso comum de que não se aprende línguas estrangeiras nas escolas regulares (Day, 2012, p. 7). De acordo com Leffa (1999), muitos alunos, principalmente do supletivo, não tiveram aulas de línguas estrangeiras durante a permanência na escola.

No decorrer dos próximos 25 anos, a situação do ensino de línguas foi aquém do esperado e desejado, pois, se antes da LDB 5682/71 as línguas estrangeiras eram de caráter obrigatório, após a promulgação, os idiomas foram praticamente retirados das salas de aula. Somente em 1996, com a LDB 9394, as línguas estrangeiras, apesar da carga horária reduzida, voltam a ser consideradas disciplinas obrigatórias, sendo a língua inglesa o idioma adotado. Com a LDB 9394, o ensino de 1º e 2º graus é substituído pelo fundamental e médio. Na base nacional comum fica explícito que a língua estrangeira deve ser obrigatória a partir da 5ª série, deixando para a comunidade escolar escolher o idioma a ser trabalhado. Em relação ao ensino médio, a lei estabelece que, além da inclusão de uma língua estrangeira também escolhida pela comunidade escolar, é possível adotar uma segunda língua em caráter optativo. Sobre a metodologia adotada nesse período, conforme Leffa (1999, p. 15), “a ideia de um único método certo é finalmente abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art.3º, Inciso III).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) começaram a ser criados no ano de 1997 para os anos iniciais do ensino fundamental, em 1998 para o 6º ao 9º ano do ensino fundamental e, no ano 2000, para o ensino médio. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2018), os PCNs para o 1º ao 5º ano foram elaborados com o intuito de “auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo”, para o 6º ao 9º ano, “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade” e para o ensino médio, “o objetivo é cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”. Esses parâmetros complementam a LDB 9394/96, de acordo com Leffa (1999, p.16):

Amplos em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico de drogas, a superação da discriminação,

educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia das comunicação, realidade social e ideologia.

Os PCNs, de acordo com Alencar (2009) e Leffa (1999), não propuseram o emprego de uma metodologia específica, porém sugeriram o uso da abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Conforme Alencar (2009), “justificada nas condições das salas de aula da maioria das escolas brasileiras, como carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio da habilidade oral pela maioria dos professores, material didático escasso etc.”. A escolha da leitura ao invés da comunicação gerou críticas, pois demonstrava o cenário caótico das escolas públicas. Além disso, fica explícito nos PCNs do ensino médio que, apesar de propor a transversalidade, a responsabilidade de ensinar línguas estrangeiras foi transferida para os cursos de idiomas, reforçando a ideia de que não se aprende a falar uma língua estrangeira na escola regular.

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função. (Brasil, 2000, p. 26).

O PCN organizou o ensino médio em três áreas de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde está inserido o ensino de línguas estrangeiras modernas. As diretrizes da lei 9394/96 “têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (Brasil, 2000, p. 4). Com isso, o ensino de línguas estrangeiras volta a recuperar o *status* de relevância no cenário escolar, enfatizando o ensino para a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, permitindo acesso à informação e à comunicação internacional, a fim de desenvolver o aluno para a sociedade. A grande meta da aprendizagem da língua estrangeira é a formação pessoal acadêmica e ou profissional, visando a comunicação em diversos contextos (Brasil, 2000, p.11).

Em 2005 foi promulgada a lei 11.161 que determina a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado em 2014 e publicado em 2015 (Brasil, 2015), reafirmando a necessidade de criar diretrizes pedagógicas para a educação básica e também de elaborar uma base nacional com o intuito de orientar os currículos das escolas brasileiras, respeitando as diversidades regional, estadual e local.

No ano de 2017, foi homologada a versão final da Base Nacional do ensino infantil e fundamental. De acordo com o MEC, a base “é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2018) A Base Nacional Comum sendo um documento normativo, contribuirá também para o alinhamento das políticas de formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos (Brasil, 2018, p. 10).

Em 2018, a versão final do documento da Base Nacional Comum do ensino médio foi homologada visando os anseios e necessidades dos jovens do século XXI, ou seja, enfatizando a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Além das competências gerais trabalhadas na educação básica, a etapa do ensino médio foi organizada por áreas do conhecimento a fim de integrar duas ou mais disciplinas (ou componentes) para melhor compreensão da realidade.

Atualmente, após a reforma do Ensino Médio, em 2017, o sistema educacional brasileiro é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 13.415 de 2017, ofertando o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e, no ensino médio, o ensino da língua inglesa obrigatório, podendo ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, de preferência o espanhol.

Compreender a história da educação brasileira torna plausível o entendimento do cenário atual do ensino de línguas estrangeiras no país, assim como de seus desafios. A formação de professores é um obstáculo que carece de atenção especial, já que de acordo com Sá e Seabra (2023), muitos docentes que atuam na área não são habilitados ou não são proficientes.

[...] os dados coletados pelo Censo Escolar e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2017, confirmam que somente 45% dos 62 mil professores de inglês na rede pública têm formação superior na área de línguas estrangeira (INEP, 2017). Segundo o Ministério da Educação (MEC), “[...] estima-se que em torno de 85% dos docentes que dão aula de inglês para alunos de escolas públicas não dominam o idioma. (Redação O Sul, 2018).

Dessa maneira são imprescindíveis os debates acerca do tema formação de professores de línguas estrangeiras a fim de promover um ensino de qualidade nas escolas brasileiras.

A BNCC e o Ensino médio

A BNCC é um documento com dez competências gerais que visa ao desenvolvimento escolar dos alunos em todas as etapas da educação básica, norteando a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas nas escolas brasileiras, privadas e particulares, “promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados

e as particularidades regionais e locais” (Brasil, 2018, p.7). Promove também a educação integral do aluno, respeitando as diferenças, combatendo o preconceito e discriminação. Esse documento define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade básica. É esperado que, com a BNCC, o problema da fragmentação das políticas educacionais seja superado, pois será referência nacional para a elaboração dos currículos, garantindo nível comum de aprendizagem. Além disso, contribuirá para o alinhamento das políticas educacionais que concernem à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação.

Segundo o Ministério da Educação (MEC)

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p.10-11).

Dessa maneira, durante a trajetória escolar, serão trabalhados conteúdos a fim de desenvolver as competências para que os alunos possam construir conhecimentos e aplicá-los em sociedade. Os fundamentos pedagógicos estão focados nessa premissa, pois os alunos devem saber e saber fazer, ou seja, colocar em prática, mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com finalidade de solucionar demandas do seu cotidiano.

Atualmente, é relevante que a educação trabalhe, em sala de aula, questões além do acúmulo de informações. O mundo contemporâneo exige que o aluno saiba se posicionar e correlacionar conteúdos de modo que entenda o que está aprendendo, para qual finalidade, e que os professores saibam ensinar com o intuito de promover redes de aprendizagem colaborativa e avaliar o desempenho dos alunos.

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p.16).

O aluno deve ser sujeito de sua aprendizagem para que seja capaz de ressignificar sua realidade e ter aprendizagem significativa. Nessa dinâmica, o docente procura promover educação orientada ao acolhimento e reconhecimento da diversidade em sala de aula. Assim, a escola terá o compromisso de educar o aluno de forma integral, focando as aprendizagens nas necessidades dos alunos para a prática social, na sociedade contemporânea (Brasil, 2018, p.16).

O ensino médio, última etapa da educação básica, apresenta desafios significativos demandando a recriação da escola a fim de garantir o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e

ao trabalho (Brasil, 2018, p.462). Considerando essa premissa, é oportuno considerar as mudanças que vêm acontecendo no mundo na ocasião da elaboração das políticas e propostas de organização curriculares para essa etapa do ensino. Pois os alunos precisam experienciar situações que os preparam para a realidade fora da escola, considerando as singularidades e necessidades de cada um. (Brasil, 2018, p.463).

Atualmente, no Brasil, o inglês tem caráter de língua franca, dessa forma o estudo é obrigatório no ensino médio (LDB, Art. 35-A, § 4º). Segundo a UNESCO (1953, p. 46) Língua Franca é “*a language which is used habitually by people whose mother tongues are different in order to facilitate communication between them.*”²

De acordo com a BNCC

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação. (Brasil, 2018, p.486-487).

Dessa forma, os alunos irão aprender a língua inglesa para a prática social, ou seja, utilizar a língua estrangeira para se expressarem na sociedade e ampliar suas vivências no mundo globalizado. A aprendizagem deve ter ênfase na práxis para que os alunos possam experienciar e compartilhar suas ideias e criações.

Na próxima subseção detalharemos o Plano de Curso do Centro Paula Souza, que se baseia nas orientações da BNCC, servindo de base para o trabalho docente nos vários componentes curriculares do Ensino Médio.

1.2 O Plano de Curso do Centro Paula Souza para o Ensino Médio Integrado/M-TEC: foco no ensino de inglês

O Centro Paula Souza é uma autarquia do governo do estado de São Paulo vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. Essa instituição está presente em 363 municípios, sendo 224 Escolas Técnicas (Etecs) e 76 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 316 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.

² aquela “[...] que é usada habitualmente por pessoas cujas línguas maternas são diferentes, a fim de facilitar a comunicação entre elas”. (UNESCO, 1953, p. 46, tradução nossa).

Os planos de curso são elaborados por especialistas, docentes e gestores educacionais que se reúnem em Laboratórios de Currículos a fim de estudar e analisar o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (MEC) e a CBO – Classificação Brasileira de Ocupações (Ministério do Trabalho). Após inúmeros encontros e discussões é possível a construção curricular conforme as necessidades e expectativas do mercado de trabalho (São Paulo, 2022, p.9). O Centro Paula Souza entende que laboratório de currículo “é o processo e os produtos relativos à pesquisa, ao desenvolvimento, à implantação e à avaliação de currículos escolares pertinentes à Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (São Paulo, 2022, p. 10).

Para a elaboração dos planos de curso, o Centro Paula Souza recorre às leis federais e leis do estado de São Paulo que regulamentam e estabelecem diretrizes e bases da educação, além disso realiza pesquisa de mercado e avaliação das demandas por formação profissional. (São Paulo, 2022, p.10).

O curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, foco desta pesquisa quanto à proposta de ensino de Inglês, foi estruturado com base no Currículo Paulista (São Paulo, 2020), que está de acordo com a proposta da BNCC, visando ao desenvolvimento integral do aluno a fim de ser bom profissional e agir de maneira ética na sociedade.

Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos. (São Paulo, 2020, p.23).

É relevante ressaltar que o Centro Paula Souza objetiva o aprimoramento das competências e habilidades dos alunos no decorrer do curso, ao longo dos três anos. Dessa forma, o saber fazer é aprendido não de maneira isolada, mas correlacionando os conteúdos trabalhados de modo interdisciplinar e com projetos oportunizando a aplicabilidade de conhecimentos trabalhados em sala de aula. “Assim sendo, as habilidades situam-se como um meio para que, ao serem colocadas em ação, permitam alcançar as competências almejadas” (São Paulo, 2022, p.186).

O curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração está relacionado ao Eixo Estruturante de Empreendedorismo, sistematizando a organização curricular “que direciona o itinerário para uma perspectiva de ação, práticas e pesquisas que abrem o horizonte profissionalizante e de projeto de vida (conforme Resolução nº 3, Art. 12, §2º)” (São Paulo, 2022, p.17). Para melhor aprendizagem, as competências, atribuições e

responsabilidades foram fragmentadas para cada série, sendo assim, os professores têm oportunidade de trabalhá-las ao longo do curso, de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

O plano de curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração tem dois enfoques pedagógicos trazidos da BNCC, são eles: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. Os docentes e equipe pedagógica têm como objetivo trabalhar a proposta curricular visando ao desenvolvimento integral do aluno. Para isso, o Centro Paula Souza enfatiza o trabalho interdisciplinar por área de conhecimento, promovendo diálogo entre os componentes curriculares para a pesquisa e desenvolvimento de projetos. É também proposta aos alunos a ressignificação da realidade, ou seja, durante as aulas, os professores trabalham temas da atualidade para que os discentes possam contextualizar e aprender com as discussões e pesquisas. Além disso, os professores são incentivados a usar as metodologias ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) a fim de oportunizar aprendizagens significativas. Dessa forma, o professor assume papel de mediador e o aluno tem postura ativa em seu aprendizado, já que é estimulado a participar das atividades em sala de aula ou nos laboratórios. Outro ponto importante é a maneira como o aluno é avaliado. A avaliação no Centro Paula Souza deve ser processual e continuada com critérios pré-estabelecidos levando em consideração a situação individual dos alunos. Além disso, a recuperação é contínua, ou seja, o discente deve realizá-la ao longo das aulas a fim de recuperar as competências que não foram desenvolvidas integralmente.

Os fundamentos pedagógicos demonstram que o Centro Paula Souza está em concordância com a BNCC, promovendo o desenvolvimento dos discentes de maneira integral e a educação ética, proporcionando o combate ao preconceito e à discriminação.

Explicitamos, a seguir, o Plano de Curso do Centro Paula Souza para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração.

A proposta para esse curso é trabalhar os conteúdos linguísticos e gramaticais a fim de explorar o uso da língua inglesa em diversos contextos, ou seja, na oralidade, escrita, pesquisas e publicações digitais, ampliando o repertório e contribuindo para a formação integral do aluno, na sua vida pessoal e profissional. Dessa forma, as habilidades devem ser desenvolvidas ao longo das aulas e atividades realizadas com o propósito de estimular a prática da língua estrangeira para que, ao final do terceiro ano, possam estar preparados para agir como profissionais, no mercado de trabalho.

Seguem as orientações e os objetos de conhecimento para o componente curricular Língua inglesa contidos no Plano de Ensino do curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração:

O componente curricular “Língua Inglesa” está estruturado nos cinco campos de atuação social, a saber: “Práticas de Estudo e Pesquisa”, “Jornalístico-midiático”, “Vida Pública”, “Artístico-literário” e campo “Vida Pessoal”. A contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite explorar a multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, além de promover a ampliação das perspectivas do estudante em relação à sua vida pessoal e profissional, favorecendo a aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo (Brasil, 2018).

Objetos de conhecimento

II.2 LÍNGUA INGLESA

PRÁTICAS DE ESCUTA E ORALIDADE

- Escuta atenta, turno e tempo de fala;
- Tomada de nota;
- Compreensão geral e específica de textos orais:
 - ✓ estratégias de leitura: o conhecimento prévio sobre o tema para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será ouvido; o atenção às informações que se deseja extrair do texto.
- Efeitos de sentido:
 - ✓ uso de recursos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, sincronização, entre outros): a observação da entonação e da pontuação na oralidade (stress).
 - ✓ uso de recursos sonoros em combinação com recursos linguísticos e/ou multissemióticos.
- Identificação de características da linguagem falada para o exercício “speaking”;
- Relação entre textos e contextos de produção de textos orais;
- Planejamento, produção e edição de textos orais:
 - ✓ produção de gêneros orais demarcados pelos atos de narrar, relatar, expor, argumentar e descrever ações, adequados às diferentes plataformas e ambientes para publicação.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

- Apreciação:
 - ✓ avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais.
- Réplica:
 - ✓ posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem;
 - ✓ usos de recursos expressivos de diferentes linguagens.
- Leitura e compreensão de textos escritos e multissemióticos:
 - ✓ efeitos de sentido: intertextualidade e interdiscursividade; o levantamento de hipóteses e papel dos interlocutores; a presença de ironia, humor nos discursos.
 - ✓ observação da função dos sinais de pontuação para identificar informações adicionais ao texto;

- ✓ identificação de ideias de causa e efeito, observando-se os marcadores discursivos;
- ✓ reconhecimento de significados por meio de cognatos, sinônimos, entre outros indicadores;
- ✓ identificação da oração principal e da ideia central do parágrafo;
- ✓ observação da estrutura frasal e da necessidade de organizar conhecimentos gramaticais a partir dos contextos apresentados.
- Produção de gêneros escritos demarcados pelos atos de narrar, relatar, expor, argumentar e descrever ações, adequados às diferentes plataformas e ambientes para publicação:
 - ✓ produção de textos em gêneros próprios, especialmente em relação à cultura digital: publicação em mídias sociais.

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

- Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação:
 - ✓ operadores lógico-discursivos;
 - ✓ modalizadores discursivos. • Influência da língua inglesa nas manifestações artísticas e culturais;
- Terminologias técnicas e científicas e vocabulários específicos:
 - ✓ dicionários bilíngues, vocabulários, glossários;
 - ✓ sinônimos, antônimos, siglas, abreviações e acrônimos.
- Estruturas morfossintáticas e semânticas do vocabulário (processo de formação de palavras) empréstimos de outras línguas.

Explicitadas as orientações curriculares oficiais e o Plano de Curso da Etec, a próxima seção tratará dos fundamentos teóricos desta pesquisa.

2 MÉTODOS/ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção serão apresentados os principais métodos/abordagens ao ensino de inglês como língua estrangeira, que poderão contribuir para a elaboração de um material didático de ensino de Inglês para os alunos do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração baseada na abordagem *CLIL*.

Ao longo da história, o ser humano sempre apresentou necessidade ou vontade de aprender língua estrangeira, por diferentes razões: para se comunicar com pessoas de outras nacionalidades, por querer ter contato com obras literárias estrangeiras ou apenas por ser sinal de possuir boa educação. Dessa forma, os métodos, também chamados de abordagens por alguns autores, foram surgindo a partir do aumento das demandas em aprender e ensinar outra língua sem ser a materna. Vale ressaltar que esses métodos possuem características próprias em concordância com o período em que foram criados, ou seja, de acordo com o que era relevante e oportuno. Nas palavras de Richards e Rodgers (2001, p.3)

*Changes in language teaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as a move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study; they have also reflected changes in theories of the nature of language and of language learning.*³

É importante esclarecer que não há consenso entre os diferentes teóricos sobre os conceitos de método e abordagem. De acordo com Almeida Filho (2011),

Numa época em que não havia uma definição bem delimitada para cada termo, era fácil cair em equívoco e usá-los como sinônimos, alimentando assim a imprecisão conceitual no tratamento teórico da área de AELin (Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas). A facilidade do equívoco ainda não está completamente afastada mesmo nesta segunda década depois do ano 2000.

Um dos primeiros autores a estabelecerem uma distinção clara entre esses termos foi Edward Anthony (1963, p.5) que considera “[...] -an approach, any approach, as a set of correlative assumptions dealing with the nature of language, and the nature of language teaching and learning”⁴. Método foi descrito “as an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, an all of which is based upon the selected based approach”⁵ (p.7). Para Anthony (p.7) “A technique is implementational - that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and

³ As alterações nos métodos de ensino de língua ao longo da história refletiram o reconhecimento de alterações no tipo de proficiência de que os alunos necessitam, como uma mudança para a proficiência oral em vez da compreensão da leitura como objetivo do estudo da língua; eles também refletiram mudanças nas teorias da natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas. (Richards e Rodgers, 2001, p.3, tradução nossa).

⁴ [...] -uma abordagem, qualquer abordagem, como um conjunto de pressupostos correlativos que tratam da natureza da língua e da natureza do ensino e aprendizagem de línguas. (Anthony, 1963, p. 5, tradução nossa).

⁵ “[...] como um plano geral para a apresentação ordenada de material de idioma, sem nenhuma parte contraditória, e tudo baseado na abordagem selecionada”. (Anthony, 1963, p. 7, tradução nossa).

*therefore in harmony with an approach as well.*⁶ Almeida Filho (2020), ao aprofundar o conceito de abordagem, parte dos conceitos de Anthony.

Após algumas décadas, foi apresentada por Richards e Rodgers (1982, 1986 *apud* Brown, 2001, p. 14) uma reformulação do termo método. Para esses autores, método foi definido como “*an umbrella term for the specification and interrelation of theory and practice*”⁷ e abordagem foi definida como “*an approach defines assumptions, beliefs, and theories about the nature of language and language learning*”⁸. Leffa (2016), da mesma forma, compartilha o conceito de que abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos a respeito da língua e aprendizagem. E o método possui uma abrangência mais restrita e não tratando dos pressupostos teóricos e sim das normas de aplicação. Ainda citando Leffa (2016, p. 22), “o método pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso”.

Concordamos com a posição de Leffa sobre os conceitos de método e abordagem, mas, considerando a falta de consenso entre os pesquisadores sobre esses dois conceitos, na apresentação das principais tendências, a seguir, utilizaremos os termos tais como foram propostos pelos linguistas nos diferentes momentos da trajetória de ensino de línguas.

As abordagens da gramática e tradução, direta, para a leitura, audiolingual, natural, comunicativa e pós-método serão apresentadas a seguir, com o apoio de Leffa (2016), do ponto de vista diacrônico e sincrônico, ou seja, a sequência histórica e a coexistência desses métodos em uma mesma época. O propósito dessa revisão histórica é apresentar que os diversos métodos foram surgindo a fim de suprir lacunas existentes as quais não foram elucidadas. Como aponta Leffa (2016, p. 21) “sem uma visão histórica, a evolução se torna impossível.”

Método da gramática e tradução

O ensino de línguas estrangeiras, de acordo com Richards e Rodgers, sempre foi uma preocupação importante, pois a necessidade de aprendizagem de outras línguas esteve presente no decorrer da história. Atualmente, a língua inglesa é considerada língua franca devido à hegemonia econômica dos Estados Unidos da América, porém, há mais de quinhentos anos, o

⁶ Uma técnica é concretização – aquilo que realmente ocorre em uma sala de aula. É um truque, estratégia ou artifício específico usado para atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, portanto, também em harmonia com uma abordagem. (Anthony, 1963, p. 7, tradução nossa).

⁷ “[...] um termo abrangente para a especificação e inter-relação da teoria e da prática.” (Richards e Rodgers, 1982, 1986 *apud* Brown, 2001, p. 14, tradução nossa).

⁸ “[...] uma abordagem define pressupostos, crenças e teorias sobre a natureza da língua e da aprendizagem de línguas.” (Richards e Rodgers, 1982, 1986 *apud* Brown, 2001, p. 14, tradução nossa).

latim era a língua dominante na educação, comércio, religião e no governo do mundo ocidental. No século XVI, o francês, italiano e inglês ganharam importância devido às mudanças políticas na Europa e o latim, aos poucos, foi substituído (Richards e Rodgers, p. 3, 1991).

De acordo com Richards e Rodgers (1991, p.3), conforme o predomínio do latim foi diminuindo e se tornando uma disciplina ocasional no currículo escolar, o estudo dessa língua assumiu uma função diferente. O estudo do latim clássico, da análise da gramática e da retórica se tornaram modelo para o ensino de línguas estrangeiras nos séculos XVII, XVIII e XIX.

A partir do século XVIII, as línguas modernas entraram no currículo escolar das escolas europeias e eram ensinadas da mesma maneira que o latim, enfatizando o ensino da gramática, tradução e vocabulário, em detrimento à habilidade da fala que não era o principal objetivo.

Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated. These sentences were constructed to illustrate the grammatical system of the language and consequently bore no relation to the language of real communication (Richards; Rodgers, 1991, p.4)⁹.

Até o século XIX, esse foi o modelo utilizado para estudar línguas estrangeiras, com foco nas estruturas gramaticais, frases descontextualizadas para ilustrar o uso das regras, exercícios escritos e pouca prática oral. Esse método ficou conhecido como Método da Gramática - Tradução. Para Leffa (2016) essa metodologia foi utilizada por mais tempo de uso na história do ensino de línguas, sendo empregada até hoje.

Nas palavras de Leffa (2016, p.23)

Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).

Nessa metodologia, não se espera que o professor tenha domínio oral da língua, o importante é saber a terminologia gramatical e o conhecimento das regras do idioma. De acordo com Leffa (2016, p.24) “saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases”.

⁹ “Os livros didáticos consistiam em enunciados de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e frases para tradução. Falar a língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral limitava-se à leitura em voz alta de frases que tinham traduzido. Estas frases eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e, consequentemente, não tinham qualquer relação com a linguagem da comunicação real. (Richards; Rodgers, 1991, p.4, tradução nossa).

De acordo com Richard e Rodgers (1991), o principal objetivo do Método Gramática - Tradução é aprender a língua estrangeira para ler obras literárias e adquirir conhecimento. Conforme Neuner e Hunfeld (1993, p. 34-42 *apud* Bolacio, 2021, p. 68) no final do século XIX, com o avanço da industrialização, do desenvolvimento dos meios de transporte e do contato entre os povos, houve a necessidade de se aprender língua estrangeira para a comunicação. Dessa maneira, o Método Gramática-Tradução não era mais eficaz já que não enfatizava a produção oral.

Método direto

O método direto surgiu a partir da necessidade de se aprender língua estrangeira para usá-la em situações reais do cotidiano. Leffa (2016) elucida que esse método é quase tão antigo quanto o da gramática e tradução (GT). Diferente da GT que recebeu críticas, a abordagem direta teve simpatizantes. A primeira escola Berlitz surgiu em 1878, nos Estados Unidos da América, foi um grande exemplo de sucesso dessa abordagem. Todavia, não teve o mesmo êxito na educação pública, pois a estrutura não favorecia. De acordo com Brown (2000, p. 22):

But almost any "method" can succeed when clients are willing to pay high prices for small classes, individual education, and intensive study. The Direct Method did not take well in public education, where the constraints of budget, classroom size, time, and teacher background made such a method difficult to use. Moreover, the Direct Method was criticized for its weak theoretical foundations. Its success may have been more a fact of the skill and personality of the teacher than of the methodology itself.¹⁰

De acordo com Leffa (2016, p.25), o preceito dessa metodologia é aprender a segunda língua através dela mesmo. “[...] a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua”. A gramática e as características culturais são ensinadas indutivamente. O foco principal da aprendizagem deixa de ser as estruturas gramaticais.

Nessa abordagem, a oralidade é enfatizada, porém, a escrita pode ser apresentada nas primeiras aulas. Diálogos representando as situações do cotidiano são trabalhados com o intuito de tornar a língua viva em sala de aula. Trechos de leitura são usados para iniciar a conversação,

¹⁰ Mas quase qualquer "método" pode ser bem-sucedido quando os clientes estão dispostos a pagar preços elevados por turmas pequenas, ensino individual e estudo intensivo. O Método Direto não foi bem aceito no ensino público, onde as restrições orçamentais, a dimensão da sala de aula, o tempo e a formação dos professores tornavam este método difícil de utilizar. Além disso, o Método Direto foi criticado pelos seus fracos fundamentos teóricos. O seu sucesso pode ter sido mais um fato da competência e da personalidade do professor do que da própria metodologia. (Brown, 2000, p. 22, tradução nossa).

a prática auditiva e a pronúncia. Exercícios escritos também são realizados, porém, após os orais. O ditado é suprimido. Houve a preocupação em desenvolver as habilidades dos alunos em sala de aula. “[...] a integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas” (Leffa, 2016, p. 25).

Richards e Rodgers (2001) versam que, apesar do método ter tido a sua popularidade na Europa, nos Estados Unidos da América foi adotado com mais precaução, pois era considerado impraticável ensinar as habilidades de conversação com o tempo restrito disponível para o ensino de aulas de línguas nas escolas, com as habilidades limitadas dos professores e devido à irrelevância das habilidades de conversação em línguas estrangeiras para os estudantes americanos de faculdade. Após a realização de um estudo publicado como relatório de Coleman ficou estabelecido que a habilidade a ser trabalhada nos cursos de línguas seria a leitura, alcançada através da apresentação gradual de palavras e de estruturas gramaticais em textos simples.

The main result of this recommendation was that reading became the goal of most foreign language programs in the United States (Coleman 1929). The emphasis on reading continued to characterize foreign language teaching in the United States until World War II. (Richard; Rodgers, 2001. p. 13)¹¹

Conforme Leffa (2016), a abordagem direta foi introduzida no Brasil em 1932. Para isso houve a necessidade de reduzir a quantidade de alunos nas salas de aula, selecionar professores com fluência oral e pronúncia adequada e adotar material didático pertinente à abordagem. Devido a essas exigências, a abordagem direta enfrentou dificuldades para se expandir.

Abordagem para a leitura

Nos Estados Unidos da América, em 1892, a Comissão dos Doze composta por autoridades educacionais analisou a abordagem direta e chegou à conclusão de que o fator importante para os alunos seria desenvolver a habilidade de leitura nas aulas de línguas estrangeiras em detrimento do desenvolvimento da habilidade da fala. A oralidade era objetivo secundário. Conforme Mackey (1965, p. 148 *apud* Leffa, 2016, p. 26) “o ensino de línguas deveria visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado”.

Um dos maiores estudos na área de ensino de línguas estrangeiras foi realizado devido à necessidade de comparar as vantagens e desvantagens da abordagem da gramática e tradução

¹¹ O principal resultado desta recomendação foi que a leitura se tornou o objetivo da maioria dos programas de línguas estrangeiras nos Estados Unidos (Coleman 1929). A ênfase na leitura continuou a caracterizar o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos até à Segunda Guerra Mundial. (Richard; Rodgers, 2001, p. 13, tradução nossa).

e abordagem direta. Além disso, era relevante saber os motivos pelos quais se estuda uma língua estrangeira. O estudo foi denominado de *Modern Foreign Language Studies* (MFLS). De acordo com Leffa (2016), essa pesquisa começou nos Estados Unidos em 1923 e terminou no Canadá após cinco anos. Estabelecimentos de ensino, centros de ensino superior, faculdades de educação e departamentos de línguas estrangeiras foram investigados. Os resultados foram publicados em diversos volumes e chegou-se à conclusão de que:

O objetivo da aprendizagem de línguas na escola secundária deveria ser essencialmente prático. Para isso propõe-se uma combinação da Abordagem da Tradução com a Abordagem Direta; da primeira adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; da AD adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral. (Leffa, 2016, p. 27).

Dessa maneira, o intuito principal da Abordagem da Leitura era desenvolver a leitura e, para isso, momentos oportunos eram criados a fim de ter o máximo de contato com a língua estrangeira. A aprendizagem do vocabulário era fundamental. Havia a preocupação de ensinar o reconhecimento e a produção dos sons, porém, a oralidade não era o foco predominante. Exercícios escritos preponderavam, principalmente, os questionários baseados em texto, de acordo com Leffa (2016, p. 28). O ensino da gramática

[...] restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfofonológicos e construções sintáticas mais comuns. Os exercícios mais usados para aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases. Ocasionalmente, exercícios de tradução eram também empregados.

A Abordagem da Leitura, nos Estados Unidos da América, ganhou força na década de 1930 e se estendeu até o final da Segunda Guerra Mundial. Assim como aconteceu com as abordagens anteriores, a AL foi alvo de críticas. O ponto mais atacado foi a ideia de desenvolver apenas uma habilidade durante as aulas. De acordo com Gatenby (1972, p. 43 *apud* Leffa, 2016, p. 28):

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura.

Ainda sobre desenvolver apenas a habilidade da leitura, conforme Chagas (1957, p. 420 *apud* Leffa, 2016, p. 29) “há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas – ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais”.

Tal como aconteceu com as outras abordagens, houve a necessidade de buscar algo novo para suprir as lacunas da abordagem da leitura que foi substituída pela abordagem audiolingual.

Método audiolingual

Os autores Richards e Rodgers (2001) e Brown (2000) chamam a abordagem audiolingual (AAL) de método, porém, Leffa (2016) a denomina de abordagem. A AAL surgiu nos Estados Unidos da América durante a Segunda Guerra Mundial como uma reação contra a Abordagem de Leitura.

De acordo com Richards e Rodgers (2001, p.50) o exército norte-americano precisava de falantes fluentes de diversas línguas estrangeiras, porém, não os encontrou prontamente. O fator relevante no momento da Segunda Guerra Mundial era ensinar língua estrangeira a fim de atingir a proficiência oral, o que não era o objetivo dos cursos de línguas estrangeiras nos Estados Unidos.

*To supply the U.S. government with personnel who were fluent in German, French, Italian, Chinese, Japanese, Malay, and other languages, and who could work as interpreters, code-room assistants, and translators, it was necessary to set up a special language training program.*¹²

Nas palavras de Richards e Rodgers (2001, p.50) “*the government commissioned American universities to develop foreign language programs for military personnel*”¹³. Para isso, o governo convidou um grupo de linguistas para compor o projeto, dando ao ensino de línguas o status de ciência (Leffa, 2016, p. 29).

Leffa (2016) discorre sobre como o exército conseguiu ensinar de maneira rápida:

Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses. (Leffa, 2016, p. 29).

¹² Para fornecer ao governo dos EUA pessoal fluente em alemão, francês, italiano, chinês, japonês, malaio e outras línguas, e que pudesse trabalhar como intérpretes, assistentes de sala de código e tradutores, foi necessário criar um programa especial de formação linguística. (Richards e Rodgers, 2001, p.50, tradução nossa).

¹³ O governo solicitou às universidades americanas que desenvolvessem programas de línguas estrangeiras para os militares. (Richards e Rodgers, 2001, p.50, tradução nossa).

O método utilizado pelo exército foi uma reedição da Abordagem Direta, anteriormente não aceita nos Estados Unidos da América e rejeitada pela Comissão dos Doze. Com o sucesso, essa abordagem foi adotada nas universidades e, posteriormente, pelas escolas secundárias norte-americanas, aumentando, significativamente, o número de matrículas. Segundo Richards e Rodgers (2001), os linguistas tornaram-se envolvidos no ensino de língua inglesa como língua estrangeira. A demanda de estudantes de outros países nas universidades norte-americanas aumentou. Muitos deles precisavam estudar a língua inglesa antes de iniciar seus cursos. Por conseguinte, conduziu o advento da *English as a Second Language (ESL)*. Conforme Richards e Rodgers (2001, p. 51):

*In 1939, the University of Michigan developed the first English Language Institute in the United States; it specialized in the training of teachers of English as a foreign language and in teaching English as a second or foreign language.*¹⁴

O método do exército, após sofrer algumas adaptações, se transformou na Abordagem Audiolingual. Segundo Leffa (2016), “as premissas que sustentavam o método foram reformuladas com clareza e formaram uma doutrina coesa que por muitos anos dominou o ensino de línguas”. Abaixo serão apresentadas as premissas:

- Língua é fala, não escrita

Essa premissa restabeleceu a ênfase na oralidade. A aprendizagem aconteceria como se dá na língua materna, primeiro o aluno deveria ouvir e depois escrever. De acordo com Leffa (2016, p. 30), “o aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados”. Os diálogos eram utilizados, pois representavam a língua falada no cotidiano. Outro recurso muito relevante e característico dessa abordagem é o laboratório de línguas, visto que os alunos tinham oportunidade de ouvir a pronúncia correta dos falantes nativos.

- Língua é um conjunto de hábitos

Conforme Leffa (2016, p.31), “o behaviorismo de Skinner foi o suporte da AAL em termos de aprendizagem”. Acreditava-se que a língua era adquirida através de estímulos e respostas, reforçando sempre a resposta correta. O erro deveria ser evitado, pois entendiam que os alunos aprenderiam os próprios erros. Para isso, os conteúdos eram trabalhados gradualmente. Nas palavras de Leffa (2016, p.30) “as estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição”. A

¹⁴ Em 1939, a Universidade de Michigan criou o primeiro Instituto de Língua Inglesa nos Estados Unidos, especializado na formação de professores de inglês como língua estrangeira e no ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. (Richards e Rodgers, 2001, p. 51, tradução nossa).

aprendizagem era considerada apenas quando o aluno tivesse alcançado a super aprendizagem, ou seja, automatizado a resposta.

- Ensine língua, não sobre a língua

Explicar e explicitar as regras gramaticais não era o correto a ser feito nessa abordagem, pois acreditava-se que a língua era aprendida pela prática. Dessa maneira, a gramática era trabalhada de maneira indutiva. Segundo Leffa (2016, p. 31), “como na abordagem direta, o aluno era exposto aos fatos da língua”.

- 1) A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer.

Os termos aceitável e não aceitável eram usados para se referir aos erros gramaticais. Ou seja, o importante era usar a língua que os nativos falavam mesmo se não estivesse de acordo com a gramática normativa.

- As línguas são diferentes

Segundo Leffa (2016, p. 31), “o audiolingualismo defendia uma versão forte da análise contrastiva. Pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas podia-se prever os erros dos alunos”. Dessa maneira, era primordial que essas diferenças fossem detectadas antes da elaboração das atividades a fim de evitar os possíveis erros causados pela interferência da língua materna (Leffa, 2016, p. 31).

Como aponta Brown (2000, p. 23), o audiolingualismo teve seu período de sucesso e é possível encontrar adaptações desse método em metodologias contemporâneas, porém, percebeu-se que a língua não é adquirida através da formação de hábitos e super aprendizado e que os erros não tinham que ser evitados.

A abordagem audiolingual se fez presente no cenário do ensino de línguas estrangeiras até a década de 70. Objeções foram surgindo questionando a eficácia na aprendizagem. Segundo Leffa (2016, p. 32)

Teoricamente começou-se a questionar o embasamento linguístico e psicológico da abordagem. A primazia da fala cedeu lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua. Competência na língua é mais importante que a performance dos indivíduos com todos os erros e hesitações.

Na prática, os alunos apresentaram as mesmas dificuldades que os alunos que aprenderam com outros métodos. Quando precisavam se comunicar na língua estrangeira, não

conseguiam se lembrar do que tinham aprendido em sala de aula. Além disso, as repetições se tornaram cansativas tanto para os alunos quanto para os professores.

Conforme Leffa (2016, p. 33), o ensino de línguas estrangeiras enfrentava a sua maior crise.

O que tinha acontecido até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia; os linguistas gerativo-transformacionais, ao contrário dos linguistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas.

Abordagem natural

Em 1977, Tracy Terrell, professor de espanhol na Califórnia, esboçou uma nova filosofia para aprendizagem de língua estrangeira, a qual foi chamada de Abordagem Natural. De acordo com Brown (2001), na mesma época, Terrell e Krashen, linguista aplicado da Universidade do Sul da Califórnia, reuniram-se a fim de elaborar uma fundamentação teórica para a abordagem natural, baseada na teoria da aquisição da segunda língua, de Krashen. Ambos escreveram os princípios da nova abordagem e publicaram, em 1983, o livro *The Natural Approach - Language acquisition in the classroom*.

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 178), Terrell e Krashen identificaram a abordagem natural com as abordagens tradicionais para o ensino de línguas. Richards e Rodgers (2001, p. 178) definem abordagens tradicionais como:

[...] as "based on the use of language in communicative situations without recourse to the native language" – and, perhaps, needless to say, without reference to grammatical analysis, grammatical drilling, or a particular theory of grammar".¹⁵

Conforme Brown (2000, p. 31), há diversos objetivos para o ensino de línguas estrangeiras, algumas pessoas aprendem para se comunicar oralmente e de maneira escrita, outras pessoas têm propósitos acadêmicos, como por exemplo, participar de palestras, conversar na sala de aula ou escrever pesquisa. O objetivo principal da abordagem natural é desenvolver as habilidades básicas de comunicação pessoal, ou seja, aprender a se comunicar nos contextos do cotidiano.

¹⁵ [...] como "baseada no uso da língua em situações de comunicação sem recurso à língua materna" - e, talvez, desnecessário dizer, sem referência à análise gramatical, ao treino gramatical ou a uma teoria específica da gramática. (Richards e Rodgers, 2001, p. 178, tradução nossa).

A ideia essencial dessa abordagem é o professor oferecer o *input* linguístico aos alunos. Conforme Brown (2000, p. 31), “*the initial task of the teacher was to provide comprehensible input, that is, spoken language that is understandable to the learner or just little beyond the learner’s level*”¹⁶. Os alunos não teriam que falar até se sentirem preparados para se expressarem. Esse tempo em que os alunos ficam calados é chamado de “*silent period*”¹⁷, de acordo com Brown (2000, p. 31).

Nas palavras de Leffa (2016, p. 35), essa abordagem “visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A gramática não é o foco, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 180):

*Although they acknowledge such grammatical structuring, Krashen and Terrell feel that grammatical structure does not require explicit analysis or attention by the language teacher, by the language learner, or in language teaching materials.*¹⁸

O importante nessa abordagem é o aluno compreender o significado da mensagem e adquirir vocabulário (Brown, 2000, p. 34). De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 179):

*Krashen and Terrell see communication as the primary function of language, and since their approach focuses on teaching communicative abilities, they refer to the Natural Approach as an example of a communicative approach.*¹⁹

Como as abordagens anteriores, a Abordagem Natural também teve objeções quanto às premissas. Conforme Brown (2000, p. 31), um dos aspectos controversos é a defesa ao período silencioso do aluno (demora da produção oral) e à forte ênfase ao *input* compreensível. Foi questionado se a fala do aluno nunca surgir e como que o professor gerencia diferentes ritmos de aprendizagem em sala de aula. Além disso, o conceito do *input* compreensível é difícil de se definir.

Abordagem comunicativa

¹⁶ A tarefa inicial do professor consistia em fornecer uma contribuição compreensível, ou seja, uma linguagem falada que fosse compreensível para o aluno ou que estivesse apenas um pouco além do nível do aluno. (Brown, 2000, p. 3, tradução nossa).

¹⁷ Período de silêncio. (Brown, 2000, p. 31, tradução nossa).

¹⁸ Embora reconheçam essa estruturação gramatical, Krashen e Terrell consideram que a estrutura gramatical não requer uma análise ou atenção explícita por parte do professor de línguas, do estudante de línguas ou dos materiais de ensino de línguas. (Richards e Rodgers, 2001, p. 180, tradução nossa).

¹⁹ Krashen e Terrell consideram a comunicação como a principal função da língua e, uma vez que a sua abordagem se centra no ensino das habilidades comunicativas, referem-se à Abordagem Natural como um exemplo de uma abordagem comunicativa. (Richards e Rodgers, 2001, p. 179, tradução nossa).

O preâmbulo do que é conhecido hoje como abordagem comunicativa teve suas primeiras manifestações entre as décadas de setenta e oitenta. No final da década de oitenta e início da próxima década, pôde-se presenciar o desenvolvimento das abordagens que evidenciaram as propriedades comunicativas do idioma e, de acordo com Brown (2000, p. 42), as salas de aula passaram a ter cada vez mais atividades significativas que simulavam as situações do mundo real. Segundo Hymes (1972 *apud* Richards e Rodgers 2001, p. 159) o objetivo do ensino de línguas é desenvolver a competência comunicativa.

Conforme Leffa (2016, p. 35), nos Estados Unidos da América, tanto os linguistas estruturalistas de Bloomfield quanto os da gramática gerativo-transformacional de Chomsky enfatizavam o código da língua. Na Europa, os linguistas concentravam os estudos na área da semântica e sociolinguística, ou seja, no estudo do discurso, analisando as circunstâncias em que os conteúdos escritos e orais eram produzidos e interpretados, assim como na análise do texto. “A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (Leffa, 2016, p.35). Essa nova percepção da língua foi essencial para o surgimento da abordagem comunicativa, suprimindo a lacuna deixada pelo audiolingualismo.

Até então as outras abordagens se concentravam no ensino do código da língua. Com a percepção da língua ser um conjunto de eventos comunicativos, o intuito nas aulas passou a ser como utilizá-la, dentro de contextos reais. Brown (2000, p. 42) discorre sobre os linguistas investigarem as características de natureza social, cultural e pragmática do idioma, além de pesquisar os recursos pedagógicos a fim de trabalhar situações reais em sala de aula. Nas palavras de Brown (2000, p. 42) “*we are trying to get our learners to develop linguistic fluency, not just the accuracy that so consumed our historical journey*”²⁰.

Brown (2000, p. 43) versa sobre a dificuldade de definir o que é o ensino comunicativo de línguas- ECL, porém, aponta seis características que podem descrever o ECL:

1. Os objetivos da sala de aula são focados em todos os componentes: gramática, discurso, funcional, sociolinguístico e estratégico da competência comunicativa.
2. As técnicas de linguagem são elaboradas a fim de engajar os alunos no uso de propósitos significativos.
3. Fluência e precisão são vistas como princípios complementares. Às vezes a fluência pode assumir um papel mais importante do que a precisão para manter os alunos engajados no uso do idioma.
4. As atividades comunicativas devem desenvolver as habilidades que os alunos terão que usar fora da sala de aula, em contextos reais.
5. A prática não ensaiada terá a orientação do professor, porém, sem seu controle.

²⁰ Estamos tentando que os nossos alunos desenvolvam a fluência linguística e não apenas a precisão que tanto consumiu o nosso percurso histórico. (Brown, 2000, p. 42, tradução nossa).

6. Aos alunos são dadas oportunidades de focar em seu próprio processo de aprendizagem através da compreensão de seu estilo de aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias para a aprendizagem autônoma.

7. O papel do professor é de facilitador. Ele não é o detentor do conhecimento. Os alunos são encorajados a construir significado através da interação com os outros.

O aluno, devido às características do ensino comunicativo de línguas, assume algumas funções no processo da aprendizagem, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 166). Breen and Candlin (1980 *apud* Richards e Rodgers 2001, p. 166) retratam o papel do aluno dentro do ECL como:

*The role of learner as negotiator – between the self, the learning process, and the object of learning – emerges from and interacts with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an interdependent way.*²¹

Para Richards e Rodgers (2001, p. 167) o professor assume alguns papéis devido à importância de funções particulares do ECL, podendo ser facilitador, analista das necessidades dos alunos, conselheiro e gestor do grupo. Breen and Candlin (1980 *apud* Richards e Rodgers 2001, p. 167) descrevem o papel do professor:

*The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities. . . . A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities.*²²

²¹ O papel do estudante como negociador - entre o eu, o processo de aprendizagem e o objeto de aprendizagem - emerge e interage com o papel de negociador em comum dentro do grupo e dentro dos procedimentos e atividades da sala de aula que o grupo realiza. A implicação para o aluno é que ele deve contribuir tanto quanto ganha, e assim aprender de uma forma interdependente. (Breen and Candlin, 1980 *apud* Richards e Rodgers 2001, p. 166, tradução nossa).

²² O professor tem dois papéis principais: o primeiro papel é facilitar o processo de comunicação entre todos os participantes na sala de aula, e entre estes participantes e as várias atividades e textos. O segundo papel é atuar como um participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem. Este último papel está intimamente relacionado com os objetivos do primeiro papel e decorre dele. Estes papéis implicam um conjunto de papéis secundários para o professor: em primeiro lugar, como organizador de recursos e como recurso ele próprio; em segundo lugar, como guia nos procedimentos e atividades da sala de aula... Um terceiro papel para o professor é o de investigador e aprendiz, com muito para contribuir em termos de conhecimentos e capacidades adequados, experiência real e observada da natureza da aprendizagem e capacidades organizacionais. (Breen and Candlin, 1980 *apud* Richards e Rodgers 2001, p. 167, tradução nossa)

Dessa maneira, o professor tem que conhecer as necessidades de seus alunos a fim de selecionar atividades significativas que possibilitem o uso da língua estrangeira em sala de aula. Segundo Almeida (2013, p. 56),

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

Na abordagem comunicativa, deve haver momentos para que o aluno possa trabalhar as habilidades linguísticas, dentro de contextos reais do uso da língua. Os diálogos usados para demonstrar aspecto gramatical são rejeitados, conforme Leffa (2016, p. 37). Essa abordagem enfatiza saber usar a língua para se comunicar, não focando no ensino da gramática, “embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como pronomes, terminações de verbos, etc)”, segundo Almeida (2013, p. 56). Brown (2000, p. 43) enfatiza que os objetivos devem entrelaçar os aspectos organizacionais da língua com a pragmática.

Os materiais utilizados na abordagem comunicativa devem ser autênticos. Nesse caso, o professor pode trabalhar artigos de jornal, revistas, livros, embalagens, músicas, filmes e qualquer outro tipo de texto que o falante de língua estrangeira utilize em seu cotidiano. Leffa (2016, p. 38) discute sobre a importância de não facilitar o texto para que não perca a sua autenticidade, cabendo ao professor simplificar a atividade.

Almeida Filho (2013b, p. 93) versa sobre trabalhar textos de outras disciplinas do currículo escolar a fim de suplementar a aprendizagem da língua estrangeira. Textos que não enfatizam apenas o vocabulário e formas gramaticais para que não descontextualize a situação comunicativa. Além disso, abordar outro assunto despertaria a atenção dos alunos para algo que esteja fora da sala de aula, aprendendo conteúdo novo e incentivando a elaboração de perguntas e discussões com os colegas. Dessa forma, os alunos entrariam em contato com recursos não-linguísticos, ou seja, mapas, quadros e diagramas. Nas palavras do autor, “tanto o conhecimento como o desempenho da língua se beneficiariam do fato de serem percebidos nos textos como parte integral do uso comunicativo propositado” (Almeida, 2013, p. 94).

Não há ordem de apresentação das habilidades linguísticas nas aulas de língua estrangeira. O relevante é intercalá-las para que possam ser trabalhadas, porém, de acordo com o objetivo da aula, pode focar em apenas uma. Não há também objeções quanto ao uso da língua materna em sala, “principalmente no início do curso quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da L2” (Leffa, 2013, p. 38).

A abordagem comunicativa apresenta contratempos no que se refere à falta de objetivos específicos no ensino de línguas (Leffa, 2013, p.38). Nas palavras de Leffa (2013, p. 38) “o pressuposto, anteriormente defendido de que, independentemente do objetivo final, há sempre um núcleo comum, inicial, a ser aprendido por todos é questionado pela AC”. Conforme supracitado, o professor deve atentar-se às necessidades dos alunos quanto ao estudo da língua estrangeira, dessa maneira, os cursos precisam ser planejados em consonância com os objetivos de aprendizagem. No inglês, esses cursos com fins específicos são chamados de *English for Specific Purposes (ESP)*. No Brasil são também denominados de Ensino de Línguas para fins específicos (ELFE).

Ensino de línguas para fins específicos (ELFE)/ Abordagem Instrumental

O ensino de línguas em contexto específico é também conhecido ensino de línguas para fins específicos (ELFE), Inglês para fins específicos, Língua para Fins Específicos (LinFE) e, abordagem instrumental. Em inglês, utiliza-se *English for Specific Purposes (ESP)* e *Language for Specific Purposes (LSP)*.

Como o próprio nome aponta, esse tipo de ensino está direcionado a um contexto específico, ou seja, são trabalhados assuntos característicos de acordo com a necessidade do aprendiz. O que difere o ELFE do ensino dos cursos gerais é o objetivo particular e específico da aprendizagem, isto é, o aluno tem um motivo e precisa da língua estrangeira para a prática social, em um determinado ambiente.

Conforme Ferreira e Rosa (2008), “o inglês instrumental é conhecido como Inglês para Fins Específicos e tem como objetivo capacitar o aluno a ler e compreender textos acadêmicos em inglês usando estratégias e técnicas de leitura específicas”. Nessa abordagem o professor tem papel de facilitador, auxiliando o aluno no desenvolvimento de suas atividades. A gramática é trabalhada de forma contextualizada a fim de ajudar na compreensão dos textos e o vocabulário é específico da área do aluno.

O início do ensino de inglês instrumental no mundo foi, em 1962, com a publicação do artigo *Some measurable characteristics of modern specific prose*, do autor C. L. Barber, de acordo com Swales (1995 *apud* Ferreira e Rosa, 2008).

O ensino instrumental surgiu no Brasil na década de 70, mais precisamente, de acordo com Ramos (2009), em 1978. A professora Maria Antonieta Alba Celani foi a responsável pela implantação do projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Esse movimento iniciou-se na PUC SP e foi difundido pelo país.

O Projeto, realizado entre 1980 e 1990, segundo Celani (2005 *apud* Ramos, 2009) “[...] tinha como objetivo o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidade e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas”. Para a implantação desse projeto foi necessário capacitar professores de inglês universitários e, mais tarde, de escolas técnicas a fim de trabalhar a compreensão escrita através de estratégias e de textos autênticos, o que era atípico, auge do áudio-lingualismo e início da abordagem comunicativa, conforme Ramos (2009).

A realização do Projeto aconteceu em duas fases. Na primeira fase, de 1978 a 1980, visitas a universidades federais foram realizadas a fim de saber a demanda de se ter um projeto, quais cursos teriam que ser ofertados, os recursos humanos e materiais disponíveis e a maneira que seria desenvolvido para suprir as necessidades de cada universidade Celani *et al* (1988 *apud* Ramos, 2009). A outra fase foi a realização de um seminário abrangendo doze universidades com o intuito de compartilhar as ideias que nortearam o projeto, sendo elas, a elaboração de materiais pelos próprios professores de acordo com as necessidades de cada grupo, sem a imposição de regras e normas, atribuindo assim ao projeto uma característica participativa, de acordo com Ramos (2009).

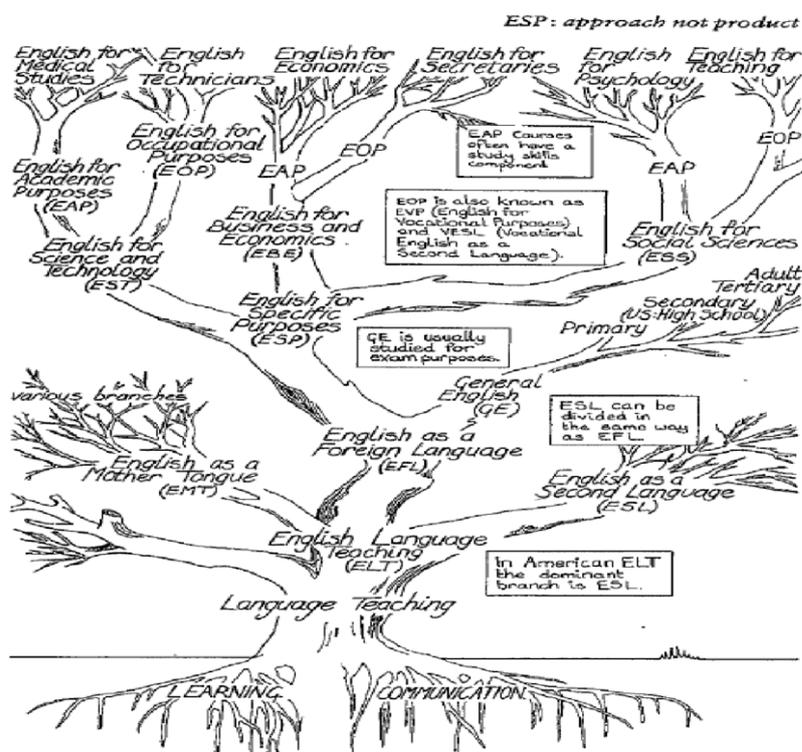
A segunda fase do Projeto aconteceu entre 1980 e 1985. Nesse período, o Conselho Britânico subsidiou a participação dos três especialistas britânicos - Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott. Sendo que dois ficaram na PUC SP e um na Universidade Federal de Santa Catarina. Nas palavras de Ramos (2009), “esses três especialistas vieram para auxiliar o desenvolvimento da capacitação docente, de pesquisas e de materiais didáticos”.

Decisões foram tomadas em conjunto com a equipe local quando esses especialistas chegaram. Pode-se contemplar como as principais: a não elaboração de um livro didático para o Projeto, incentivando assim a criação de materiais próprios pelos professores, a determinação de não adotar uma metodologia oficial e a constituição de um centro de comunicação.

A metodologia do instrumental, de acordo com Deyes (1981 *apud* Ramos 2009), é “[...] a utilização de textos autênticos (mas raramente acadêmicos) para o desenvolvimento da leitura, a conscientização dos processos de leitura e a ênfase no uso de estratégias de leitura e o que se denominava gramática mínima do discurso”. Por esse motivo é comum associar o termo “abordagem/método instrumental” com o ensino de leitura. Contudo, em 1998, segundo Ramos (2009), houve a necessidade de se aprofundar as discussões sobre o ensino-aprendizagem das habilidades comunicativas, ou seja, compreensão oral e produção oral e escrita a fim de suprir a crescente demanda de alunos que precisavam usar a língua inglesa no mercado de trabalho.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), há o ensino de línguas para fins acadêmicos, ocupacionais e dentro desses grupos têm as subdivisões de acordo com a especialidade de cada aluno. Sendo assim, há as categorias do ensino de inglês para a ciência e tecnologia (*English for Science and Technology - EST*), inglês para negócios e economia (*English for Business and Economics - EBE*) e inglês para ciência social (*English for Social Science - ESS*). A premissa comum de todos os tipos de ensino de línguas para fins específicos é a comunicação e aprendizado. É possível visualizar as especificidades desse tipo de ensino na figura 1:

Figura 1 - Árvore do ensino de língua inglesa



Fonte: <https://abrir.link/YTpJ5>

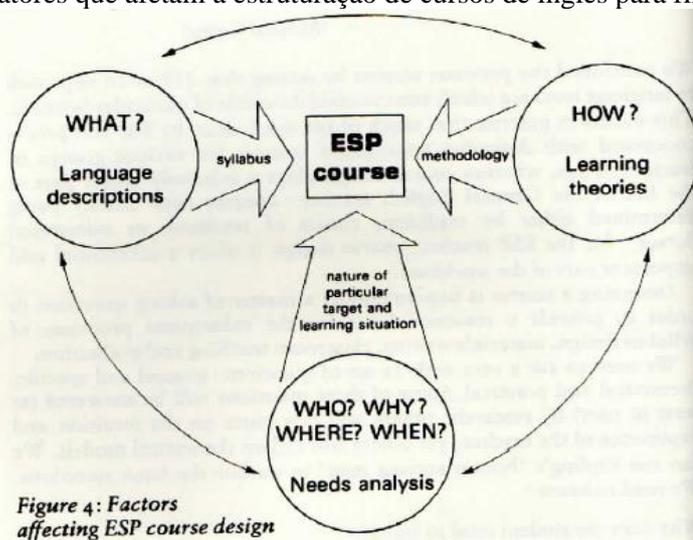
De acordo com Guimarães (2014), o ensino instrumental ou abordagem instrumental e ELFE são sinônimos, porém, é comum associar o ensino instrumental ao ensino de leitura devido ao Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, da PUC SP, da década de 70. ELFE pode ser tanto o ensino de leitura de textos acadêmicos como o ensino de outras habilidades de acordo com a necessidade do aluno. Nas palavras da autora, “desta forma, para evitar uma ideia distorcida de que instrumental é leitura, passou-se a usar na literatura da área o termo ELFE/LinFE e outros com o mesmo teor terminológico”.

O ELFE, segundo Hutchinson e Waters (1987), deve ser visto como uma abordagem e a premissa é a necessidade do aluno quanto ao aprendizado da língua estrangeira. Sendo assim,

todas as decisões em relação ao conteúdo e métodos são fundamentadas na razão do aluno para aprender a língua estrangeira (Hutchinson e Waters, 1987, p. 19).

O professor, a partir da análise das necessidades dos alunos, deve se preocupar com a elaboração adequada do material a ser trabalhado, sendo essa parte considerada importante e substancial, diferente de um curso de línguas para fins gerais, conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 21). Para isso, vários questionamentos devem ser feitos pelo professor a fim de elaborar materiais significativos para aprendizagem do idioma. No processo de estruturação dos cursos e ou materiais é relevante considerar a interdependência entre os fatores “descrição do idioma, teorias da aprendizagem e análise das necessidades”. Hutchinson e Waters (1987) mostram essa interdependência na figura abaixo:

Figura 2 – Fatores que afetam a estruturação de cursos de inglês para fins específicos



Fonte: Hutchinson; Waters (p. 22, 1987)

Os autores discorrem sobre o significado dos três fatores interdependentes. Sendo que descrição do idioma é a maneira como a língua é dividida e descrita para os objetivos de aprendizagem, ou seja, refere-se a maneiras de analisar e descrever o idioma. As teorias da aprendizagem são a base teórica para a metodologia, auxiliando como as pessoas aprendem qualquer tipo de aprendizado, não só línguas. Uma característica relevante do ELFE é a conscientização do motivo de aprender um novo idioma, ou seja, o aluno sabe a razão pela qual está estudando. Dessa maneira, a análise das necessidades é uma etapa substancial para o professor nortear seu planejamento (Hutchinson e Waters, 1987, p. 54).

A partir da compreensão dos fatores que afetam a elaboração de um curso de ELFE, o professor é capaz de escolher os materiais, métodos e atividades mais indicados para a aprendizagem do idioma.

Pós-método

O pós-método é uma pedagogia proposta por Kumaravadivelu, professor indiano da San Jose University, em 1994. Surgiu como alternativa à pedagogia fundamentada em métodos ou abordagens de ensinar língua estrangeira. Essa premissa está pautada em uma prática reflexiva em que o professor compreende o contexto imediato de ensino (Borges, 2016). Kumaravadivelu usa o termo pedagogia e explica a sua definição em relação ao ensino de línguas estrangeiras:

I use the term pedagogy in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education. (Kumaravadivelu, 2001, p. 537)²³

Para Kumaravadivelu, a Pedagogia Pós-Método é um sistema tridimensional constituído por três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticabilidade e possibilidade. De acordo com Borges (2016), a particularidade é a pedagogia local e específica, a praticabilidade é o empoderamento do professor para teorizar a partir de sua prática e a possibilidade é a consciência sociopolítica e transformação social. Sobre a importância da particularidade, Kumaravadivelu (2001 *apud* Ortale, Ferri e Silva, 2021, p. 9) afirma que “ignorar as exigências locais significa ignorar as experiências vividas”. Sobre a praticabilidade, Ortale, Ferri e Silva, (2021, p. 9) versam a respeito do professor colocar em prática o que teoriza, para isso é necessário oferecer ferramentas ao professor para que tenha autonomia para criar a própria teoria da prática sensível ao contexto, não só da sala de aula, como também fora dela, sendo esse relacionado ao parâmetro da possibilidade.

Segundo Ortale, Ferri e Silva, (2021, p. 9):

O parâmetro da possibilidade, elaborado com base em Paulo Freire, aponta para a necessidade de ações que possibilitem transformações sociais, de uma pedagogia atenta às relações entre ensino e poder e que leve em conta, ainda, a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes.

Na Pedagogia Pós-Método, tanto o professor quanto o formador de professores precisam ter uma postura reflexiva e investigativa, conforme Ortale, Ferri e Silva, (2021, p. 10).

²³ Utilizo o termo pedagogia num sentido amplo para incluir não só questões relacionadas com estratégias de sala de aula, materiais didáticos, objetivos curriculares e medidas de avaliação, mas também um vasto leque de experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente o ensino de L2. (Kumaravadivelu, p. 537, 2001, tradução nossa).

Kumaravadivelu (1994 *apud* Ortale, Ferri e Silva, 2021, p. 9) elaborou um conjunto de macroestratégias para o ensino de línguas estrangeiras. Essas podem ser definidas como “planos gerais que derivam conhecimento teórico, empírico e pedagógico acerca da aprendizagem de L2”. As microestratégias são atividades ou técnicas de sala de aula que são implantadas a fim de atingir as macroestratégias. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 2009 *apud* Ortale, Ferri e Silva, 2021, p. 10) “cada macroestratégia pode ter um sem-número de microestratégias - atividades ou ações específicas - dependendo da situação de ensino-aprendizagem.

Seguem abaixo as macroestratégias para o ensino de línguas propostas por Kumaravadivelu (2006, p. 201 - 208 *apud* Ortale, Ferri e Silva, 2021, p. 10):

1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem.

Sugere que o professor planeje as ações de ensino, mas também saiba mediá-las, num processo em que aluno e professor se tornem gestores do processo de ensino-aprendizagem.

2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos.

Aponta para a necessidade de conscientizar os alunos de que toda comunicação pode gerar mal-entendidos e descompassos entre as intenções do professor e a interpretação do aluno. Os diferentes âmbitos nos quais pode haver mal-entendidos são: cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, procedimental, instrucional e atitudinal.

3. Facilitar negociações durante a interação.

Refere-se à necessidade de que os alunos estejam envolvidos na interação como atividade interpessoal no qual todos tenham flexibilidade para iniciar os turnos e para compreender a língua como sistema, discurso e ideologia.

4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Afirma a necessidade do desenvolvimento da autonomia no sentido estreito e no sentido amplo. A autonomia, no sentido estreito, é a capacidade de gerenciar a própria aprendizagem e de usar as estratégias de aprendizagem. A autonomia, em sentido amplo, é libertadora (2006, p.177), forma os alunos como críticos para contribuírem para transformações da sociedade.

5. Estimular a conscientização linguística.

Aponta a necessidade de que o professor, deliberadamente, explicitar aspectos da língua que passariam despercebidos, seja para relacionar marcas das estruturas linguísticas com o exercício das relações de poder.

6. Ativar a capacidade de descoberta.

Sugere que é preciso ensinar de forma indutiva, ou seja, dar condições para que os alunos possam, a partir de dados textuais, inferir regras relativas à forma e às funções comunicativas.

7. Contextualizar o insumo linguístico.

Refere-se à ideia de que o insumo linguístico, quando contextualizado, favorece a compreensão do sentido e trabalha a linguagem no nível do discurso e não como elementos estruturais isolados.

8. Integrar as habilidades linguísticas.

Aponta para a necessidade de integrar as quatro habilidades comunicativas (ler, falar, ouvir e escrever) durante o ensino de línguas, como ocorre nas interações genuínas.

9. Assegurar a relevância social.

Diz respeito às relações entre os objetivos de um curso e as contribuições para o contexto social em que se dá o processo de ensino-aprendizagem. A

macroestratégia número 9 está estreitamente relacionada ao parâmetro da possibilidade.

10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais.

Refere-se à necessidade de se preparar os aprendizes para a comunicação intercultural, por meio da compreensão de diferentes perspectivas e da conscientização em relação ao próprio quadro de referências culturais. O autor (2006, p. 208) aponta, ainda, a importância de privilegiar não apenas o professor como informante cultural, mas também o aprendiz, com o conhecimento que possui de sua própria cultura e de outras com as quais eventualmente tenha contato.

O professor, ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, sempre precisou seguir o que os teóricos determinavam, porém, na Pedagogia Pós-Método, ele tem a autonomia de agir de acordo com a sua realidade em sala de aula, escolhendo o material, as tarefas, metodologias a fim de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. O uso de tarefas faz com que o aluno seja participativo e construtor de seu conhecimento. Além disso, o professor deve ter postura reflexiva com finalidade de observar a sua prática pedagógica. A práxis é instrumento de mudança, dessa maneira é substancial, ter uma proposta de pedagogia crítica (Leffa, 2016, p.41).

Ortale (2023) aprofundou os fundamentos sobre o pós-método tal como proposto por Kumaravadivelu, reforçando a necessidade da autonomia e do compromisso político do professor na sua prática pedagógica, apesar dos obstáculos que possa encontrar.

Apresentados nesta seção as principais abordagens/métodos de ensino de inglês, detalharemos, na seção 3, a abordagem *CLIL*, sigla de *Content Language integrated learning*, que ofereceu os principais fundamentos para o material didático elaborado para os alunos do 2º ano do Curso de Administração de uma Etec.

3 ABORDAGEM *CLIL*

CLIL é a sigla em inglês de *Content Language Integrated Learning*, em português traduzido como Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem. É uma abordagem educacional com triplo foco na qual uma língua adicional, a língua estrangeira, é usada para o aprendizado de conteúdo e idioma, bem como para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, ou seja, no processo de ensino aprendizagem, o foco não é só somente no conteúdo ou no idioma, ambos estão no mesmo nível de importância, ainda que a ênfase em cada um seja maior em determinadas situações (Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 17). *CLIL* não é mais uma

outra etapa em ensino de línguas ou o desenvolvimento de uma nova metodologia de conteúdo e assunto, mas é uma fusão de disciplinas didáticas, conduzindo à uma inovação que surgiu como educação para os tempos modernos. *CLIL* é diferente de outra abordagem de ensino de línguas visto que é orientada por conteúdo, assim amplia a experiência de aprender um idioma. Além disso, fornece uma vivência holística em razão de unir a essência de boas práticas, podendo adotar métodos diferentes de acordo com o tipo de aluno.

O crescente interesse por *CLIL* se dá pelo fato de que as práticas educacionais dessa abordagem se adequam às demandas da globalização. Assim dizendo, os objetivos pelos quais as pessoas aprendem língua estrangeira são diferentes, porém, compartilham a necessidade de desenvolverem as habilidades em um curto espaço de tempo e se tornarem proficientes.

O termo *CLIL* foi adotado em 1994 nas escolas europeias onde o ensino acontecia também na língua estrangeira. É uma abordagem a qual combina os assuntos e temas que foram fragmentados no plano de ensino, ou seja, não é aprendizagem focada somente no conteúdo ou no idioma e sim, no ensino da matéria “com e através da língua estrangeira”, segundo Eurydice (2006 *apud* Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 20).

Em virtude dos impactos da globalização, no final da década de 1990, foi estabelecida a premência de se atingir um alto nível de consciência do idioma. Nessa época, principalmente na Europa, houve a necessidade de adotar metodologias apropriadas a fim de alcançar os melhores resultados possíveis no âmbito de idiomas e comunicação, abrangendo os diversos estilos de aprendizagem. Dessa maneira, foi necessário analisar como melhorar o ensino e aprendizado de idiomas e quais abordagens seriam adequadas para os diferentes grupos de idades. Um dos tópicos que foi sempre motivo de discussão era a quantidade de horas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras no currículo ser insuficiente para ter resultados satisfatórios. Para aumentar a exposição à língua estrangeira, foi considerado ensinar idiomas enquanto os alunos aprenderiam outra matéria. Além disso, para aumentar a motivação do aluno, tiveram outras preocupações, tais como: a necessidade de uma melhor competência linguística e comunicativa, metodologias mais relevantes e alto nível de autenticidade (Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 22).

A globalização e a tecnologia trouxeram a necessidade de mudar a maneira de pensar, ou seja, não era mais possível enxergar o mundo de forma fragmentada e com limitações. A globalização, de acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 23), possui as características de movimento e recursos ilimitados em razão da relevância das ideias, criatividade e inteligência. Com os impactos da globalização, o sistema educacional também sofreu mudanças a fim de trabalhar as três características da Era do Conhecimento: integração, convergência

e aprendizagem participativa. Essas características influenciam decisões de o quê e como ensinar os jovens. Nessa nova era, os alunos estão acostumados com a tecnologia em suas vidas favorecendo assim o desenvolvimento de uma mentalidade que os professores precisam acompanhar. Conforme Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 30), isso significa aprender conforme usam, usar conforme aprendem e não mais aprender para usar depois. O número de jovens recorrendo à abordagem *CLIL* é devido ao fato de atender às premissas da nova realidade: integração e imediatismo do propósito.

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 23), os fatores que impulsionam o desempenho na Era do Conhecimento, também chamado de triângulo do conhecimento (EURAB, 2007 *apud* Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 23), é orientado pela educação, pesquisa e inovação. Essas são questões essenciais de como reformular as maneiras de ensinar línguas estrangeiras. Graddol (2006 *apud* Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 23) aponta a principal diferença entre o movimento comunicativo de ensino de línguas, nos anos 1980, e o surgimento da abordagem *CLIL*, em 1990. O ensino comunicativo estava próximo de ensinar línguas de forma holística, porém, mostrou-se insuficiente no quesito de propósito de autenticidade o qual pode ser atingido com *CLIL*.

[...] o *CLIL*, ao promover a comunicação autêntica e ao envolver ativamente os aprendizes, que aprendem a fazer coisas com a língua, tem êxito onde a abordagem comunicativa falha, ou seja, na autenticidade do material, das trocas comunicativas e do contexto em que elas acontecem (Dalton-Puffer, 2008; Naharro, 2019 *apud* Porcellato, 2021, p. 71).

É conveniente esclarecer que a abordagem *CLIL* não é a tradução da língua materna para outra língua e não é uma tentativa de disfarçar o aprendizado tradicional de língua estrangeira incorporando a progressão gramatical da língua alvo em diferentes tipos de conteúdos disciplinares (Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 55).

O conteúdo de aprendizagem a ser trabalhado com os alunos é flexível e é oportuno levar em consideração a disponibilidade do professor, o suporte ao idioma, a idade dos discentes e a demanda social, pois assim, o conteúdo mais adequado será selecionado de acordo com o objetivo das aulas. De acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 56), o conteúdo pode ser o que está determinado no plano de ensino da disciplina ou até um projeto interdisciplinar envolvendo várias disciplinas e assuntos. “*Content in a CLIL setting could also be thematic, cross-curricular, interdisciplinary or have a focus on citizenship*”. Essa abordagem oferece oportunidades para implementar e enriquecer a aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de habilidades, cabendo ao professor focar mais no conteúdo ou na linguagem.

A aprendizagem de conteúdo está correlacionada com sinergia, estruturas linguísticas de apoio (*scaffolding*) e interação social. Na abordagem *CLIL* é necessário que o professor considere a realidade da sua demanda a fim de usar as estratégias pedagógicas coerentes para assim envolver os alunos no processo de aprendizagem, fazendo-os pensar no seu próprio desenvolvimento. Para tal, é relevante trabalhar as habilidades metacognitivas no decorrer das aulas para que os alunos aprendam a aprender. Nessa abordagem, é comum adotar trabalhos em grupos e atividades que estimulem o questionamento e resolução de problemas. Dessa forma, os alunos irão exercitar a interação entre si, colocando em prática uma das premissas do *CLIL* que é ressaltar os pontos fortes compensando as fraquezas, dessa forma, aprendendo a trabalhar de maneira colaborativa. O professor, durante as aulas e atividades, tem o papel de apoiar os alunos para que desenvolvam as habilidades para a vida, aprendendo a lidar com o inesperado, construindo conhecimento através da interação com o mundo (van Lier, 1996 *apud* Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 58).

Como mencionado, a abordagem *CLIL* enfatiza o desenvolvimento das habilidades de pensamento e resolução de problemas, evidenciando a construção dos processos de pensamento do conhecimento. Dessa maneira, o planejamento das tarefas é elaborado de acordo com os processos e objetivos de ensino e aprendizagem adaptados da taxonomia de Bloom (1956), considerando as dimensões de pensamento de ordem inferior (memorizar, compreender e aplicar) e as dimensões de ordem superior (analisar, avaliar e criar), ambas relevantes para o aprendizado efetivo. Além disso, há também a dimensão do conhecimento que oferece ao professor os tipos de conhecimento que pode trabalhar com os alunos, são eles: conceitual, procedural e metacognitivo. Na abordagem *CLIL*, o ponto principal no momento do planejamento das atividades é a identificação do processo de conhecimento e cognitivo associado com o conteúdo a ser trabalhado. De acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 60), é essencial não só garantir que todos os alunos tenham acesso ao desenvolvimento desses processos, mas também que tenham a linguagem necessária para tal atividade.

Figura 3: Taxonomia de Bloom adaptada

The Cognitive Process Dimension	
<i>Lower-order processing:</i>	
Remembering	Such as producing appropriate information from memory, e.g. • Recognizing • Recalling
Understanding	Meaning-making from experiences and resources, e.g. • Interpreting • Exemplifying • Classifying • Summarizing • Inferring • Comparing • Explaining
Applying	Such as using a procedure, e.g. • Executing • Implementing
<i>Higher-order processing:</i>	
Analysing	Breaking down a concept into its parts and explaining how the parts relate to the whole, e.g. • Differentiating • Organizing • Attributing
Evaluating	Making critical judgements, e.g. • Checking • Critiquing
Creating	Putting together pieces to construct something new or recognizing components of a new structure, e.g. • Generating • Planning • Producing
The Knowledge Dimension	
Factual knowledge	Basic information, e.g. • Terminology • Specific details and elements
Conceptual knowledge	Relationships amongst pieces of a larger structure that make them part of the whole, e.g. • Knowledge of classifications and categories • Knowledge of principles and generalizations • Knowledge of theories, models and structures
Procedural knowledge	How to do something, e.g. • Knowledge of subject-specific skills and algorithms • Knowledge of subject techniques and methods • Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures
Metacognitive knowledge	Knowledge of thinking in general and individual thinking in particular, e.g. • Strategic knowledge • Knowledge about cognitive tasks • Self-knowledge

Fonte: Coyle; Hood; Marsh (2010, p. 61)

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 66), para a aprendizagem comunicativa de idiomas na abordagem *CLIL*, é relevante abordar tanto o foco no significado quanto na forma da língua estrangeira, ou seja, o equilíbrio será determinado pelas diferentes variáveis dos contextos. Visto que os alunos precisam progredir com o aprendizado do conteúdo e do idioma de forma sistemática. “[...] *then using language to learn is as important as learning to use language - both are requirements.*”²⁴

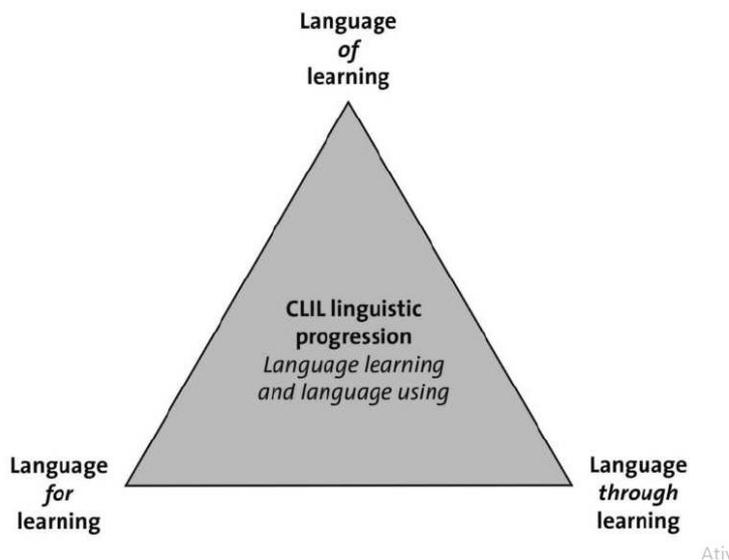
A comunicação e interação entre professor e alunos é a parte central das aulas. Visto que os alunos são encorajados a participarem e a articularem seu aprendizado, tendo momentos para conversarem sobre o desempenho de cada um, promovendo interação significativa dentro da sala de aula. Nas aulas de língua estrangeira, o desafio é envolver o aluno na aprendizagem dialógica, ou seja, na aprendizagem que ocorre por meio do diálogo, pois ele não conseguirá se

²⁴ Utilizar a língua para aprender é tão importante como aprender a utilizar a língua - ambos são requisitos. (Coyle; Hood; Marsh, p. 66, 2010, tradução nossa).

expressar da mesma maneira que faria na língua materna (Coyle; Hood; Marsh, 2010, 67). Muitas vezes o aluno não possui as estruturas gramaticais necessárias para dialogar sobre o assunto abordado em aula, dessa maneira, é adequado adotar uma abordagem alternativa a fim de apoiar o uso da linguagem e ajudar os alunos nesse processo. Para isso, é relevante que o professor relacione os objetivos do conteúdo com os objetivos da linguagem. Essa inter-relação é demonstrada no tríptico da linguagem.

Segundo Coyle (2000, 2002 *apud* Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 68), o tríptico da linguagem foi elaborado com o intuito de integrar, cognitivamente, o conteúdo a ser trabalhado com a aprendizagem e o uso do idioma, fornecendo os recursos para analisar as necessidades do idioma nos diferentes contextos, assim como diferenciar os tipos de demanda linguística que influenciam no *CLIL*. O tríptico da linguagem não substitui a progressão gramatical, porém, a intensifica, apoiando os discentes no uso do idioma através da análise da língua a partir de três perspectivas interligadas: linguagem da aprendizagem (*language of learning*), a linguagem para a aprendizagem (*language for learning*) e a linguagem através da aprendizagem (*language through learning*).

Figura 4: Tríptico da linguagem



Fonte: Coyle; Hood; Marsh (2010, p. 69)

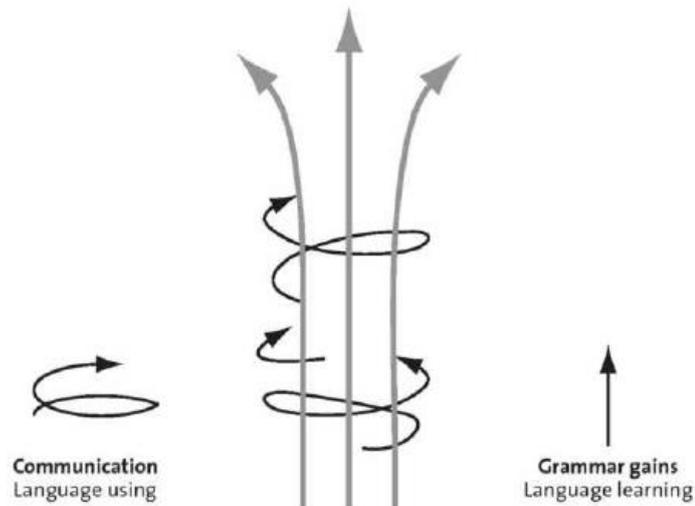
A linguagem da aprendizagem (*language of learning*) é uma análise da linguagem necessária que o aluno precisa ter para acessar os conceitos básicos e habilidades relacionadas ao tópico do assunto a ser trabalhado. Para os professores de línguas estrangeiras significa focar nos níveis funcional e nocional de dificuldade do conteúdo escolhido aos níveis gramaticais de dificuldade. Com isso, é oferecido ao aluno um conjunto de frases com o objetivo de auxiliá-lo nesse processo. Dessa maneira, o aluno consegue usar o idioma para compreender o assunto

das aulas de forma contextualizada, sendo que a estrutura gramatical pode ser trabalhada em outras aulas, mas as aulas de línguas estrangeiras não são apenas para o ensino gramatical (Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 68 e 69).

A linguagem para a aprendizagem (*language for learning*) atenta-se para o tipo de linguagem necessária para atuar em uma aula de língua estrangeira. Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 69) aprender a usar o idioma é algo desafiador tanto para os professores quanto para os alunos, pois cada um tem seu papel nessa dinâmica. Para que o uso da língua estrangeira aconteça de maneira eficiente, os alunos precisam de estratégias a fim de capacitá-los para a prática. Na abordagem *CLIL*, as estruturas linguísticas de apoio, chamadas também, em inglês, de *scaffolding*, auxiliam os alunos a desenvolverem suas habilidades linguísticas no decorrer das aulas, na interação com os colegas e professores. A aprendizagem de qualidade acontecerá quando os alunos conseguirem entender, usar e aprender o idioma, apoiando uns aos outros ao longo das atividades. Em vista disso, é significativo fornecer um repertório de frases usadas para descrever, avaliar e concluir ideias a fim de realizar as tarefas propostas.

Linguagem através da aprendizagem (*language through learning*) parte da premissa de que a aprendizagem eficaz acontece quando há envolvimento da linguagem e do pensamento. Isso quer dizer que os alunos atingem um nível mais elevado de aprendizagem quando são encorajados a expressar seu conhecimento. Ou seja, a linguagem através da aprendizagem é quando o aluno consegue compreender o que está estudando e é capaz de colocá-lo em prática. Nas aulas em que a abordagem *CLIL* é utilizada os alunos são motivados a conversarem e interagirem, sendo assim, irão precisar de aprender o idioma para conseguirem se expressar. “*In other words, learners need language to support and advance their thinking processes whilst acquiring new knowledge, as well as to progress their language learning*”²⁵ (Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 71). Dessa maneira, é preciso compreender que a aquisição do desenvolvimento linguístico não será um processo linear e cronológico como na aprendizagem gramatical e sim através de um melhoramento contínuo baseado na progressão ascendente do espiral.

²⁵ Em outras palavras, os alunos precisam da língua para apoiar e avançar os seus processos de pensamento enquanto adquirem novos conhecimentos, bem como para progredir a sua aprendizagem da língua. (Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 71, tradução nossa).

Figura 5: Espiral da progressão da linguagem

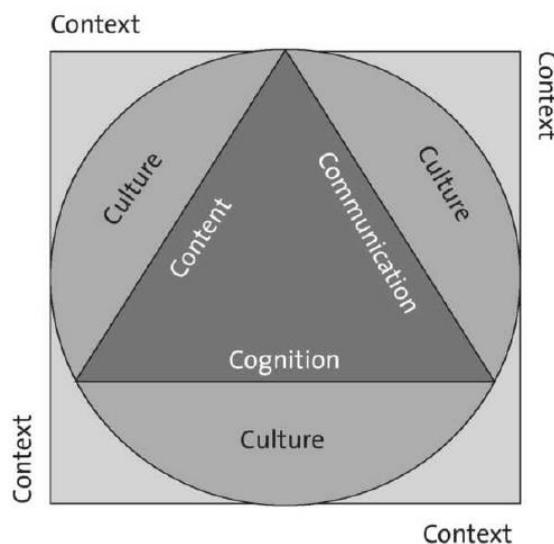
Fonte: Coyle; Hood; Marsh (2010, p. 72)

Além dos elementos mencionados sobre a abordagem *CLIL*, há também a característica relacionada à cultura que não pode ser negligenciada durante o planejamento de aulas e tarefas. Aprender uma nova língua significa interagir socialmente, entrando em contato com a cultura de uma determinada região do mundo, sendo assim o aspecto cultural estará presente nas aulas de línguas estrangeiras, dentro da abordagem *CLIL*, através do conteúdo estudado.

Modelo 4C: conteúdo, comunicação, cognição e cultura

Conforme Coyle, Hood e Marsh (2010, p.75), as aulas planejadas baseadas na abordagem *CLIL* integram conteúdo (*subject matter*), comunicação (*language learning and using*), cognição (*learning and thinking processes*) e cultura (*developing intercultural understanding and global citizenship*) dentro de um específico contexto. A relação entre esses quatro elementos acontece de forma simbiótica, isto é, em sintonia, através da progressão do conhecimento, habilidades e compreensão do conteúdo trabalhado, engajamento no processo cognitivo, interação no contexto comunicativo e da aquisição de uma consciência intercultural adquirida na interação com a diversidade.

Figura 6: O Modelo 4C's



Fonte: Coyle; Hood; Marsh (2010, p. 76)

A figura 6 ilustra que a abordagem *CLIL* envolve o aprendizado para que o aluno seja capaz de usar a língua de maneira apropriada enquanto usa a língua para aprender efetivamente. Dessa maneira, *CLIL* é constituído pelos princípios abaixo, de acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 77):

1. O conteúdo não significa apenas adquirir conhecimento e habilidades, o aluno precisa criar seu próprio conhecimento e compreensão e desenvolver as suas habilidades.
2. O conteúdo está relacionado à aprendizagem e cognição, porém, para que o aluno possa criar a sua própria interpretação do conteúdo trabalhado, é necessário que seja analisado de acordo com as exigências linguísticas.
3. A cognição deve ser analisada para as exigências linguísticas.
4. A língua precisa ser aprendida conforme o contexto de aprendizagem, aprender através daquele idioma, reconstruir o conteúdo e estar relacionado ao processo cognitivo. A língua precisa ser transparente e acessível.
5. A interação no contexto de aprendizagem é fundamental.
6. A relação entre cultura e língua é complexa. A consciência intercultural é fundamental para a abordagem *CLIL*.

Dessa maneira é possível perceber a simbiose entre os quatro elementos, sendo que todos são inseridos nas aulas a fim de envolver os alunos e possibilitar a aprendizagem significativa do idioma.

A tentativa de elaborar um material didático com base em alguns pressupostos dessa abordagem veio ao encontro de nossa concepção de ensino de línguas que não se limita a seguir rigidamente os princípios de uma metodologia específica. Nessa abordagem, as atividades

podem se inspirar em abordagens anteriores. Um exemplo relativo ao ensino da gramática: na abordagem gramática e tradução, as atividades gramaticais eram ensinadas sem nenhuma relação com os textos nos quais seriam utilizadas, obrigando o aluno a memorizar regras gramaticais descontextualizadas. Já na abordagem estrutural os alunos memorizavam estruturas gramaticais nem sempre inseridas em contextos mais amplos, o que não garantia que as estruturas gramaticais memorizadas auxiliassem na produção e entendimento de textos autênticos. Na abordagem comunicativa, a gramática estava atrelada a algumas situações mais frequentes de interação na língua estrangeira.

Diferentemente, na abordagem *CLIL*, são oferecidas estruturas necessárias para a comunicação proposta naquela unidade, isto é, dentro do contexto que está sendo trabalhado. São os chamados *scaffoldings*, apoios necessários para que o aluno possa tentar se comunicar. Algumas regras gramaticais também são incluídas para que o aluno entenda o funcionamento da língua. Na abordagem *CLIL* é possível buscar estratégias didáticas nas abordagens anteriores, embora com um viés diferenciado.

Na seção 4 abordaremos a questão metodológica da pesquisa bem como faremos considerações sobre a metodologia da elaboração do material didático.

4 CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Produzir materiais não é apenas necessário - é vital para o processo de ensino e aprendizagem de línguas [...] (Almeida Filho, 2013, p.28)

Iniciamos esta subseção apresentando alguns conceitos sobre material didático de autores que trataram desse tema de forma mais geral, sem se preocuparem com materiais para o ensino de conteúdos específicos.

Fiscarelli (2008, p.19), que realizou pesquisa com o objetivo de discutir o discurso docente acerca dos materiais didáticos, adota uma definição abrangente: “Entende-se por material didático todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde os mais simples como o giz e a lousa e o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados e modernos”.

Ainda segundo a pesquisadora, os professores valorizam o uso de material didático pois permitem oportunidades de uma participação mais ativa dos alunos. Apesar das vantagens do uso de materiais didáticos a maioria dos professores entrevistados salientou que apenas o uso desses materiais não garante uma prática docente eficaz, dependendo muito da figura do professor.

Somente a presença dos materiais didáticos na sala de aula não é capaz de transformar positivamente o processo de ensino-aprendizagem [...] o professor deve saber utilizá-lo saber incorporá-lo em sua prática cotidiana, de acordo com as condições estruturais de sua escola e as necessidades de seus alunos. (p.148-149).

De acordo com Zabala (2010),

Os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. [...] aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento execução e avaliação lhes apresenta” (p.167-168).

Dentre os que trataram da avaliação ou elaboração de material didático específicos para a aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos citar Almeida Filho (2020, 2013a, 2013b) Widdowson (1991) e Tomlison e Masuhara (2005) , entre outros.

Almeida Filho (2013a, p.14), embora no artigo em foco, suas considerações estivessem mais voltadas para o material didático baseado na abordagem comunicativa oferece orientações importantes para analisar materiais prontos ou autorais, como é o caso desta pesquisa.

Escrever sugere elaborar conscientemente e com autoria um roteiro por escrito do que deve ser feito pelos professores investidos da função de dar vida a atividades ou experiências na língua-alvo desejada pelos aprendentes nos grupos formados em classes coletivas ou em aulas particulares.

Ressalta que:

Todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e um expectativa de como devem proceder professores de línguas (p.14)

Almeida Filho (2020) retoma a trajetória percorrida nas suas reflexões sobre o tema abordagem desde a importância do texto de Anthony (1963) que foi seu ponto de partida, até a atualidade, aprofundando o tema abordagem pela sua relevância para professores e formadores de professores de línguas e para a elaboração de material didático.

O material didático é um recurso relevante e na prática docente nas aulas de língua inglesa, porém, muitas vezes não é considerado adequado para atender às necessidades dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de usar o idioma para fins comunicativos, visto que aprender uma nova língua exige saber não só a ler, escrever orações, falar e compreender, mas também ter a percepção de uso de acordo com as situações, alcançando um efeito comunicativo (Widdowson, 1991). De acordo com Almeida Filho (2013b, p.14), “comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade (nos sentidos gerativo e imaginativo) tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso”.

O professor, muitas vezes, utiliza o material didático sem se atentar ao fato de que é possível fazer alterações a fim de adaptá-lo às necessidades dos alunos. Todo livro didático traz subjacente a abordagem do autor, dessa maneira, o material pode ter fundamentos da abordagem gramatical ou da comunicativa e pode também trazer pressupostos comunicativos, porém a ênfase maior continua sendo a gramatical. Dessa maneira é relevante o professor saber avaliar o material adotado e utilizar outros recursos em suas aulas, inserindo novos textos, vídeos, jogos pertinentes ao tema trabalhado que estejam de acordo com a sua abordagem de ensinar.

Tomlinson e Masuhara (2005, p.1) discorrem que “a avaliação de materiais envolve a medição do valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizado por meio de julgamentos sobre o efeito que eles produzem nas pessoas que os utilizam.” Segundo Almeida (2013, p.7), a prática do professor está alicerçada em “ideias organicamente nutridas e articuladas numa filosofia de ensinar (abordagem)”. Essas crenças são capazes de orientar o trabalho do professor, direcionar as decisões e ações no planejamento e em sala de aula. Dessa

maneira, a avaliação do material didático é realizada de acordo com essas premissas que o professor possui (Tomlinson e Masuhara, 2005).

Conforme Widdowson (1991), o professor seleciona itens, estruturas e palavras as quais acredita serem de maior valia para os alunos dentro do contexto de aprendizagem da língua-alvo. Nas palavras de Widdowson (1991, p.29), “selecionamos itens contendo máxima força potencial: aqueles que podem ser comandados a desempenhar os tipos de atos de comunicação com os quais o aprendiz terá de lidar”.

Segundo Almeida Filho (2013a, p.13), “produzir um material de ensino equivale metaforicamente a escrever uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões”. O material prevê as experiências na sala de aula e direciona as ações do professor. Porém, os materiais didáticos completos e resolvidos para os professores não suprem as necessidades atuais. Conforme Almeida Filho (2013a, p.15), os materiais devem ser “incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais que estiverem imersos”.

No ensino comunicativo, o conteúdo do material didático será formado principalmente por temas e tópicos de área de estudos, sendo que as atividades são do tipo tarefa ou projetos envolvendo a participação ativa dos alunos a fim de produzir situações de uso da língua (Almeida Filho, 2013a). De acordo com Xavier (2016, p.19 *apud* Scaramucci, 1996; Skehan, 1998), “tarefa indica ações desempenhadas por um indivíduo no cotidiano, referindo-se às atividades realizáveis no mundo real”. O que torna a tarefa diferente das atividades comunicativas é o fato de que “o resultado materializa o trabalho com a língua, visando a gerar uma nova informação” (Xavier, 2016, p.20). No decorrer das aulas, os alunos podem ter dúvidas em relação ao vocabulário e gramática relacionados ao tema trabalhado, sendo necessário explicitar para que consigam realizar as atividades e ou tarefas propostas (Almeida Filho, 2013a).

Para Widdowson (1991), o ensino da língua estrangeira pode estar vinculado ao ensino de conteúdos de outras disciplinas do currículo, pois os discentes já têm conhecimento do assunto na língua materna, expandindo “o conhecimento dos alunos numa nova compreensão e com isso fundamenta o seu ensino na própria experiência de linguagem dos aprendizes” (Widdowson, 1991, p. 82). Trabalhar assuntos de outras matérias na língua estrangeira “ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos mas também nos oferece os meios seguros que temos para ensinar a língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas” (Widdowson, 1991, p. 33).

Almeida Filho concorda com os quesitos propostos por Omaggio (1984, *apud* Almeida Filho, 2013a, p.22) muitos dos quais foram levados em consideração na elaboração do material didático tema desta pesquisa. São eles:

- a) atividades contextualizadas que deem oportunidade de usos da l-alvo;
- b) atividades que incentivem que os alunos expressem significados pessoais com suas próprias palavras;
- c) atividades para trabalho em grupo e interações comunicativas entre os alunos;
- d) atividades com textos autênticos;
- e) explicações gramaticais claras e concisas;
- f) tópicos, temas, leituras e atividades que respondam às necessidades e interesses dos alunos;
- g) material cultural.

A maioria desses quesitos está de acordo com a abordagem *CLIL*, que serviu de base, embora não em sua totalidade, para a elaboração deste material que será detalhado na próxima subseção.

4.1 A escolha da abordagem e a elaboração do material didático

O ponto de partida para elaboração do material didático foram as orientações constantes do Plano de Curso da ETEC (São Paulo, 2021) para o Curso de Administração, que foi elaborado com base na BNCC (Brasil, 2018):

[...] trabalhar os conteúdos linguísticos e gramaticais a fim de explorar o uso da língua inglesa em diversos contextos, ou seja, na oralidade, escrita, pesquisas e publicações digitais, ampliando o repertório e contribuindo para a formação integral do aluno, na sua vida pessoal e profissional. Dessa forma, as habilidades devem ser desenvolvidas ao longo das aulas e atividades realizadas com o propósito de estimular a prática da língua estrangeira para que, ao final do terceiro ano, possam estar preparados para agir como profissionais, no mercado de trabalho. (SÃO PAULO, 2021).

O planejamento das unidades didáticas para dar conta do conteúdo proposto, baseou-se nos fundamentos da abordagem *CLIL*, buscando explorar apenas alguns aspectos dessa abordagem, pois a aplicação na íntegra exigiria a participação da equipe de docentes responsável pelas disciplinas desenvolvidas na série pesquisada.

De acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010), a abordagem *CLIL* apoia-se em três focos: a aprendizagem da LE, a LE como meio de ensino do conteúdo disciplinar e a preocupação com o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Nesse sentido, contribui não apenas para a aprendizagem da LE bem como para a utilização a língua como meio de comunicação para o estudo de temas de outras disciplinas curriculares e focalizando as

habilidades cognitivas (adaptadas da taxonomia de Bloom) pretendidas em cada unidade didática, enriquecendo o conhecimento dos alunos.

Considerando a característica interdisciplinar de *CLIL*, assuntos diversos sugeridos pelos professores das outras disciplinas curriculares são abordados nas aulas favorecendo a integração entre os docentes e os discentes promovendo a troca de ideias. Dessa maneira, na presente pesquisa, o planejamento das aulas e elaboração do material foram desenvolvidos segundo a especificidade do eixo de gestão e negócios. Para isso, foi necessário conversar com a coordenadora e professores da base técnica da Administração, pesquisar as bases tecnológicas dos componentes curriculares da área técnica e identificar as necessidades dos alunos para as aulas de língua inglesa, assim como as lacunas de aprendizagem. Os professores selecionaram temas como postura no trabalho, empreendedorismo, características dos ambientes de trabalho e entrevista de emprego. Esses assuntos seriam abordados ao longo das aulas pelos professores da base técnica, pois os alunos estavam desenvolvendo projetos de empreendedorismo, além disso, desde o início do curso, os discentes são instruídos a como se comportarem no mercado de trabalho, com os seus futuros clientes e colegas de trabalho.

Foram planejadas três unidades temáticas para serem desenvolvidas no presente ano pela pesquisadora que é a professora regente da turma participante, o que facilitou a interação e desenvolvimento das unidades temáticas no decorrer do ano letivo.

A elaboração das unidades temáticas foi realizada ao longo do ano letivo para que a professora pesquisadora pudesse aplicar as tarefas e avaliá-las, verificando se foram pertinentes para a aprendizagem dos alunos ou não.

No decorrer do processo, os alunos responderam a questionários, sempre no final das unidades, com o intuito de identificar as dificuldades apresentadas nas atividades, assim como para saber a opinião deles sobre o engajamento e motivação durante as aulas. O retorno dos alunos, durante ou ao término das atividades, expressava o nível de satisfação em relação às aulas, apontando dificuldades e aspectos mais apreciados.

Além dos questionários, os dados foram coletados por meio de depoimentos escritos dos alunos e diário do professor com observações sobre o desempenho dos alunos nas diversas atividades realizadas. Por questão ética, a identidade dos discentes foi mantida em sigilo.

Considerando que a aprendizagem escolar da língua estrangeira ocorre em duas modalidades, segundo Almeida Filho (2013b, p. 20), sendo:

“[...] uma que busca o aprender consciente, monitorado de regras e formalizações, típicos da escola enquanto instituição controladora do saber, e a outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua”

O planejamento das atividades foi delineado de acordo com o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) proposto por Almeida Filho. Dessa maneira, foram consideradas as quatro dimensões que são materializadas no trabalho docente, são elas:

- (1) o planejamento das unidades dos cursos;
- (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula;
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto avaliação do professor e a avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor). (Almeida Filho, 2013b, p.29).

Essas dimensões são relacionadas umas às outras e as alterações podem provocar modificações. É importante salientar que a prática docente é orientada por uma abordagem de ensino. Segundo Almeida Filho (2013b, p.30), abordagem é “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua - alvo”. Sendo assim, o ensino será materializado de acordo com essas crenças que o professor traz consigo, ou seja, o planejamento dos cursos, a escolha ou produção do material, as experiências na, com e sobre a língua-alvo e a avaliação serão fundamentados baseados na abordagem do docente. Por esse motivo é relevante o professor explicitar as suas crenças e pressupostos. O docente cuja abordagem se mantém desconhecida “são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente” (Almeida Filho, 2013b, p. 31).

Tomlinson e Masuhara (2005) versam sobre o professor ser criador de materiais, adaptando e complementando de acordo com a reação dos alunos, “utilizando de sua experiência de ensino e suas convicções em relação ao aprendizado de idiomas para “desenvolver” materiais que possam oferecer a seus alunos o melhor aproveitamento possível”.

A prática docente deve ser embasada na reflexão, pois dessa maneira o professor terá subsídios para planejar as próximas etapas. Dentro da OGEL, refletir significa mudar, ou seja, o professor estudando e refletindo sobre a sua prática consegue causar uma ruptura e modificar a maneira em que realiza o planejamento de suas atividades e avaliações. Conforme Almeida Filho (2013b, p.37), “o objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-alvo”.

Em vista disso, nas unidades temáticas foram usados materiais autênticos para que os alunos tivessem contato com textos e vídeos que foram elaborados para a comunicação real (Nunan, 1999), oportunizando o aprendizado do uso da língua (Widdowson, 1991). As atividades abordam assuntos “de real interesse ou necessidade do aluno para que ele se capacite

a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (Almeida Filho, 2013b, p.76).

Houve momentos em que a gramática foi explicitada para que os alunos conseguissem elaborar as tarefas solicitadas, porém, o foco principal não era a elaboração de frases descontextualizadas, apenas para colocar as regras gramaticais em prática, “a esmo sem qualquer referência ao sentido das palavras” (Widdowson, 1991). Os alunos usaram o *Simple Past* e *Modal Verbs* para elaborar as apresentações e as regras do ambiente de trabalho, não houve a realização de exercícios mecânicos, sem atentar para a função situacional (Widdowson, 1991). O relevante no momento da realização das atividades é o aluno compreender e usar a língua para fins de comunicação, ou seja, saber que os enunciados têm sentido de formas quando há a combinação de palavras dentro de estruturas gramaticais e de força quando há exemplo real de uso, desempenhando diversos atos de comunicação (Widdowson, 1991). Não é suficiente apenas usar as palavras e gramática corretamente, o discurso tem que fazer sentido dentro do contexto para que a comunicação aconteça. Conforme Almeida Filho (2013b, p.20), a língua se desestrangeiriza ao longo do tempo, ou seja, “vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”.

De acordo com *CLIL*, a língua materna pode ser utilizada durante as aulas, porém, a língua estrangeira é preferencialmente usada durante a elaboração das atividades/tarefas, motivando os alunos a se expressarem tanto na modalidade escrita ou falada.

Um princípio da abordagem comunicativa adotado nas unidades propostas no planejamento baseado na abordagem *CLIL* é a proposição de atividades em pares ou em grupos, pois promovem a interatividade e são recomendadas por Almeida Filho (2013), no ensino comunicativo de língua estrangeira. Dessa maneira, os exercícios em duplas ou grupos proporcionam momentos de aprendizagem compartilhada sendo que os colegas com facilidade ajudam aqueles que apresentam mais dificuldades no conteúdo. As estratégias de apoio (*scaffolding*) são planejadas a fim de auxiliar os alunos na realização das atividades propostas.

Todas essas características da abordagem *CLIL* estão em consonância com o que propõe Kumaravadivelu (2001) na pedagogia do pós-método, pois o professor não precisa seguir um método único ou abordagem para ensinar línguas estrangeiras. Ele tem autonomia em sala de aula para escolher os materiais e as atividades, desde que não sejam contraditórios como conjunto e trabalhar os assuntos mais pertinentes à realidade e necessidades dos alunos.

As aulas planejadas de acordo com a abordagem *CLIL* não necessitam seguir sempre um mesmo modelo. As tarefas são variadas, evitando a desmotivação dos alunos. As interações

comunicativas nas aulas com *CLIL* proporcionam momentos reais de prática da língua estrangeira e também na língua materna, caso o aluno tenha dificuldade em se expressar. O importante é elaborar as tarefas levando em consideração os níveis de dificuldade, as habilidades cognitivas a serem desenvolvidas e a exigência linguística e de conteúdo. Sugere-se iniciar com exercícios mais simples para motivar os alunos e aumentar, aos poucos, o grau de exigência. Dessa maneira, as atividades serão realizadas de forma contextualizada, oportunizando a aprendizagem e a prática.

É imprescindível que os alunos aprendam a língua estrangeira para a prática social, em outras palavras, significa saber usar o idioma fora da sala de aula também, participando de entrevistas de emprego, reuniões, cursos, assistir aos filmes, ouvir música e outras atividades. O ensino deve ser contextualizado, envolvendo situações que os alunos irão encontrar ao sair da escola. Ensinar a língua estrangeira de forma descontextualizada ou com foco apenas nas estruturas gramaticais, não colabora para a aprendizagem e construção de conhecimentos dos alunos.

5 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza descritiva, um estudo de caso, desenvolvido com os alunos do segundo ano diurno de um curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração de uma cidade do interior paulista.

Este estudo atende às características da pesquisa qualitativa apresentadas por Lüdke e André (apoiadas em Bogdan e Biklen, 1982), dentre as quais destacamos: o pesquisador está em contato direto e prolongado com o ambiente em que se realiza a pesquisa; os dados são apresentados de forma descritiva; a preocupação maior é com o processo.

Pode ser considerada um estudo de caso, pois, de acordo com Lüdke e André: mesmo que o pesquisador tenha alguns pressupostos teóricos iniciais, ele necessita considerar novos elementos que ocorrem durante o processo; na interpretação dos dados, é necessário levar em conta o contexto em que o estudo foi realizado. O estudo de caso permite o aprofundamento de uma questão de pesquisa, possuindo uma fase exploratória, na qual se insere esta pesquisa que pretende investigar a possibilidade de utilizar a abordagem *CLIL* de forma adaptada a um contexto específico.

Para a realização deste estudo foi encaminhada uma cópia do Projeto para o Comitê de Ética da Universidade de Araraquara e submissão à Plataforma Brasil para análise e aprovação, uma vez que a pesquisa envolve seres humanos e garante, portanto, a proteção dos participantes e a segurança do próprio pesquisador. Após aprovação do protocolo e de posse do Parecer N° 5.106.425 concedido pelo Comitê de Ética, foi possível dar início à coleta de dados

Contexto: a pesquisa foi desenvolvida em uma escola técnica estadual situada no interior paulista. A instituição foi fundada em 1930 e no ano de 1994 integrou-se ao Centro Paula Souza. Atualmente oferece à comunidade seis cursos técnicos integrados ao médio e doze cursos técnicos. De acordo com o Plano Plurianual, a ETEC “desenvolve um currículo voltado para o desenvolvimento das competências básicas, tecnológicas e socioemocionais, de acordo com os diferentes eixos tecnológicos”.

A escola possui biblioteca, auditório, quadra esportiva coberta, cantina, refeitório compartilhado com outra a outra escola técnica situada no mesmo campus, doze salas de aula, sete laboratórios de informática, laboratório de gestão equipado com computadores, oficina mecânica com laboratório de informática para os alunos do curso técnico em mecânica e técnico em mecânica integrado ao médio, laboratório de enfermagem equipado com materiais e utensílios para as aulas práticas, laboratório de alimentos com cozinha, laboratórios de microbiologia, farmácia e química.

A escola está localizada em um bairro com outras escolas, tais como: SESI, FUNVIC, FATEC e ETEC. Ao redor encontram-se o Corpo de Bombeiros, Polícia Militar, Praça da

Cidadania e supermercados. O entorno da escola é movimentado, principalmente, quando há eventos promovidos pela prefeitura na Praça da Cidadania.

Participantes: os alunos do 2º ano diurno do Curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração de uma Instituição pública (ETEC) de uma cidade do interior paulista, na faixa etária entre os 15 e 17 anos.

CrITÉrios de inclusão: todos os alunos do segundo ano do Curso Técnico de administrao integrado ao médio, período diurno (em torno de 40) que aceitarem participar da pesquisa.

CrITÉrios de exclusão: os alunos do primeiro ano do Curso técnico de administrao integrado ao médio que **não** aceitarem participar da pesquisa.

A própria pesquisadora  professora da turma e fez o uso do planejamento baseado na abordagem *CLIL* com os alunos.

Instrumentos/Procedimentos

Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos/procedimentos:

- a) Pesquisa documental: Plano de Curso do Ensino Médio com Habilitao Profissional de Técnico em Administrao período integral (SÃO PAULO, 2021) e BNCC (BRASIL,2018).
- b) Questionário inicial para os alunos para obter informaes sobre as experiências com aprendizagem de Inglês bem como sobre as necessidades do grupo de alunos (*needs analysis*) (Apêndice A)
- c) Elaborao, aplicao e avaliao de um conjunto de atividades planejadas de acordo com o *CLIL*.
- d) Questionário para avaliao das atividades realizadas no período de interveno (Apêndice B)

Os questionários foram aplicados na sala de aula com a presença da professora/pesquisadora para que pudesse esclarecer alguma dvida.

Os pais dos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os alunos, por serem menores de idade, assinaram o Termo de Assentimento (TA).

Formas de análise de dados

A análise dos dados foi realizada de acordo com as etapas a seguir:

- Tabulação dos resultados dos questionários dos alunos.
- Análise e discussão dos resultados obtidos com base nos fundamentos teóricos selecionados para a pesquisa.

Riscos e benefícios

A participação na pesquisa não trouxe riscos físicos para os alunos participantes, mas, se sentissem algum desconforto durante a aplicação dos questionários, a pesquisadora os acolheria, esclarecendo sobre a importância de participação para a avaliação dos resultados dessa prática pedagógica. O participante foi informado que as perguntas do questionário eram bem diretas, não abordavam questões pessoais, não provocando constrangimento e foram orientados, caso se sentissem desconfortáveis em responder qualquer indagação, ficariam livres para não respondê-la.

Os benefícios estão voltados mais especificamente para o aperfeiçoamento dessa proposta de planejamento baseado na abordagem *CLIL*, com atividades elaboradas com os conteúdos da área ensino de Inglês para alunos do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, além de oferecer contribuição para a prática de profissionais que trabalham com o ensino de inglês no Ensino Tecnológico.

Na próxima subseção serão feitas considerações específicas sobre a metodologia adotada no material didático elaborado.

6 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA OS ALUNOS

Nesta seção será apresentado o material didático elaborado de acordo com a estrutura descrita a seguir.

A abordagem *CLIL* serviu de base, embora não em sua totalidade, para a elaboração deste material didático que foi estruturado em três fases: a) seleção de conteúdos; b) ordenação de conteúdos c) propostas de unidades com um conjunto de atividades.

a) Considerando que um dos princípios da abordagem *CLIL* é ensinar conteúdos de outras disciplinas por meio do inglês (*learning through language*), o conteúdo dos textos foi selecionado com base em temas sugeridos por professores de algumas disciplinas do currículo do segundo ano do Curso de Técnico em Administração bem como a partir do Plano de Curso da ETEC que traz orientações para cada série escolar. Com base nos temas sugeridos, a busca por textos autênticos de diferentes gêneros foi fundamental.

b) A ordem em que as unidades foram apresentadas levou em conta o conhecimento de língua inglesa dos alunos bem como as habilidades cognitivas exigidas para a realização das tarefas propostas. A preocupação com o desenvolvimento das habilidades cognitivas (adaptadas da Taxonomia de Bloom) é uma característica importante da abordagem *CLIL*.

c) As unidades foram elaboradas com atividades variadas voltadas para a aprendizagem das habilidades básicas, algumas adaptadas de abordagens anteriores, desde que não fossem contraditórias com os princípios da abordagem *CLIL*.

Inicialmente foi aplicado um questionário para o levantamento das necessidades dos alunos. Após analisar as respostas ao questionário, foi possível obter um perfil da classe que serviu de base para a elaboração das atividades que foram elaboradas de acordo com as principais proposições da abordagem *CLIL*, com a seguinte estrutura:

Unidade X

Objetivos:

-Conteúdo curricular

-Habilidades comunicativas (*listening, speaking, reading and writing*)

-Habilidades cognitivas

Cada unidade contém um conjunto de atividades que foram desenvolvidas em várias aulas. Com base na abordagem *CLIL*, a elaboração dos objetivos inclui além do conteúdo curricular, texto, vídeo ou outro material selecionado da área de administração, é preciso contemplar as habilidades comunicativas que se pretende desenvolver e levar em conta as habilidades cognitivas.

As atividades comunicativas contemplam as quatro habilidades básicas do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira e são bem variadas, pois não necessitam seguir um padrão fixo, geralmente comum em livros didáticos. Sendo assim, são utilizados vídeos, jogos, dentre outros recursos didáticos para despertar o interesse dos alunos.

Ao aprender uma língua estrangeira, os alunos assimilam não apenas o conteúdo linguístico, mas desenvolvem habilidades cognitivas. A adaptação da taxonomia de Bloom, apresentada na página 59 deste relatório constitui a referência para as dimensões do processo cognitivo, destacando aquelas que serão priorizadas na unidade. Apenas para citar algumas por ordem crescente de dificuldades: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Após a aplicação de cada uma das três unidades apresentadas neste relatório, foi feita a avaliação delas por meio um questionário respondido pelos alunos e que será apresentado na seção 6 deste relatório.

Na subseção seguinte será apresentado o **questionário inicial**, para identificar as necessidades dos alunos.

6.1 Questionário 1- para identificar as necessidades dos alunos

Esta subseção traz o questionário 1 aplicado para o levantamento das necessidades dos alunos.

QUESTIONÁRIO 1- PARA IDENTIFICAR AS NECESSIDADES DOS ALUNOS
(NEEDS ANALYSIS)

1) Idade:

() Entre 15 e 16 anos

() Entre 17 e 18 anos

() Maior que 19 anos

2) Gênero

() Feminino

() Masculino

3) Em qual cidade você reside?

() Mococa - SP

() Tapiratiba – SP

() Guaranésia - MG

() Arceburgo – MG

() Monte Santo de Minas – MG

() Milagres – MG

() Outras: _____

4) Você exerce atividade remunerada?

() Sim, faço estágio na mesma área em que estudo.

() Sim, faço estágio em área diferente do meu curso.

() Sim, trabalho na mesma área em que estudo.

() Sim, trabalho em área diferente do meu curso.

() Sim, sou autônomo.

() Não exerço atividade remunerada.

5) Você estuda inglês em uma escola de idiomas atualmente?

() sim.

() não

Se afirmativa, qual escola de idiomas:

6) Você estudou inglês em uma escola de idiomas anteriormente?

sim.

não

Se sim, por quanto tempo? _____

7) Você tem contato com a língua inglesa em algum momento fora das aulas de inglês?

sim

não Não tenho contato com a língua inglesa fora das aulas de inglês da escola

8) Se sim, em qual momento você tem contato com a língua inglesa?

música

jogos *online*

séries

filmes

vídeos

bate-papo em inglês em aplicativos/rede social

livros

9) Você acha a língua inglesa difícil?

sim

não

10) Qual habilidade da língua inglesa você considera mais difícil?

leitura

escrita

auditiva (ouvir)

comunicativa (falar)

gramática

11) Como você avalia as suas habilidades linguísticas?

Habilidades	Forte	Médio	Fraco
Leitura			

Escrita			
Auditiva (ouvir)			
Comunicativa (falar)			
Gramática			

12) Você considera a língua inglesa uma disciplina importante no curso técnico em Administração integrado ao médio?

- sim
- não

13) Em qual situação no mercado de trabalho você irá precisar da língua inglesa?

- entrevista de emprego
- escrever e-mails e relatórios
- participar de reuniões e cursos
- conversar com clientes
- ler documentos da área administrativa
- ler manuais
- fazer pesquisas na internet
- fazer apresentações

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

6.2 Unidades didáticas

Esta seção traz as três unidades elaboradas com base em alguns princípios da abordagem *CLIL*.

UNIT 1 – Do's and don'ts at work

Objetivo:

- a) conteúdo curricular sobre comportamento no trabalho
- b) habilidades cognitivas: lembrar (reconhecer), compreender (inferir e interpretar), aplicar (executar), avaliar (verificar) e criar (produzir)
- c) habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler, escrever, gramática e vocabulário

Pre-reading tasks.

1) Match the words to the pictures.

high five - attire - handshake - on time - headphones/earbuds

1	2	3	4	5
				
https://encurtador.com.br/gOZ16	https://encurtador.com.br/qwNP8	https://encurtador.com.br/rCE37	https://encurtador.com.br/fuFLS	https://encurtador.com.br/wGX14

2) Read the columns. Match the words to the definitions.

a) To interrupt:	1. () very informal language that is usually spoken rather than written, used especially by particular groups of people.
b) Polite:	2. () a set of rules for what you can wear.
c) To arise:	3. () behaving in a way that is socially correct.
d) Appearance:	4. () a way of looking and behaving.
e) Dress code:	5. () to stop a person from speaking for a short period by something you say or do.
f) Hazard:	6. () something dangerous and likely to cause damage.
g) Demeanor:	7. () to start to happen or exist.
h) Slang:	8. () something that you must do or deal with that takes your time.
i) Commitment:	9. () the way a person or thing looks to other people.

Reading time!

Read the text below and do the comprehension exercises.

Teen workplace etiquette tips

Traditional customer service, professional demeanor and appropriate business attire may be unfamiliar concepts to teens entering the workplace. Whether working in a fast food restaurant, a store at the mall or in a business office, you need to remember that you're being paid to perform a service and interact effectively and politely with customers. You represent your company to those with whom you come in contact, and it's important to present a professional image.

Basic Manners

Teens in the workplace should use the basic manners they were taught as kids -- these still apply and are an important part of customer service and effective workplace communication. Say please and thank you, look people in the eye when talking to them, don't interrupt when others are speaking and offer a firm handshake. If you're in a customer service job, offer customers assistance, be polite and calm when dealing with them and help try to resolve problems when they arise. Show up on time, do what's expected of you and make the effort to be part of the team.

Attire and Appearance

Teens often have to adjust to a dress code or wear a uniform at work. Even when there is no strict dress requirement, wear clothing that is clean, neat and appropriate for the type of job you have, says [The Spruce](#). Avoid t-shirts, shorts and sleeveless tops, don't wear torn clothing and leave the flip-flops at home. Keep your hair neat, clean and out of your face; in food service jobs, you may also be required to tie your hair back or wear a hairnet. Basic jewelry is usually okay, as long as it does not present a safety hazard, but visible body piercings, except for earrings, are typically not acceptable in most professional environments.

Electronics Use

Don't go to work "plugged in." Listening to music is probably part of your daily routine, but using headphones or ear buds at work is not acceptable in most work environments. You can't hear customers' requests for assistance or meal orders when you're plugged in, you may be distracted from what you're supposed to be doing and it's considered disrespectful and impolite to not give others your full attention when they're talking to you.

Save the music for breaks or when you're away from work. The same goes for cell phones – do not make or accept calls while at work, with the possible exception of when you're on a break and away from coworkers and customers. Keep your phone turned off during work hours.

Use smartphones only when on an official break (or in an emergency).

Keep negative comments about work off the internet.

Remember, someone is paying you to do a job, not to socialize with friends.

Demeanor and Attitude

One of the biggest challenges is to shift to a more professional demeanor and speaking style than most teens are used to. In particular, focus on using proper forms of address and avoiding slang or street talk, says Safe Gen. Attitude is important, too. Don't slouch, act interested and engaged when talking to people at work and avoid physical

contact – not everyone is comfortable with hugs or high fives, and these are not appropriate in most workplaces.

Be on time!

Teen job etiquette begins with accountability and punctuality. Arrive on time and be ready to work. By accepting this job, you have made a commitment to work at set times for a certain amount of hours. Your responsibility is to keep your end of the bargain.

Always arrive on time

Never leave early without permission

Never skip work

Even one day late may result in dismissal.

<https://www.rawhide.org/blog/teen-issues/teen-job-etiquette/>

<https://work.chron.com/teenage-workplace-etiquette-2202.html>

3) Answer according to the text. Are the sentences true or false?

- a) Professional demeanor and appropriate business attire may be unfamiliar concepts to teens entering the workplace. _____
- b) Teens must be polite and calm when dealing with customers. _____
- c) It is not necessary to show up on time at work. _____
- d) Teens often don't have to adjust to a dress code or wear uniform at work. _____
- e) It's impolite to use headphones or ear buds at work. _____
- f) Teens can listen to music during their breaks. _____
- g) One of the biggest challenges is to shift to a more professional demeanor and speaking style. _____

Let's watch a video!

<https://www.youtube.com/watch?v=qWbWL013ySk>

4) Complete the sentences from the video with words from the box.

honesty - meeting - manners - on time - conversation - workplace - respect - please

- a) Business etiquette is the _____ and behaviors expected within the_____.
- b) Business etiquette is all about treating co- workers and customers with _____ and_____.
- c) Showing up _____ or simply using _____ and thank you can make the other person feel appreciated.
- d) Put it away when you are in a _____ or _____ and focus on the people around you.
- 5) In groups of 4 students, choose one topic below and write 5 workplace rules using the vocabulary from the text, the video and the modal verbs: can, cannot, must, mustn't, should, shouldn't, may and may not.**

- Basic manners;
- Attire and appearance;
- Electronic use;
- Demeanor and attitude;
- Be on time.

After writing the rules, go to <https://padlet.com/marciamoraes10/workplace-rules-ax7g9sfmvgjqmxxz> and share them with your teacher.

Fontes:

Figura 1: <https://www.insidehighered.com/advice/2018/04/09/making-your-handshake-work-you-your-career-opinion> acesso: 06 de maio de 2023

Figura 2: <https://www.dreamstime.com/business-vector-flat-cartoon-design-banner-background-concept-happy-businessman-stand-leaning-to-big-clock-concept-time-image149594057> acesso: 06 de maio de 2023

Figura 3: <https://www.careeraddict.com/dress-for-a-business-meeting> acesso: 06 de maio de 2023

Figura 4: <https://www.vecteezy.com/vector-art/19089436-set-of-headphones-audio-equipment-wired-and-wireless-earphones-for-music-listening-airpods-earbuds-technology-accessory-for-smartphone-or-dj-hand-drawn-cartoon-vector-isolated-illustration> acesso: 06 de maio de 2023

Figura 5: https://www.freepik.com/premium-vector/high-five-hand_2630980.htm acesso: 06 de maio de 2023

Definições: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/> acesso: 06 de maio de 2023

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qWbWL0l3ySk> acesso: 06 de maio de 2023

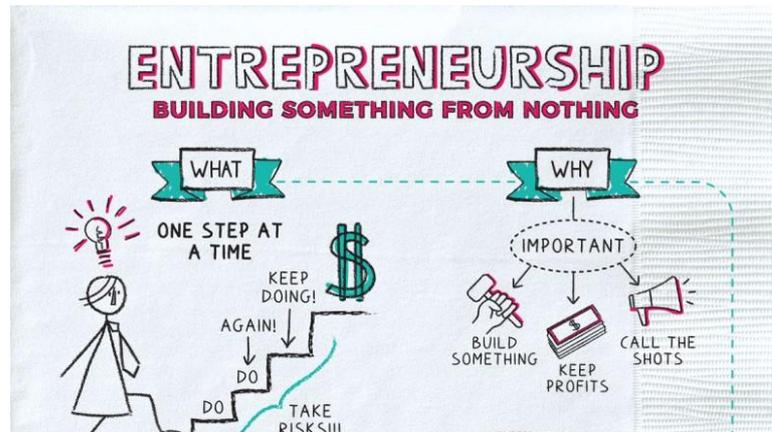
Unit 2: Entrepreneurship**Objetivo:**

- a) Conteúdo curricular sobre empreendedorismo

- b) Habilidades cognitivas: lembrar (reconhecer), compreender (inferir, explicar, resumir), aplicar (executar), analisar (organizar), avaliar (verificar) e criar (planejar)
- c) Habilidades linguísticas : ouvir, falar, ler, escrever, gramática e vocabulário

Pre-reading activities:

1) Look at the picture below, talk to your partner and guess the meaning of the word “entrepreneurship”.



Fonte: <https://shorturl.at/vKSTV>

2) Match the words to the pictures.

make a profit - enterprise - marketplace - run a business - labour

 <p>https://shorturl.at/svzMO</p>	 <p>https://shorturl.at/hAES8</p>	 <p>https://shorturl.at/suTY3</p>	 <p>https://psacunion.ca/labour2022</p>	 <p>https://shorturl.at/agisK</p>

3) Read the text and create a mind map with the important ideas. After that, share it with your classmates and teacher.

Concept of Entrepreneurship

Entrepreneurship is the ability and readiness to develop, organize and run a business enterprise, along with any of its uncertainties in order to make a profit. The most prominent example of entrepreneurship is the starting of new businesses.

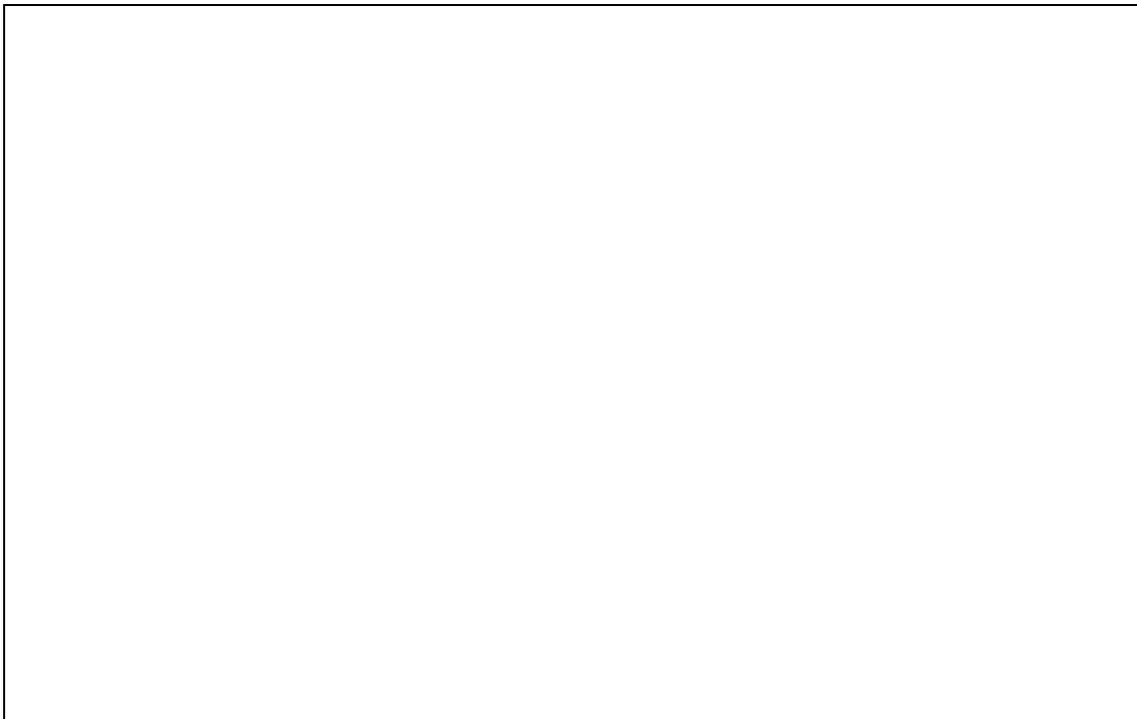
In economics, entrepreneurship connected with land, labour, natural resources and capital can generate a profit. The entrepreneurial vision is defined by discovery and risk-taking and is an indispensable part of a nation's capacity to succeed in an ever-changing and more competitive global marketplace.

Importance of Entrepreneurship:

- Creation of Employment;
- Innovation;
- Impact on Society and Community Development;
- Increase Standard of Living;
- Supports research and development.

<https://byjus.com/commerce/what-is-entrepreneurship/>. Acesso: 18 de maio 2023.

Mind map



Regular and irregular verbs: Sala de aula invertida

- 4) Tarefa de casa: Assistir aos vídeos sobre os verbos regulares e irregulares e *Simple Past*.

Links:

Vídeo 1: até 2:54 no link <https://www.youtube.com/watch?v=PewaaJH6XOo>

Vídeo 2: até 2:36 no link <https://www.youtube.com/watch?v=PewaaJH6XOo>

Listening activities

- 5) **Let's watch the video** "How Starbucks Became a \$100B Success Story: Howard Schultz - From Poor Boy To Billionaire" **and do the following activities.**

<https://www.youtube.com/watch?v=i9UYbJ2xMTI>

- 6) **Listen and complete the sentences with the words from the box.**

stopped - did - played - person - projects - scholarship - was born - spent
- heard - sell - coffee - was - company - poverty - blood - apartment -

- a) There's not a single _____ on this planet who haven't _____ of Starbucks world's biggest _____ house _____.
- b) _____ you know that the former CEO of Starbucks Howard Schultz _____ and raised in _____ barely making ends meet?
- c) He had to _____ his _____ couple of times.
- d) He _____ just a young boy who never _____ dreaming.
- e) He _____ his childhood living in a small one-bedroom _____ from a public housing _____.
- f) He _____ football in high school and earned an athletic _____ to go to college.

- 7) **According to the video put the facts in the order.**

- a) () He worked extremely hard to open his first coffee shop where he could replicate the experience he had in Italy.
- b) () Howard quit Starbucks after the owners rejected the new ideas.
- c) () Enough people believed in his vision and decided to invest in his business.
- d) () At the age of 29 he finally got a job at Starbucks.
- e) () After a few years Starbucks went bankrupt and Howard bought the company and became CEO of Starbucks.

- f) () He spoke to 242 people and 217 of them said no to his new coffee company II Journale.
- g) () After graduating from college Howard worked at a ski lodge and as a salesman but he had a desire to work at Starbucks.

Grammar on focus

Simple Past

ENGLISH GRAMMAR **PAST SIMPLE TENSE** Woodward ENGLISH

+ Affirmative

SUBJECT: I / you / we / they, he / she / it + VERB: lived ...

Examples: I lived in London. She lived in Paris. He watched a movie. They wanted a holiday.

Past tense regular verbs end in -ed. There is only one form of each verb in the past simple tense.*

- Negative

SUBJECT: I / you / we / they, he / she / it + AUXILIARY: didn't + VERB: speak, need, live ...

Examples: I didn't live in Spain. He watched a movie. He didn't watch a movie.

* The exception is TO BE which has two forms: was and were.

? Question

AUXILIARY: Did + SUBJECT: I / you / we / they, he / she / it + VERB: speak, need, live ... ?

Examples: You lived in Italy. She watched a movie. Did you live in Italy? Did she watch a movie?

The base form of the infinitive = to go, to need, to speak, to live. The verb is not in the past tense in negative sentences. "Didn't" tells us it is a past tense sentence.

The base form of the infinitive = to go, to need, to speak, to live. The verb is not in the past tense in questions. "Did" tells us we are asking a past tense question.

www.grammar.cl www.woodwardenglish.com www.vocabulary.cl

Fonte: <https://www.woodwardenglish.com/lesson/past-simple-tense-in-english/>

8) Elaborar um *foldable* com as regras do *Simple Past*.

<https://www.youtube.com/watch?v=v1-0a9-jDCk>

9) Read the text and complete with the verbs in the past.

Steve Jobs 1. was (to be) the co-founder and CEO of Apple Inc. and former CEO of Pixar Animation Studios. Jobs 2. was born (to be born) in San Francisco in 1955. He 3. became (to become) interested in computers when he was a teenager and 4. attended (to attend) lectures after school at Hewlett Packard. In 1974, Jobs

5. _____ (to get) a job as a technician at the video game maker Atari. He 6. _____ (to save) enough money to backpack around India and then 7. _____ (to return) to Atari, where he 8. _____ (to meet) Apple co-founder Steve Wozniak. Jobs and Wozniak 9. _____ (to found) Apple in 1976. Jobs persuaded Wozniak to make a computer and sell it. Together, they 10. _____ (to develop) the Mac. It was the first small computer with a user-friendly interface to be commercially successful. Jobs also 11. _____ (to build) the computer on which the World Wide Web was created. He 12. _____ (to develop) a passion for style and functional perfection, which 13. _____ (to become) Apple trademarks. Jobs 14. _____ (to guide) Apple to be a major player in the digital revolution. The introduction of the iMac and other cutting-edge products 15. _____ (to make) Apple a powerful brand with a loyal following. Jobs' advice for success is: "You've got to find what you love." He 16. _____ (to die) in October 2011, aged 56. Fonte: https://famouspeoplelessons.com/s/steve_jobs.pdf

10) In pairs, write some information about Steve Jobs and share with your classmate.

Speaking activity

11) In groups, make a short presentation about the companies you have created in the Estudos Avançados em Matemática e suas Tecnologias' class. You have to talk about:

- Name of the company;

- When it was created;
- The products you make and sell;
- Marketplace.

- My company's name is
- It was created in ...
- We started making....
- In March, we produced/made...
- We sold \$...in March, April...
- Our marketplace is....

UNIT 3- Workplace environments

Objetivo:

- a) conteúdo curricular sobre os diferentes tipos de ambiente de trabalho

- b) habilidades cognitivas: lembrar (recordar), compreender (exemplificar, resumir, comparar e explicar), aplicar (implementar), analisar (diferenciar), avaliar (verificar), criar (produzir)
- c) habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler, escrever e vocabulário

Warm up:

1) Which words below are related to “Positive working environment and “Toxic working environment”? Write them in the correct box.

sense of fulfillment - 24/7 work - satisfaction - lack of engagement - motivation - freedom to work - micromanaging - resentment - remote work options - schedule flexibility - get sick more often - work-life balance - lower productivity - feeling heard - to be engaged - no breaks - to be supportive - busyness - autonomy to do their jobs - provide feedback - working overtime - fairness - gender stereotyping



<https://shre.ink/aFRC>



<https://shre.ink/aFRR>

Activity in groups

Three groups will read a text below and do the comprehension activities.

- Group 1: What employees need in order to be happy?

- Group 2: Toxic workplace behaviours
- Group 3: How to create happy employees

One group will watch the video “Positive workplace culture” and do the activity.

- Group 4: https://www.youtube.com/watch?v=_akanzNG30g

Group 1

Read the text and do the following exercise.

What do employees need in order to be happy?

1. A sense of purpose in the workplace

Employees need to feel like their work is meaningful and that they are making a difference.

When employees feel a sense of fulfillment in the work they’re doing, it leads to higher job satisfaction and motivation.

2. Autonomy in the workplace

Employees need to feel like they have the freedom to work in a way that suits their strengths and abilities.

Micromanaging employees can ultimately lead to resentment, lower productivity, and lack of engagement.

3. Time and location flexibility when working

Employees have made it clear that one of the best things a company can offer is remote work options and schedule flexibility.

With no commutes and added costs like transportation and meals, employees can save both time and money.

4. Work-life balance

Employees need to feel like their job is not taking over their life. This includes having time for family, friends, and hobbies outside of work.

Without this balance, employees burn out and get sick more often using more sick days.

5. Feeling heard in the workplace

When employees feel like their voices are being heard, they’re more likely to be engaged and supportive of the overall goals of the company.

Knowing that their thoughts, feelings, and concerns are being taken seriously can improve company culture and boost employee morale. <https://shre.ink/aFp1>

2) **Answer true or false.**

- a) Employees need to feel like their work is meaningful and that they are not making a difference. ()
- b) Employees are more likely to be engaged and supportive of the overall goals of the company if they feel like their voices are being heard. ()
- c) It's important to have time for family, friends and hobbies outside work. ()
- d) Remote work options and schedule flexibility are not relevant for employees. ()
- e) Employees cannot save both time and money if they work from home. ()
- f) A sense of fulfillment in the work leads to higher job satisfaction and motivation. ()

Group 2

Read the text and do the following exercise.

How to create happy employees

1. Trust and respect

The first step to creating happy employees is to build trust and respect. This can be done by keeping open lines of communication and following through on promises.

It's also important to give employees the autonomy to do their jobs and provide feedback that is both positive and constructive.

2. Transparency in the workplace

Transparency is key to creating happy employees.

This means being honest about the company's goals, expectations, and challenges. It also means not only being open to feedback but acting on it.

3. Fairness among employees

Employees need to feel like they are being treated fairly.

This includes things like being paid a fair wage, having the same opportunities for advancement, and receiving the same benefits as others in the company.

It's also important to create a work environment that is free of discrimination and harassment.

4. Active listening

Not only does active listening involve being present and engaged when employees are speaking, it means being open to the best ideas and solutions being presented by your team.

Employees know they're being listened to when their managers work to incorporate and implement their employees' ideas and give credit where credit is due.

5. Opportunities for fulfillment

Learning what makes your employees feel a sense of purpose and fulfillment is a good way to know what types of projects and feedback you should be giving them.

It's important to give employees a sense of purpose by setting clear goals and expectations and providing positive feedback when they've had an impact on someone or something within the workplace.

6. Work-life balance

Ensure your employees have a healthy work-life balance by setting clear boundaries between work and home life.

This includes things like encouraging employees to take vacation days, providing flexible work hours, and not expecting employees to be available 24/7.

7. Workplace flexibility

Make your workplace more flexible by offering remote work options and time-saving perks like flexible work schedules.

You can also provide employees with opportunities to learn new skills or take on additional responsibilities that interest them.

Make sure your employees are happy

There are many things that companies can do to create happy employees. By fostering trust and respect, being transparent, and providing opportunities for job satisfaction, you can create an environment where employees are more likely to be happy and engaged in their work.

What's most important is that you make an effort to understand what makes your employees happy and tailor your approach accordingly. <https://shre.ink/aFp1>

2) Answer true or false.

- a) It's not important to give employees the autonomy to do their jobs. ()

- b) By fostering trust and respect, being transparent, and providing opportunities for job satisfaction, you can create an environment where employees are more likely to be happy and engaged in their work. ()
- c) A healthy work-life balance isn't setting clear boundaries between work and home life. ()
- d) Offering remote work options and time-saving perks like flexible work schedules aren't important for employees. ()
- e) It's important to give employees a sense of purpose by setting clear goals and expectations. ()
- f) Employees don't need to feel like they are being treated fairly. ()

Group 3

Read the text and do the following exercise.

9 TOXIC WORKPLACE BEHAVIOURS WE NEED TO STOP NORMALISING

BELIEVE PERFORM
@BELIEVEPHQ

24/7 WORK
Employers expecting staff to be working and available at all times of the day and work

RESPONDING
Employers expecting staff to drop everything they are doing and respond instantly to requests

BENEFITS
Replacing and substituting benefits with pointless perks

MICROMANAGEMENT
Staff are being constantly overlooked and time managed

BREAKS
Working without breaks

RESULTS
Employers expecting staff to drop everything and anything to achieve results

WORKING OVERTIME
Overtime has become part of what is required to gain recognition

GENDER STEREOTYPES
Stereotyping feelings or actions according to an outdated list of traits

BUSINESS
Viewing performative busyness as a status symbol



<https://shre.ink/aFp5>

2) Answer true or false according to the text above.

- a) In a toxic workplace environment, employers expect staff to be working and available all the time. ()
- b) Working overtime is something good. ()
- c) Breaks are respected in a toxic workplace. ()
- d) Employers have an outdated list of traits and usually judge their staff. ()

- e) Being busy is not a status symbol. ()
- f) Employers know how to manage their staff, respecting the employees while there are doing their job. ()

Group 4

1) Watch the video and answer the question:

https://www.youtube.com/watch?v=_akanzNG30g

a) Why is it important to have a positive workplace culture?

Wrap up activity:

- 3) The groups have to write eight sentences explaining their main ideas and present them to the classmates and teacher.**

Language:

- It is important to ...
- Having a positive culture at the workplace makes...
- A toxic culture is ...
- Managers must...
- Managers must not...
- Having ...
- Employees are happy when...
- The companies can do to create a happy environment.

Listening activity.

4) Watch the two movie scenes from “The devil wears Prada and The intern” and complete the blanks with the words from the box.

Movie scene 1 – The devil wears Prada

approve - Move - Way - sorry - eat - drop me off - appointment - sent - interest - until - pick me up - confirm - Who - asked for - understand - everyone - driver - Sorry - people - supposed - talk - difficult - incompetence

- She's on her ¹_____. Tell ²_____!
- She's not ³_____ to be here ⁴_____9.
- Her ⁵_____ just text-messaged and her facialist ruptured a disc.
- God, these ⁶_____!
- ⁷_____ 's that?
- That, I can't even ⁸_____ about.
- Alright, everyone, gird your loins!
- Did someone ⁹_____ an onion bagel?
- ¹⁰_____, Miranda.
- ¹¹_____ it!
- Ooh!
- I don't ¹²_____ why it's so ¹³_____ to confirm an ¹⁴_____.
- I know. I'm so ¹⁵_____, Miranda, I actually did ¹⁶_____ last night –
- Details of your ¹⁷_____ do not ¹⁸_____ me. Tell Simone I'm not going to ¹⁹_____ that girl that she ²⁰_____ me for the Brazilian layout. I ²¹_____ clean, athletic, smiley. She sent me dirty, tired, and paunchy. And RSVP "Yes" to Michael Kors' party. I want the driver to ²²_____ at 9:30 and ²³_____ at 9:45 sharp.

Movie scene 2 – The intern

smoking - know - week - were - world - morning - used - told - part -
 amazed - little - happening - actually - cleaned up - happy - while - done
 - came - feel - late - myself - intern - gift - sat - lunchroom - cool - about
 - here

- Oh my god! Somebody ¹ _____ that desk. I swear I was gonna stay ² _____ and do this ³ _____.

- It wasn't me. He ⁴ _____ in at 7:00 this ⁵ _____ and did it.

- Who?

- Ben, your ⁶ _____.

- Ben Whittaker someone's very ⁷ _____.

- Brilliant! Thank you. Best thing that's ⁸ _____ around here all ⁹ _____.

[Applause]

- This is your ¹⁰ _____ for a job well ¹¹ _____. I'm Fiona the house masseuse.

- Hi, Fiona. Thanks.

- Does that ¹² _____ ok?

- It feels great ¹³ _____. Thank you.

- It's a ¹⁴ _____ bit tight Ben.

- I haven't ¹⁵ _____ at a desk for a ¹⁶ _____ and body's not ¹⁷ _____ to it do.

- I get it .. plus they say sitting is the new ¹⁸ _____. Let me see what I can do. I spotted you in the ¹⁹ _____ I wondered who you ²⁰ _____. Then someone ²¹ _____ me you were an intern. That's pretty ²² _____ of you to do this.

- Oh it's a brave new ²³ _____ so I jump in see what it's all ²⁴ _____.

- Yeah I ²⁵ _____ absolutely I'm constantly ²⁶ _____ at what they do ²⁷ _____ I love being ²⁸ _____ of it

It's time to talk!

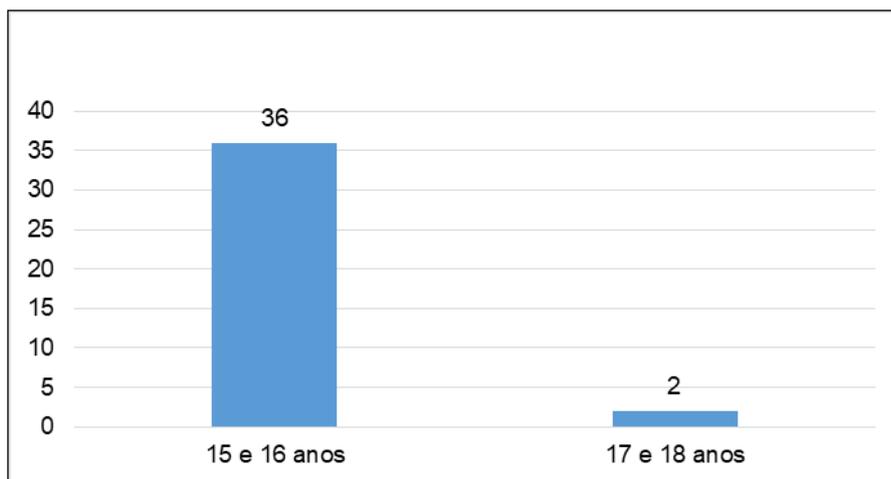
5) Let's talk about the differences between these two workplace environments. How do they differ from ours?

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados inicialmente os resultados das análises das necessidades obtidos por meio do questionário respondido pelos alunos, seguidos da avaliação das atividades realizadas.

6.1 O perfil do aluno

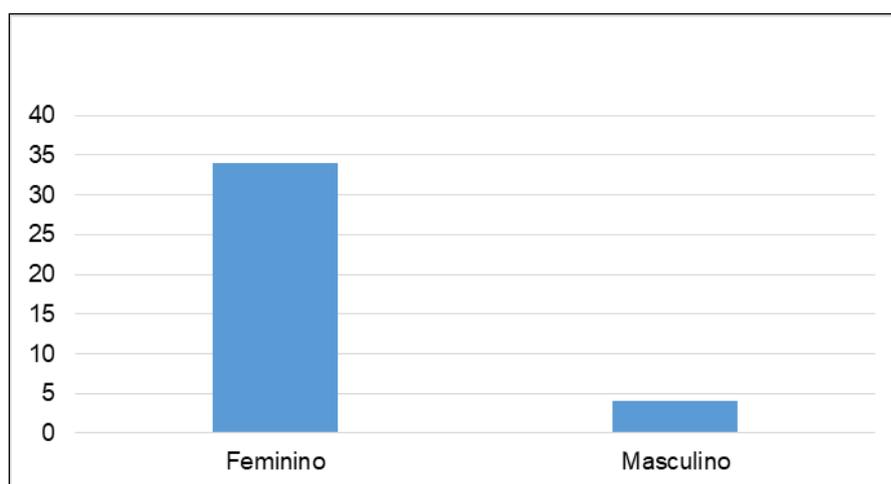
Gráfico 1- Idade dos participantes



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

O gráfico 1 ilustra que a maioria dos participantes tinham entre 15 e 16 anos de idade e apenas dois alunos estavam na faixa de 17-18 anos.

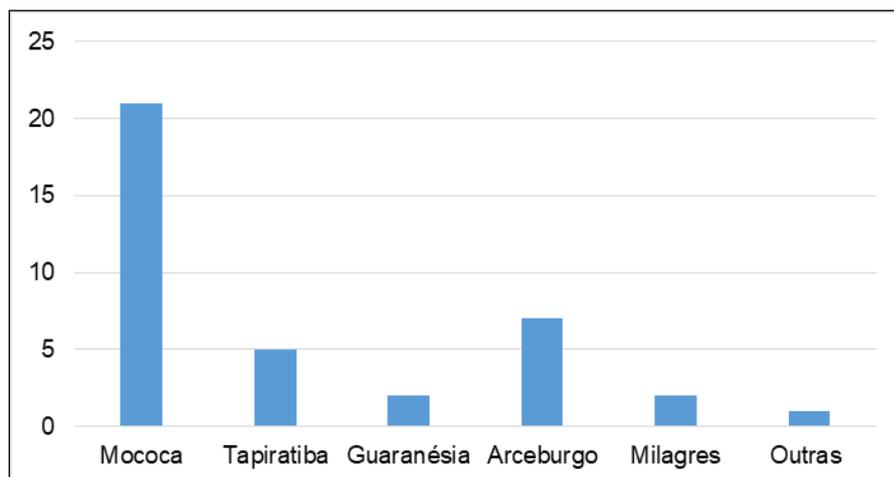
Gráfico 2- Gênero dos participantes



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A maioria dos alunos pertencia ao gênero feminino.

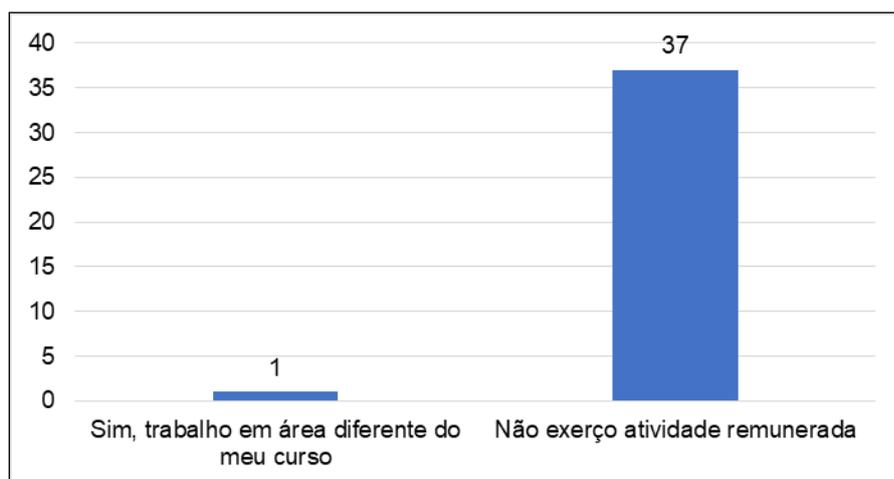
Gráfico 3 - Origem dos alunos



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Mais da metade da turma residia em Mococa e os demais vinham de municípios vizinhos.

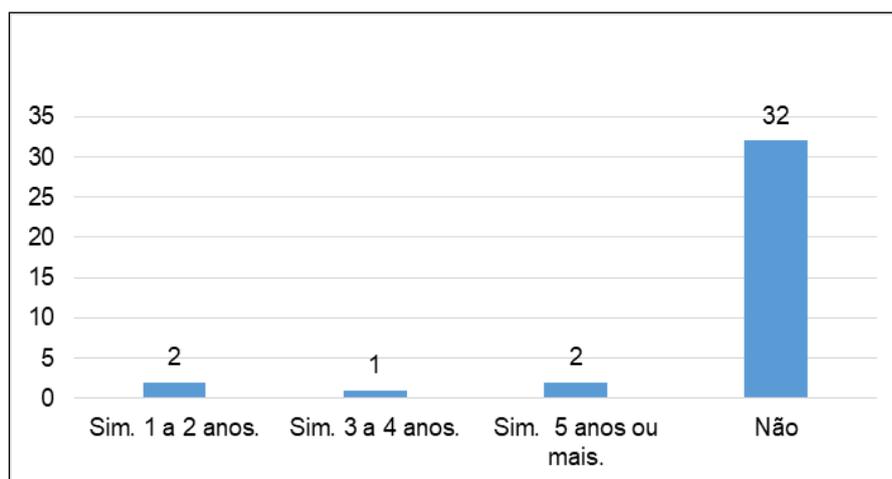
Gráfico 4 - Informação sobre atividade remunerada



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Outra informação relevante é que, provavelmente em razão da pouca idade, a maioria não exercia atividade remunerada, o que permite que disponham de mais tempo para se dedicar aos estudos.

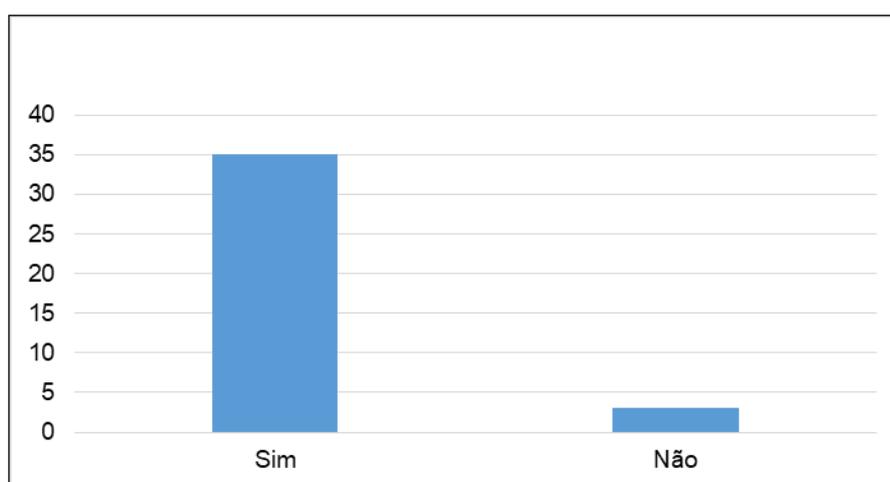
Gráfico 5- Estudo da língua inglesa



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A maioria dos alunos não estudou a língua inglesa em escolas de idiomas. Apenas cinco alunos estudaram inglês fora da escola, sendo que dois há mais de cinco anos.

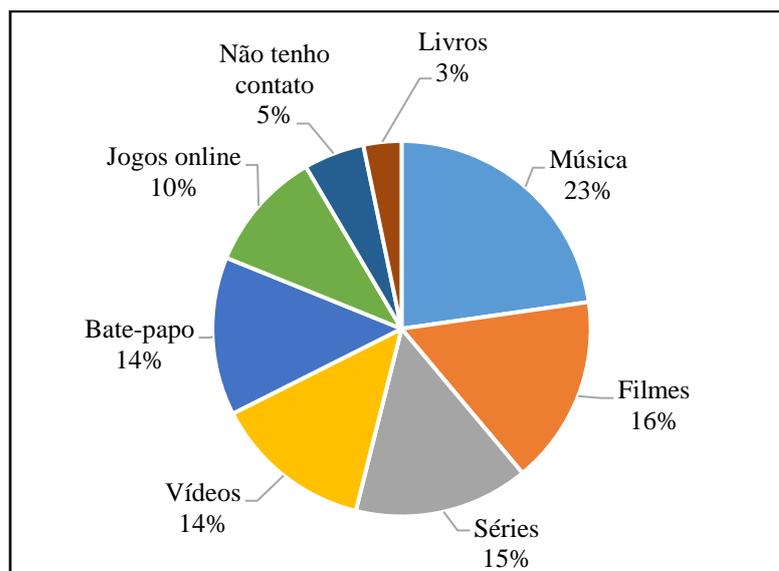
Gráfico 6- Contato com a língua inglesa fora da escola



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Outra informação importante para o preparo dos materiais didáticos foi verificar que a maioria dos alunos, apesar de não estudar em escolas de idiomas, tem contato com a língua inglesa fora da sala de aula, o que permitiu selecionar atividades que levassem em conta conhecimentos anteriores básicos da língua inglesa.

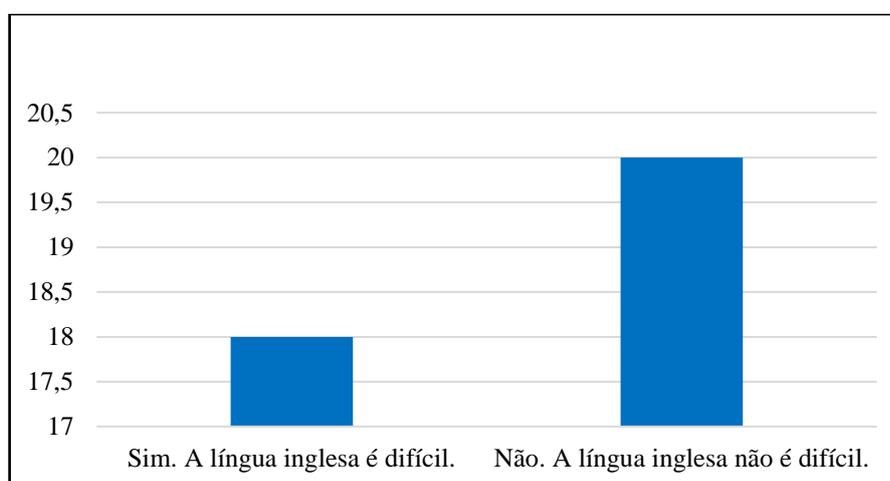
Gráfico 7: Situações em que os alunos têm contato com a língua inglesa fora da escola



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A maioria dos alunos tinha contato com a língua inglesa através da música, seguido de filmes, séries, vídeos e bate – papo com nativos em aplicativos. Apenas 10% tinham o hábito de jogar jogos online usando a língua estrangeira e a minoria respondeu que lia livros em inglês. Somente 5% da turma respondeu que não tinha contato de forma alguma.

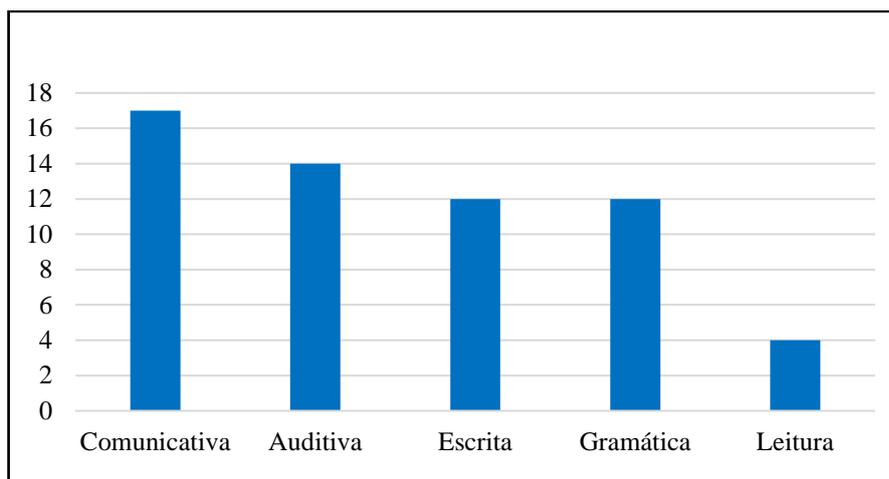
Gráfico 8 - Grau de dificuldade da língua inglesa



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A maioria dos alunos respondeu que não considerava a língua inglesa difícil de aprender, porém, dezoito alunos responderam que consideravam-na difícil. Essa informação foi pertinente para a elaboração de atividades, já que quase metade da sala apresentava essa premissa sobre a aprendizagem da língua inglesa.

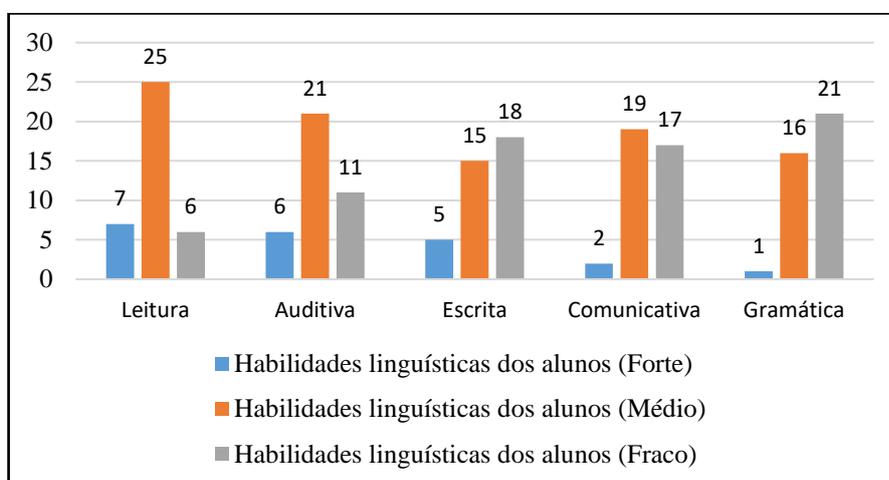
Gráfico 9- Habilidades que apresentam mais dificuldades



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 9, é possível verificar que as habilidades orais, tanto a capacidade de falar em inglês (*speaking*) e o entendimento de mensagens orais (*listening*) foram indicadas como aquelas nas quais apresentam mais dificuldade. Esta informação é importante para que essas duas habilidades sejam mais trabalhadas durante o curso, inserindo no material didático várias atividades que auxiliem no desempenho dessas duas habilidades.

Gráfico 10- Habilidades linguísticas dos alunos

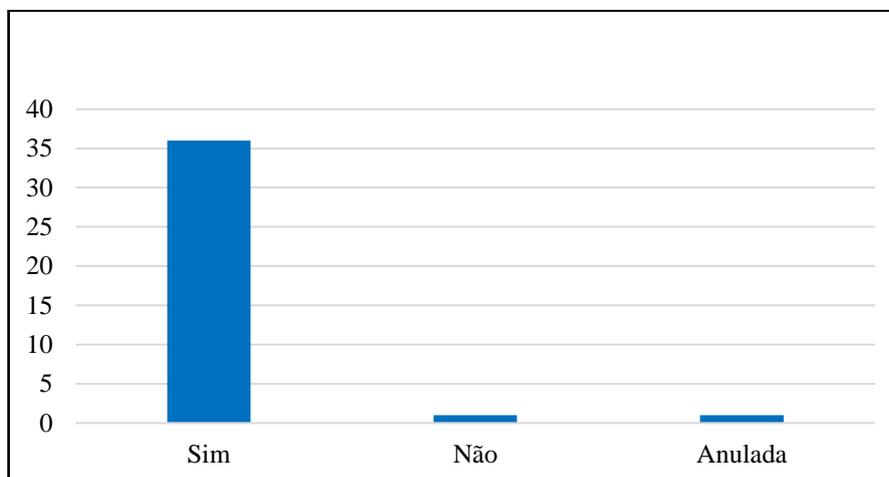


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 10, é possível afirmar que poucos alunos consideraram que possuem nível forte das habilidades linguísticas. A grande maioria julgou ter nível fraco das habilidades de escrita, comunicativa e gramatical. Já as habilidades de leitura, auditiva e comunicativa, a grande maioria julgou ter nível médio, apesar dessas duas últimas serem consideradas as que possuem mais dificuldades, de acordo com o gráfico 9. A habilidade que os alunos julgaram ter nível forte é a de leitura. Dessa maneira, as atividades foram elaboradas

a fim de desenvolver as habilidades linguísticas de modo geral, focando também na gramática, quando necessário.

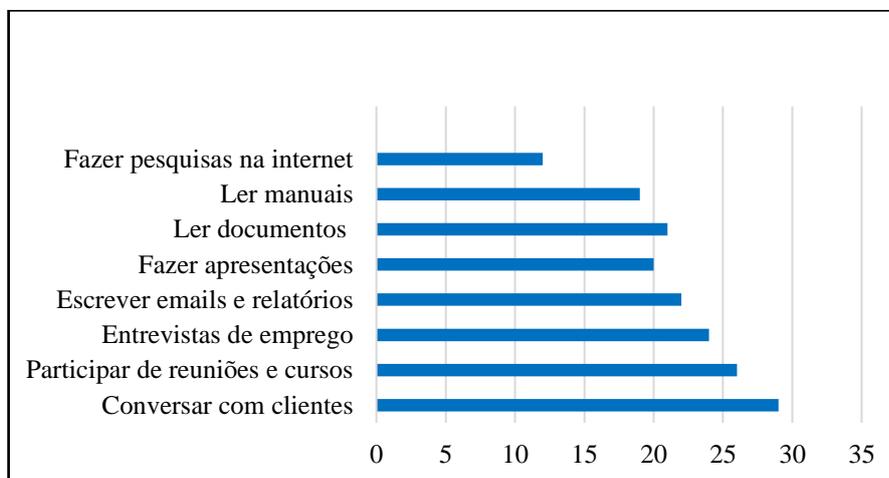
Gráfico 11- Importância da língua inglesa no curso



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A maioria dos alunos consideraram que o ensino da língua inglesa é importante no curso.

Gráfico 12-Situações em que os alunos irão precisar da língua inglesa



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 12, é possível afirmar que os alunos estão cientes de que irão precisar da língua inglesa no mercado de trabalho, tanto para fazer entrevistas de emprego quanto no dia a dia da empresa, conversando com clientes, participando de reuniões, lendo documentos, escrevendo relatórios e e-mails, fazendo apresentações, entre outras atividades.

Com a aplicação do questionário foi possível conhecer o perfil dos alunos, suas dificuldades no processo de aprendizagem da língua inglesa, assim como os motivos pelos quais acreditavam ser relevante o aprendizado da LE para a sua trajetória profissional. As atividades

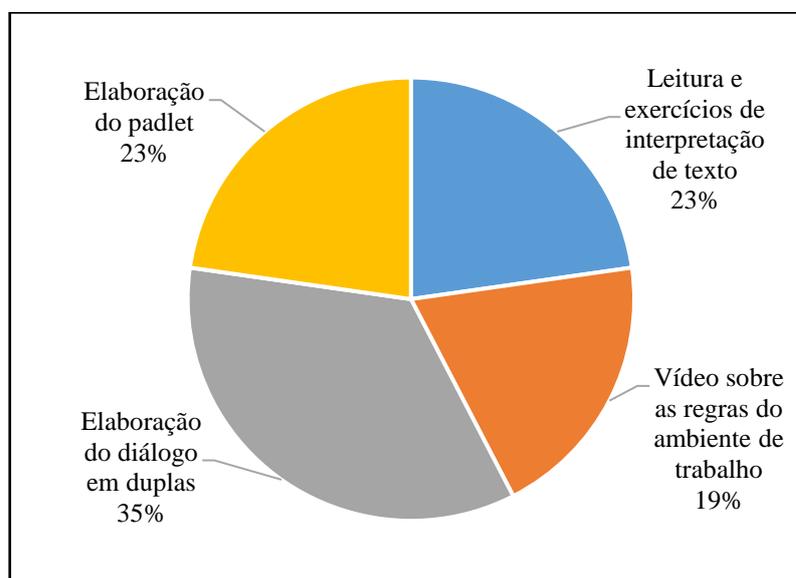
das unidades temáticas foram elaboradas baseadas nas informações concedidas pelos alunos. Dessa maneira, como apresentaram mais facilidade com a habilidade de leitura, os textos eram mais elaborados. As atividades envolvendo audição e comunicação foram planejadas a fim de oferecer oportunidades de comunicação entre os alunos. Em todas as unidades os alunos tiveram que elaborar produções textuais simples com o intuito de melhorar a escrita em LE. A gramática foi trabalhada no decorrer das aulas, porém, o foco era o uso nas apresentações, elaboração do *padlet* e conversas e não na forma da língua.

6.2 Avaliação das atividades pelos alunos

Após cada unidade foram aplicados questionários aos alunos, cujos resultados são apresentados a seguir.

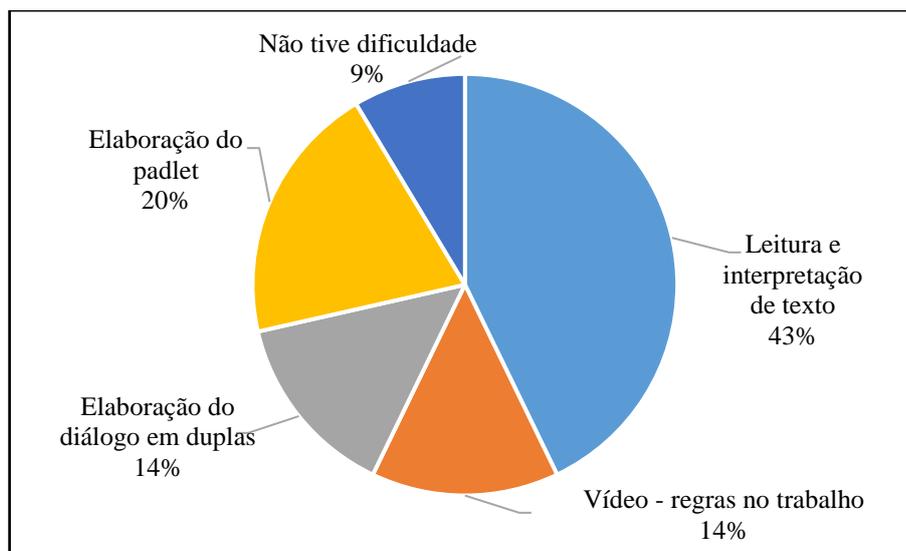
Gráficos Unit 1

Gráfico 13 - Atividades importantes para o aprendizado do aluno



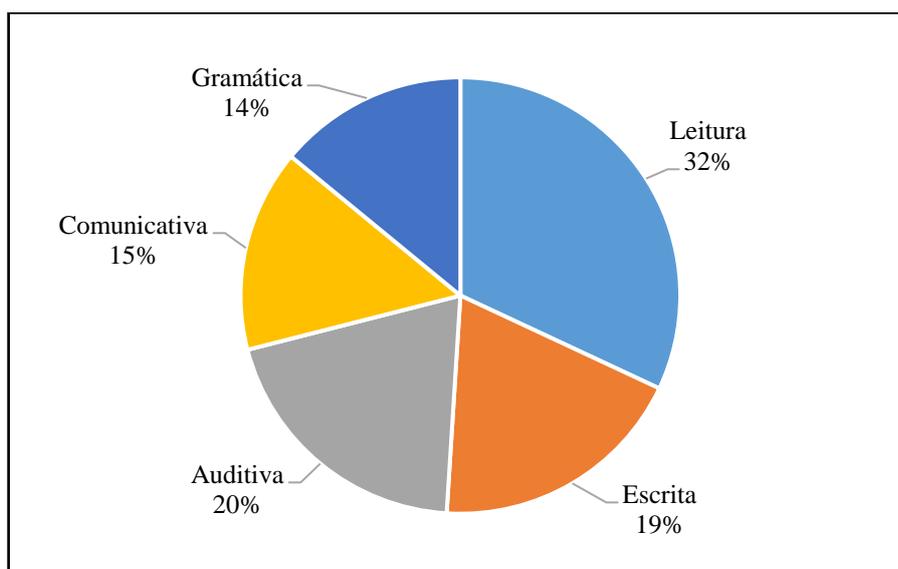
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A atividade mais apreciada foi a elaboração de diálogo em duplas (35%). Seguido da elaboração do *padlet* e leitura e interpretação de textos. Sendo que 19% dos alunos consideraram as atividades com o vídeo importantes para seu aprendizado.

Gráfico 14: Atividades em que os alunos tiveram mais dificuldade

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 14, as atividades de leitura e interpretação de textos foram consideradas as mais difíceis por 43% dos alunos, pois foram realizadas individualmente e o vocabulário do texto era específico da área da gestão. Sendo que 20% dos alunos afirmou ter dificuldade para elaborar o *padlet* devido à gramática. 14% apresentaram dificuldade para elaborar o diálogo em duplas e realizar os exercícios com o vídeo. Apenas 9% não tiveram dificuldade para realizar as atividades da unidade.

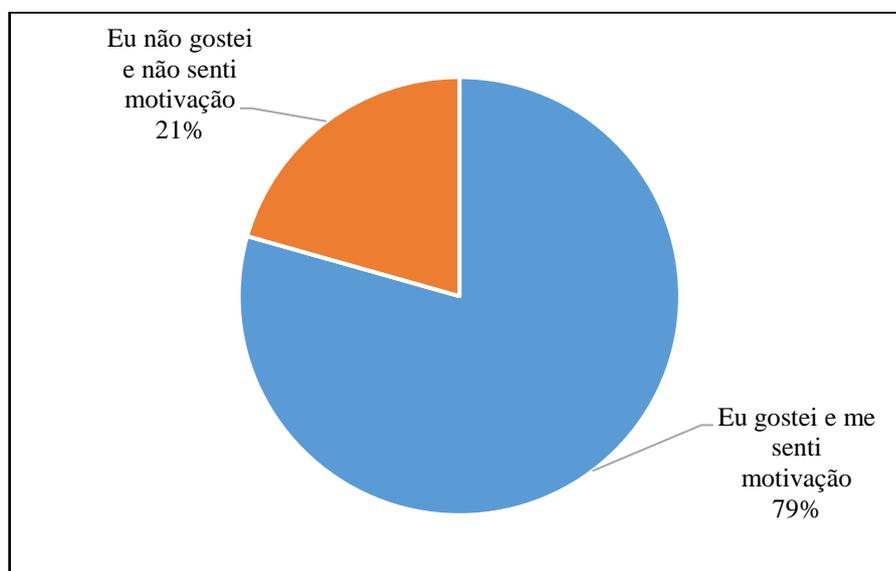
Gráfico 15 – Habilidades mais trabalhadas durante a unidade

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A leitura foi a habilidade mais trabalhada na unidade de acordo com 32% dos alunos. Seguindo a auditiva considerada por 20% dos alunos e a escrita por 19%. 15% dos alunos

respondeu que a habilidade comunicativa foi trabalhada durante a realização dos exercícios e 14% considerou que a gramática foi utilizada no decorrer da unidade.

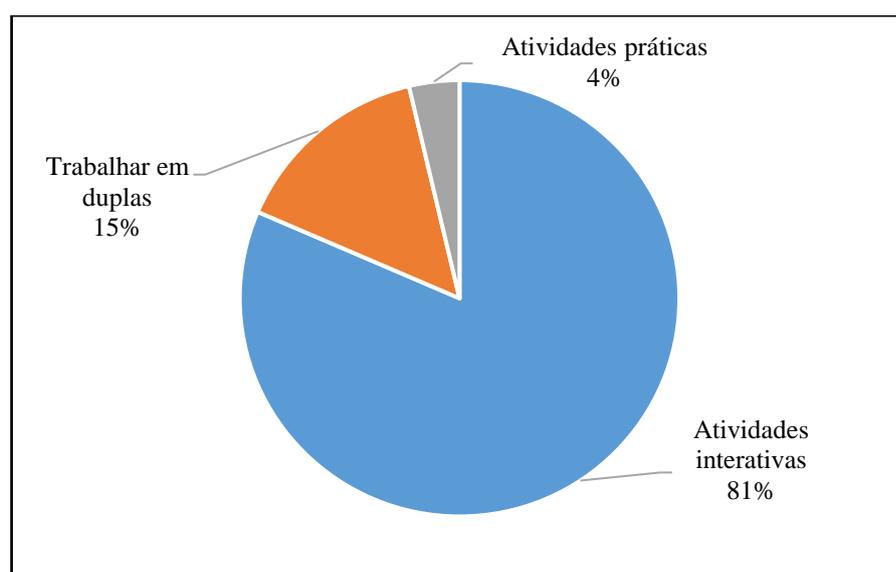
Gráfico 16: Participação nas atividades



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 16, 79% dos alunos consideraram ter gostado e sentido motivado a participar das atividades e 21% não gostaram e não sentiram motivação para realizar as atividades propostas.

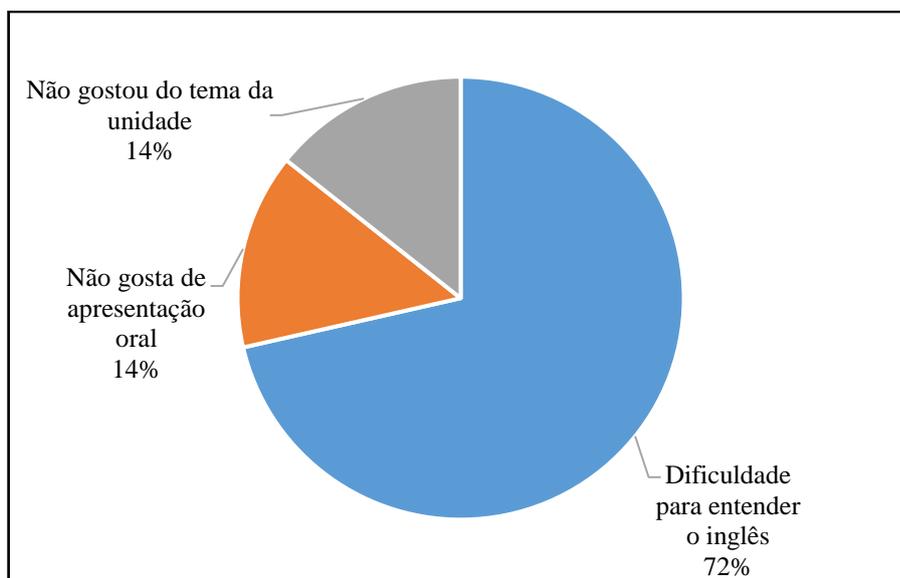
Gráfico 17 – Motivo de ter gostado e ter se sentido motivado



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A maioria dos alunos (81%) afirmou ter participado das atividades por serem interativas e usado métodos interessantes para a realização (vídeos, *padlet*, diálogos). 15% consideraram que trabalhar em duplas é um fator motivador e 4% gostou das atividades por serem práticas.

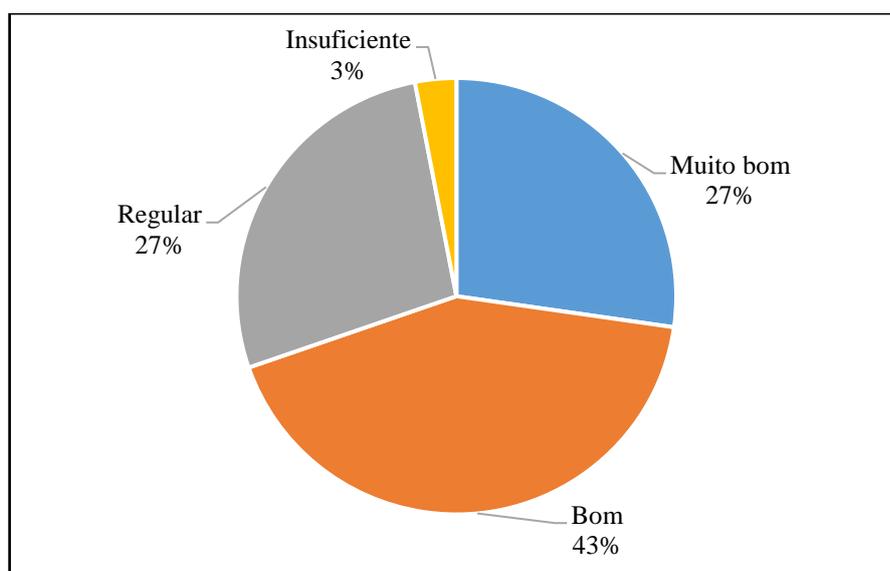
Gráfico 18 – Motivos de não ter gostado e sentido motivado



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 18, 72% dos alunos não gostaram das atividades da unidade porque têm dificuldade com a língua inglesa. 14% responderam que não gostam de fazer apresentação oral e não gostaram do tema da unidade.

Gráfico 19 – Autoavaliação da aprendizagem



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

No geral, os alunos consideraram que tiveram aproveitamento satisfatório. Sendo que 43% afirmaram que seu rendimento foi bom e 27% consideraram como muito bom. 27% consideraram como regular e 3% como insuficiente.

Seguem abaixo os motivos pelos quais os alunos consideraram o rendimento como Muito bom, Bom, Regular e Insuficiente.

Quadro 2: Rendimento dos alunos – Unit 1

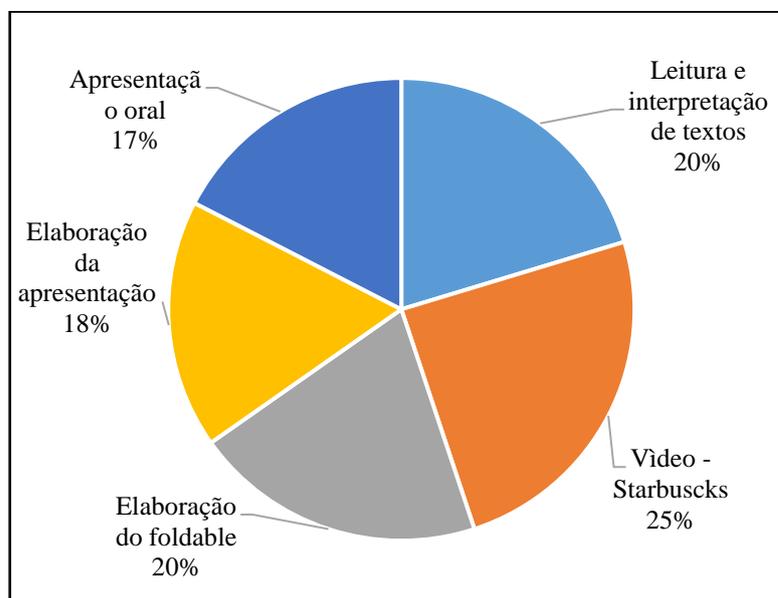
Muito bom	Bom
<ul style="list-style-type: none"> - Realizei as atividades e aprendi; - Aprendi palavras novas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Consegui realizar as atividades, mas o texto tinha palavras difíceis; - Consegui realizar os exercícios, mas tenho dificuldades em gramática e comunicação; - Algumas atividades eu tive mais dificuldades; - Consegui aprimorar meu inglês; - Falta de atenção; - Dificuldade com áudio, vídeo e gramática; - Gostei e senti vontade de fazer os exercícios, mas ainda tenho dificuldades;
Regular	Insuficiente
<ul style="list-style-type: none"> - Tenho dificuldades (a grande maioria que respondeu que o desempenho foi regular); - Falta de motivação; - Deveria ter me esforçado mais 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenho muita dificuldade;

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Serão apresentados na próxima subseção os resultados da avaliação dos alunos referentes à *Unit 2*.

Avaliação dos alunos referentes à Unit 2

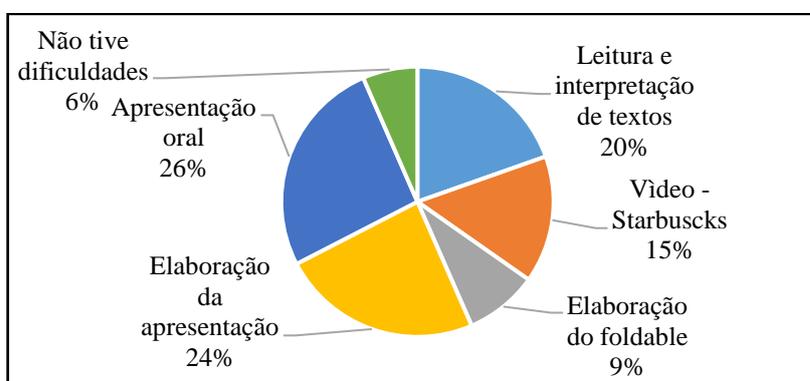
Gráfico 20 – Atividades importantes para o aprendizado



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 20, 25% dos alunos consideraram a atividade com o vídeo como a mais importante para a aprendizagem dos conceitos na unidade 2. 20% responderam que a elaboração do *foldable* e a leitura e interpretação de texto foram importantes para a aprendizagem. 18% consideraram que elaborar a apresentação oral foi importante e 17% consideraram que realizar a apresentação oral também foi relevante, porém, como tiveram dificuldades, não conseguiram ter bom desempenho.

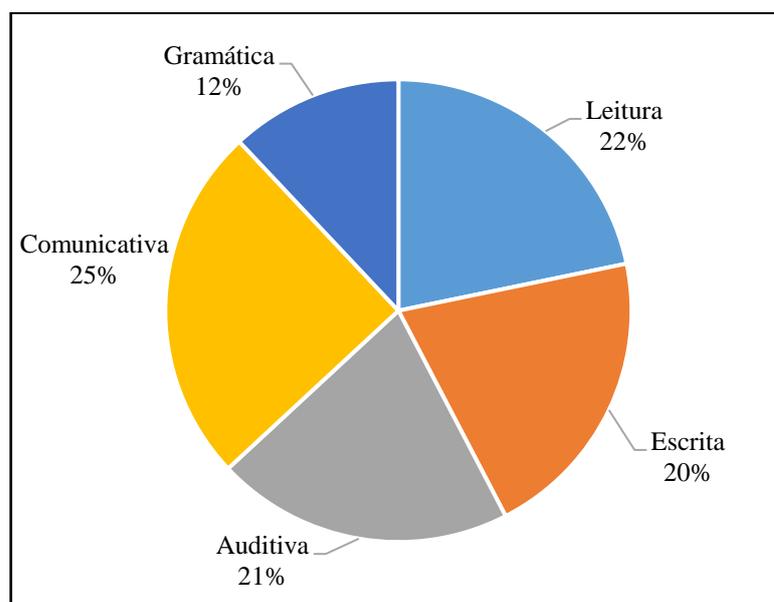
Gráfico 21 -Atividades nas quais os alunos tiveram mais dificuldade



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

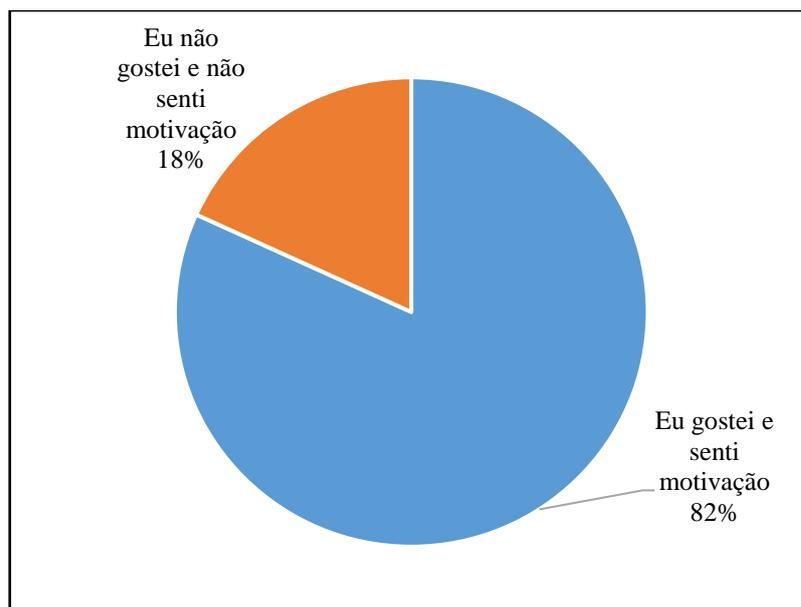
As atividades nas quais os alunos apresentaram mais dificuldade foram a apresentação oral (26%) e a elaboração da apresentação oral (24%), principalmente para pronunciar as palavras em inglês. 20% apresentaram dificuldade para realizar o exercício de leitura e interpretação de texto devido à especificidade do vocabulário. 15% afirmaram ter dificuldade para realizar a atividade com o vídeo e 9% consideraram difícil a realização do *foldable*. A minoria (6%) não apresentou dificuldades durante a realização das atividades.

Gráfico 22 – Habilidades mais trabalhadas durante a unidade



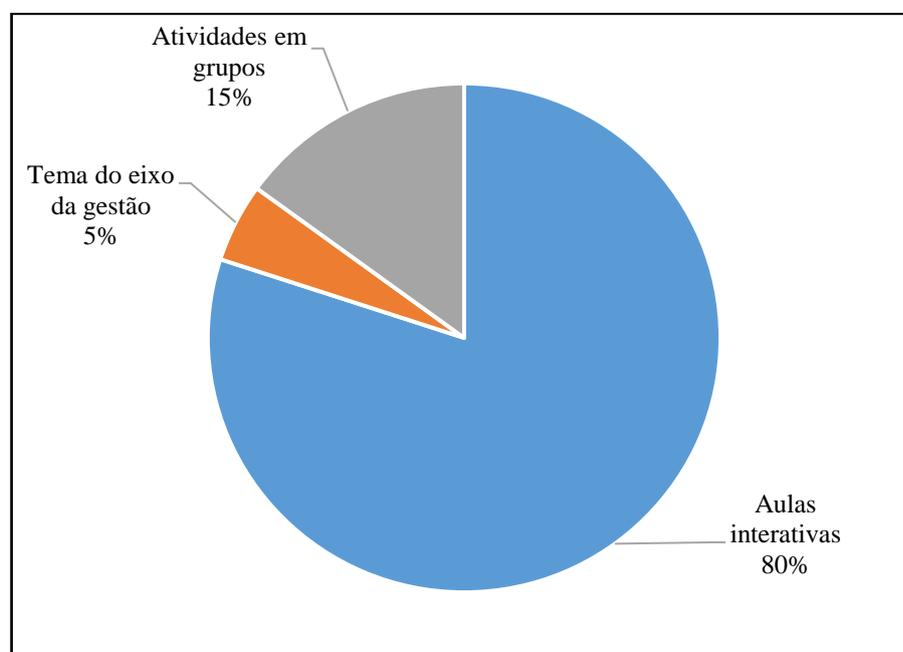
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Apesar dos alunos considerarem as atividades de elaboração e apresentação oral as mais difíceis, afirmaram que as habilidades comunicativas (25%) foram as mais utilizadas na unidade 2. Seguido da leitura (22%), da habilidade auditiva (21%) e escrita (20%). A gramática foi considerada a habilidade menos trabalhada nessa unidade (12%).

Gráfico 23 – Participação nas atividades

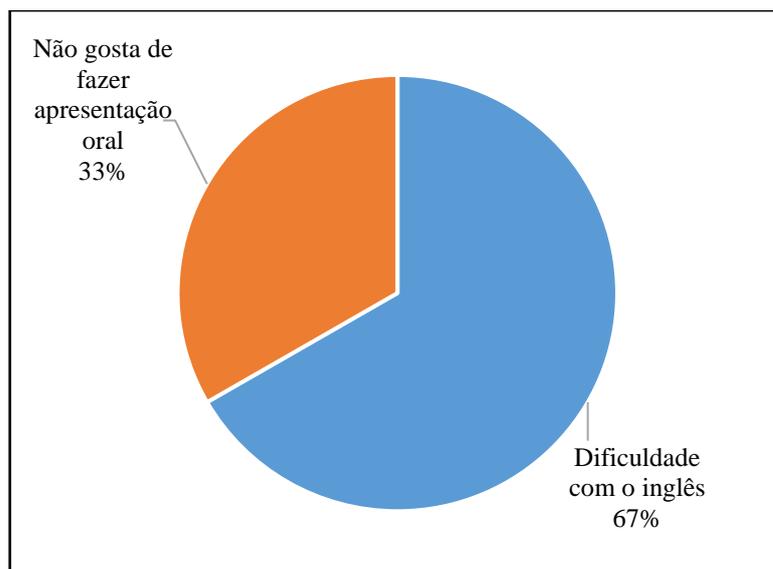
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A maioria dos alunos (82%) gostou das atividades e se sentiu motivado a realizá-las. 18% afirmaram não ter gostado e não se sentiram motivados para participar.

Gráfico 24 – Motivos de ter gostado e sentido motivado

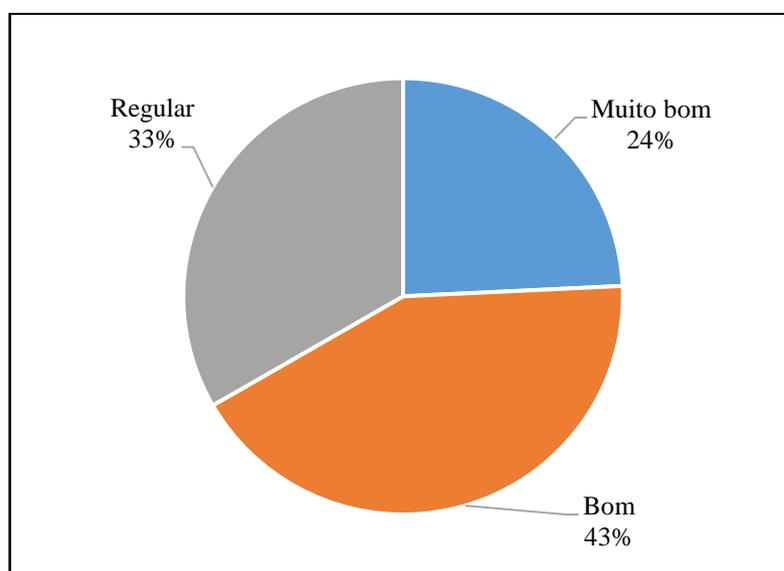
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

O motivo principal por terem gostado e se sentido motivados a participar das atividades, relatado por 80% dos alunos, foi ter aulas interativas. 15% afirmaram gostar de trabalhar em grupos e 5% consideraram ter gostado da unidade devido ao tema do eixo da gestão.

Gráfico 25: Motivos de não ter gostado e não ter motivação

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

O principal motivo por não terem gostado da unidade e da falta de motivação durante a realização das atividades é a dificuldade para entender a LE (67%). Sendo que 33% afirmaram não gostar de fazer apresentação oral.

Gráfico 26: Autoavaliação da aprendizagem

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A maioria dos alunos considerou positivo o seu desempenho na unidade, sendo que 43% afirmaram como bom, 24% como muito bom e 33% como regular.

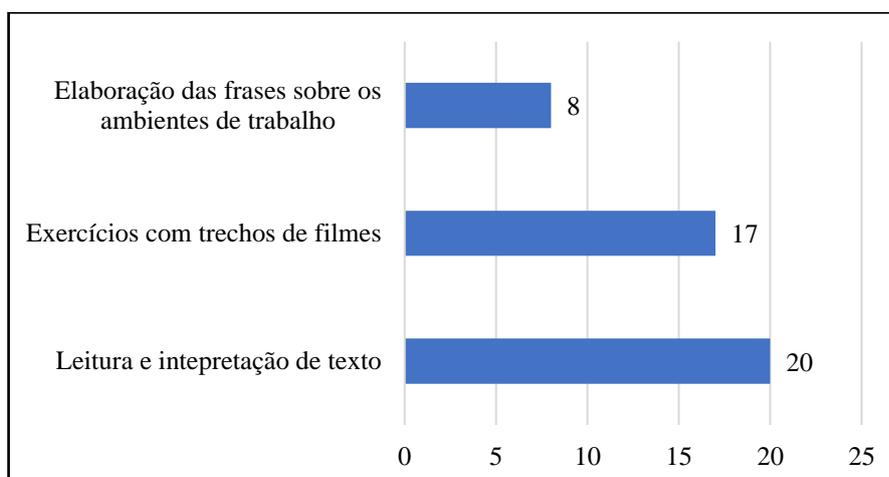
Seguem abaixo os motivos pelos quais os alunos consideraram ter desempenho muito bom, bom e regular:

Muito bom	Bom
<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquei mais e aprendi; - Unidade mais divertida e dinâmica; - Participei bastante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi coisas novas; - Realizei as atividades e aprendi; - Conseguir fazer os exercícios; - Eu me senti mais preparado para as aulas; - Tenho dificuldade em entender vídeos e fazer apresentação oral; - Preciso me dedicar mais; - Tive pouca dificuldade.
Regular	Insuficiente
<ul style="list-style-type: none"> - Tenho dificuldades (a grande maioria que respondeu que o desempenho foi regular); - Aprendi apesar da dificuldade; - Inglês é difícil; - Preciso me dedicar mais; - Preciso melhorar; - Preciso melhorar a “fala” e a apresentação oral. 	

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

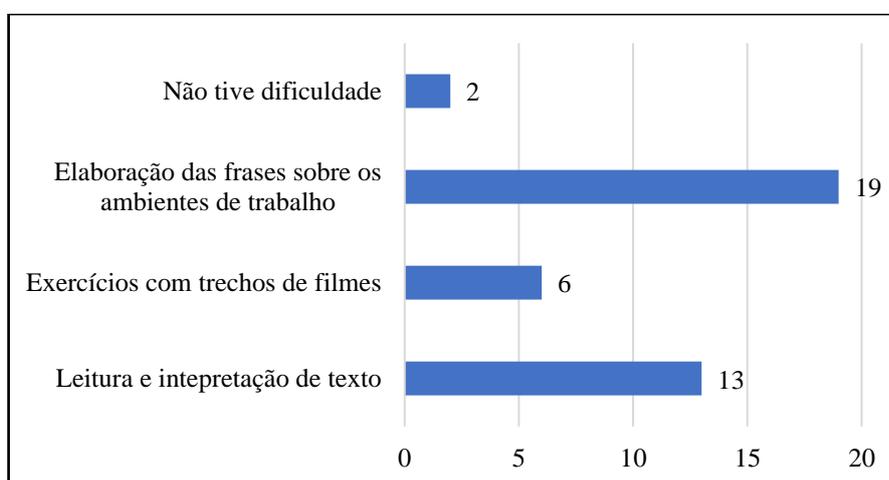
Serão apresentados na próxima subseção os resultados da avaliação dos alunos referentes à *Unit 3*.

Avaliação dos alunos referentes à Unit 3

Gráfico 27: Atividades importantes para o aprendizado

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

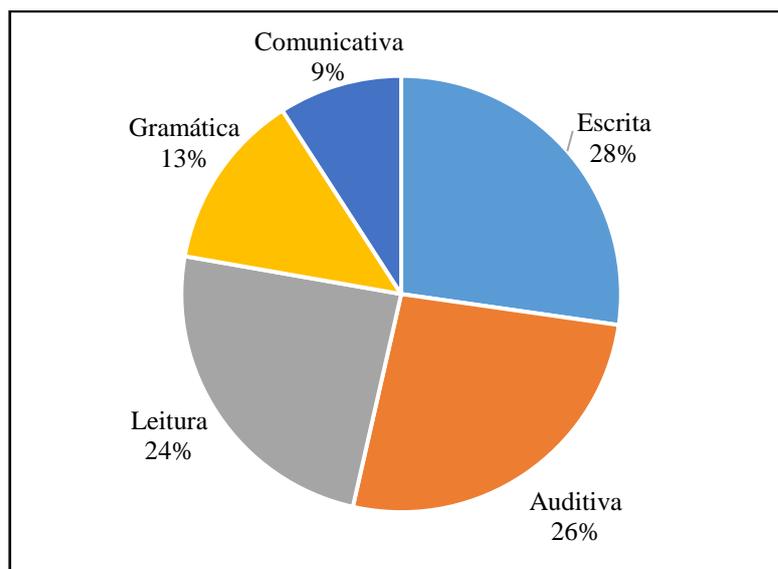
A maioria dos alunos (20) consideraram as atividades de leitura e interpretação como as mais importantes para o aprendizado. Sendo que 17 alunos afirmaram que os exercícios com trechos dos filmes foram mais relevantes, e por último, 8 alunos consideraram a realização de frases sobre o ambiente de trabalho importantes para o aprendizado.

Gráfico 28: Atividades nas quais os alunos tiveram mais dificuldade

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 28, é possível afirmar que 19 alunos tiveram mais dificuldade em realizar os exercícios de elaboração de frases usando o vocabulário técnico e 13 alunos apresentaram dificuldade em ler e interpretar os textos. As atividades com menor grau de dificuldade, de acordo com os alunos, foram os exercícios com trechos de filmes. 2 alunos relataram não ter encontrado dificuldades na execução das atividades.

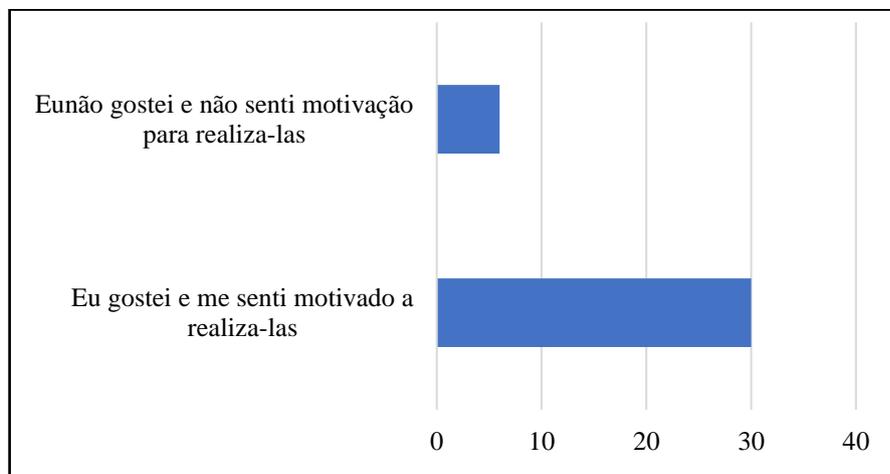
Gráfico 29: Habilidades mais trabalhadas durante a unidade



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Conforme o gráfico 29, as habilidades mais trabalhadas na unidade foram, respectivamente, a escrita (28%), auditiva (26%) e leitura (24%). Somente 13% consideraram que a gramática foi mais trabalhada e 9% afirmaram ser a comunicativa.

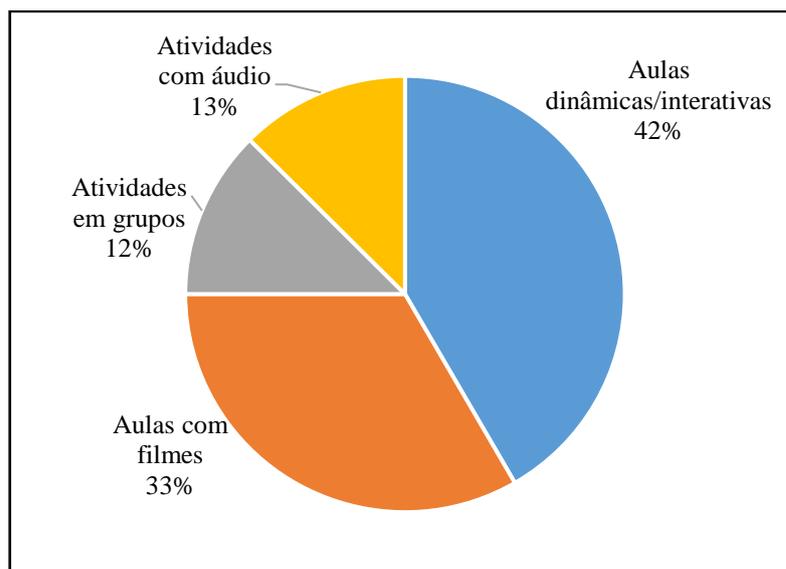
Gráfico 30: Participação nas atividades



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 30, a maioria dos alunos afirmou ter participado das atividades.

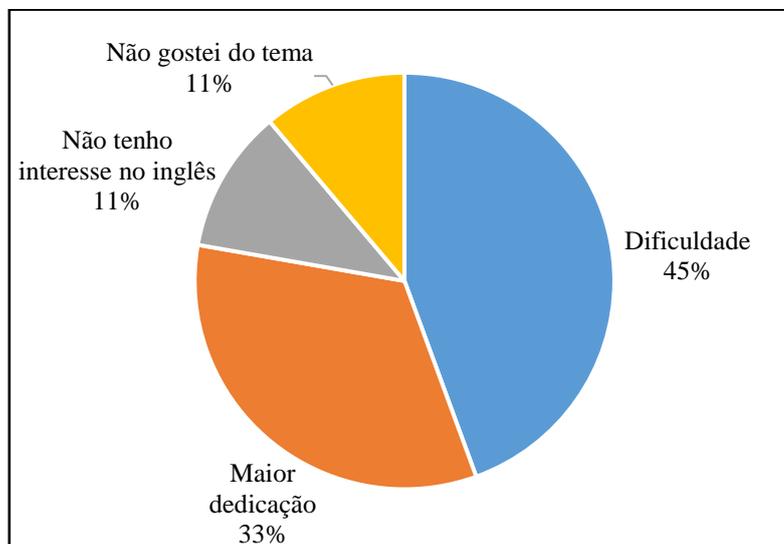
Gráfico 31: Motivos de ter gostado e se sentido motivado



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Os motivos pelos quais os alunos afirmaram ter gostado das atividades foram aulas dinâmicas e interativas (42%), aulas com filmes (33%), atividades com áudio (13%) e trabalhar em grupos (12%).

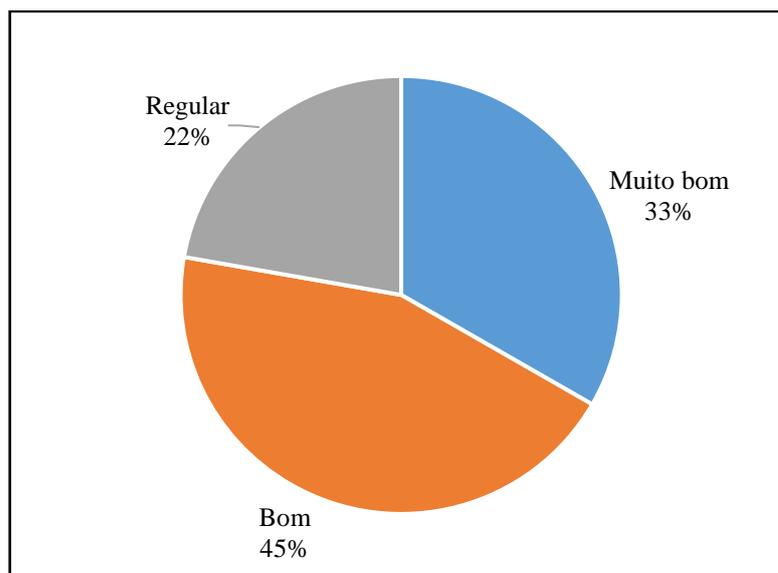
Gráfico 32: Motivos de não ter gostado e não ter sentido motivado



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 32, é possível afirmar que a maioria dos alunos (45%) que não gostou e não se sentiu motivado a realizar as atividades propostas foi por apresentar dificuldade com o componente curricular. 33% dos alunos relataram que precisam se dedicar mais aos estudos da língua inglesa. A minoria não gostou do tema (11%) e não tem interesse no estudo do inglês (11%).

Gráfico 33: Autoavaliação da aprendizagem



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

É possível afirmar que a maioria dos alunos (45%) considerou o seu desempenho como bom e 33% como muito bom. 22% dos alunos consideraram que a aprendizagem foi regular.

Seguem abaixo os motivos pelos quais os alunos consideraram ter desempenho muito bom, bom e regular:

Quadro 4: Rendimento dos alunos – Unit 3

Muito bom	Bom
<ul style="list-style-type: none"> - Me desempenhei (<i>sic</i>) muito mais durante essas aulas. Consegui entender mais e fazer os exercícios; - As atividades foram boas, tive mais facilidade na parte auditiva e pouca dificuldade na comunicativa e gramática; - Com o vocabulário e exercícios eu consegui aprender mais sobre o inglês dentro do ambiente de trabalho; - Eu participei de todas as atividades propostas e me empenhei em auxiliar e explicar para os meus colegas que não entendiam; - Os exercícios com os filmes foram os que mais gostei e consegui fazer; 	<ul style="list-style-type: none"> - Consegui aprender, porém, tenho algumas dúvidas com a gramática; - Apesar da minha dificuldade em realizar atividades em inglês, eu gostei do modo interativo da atividade e me incentivou a realizá-las; - Eu consegui fazer a maioria e entender; - Eu consegui fazer as atividades, mas preciso melhorar a audição e escrita; - Gosto de inglês, mas quando eu erro fico um pouco desmotivada; - Gostei das atividades realizadas em equipes; - Os exercícios são uma forma mais divertida e prática de aprender; - Achei as atividades interessantes, principalmente criar as frases;

<ul style="list-style-type: none"> - As aulas foram dinâmicas e não seguiram o padrão de copiar e escrever muitas frases; - A parte dos filmes foi mais fácil de entender. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conheci novas palavras e as pronúncias, além de aprender sobre os ambientes de trabalho.
Regular	Insuficiente
<ul style="list-style-type: none"> - Tenho dificuldade; - Meu desempenho não foi tão bom; - Preciso me dedicar mais; - Poderia ter mais esforço da minha parte; - Infelizmente sinto bastante dificuldade na língua inglesa; - Não tenho interesse no inglês; - Eu preciso melhorar 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Os resultados dos questionários no término das unidades temáticas mostraram que apesar da dificuldade apresentada por alguns alunos, a maioria mostrou-se motivada durante as aulas e considerou seu desempenho positivo. Os alunos apresentaram empatia entre si na elaboração de atividades que exigiam mais, como por exemplo, nas apresentações orais e diálogos. A maioria gostou de trabalhar em duplas ou grupos, pois o auxílio do colega ajudou no entendimento e conseguiram ter maior participação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A insatisfação com os materiais didáticos disponíveis para o Curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração levou-me a pesquisar abordagens e metodologias de ensino de Inglês como Língua estrangeira (LEM) com o objetivo de implementar práticas mais adequadas para esses alunos que se mostravam poucos motivados com a aprendizagem da LEM.

Dentre as possibilidades pesquisadas, a opção recaiu em *CLIL*, uma abordagem de duplo foco na aprendizagem, sendo que o conteúdo das disciplinas do curso e a língua estrangeira são trabalhados concomitantemente, estando no mesmo nível de importância, durante as aulas (Coyle, Hood e Marsh, 2010). Além disso, a abordagem também possibilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, não exigindo nível avançado de proficiência na língua estudada, cabendo ao professor adaptar as metodologias e estratégias em sala de aula para que os alunos assimilem o conteúdo trabalhado (Ball, s.d.).

Com a realização do mapeamento e pesquisas bibliográficas, pode-se afirmar que as práticas educacionais baseadas na abordagem *CLIL* se adequam às demandas da globalização, pois, apesar dos alunos aprenderem língua estrangeira por diversos motivos, precisam saber usá-la em curto espaço de tempo. Além disso, quando o conteúdo é trabalhado com a língua estrangeira, conforme Widdowson (1991) “ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos”, colaborando, dessa maneira, para o ensino da língua para a comunicação (Widdowson, 1991, p. 33).

Pesquisas bem-sucedidas com a adoção da abordagem *CLIL*, como por exemplo, a de Guimarães (2015) e a de Xavier (2004) me instigaram a trilhar esse caminho. Guimarães preparou seu planejamento *CLIL* para as aulas de língua espanhola, com resultados positivos, pois identificou que essa abordagem nas aulas de língua estrangeira favorece o desenvolvimento das competências comunicativas para a formação profissional e cidadã. Xavier (2004), em sua pesquisa, teve por objetivo o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita em língua inglesa a partir da implementação de um programa temático de ensino baseado em tarefas em duas 5as séries do ensino fundamental. Os resultados demonstraram que os alunos apresentaram ganhos de aprendizagem, sendo eles mais significativos na habilidade de compreensão oral.

A existência de poucas pesquisas e materiais fundamentados na abordagem *CLIL* em nosso país foi mais um desafio a ser enfrentado para atender aos meus questionamentos:

- Como as aulas de língua inglesa no Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração devem ser planejadas e os materiais selecionados a fim de

desenvolver as habilidades orais e escritas básicas dos alunos necessárias neste mundo globalizado?

- O uso de alguns princípios da abordagem *CLIL* pode auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades, com ênfase na competência leitora dos discentes?

A metodologia adotada nesta pesquisa de natureza qualitativa contou com uma etapa de revisão bibliográfica e um período de intervenção do qual participaram os alunos do 2º ano do Curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração.

Inicialmente, foram aplicados questionários aos alunos participantes da pesquisa, verificando-se que a maioria tem contato com a língua inglesa fora da escola através de músicas, filmes, vídeos, jogos, bate-papo e livros. As habilidades orais, tanto a capacidade de falar em inglês (*speaking*) e o entendimento de mensagens orais (*listening*) foram indicadas como aquelas nas quais apresentam mais dificuldade. Dessa maneira, no planejamento das unidades temáticas, foram inseridas tarefas que estimularam a oralidade, assim como atividades com vídeos e áudios para treinar a audição. Além disso, foi levada em consideração a pesquisa de Menegelli (2019) que constatou que atividades com músicas e vídeos motivam os alunos durante a aprendizagem da língua estrangeira. Como os alunos responderam que não possuem nível forte das habilidades linguísticas, as atividades foram elaboradas a fim de desenvolvê-las de modo geral, focando também na gramática, quando necessário.

Identificado o perfil dos alunos, foi realizado o planejamento das unidades temáticas levando em consideração as bases tecnológicas presentes no Plano de Curso do segundo ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, a idade dos alunos, habilidades com mais dificuldades e também as situações em que os alunos iriam precisar da língua inglesa de acordo com o questionário das análises das necessidades (*needs analysis*), sendo elas: conversar com clientes, participar de reuniões e cursos, entrevistas de emprego, escrever e-mails e relatórios, ler documentos e manuais e fazer apresentações.

No final de cada unidade, foram aplicados questionários a fim de obter a opinião dos alunos em relação às tarefas, atividades que mais gostaram e as dificuldades identificadas. As respostas nortearam as unidades subsequentes, com base nos princípios da abordagem *CLIL* que orienta a seleção de conteúdos e proposição de tarefas de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos.

A maioria dos alunos que relatou sentir-se desmotivado durante as aulas foi devido à dificuldade com o idioma e, alguns, por não gostar da língua inglesa. Foi possível identificar que, no decorrer das unidades, a interação e envolvimento dos alunos aumentaram. Sendo que na primeira unidade alguns alunos consideraram como “insuficiente” sua autoavaliação da

aprendizagem, e nas unidades dois e três, não houve autoavaliação “insuficiente”. Além disso, a maioria dos alunos mostrou-se motivada e com desempenho bom e muito bom. Do mesmo modo, o entrosamento entre os alunos melhorou, principalmente nas atividades nas quais haviam relatado apresentar mais dificuldades, como por exemplo nas apresentações orais. Relataram que trabalhar em duplas ou grupos diminui o medo de errar, pois os colegas auxiliam.

Com base nos resultados obtidos, podemos concluir que elaborar material didático com base na abordagem *CLIL* atende às necessidades dos alunos aprendizes de língua inglesa no contexto tecnológico, já que essa abordagem favorece o uso e comunicação da língua em situações reais e não apenas a aprendizagem de regras gramaticais e conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos e da área de atuação profissional. O planejamento com base na abordagem *CLIL* favorece a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares da base técnica e a língua inglesa. Além disso, esse estudo foi relevante para a prática desta pesquisadora em sala de aula e acredita-se que beneficiará outros docentes da área do ensino de línguas para fins específicos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. A Importância da história do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas no país Revista **HELB - História do ensino de línguas no Brasil**, v.3, n.3. Brasília,

2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/112-a-importancia-da-historia-do-brasil-para-compreender-a-trajetoria-do-ensino-de-linguas-no-pais>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de – Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. (p.13=28). *In*: PEREIRA, A. L.; PEREIRA, A.L.; GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013a. p.13-28.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2013b.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competências por dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. (org.) **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas: Pontes e São Carlos: EdUFSCar, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje. **HELB** – História do Ensino de Línguas no Brasil, Brasília, vol. 1, N. 5, jan., 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/194-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao-hoje> . Acesso em 02 set. 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A relevância do conceito de abordagem para a área de ensino de línguas. *In*: FREITAS, M. da S., Ortale, F.L. (org.) **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p.17-29.

ANTHONY, EDWARD M. *Approach, Method and Technique* *In*: ALLEN, H.B.; CAMPBELL, N.R (org.) **Teaching English as a second language**. New York: McGraw-Hill, 1965, p.4-8.

BALL, P.; CLEGG, J.; KELLY, K. **Putting CLIL into practice: Oxford handbooks for language teachers**. Oxford University Press, 2016.

BARBIRATO, R. C.; SILVA, V. L. T. (org.) **Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos**. Campinas: Pontes, 2016.

BOLACIO FILHO, E.S. Do Método ao Pós-método no ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista de estudos de português língua internacional**. Rio de Janeiro, Vol. 1, N. 1, p.65-79. jul./dez. 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/repli/article/view/64216/45085> . Acesso em: 02 set. 2023.

BORGES, E. F. V. Abordagem complexa e pedagogia do pós-método na formação inicial: particularidade, praticabilidade e possibilidade no estágio supervisionado. Disponível em: https://sites.uepg.br/conex/anais/anais_2016/anais2016/1114-5104-1-PB-mod.pdf . Acesso em 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf . Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. MEC/SEF. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em 23 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> . Acesso em: 23 jul. 2023.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles - an Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Longman. Second edition. 2000.

COYLE, D; HOOD, P; MARSH, D. *CLIL: Content Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, 2010.

DAY, K. (2012), Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária”. **Revista Escrita** Rio de Janeiro, Brasil Ano 2012. Número 15. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF> Acesso em: 12 set 2022.

DOYLER, D.; MEYER, O. *Beyond CLIL: pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press, 2021.

FAJARDO DACK, T. M.; ARGUDO, J.; ABAD, M. *Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis*. **Colomb. Appl. Linguist.** J., Bogotá , v. 22, n. 1, p. 40-54, June 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412020000100040&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 de maio de 2022.

FERREIRA, M. C. B. ; ROSA, M. A. S. A origem do instrumental. **HELB** – História do Ensino de Línguas no Brasil, Brasília, ano 2, v.2-1/2008. Brasília Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/103-a-origem-do-ingles-instrumental>. Acesso em 14 set. 2023.

FISCARELLI, R.B.O. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara: Junqueira&Marin editores, 2008.

GUIMARAES, R. M. **Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional**. 2015. 220 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2889749. Acesso em: 16 maio 2022.

GUIMARAES, Nair Álvares Domingues. O Ensino de Inglês como língua estrangeira: um estudo de caso sobre a competência comunicativa desenvolvida nos alunos do ensino médio. **Rev. Lusófona de Educação, Lisboa**, n. 8, p. 202-203, jul. 2006. Disponível em:

http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200017&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 23 maio de 2022.

GUIMARÃES, R. M. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje> . Acesso em 24 set. 2023.

GUPTA, K. C-L. *Researcher-teacher collaboration in adopting critical content and language integrated learning (clil): processes, challenges and outcomes*. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2020, v. 59, n. 1, pp. 42-77. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318136014125912020>. Acesso em: 22 maio 2022.

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

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a postmethod pedagogy*. **TESOL Quarterly**, vol. 35 n.4 p. 537- 560 Win 2001. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod_resource/content/1/2001%20Kumaravadelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf . Acesso em 13 set. 2023.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARQUES, W. Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 65, p. e8277, 2021.

MCDUGALD, J.; PISSARELLO, D. *Content and Language Integrated Learning: In-Service Teachers' Knowledge and Perceptions Before and After a Professional Development Program*. Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**, 25(2), 353-372. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a03>. Acesso em 13 de maio de 2022.

MCLOUGHLIN, A. *How to write CLIL materials* (Training Course For ELT Writers Book 28). **ELT Teacher 2** Writer, 2021.

MENEGELLI, A. B. S. **A motivação para a aprendizagem do inglês no terceiro ano do Ensino Médio e sua relação com as práticas pedagógicas**. 2019. 103 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2019/adriana-bueno-santos-menegelli.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2022.

MOLINARI, F. **A influência das crenças do livro didático para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no ensino médio**. 2020. 99 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2020/francine-martins-molinari.pdf> . Acesso em 20 de maio de 2022.

NEGOCEKI, E. B. **Uma proposta de ensino baseado na abordagem CLIL: apropriações de uma professora/pesquisadora**. 2018. 154 f. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7325080# Acesso em: 17 maio 2022.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Disponível em: <https://beducation.com.br/blog/materiais-autenticos-e-a-aquisicao-de-lingua-adicional/#:~:text=O%20que%20s%C3%A3o%20materiais%20aut%C3%AAnticos,aqueles%20intencionados%20para%20falantes%20nativos>. Acesso em: 02 nov. 2022.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 189f. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/175469>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ORTALE, F.L.; FERRI, S.A.C.; SILVA, M.A.R. **A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula**. *Revista de Italianística*, n.42 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/185215>. Acesso em: 24 set.2022.

ORTALE, F.L. **Introdução ao pós-método no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

PEREIRA, A.L.; GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

PORCELLATO, A. M. **Duas faces do mesmo CLIL: a integração de conteúdo e língua na formação de professores e em projetos para o ensino de italiano em escolas públicas brasileiras**. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/188413-Texto%20do%20artigo-534107-1-10-20211223%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/188413-Texto%20do%20artigo-534107-1-10-20211223%20(1).pdf) . Acesso em: 14 out.2022.

RAMOS, R. C. G. **A história da abordagem instrumental na PUCSP**. In: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press. Second edition. 2001.

SÁ, M. M.; SEABRA, D. L. S. **A formação inicial do professor de língua inglesa no contexto da educação brasileira: uma revisão integrativa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, p. 57. 2023. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/35373/1/Vers%C3%A3o%20RU NA%20TCC%20Miri%C3%A3%20e%20D%C3%A9bora.pdf> . Acesso em: 23 jul. 2023.

SÃO PAULO. *British Council Brasil. Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf Acesso em: 15 maio 2022.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de curso do ensino médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração período integral**, 2021.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica **Currículo Paulista: etapa ensino médio / organização**, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/> . Acesso em 20 de jul. 2023.

SCHULZ, L. O.; AZEVEDO, T. M. O discurso docente em língua inglesa e a promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral discente. **Ilha do Desterro** [online]. 2016, v. 69, n. 1, pp. 111-126. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p111>>. Epub jan-apr 2016. ISSN 2175-8026. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p111>. Acesso em: 13 maio 2022.

SILVA, E. S. A. **O ideal e o real desafios e potencialidades na elaboração de um planejamento na educação profissional integrada ao ensino médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos**. 2016. 164 f. (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4356303 . Acesso em: 16 maio 2022.

The tree of ELT. Disponível em: <https://abrir.link/YTpJ5>. Acesso em: 24 set. 2023.

TOMLISON, B. (ed.). *Developing materials for language teaching*. London/New York: Bloomsbury Academic, 2014.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Tradução: Rosana S. R. Cruz Gouvea. São Paulo: SBS - Special Books Service, 2005.

ULIANA, J. Laira A. E. **A (Co)Construção de Conhecimentos em Aulas de Inglês Instrumental sob a Perspectiva Sociocultural**. 2018. 198 f. (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/PDF%20J%C3%A9ssica%20Laira%20de%20Araujo%20Esgoti%20Uliana%20\(M\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/PDF%20J%C3%A9ssica%20Laira%20de%20Araujo%20Esgoti%20Uliana%20(M).pdf) . Acesso em: 17 maio 2022.

UNESCO. The use of vernacular languages in education. Monographs on Fundamental Education. Paris, 1958. Disponível em: <http://www.inarels.com/resources/unesco1953.pdf> Acesso em: 21 jul. 2022.

VIDOTTI, J. J.; DORNELAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no brasil - período de 1808 – 1930. **HELB** – História do Ensino de Línguas no Brasil, Brasília, vol. 1, N. 1, jan., 2007.

Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>. Acesso em: 20 jul. 2023.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.

XAVIER, R. P. O desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2004, v. 4, n. 1, p. 117-154. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000100008> Acesso em: 13 maio 2022.

XAVIER, R. P. Planejamento de ensino baseado em tarefas. *In*: BARBIRATO, R. C.; SILVA, V. L. T. **Planejamento de cursos de línguas**: Traçando rotas, explorando caminhos. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ZABALLA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO 2- PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

- 1) Em sua opinião, quais as atividades foram mais importantes para o seu aprendizado em língua inglesa? Numere de 1 a 6, por ordem de importância.

1. ()

- 2. ()
- 3. ()
- 4. ()
- 5. ()
- 6. ()

2) Em quais atividades você teve mais dificuldade? Numere, de 1 a 6, por ordem de dificuldade.

- 1. ()
- 2. ()
- 3. ()
- 4. ()
- 5. ()
- 6. ()

3) Quais habilidades foram mais trabalhadas durante a realização dos exercícios? Assinale mais de uma alternativa, se for o caso.

- () Leitura
- () Escrita
- () Auditiva (ouvir)
- () Comunicativa (falar)
- () Gramática

4) Como foi a sua participação nas atividades?

- () Eu gostei e me senti motivado a realizá-las.
- () Eu não gostei e não senti motivação.

Outras observações: _____

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!