

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

VIVIANE APARECIDA DE LIMA MASCHIETTO

Uma proposta de material didático de inglês para o desenvolvimento de habilidades orais (*listening e speaking*) para os alunos do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica com base nos pressupostos da Pedagogia Pós-Método

Araraquara-SP

2026

VIVIANE APARECIDA DE LIMA MASCHIETTO

Uma proposta de material didático de inglês para o desenvolvimento de habilidades orais (*listening e speaking*) para os alunos do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica com base nos pressupostos da Pedagogia Pós-Método

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

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

M363p Maschietto, Viviane Aparecida de Lima.

Uma proposta de material didático de inglês para o desenvolvimento de habilidades (*listening e speaking*) para alunos do ensino médio com técnico em eletrônica com base nos pressupostos da pedagogia pós-método/Viviane Aparecida de Lima Maschietto. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2025.
178f.

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

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Habilidades orais em inglês. 2. Ensino médio. 3. Material didático. 4. Pedagogia pós-método. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MASCHIETTO, Viviane Aparecida de Lima. Uma proposta de material didático de inglês para o desenvolvimento de habilidades (*listening e speaking*) para alunos do ensino médio com técnico em eletrônica com base nos pressupostos da pedagogia pós- Método.2026.178 folhas. 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

VIVIANE APARECIDA DE LIMA

DISSERTAÇÃO / 2026

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.



VIVIANE APARECIDA DE LIMA

Endereço: Rua José Alves Furquim, 345
Altos do Vale II-Mococa-SP
E-mail: valmaschietto@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: Viviane Aparecida de Lima Maschietto.

Código de aluno: 15024-002

Data: 22 de janeiro de 2026

Título do Trabalho: “ Uma proposta de material didático de Inglês para o desenvolvimento de habilidades orais (*Listening e Speaking*) para os alunos do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica com base nos pressupostos da pedagogia pós-método” .

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



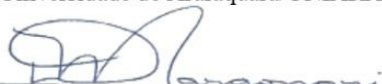
Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada



Profª. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada



Profª. Dra. Denise Maria Margonari Favaro
Universidade Estadual Paulista - UNESP

(X)Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 03/02/2026.



Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, saúde e perseverança para concluir esta trajetória acadêmica.

À Professora Dra. Dirce Charara Monteiro, minha orientadora, pela disponibilidade, competência, sensibilidade e rigor acadêmico ao longo de todo o processo de construção desta pesquisa. Suas orientações foram fundamentais para o amadurecimento teórico e metodológico deste trabalho.

À banca examinadora, pela leitura atenta, pelas contribuições críticas e pelas valiosas sugestões, que certamente enriqueceram esta pesquisa e contribuíram para seu aprimoramento acadêmico.

À Universidade de Araraquara (UNIARA), por meio do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, pela oportunidade de formação acadêmica, pelo suporte institucional e pelo incentivo à pesquisa.

Aos meus alunos, que participaram desta pesquisa de forma colaborativa e generosa, contribuindo significativamente para a construção dos dados e para a reflexão sobre a prática pedagógica. Sem a participação deles, este estudo não teria sido possível.

À diretoria da Escola Técnica Estadual João Baptista de Lima Figueiredo, pela autorização e apoio concedidos para a realização desta pesquisa, possibilitando o desenvolvimento do trabalho em um ambiente educacional real e significativo.

Por fim, agradeço à minha família, pelo amor, incentivo e compreensão em todos os momentos, especialmente durante os períodos de maior dedicação aos estudos.

Dedico este trabalho aos meus pilares: meus pais e meus dois Luís Gustavo: marido e filho, que, com amor e carinho, sustentaram cada passo desta trajetória, acreditando em mim mesmo nos momentos mais desafiadores.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC (Brasil, 2018) tornou o inglês componente curricular obrigatório no Ensino Médio, reconhecendo seu papel como língua global de comunicação. Considerando as dificuldades dos alunos de uma turma do segundo ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica no desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa, este estudo tem como objetivo geral, a partir de um diagnóstico inicial, identificar as necessidades relacionadas ao domínio dessas competências no mundo profissional e elaborar um conjunto de atividades, com base na Pedagogia Pós-Método, para minimizar as dificuldades diagnosticadas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso, realizada com uma turma de 11 alunos do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica de uma ETEC localizada no interior do estado de São Paulo. Os resultados do diagnóstico subsidiaram a elaboração de atividades, com base nos princípios da Pedagogia Pós-Método, que promovam a compreensão e a comunicação oral com conteúdos relevantes à área técnica do curso. Os materiais desenvolvidos foram aplicados e avaliados pelos próprios alunos. O embasamento teórico, além de pesquisas mapeadas e das orientações legais (BNCC e Plano de Curso da ETEC), foi fundamentado nos estudos de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003 e 2006), Tardif e Lessard (2014), Tardif (2014), Zabala (2010), Gauthier (2013), Libâneo (2013), Gimeno Sacristán (2000, 2013), Ortale (2023), Freitas e Ortale (2020) e Fiscarelli (2007). Como produto desta pesquisa, pretende-se elaborar um livreto para a utilização de profissionais da área de ensino de Inglês. Espera-se que esta pesquisa contribua não apenas para a melhoria das habilidades orais em inglês, mas também possa servir de referência para outros profissionais que enfrentam desafios semelhantes.

Palavras-chave: Habilidades orais em inglês. Ensino Médio. Material didático. Pedagogia Pós-método.

ABSTRACT

The *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (Brazil, 2018) established English as a mandatory subject in Brazilian upper secondary education, acknowledging its role as a global language of communication. Considering the difficulties faced by students from a second-year class of a Technical Upper Secondary Education program in Electronics in developing oral skills in English, this study aims, based on an initial diagnostic assessment, to identify the needs related to the mastery of these skills in the professional context and to design a set of activities grounded in the principles of Post-Method Pedagogy in order to minimize the identified difficulties. This qualitative research was conducted as a case study involving a group of 11 students from a Technical Upper Secondary Education program in Electronics at a public technical school (ETEC) located in the interior of the state of São Paulo, Brazil. The results of the diagnostic assessment supported the development of activities based on Post-Method Pedagogy principles, aimed at promoting oral comprehension and communication through content relevant to the technical field of the course. The materials produced were implemented and evaluated by the students themselves. The theoretical framework of this study, in addition to mapped research and official guidelines (BNCC and the ETEC Course Plan), is grounded in the works of Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003 e 2006), Tardif and Lessard (2014), Tardif (2014), Zabala (2010), Gauthier (2013), Libâneo (2013), Gimeno Sacristán (2000, 2013), Ortale (2023), Freitas and Ortale (2020), and Fiscarelli (2007). As a product of this research, we intend to develop a booklet for use by professionals in the field of English teaching. It is hoped that this research will contribute not only to the improvement of oral English skills, but also serve as a reference for other professionals facing similar challenges.

Keywords: Oral skills in English. High School. Education. Teaching materials. Post-Method Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações que podem contribuir para esta pesquisa	17
Quadro 2 - Principais autores de referência que ofereceram apoio teórico	20
Quadro 3 - Linha do tempo do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.....	29
Quadro 4 - Competências e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias – 2ª série do curso técnico de Nível Médio de Auxiliar em Eletrônica (Currículo Paulista/BNCC).....	38
Quadro 5 - Framework for Analysing Learning Needs.....	70
Quadro 6 - Perfil dos participantes e vivências com a língua inglesa.....	113
Quadro 7 - Interesse pela língua inglesa	114
Quadro 8 - Frequência da prática do Inglês fora da escola	115
Quadro 9 - Oportunidades em conversar em Inglês fora da sala	115
Quadro 10 - Atividades em Inglês fora da sala	116
Quadro 11 - Utilização do Inglês em situações reais de comunicação oral	117
Quadro 12 - Oportunidades de falar Inglês em situações reais	117
Quadro 13 - Frequência com que pratica Inglês em situações reais	118
Quadro 14 - Avaliação das habilidades de conversação em inglês	119
Quadro 15 - Sentimento de conforto ao falar Inglês em sala de aula.....	119
Quadro 16 - Motivos por não se sentir confortável em falar Inglês em sala de aula:	120
Quadro 17 - Maior(es) dificuldade(s) em falar Inglês	120
Quadro 18 - Frequência em que as aulas de inglês na escola envolvem atividades orais.....	121
Quadro 19 - Vontade de ter mais oportunidades para praticar a fala em inglês nas aulas.....	122
Quadro 20 - Participação em alguma atividade extracurricular em Inglês que envolvesse habilidades orais	122
Quadro 21 - Autoavaliação sobre o nível de conversação em Inglês.....	123
Quadro 22 - Habilidade oral que gostaria de desenvolver (melhorar?)	124
Quadro 23 - Participação dos Estudantes na Atividade de Speaking.....	125
Quadro 24 - Respostas dos Estudantes por Pergunta	126
Quadro 25 - Total de Respostas por Pergunta	126
Quadro 26 - Desempenho individual nas atividades de listening	132
Quadro 27 - Propostas de trabalho para cada aula	152
Quadro 28 - Autoavaliação dos estudantes após 4 aulas (Listening e Speaking)	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interação entre as cinco fases principais de um curso de ESP	69
Figura 2 – Modelo OGEL	93
Figura 3 – Etapas interdependentes e sequenciais do planejamento de aulas	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Engajamento dos alunos nas quatro aulas	154
Gráfico 2 – Autoavaliação dos participantes	157
Gráfico 3 – Melhoria desde a Aula 1	157
Gráfico 4 – Participação	158
Gráfico 5 – Usos de frases modelo	158
Gráfico 6 – Confiança ao falar	159
Gráfico 7 – Trabalho em dupla	159
Gráfico 8 – Vocabulário	160
Gráfico 9 – Clareza na fala	160
Gráfico 10 – Compreensão oral	161

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AAL – Abordagem Audiolingual

AC – Abordagem Comunicativa

AGT – Abordagem da Gramática e Tradução

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENPULI – Professores Universitários de Língua Inglesa

ESP – *English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos)

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

MD – Método Direto

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TBLT – *Task-Based Language Teaching* – *TBLT* (Abordagem por Competência por

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Mapeamento de dissertações.....	17
1.2 Apoio teórico.....	20
2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E DIRETRIZES OFICIAIS	26
2.1 Panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil	26
3 DIRETRIZES OFICIAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS	32
3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	32
3.2 O ensino de inglês no Centro Paula Souza (CPS)	34
4 ABORDAGENS AO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	44
4.1 Métodos e Abordagens no Ensino de Línguas: perspectivas tradicionais e contemporâneas	44
4.1.1 Abordagem da gramática e da tradução (AGT)	50
4.1.2 Abordagem direta ou método direto (MD).....	52
4.1.3 Abordagem para leitura ou método da leitura	56
4.1.4 Abordagem audiolingual (AAL)	58
4.1.5 Abordagem comunicativa (AC)	60
4.1.6 Abordagem por competência por tarefa	63
4.1.7 Inglês para fins específicos (ESP) / Abordagem instrumental	67
5 PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	75
5.1 A Pedagogia Pós-Método: definição, características e fundamentos.....	75
5.2. Filtro Afetivo na aquisição de línguas	80
5.3 O Papel do Professor na Pedagogia Pós-Método.....	84
5.4 Desenvolvimento de Habilidades Orais (<i>Listening</i> e <i>Speaking</i>): teorias e práticas utilizando a Pedagogia Pós-Método	88
6 CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO MATERIAL DIDÁTICO	95
6.1 Planejamento do Ensino de Línguas: Integração entre Teoria e Prática	97
6.2 Escolha da abordagem e produção do material didático.....	100
6.3 Fluência na Aquisição da Língua Inglesa	106
7 PERCURSO METODOLÓGICO	109
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO	113

8.1 Questionário para os alunos para identificação do perfil e vivências com a Língua Inglesa (Apêndice A)	113
8.2 Avaliação diagnóstica das atividades orais	125
8.3 Avaliação das atividades do diagnóstico de <i>listening</i>	128
9 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO DE INTERVENÇÃO	134
9.1 As quatro atividades aplicadas	134
9.2 Engajamento e participação dos alunos	153
9.3 Autoavaliação dos estudantes	155
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A.....	172
APÊNDICE B.....	172
ANEXO A	178

APRESENTAÇÃO

Minha principal atuação profissional no momento é como Professora de Inglês no Ensino Médio Técnico nas Escolas Estaduais Técnicas (ETECs) de Mococa, SP, onde ministro mais de 20 horas/aulas semanais de trabalho. Também leciono em outras instituições, totalizando 45 horas semanais de trabalho.

Graduei-me em Letras Português/Inglês, no Centro Universitário de Guaxupé (UNIFEG), em, 2007. Depois da graduação, fiz duas pós-graduações, ambas *on-line*: Linguística e Ensino de Línguas (2016) e Psicopedagogia Institucional (2018). Em 2017, já atuando na área, percebi a necessidade de entender melhor a Educação e graduei-me em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Em 2021, iniciei minha terceira graduação: Complementação Pedagógica em Letras – Espanhol, a fim de expandir os estudos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Minha primeira experiência profissional foi como auxiliar de ensino de Inglês, em uma remota escola de idiomas (CCAA) da minha cidade, quando eu tinha 16 anos. Foi ali que me identifiquei com a profissão docente. Após a faculdade, trabalhei em duas outras escolas de idiomas, Yázigi e Wizard, nos períodos de 2010 a 2014 na primeira escola e 2015 a 2017, na segunda, atuando no ensino de Inglês para crianças, jovens e adultos, em ambas as escolas. No período de 2014 a 2020, trabalhei em um colégio particular, com sistema de ensino Anglo, como professora de Inglês para crianças no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Em 2014 fui aprovada no processo seletivo da ETEC “Francisco Garcia”, como professora determinada com contrato de dois anos. No período de 2017 a 2019 e 2022 a 2024 na Fatec Mococa, atuei como professora de Inglês e Português Instrumental no Ensino Superior. No ano de 2023 fui aprovada em 1º lugar no concurso público do Centro Paula Souza, na ETEC Alberto Feres (Araras). Atuei como professora nesta sede até dezembro, sendo transferida para Mococa em 2024, onde permaneço até o momento. Também atuo como professora de Inglês nos anos finais em um instituto mantido pela empresa Cory Indústria de Alimentos, intitulado Instituto Cory de Educação e Cultura (ICEC).

Minha experiência como professora de língua inglesa tem demonstrado que, ao concluir o ensino fundamental, muitos alunos não atingem um conhecimento suficiente do conteúdo proposto para a língua inglesa nesse nível, o que acaba comprometendo sua trajetória no Ensino Médio Técnico. Ao ingressarem nesse novo ciclo de ensino, enfrentam dificuldades consideráveis, especialmente no que diz respeito às habilidades orais. A grande

maioria chega ao Ensino Médio com baixo rendimento, sem mesmo dominar o básico do idioma. Como resultado, são frequentemente expostos a aulas com baixa exigência, que se tornam repetitivas, centradas em estruturas e vocabulários já abordados no Ensino Fundamental. Moraes (2024) também confirma essa situação trazendo os resultados de pesquisa do *British Council* Brasil (São Paulo, 2014) que “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” (Moraes, 2024, p. 16).

Esse cenário coloca o professor diante de um grande desafio: preparar os alunos adequadamente para as demandas do mercado profissional, que exige, além de vocabulário técnico especializado, uma abordagem que contemple a abrangência da área técnica escolhida. Nesse contexto, ao adotar a Pedagogia Pós-Método, cujos princípios foram propostos por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003 e 2006), acredito que minha pesquisa pode contribuir significativamente para a proposição de práticas pedagógicas mais variadas. Essa abordagem permite um ensino mais flexível, alinhado às necessidades específicas dos alunos, integrando o domínio do idioma com o vocabulário técnico necessário, promovendo, assim, um aprendizado mais eficiente e relevante para a formação profissional desses estudantes.

Diante desse contexto desafiador, é essencial repensar as estratégias de ensino para que se tornem mais eficazes e conectadas à realidade dos discentes. A aplicação de uma Pedagogia Pós-Método, que privilegia a flexibilidade e a adaptação às necessidades de cada grupo, pode ser uma solução significativa. Ao incorporar práticas baseadas em contextos reais de uso do idioma e nas especificidades da área técnica escolhida pelos alunos, é possível promover um aprendizado mais significativo e contextualizado. Assim, ao considerar as demandas profissionais e as características de cada turma, o ensino da língua inglesa torna-se mais relevante, facilitando a aquisição de competências linguísticas e preparando os alunos de forma mais eficaz para os desafios que encontrarão em suas futuras carreiras.

Com base em minhas inquietações, busquei ingressar em um mestrado em Educação para realizar uma pesquisa voltada para a Pedagogia Pós-Método.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, o ensino técnico desempenha um papel crucial na formação de profissionais aptos a atender às demandas do mercado de trabalho. No entanto, a integração da língua inglesa com as disciplinas técnicas exige uma análise cuidadosa, considerando suas especificidades e os desafios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Silva (2020), é imprescindível investigar o contexto do ensino técnico para entender suas particularidades em relação ao ensino de línguas estrangeiras, com ênfase no inglês, que se apresenta como uma ferramenta essencial para a formação profissional. Com base nessas considerações, este estudo visa revisitar o papel da língua inglesa no ensino técnico, problematizando suas implicações político-pedagógicas e refletindo sobre as práticas pedagógicas adotadas nesse contexto.

A hipótese central que orienta este estudo é que a seleção de conteúdos pertinentes à área do curso, aliada à adoção de estratégias pedagógicas adequadas no ensino de inglês, é fundamental para a construção de competências linguísticas eficazes, conforme os objetivos definidos no Plano de Curso da ETEC (São Paulo, 2022).

A justificativa para esta pesquisa reside na importância do domínio das habilidades essenciais da língua inglesa, que, como disciplina obrigatória no Ensino Médio, está prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O inglês, considerado uma língua franca (Campos, 2019), é indispensável para a tecnologia e o mundo profissional no cenário global, o que torna sua aprendizagem ainda mais relevante para os alunos de cursos técnicos.

Com base na análise de documentos e práticas pedagógicas, espera-se que este estudo contribua significativamente para a reestruturação de abordagens e estratégias mais eficazes no ensino de inglês, com foco na preparação dos alunos para os desafios e exigências do mercado de trabalho. Além disso, será crucial realizar uma avaliação aprofundada dos benefícios e limitações dessas metodologias, a fim de refinar o planejamento das aulas e torná-las mais dinâmicas e centradas nas necessidades reais dos alunos. Essa reflexão contínua permitirá criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz, que não apenas promova o domínio linguístico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando seu aprendizado às competências profissionais exigidas em suas futuras carreiras.

1.1 Mapeamento de dissertações

Para embasar esta pesquisa, foi realizado um mapeamento bibliográfico de dissertações, defendidas no período de 2019 a 2024, que abordam questões relativas ao tema, nas bases de dados da UNIARA e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dentre os trabalhos que podem oferecer contribuições significativas para este estudo, destacam-se as dissertações de Campos (2019), Ribeiro (2019), Menegelli (2019), Molinari (2022), Ribeiro (2022), Rosa (2023), Puglia (2023), Fernandes (2023) e Moraes (2024).

A metodologia adotada neste mapeamento seguiu as seguintes etapas: inicialmente foram lidos os resumos e aqueles que mais se aproximavam do tema desta pesquisa foram selecionados. Conforme alerta Ferreira (2002), os resumos oferecem informações básicas sobre a temática, os objetivos, a justificativa, a metodologia, bem como os principais resultados das pesquisas selecionadas, mas devido à heterogeneidade dos textos dos resumos, é necessário recorrer à leitura dos textos integrais das pesquisas, quando forem consideradas muito relevantes.

O quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese do mapeamento realizado, seguido de considerações sobre cada dissertação selecionada.

Quadro 1: Dissertações que podem contribuir para esta pesquisa

Autor	Ano	Título das Dissertações	Fonte
Campos	2019	O Ensino de Inglês como Língua Franca: perspectivas docentes em contexto	Catálogo de Teses
Ribeiro	2019	A BOA AULA na perspectiva dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio	Catálogo de Teses
Menegelli	2019	A motivação para a aprendizagem do inglês no terceiro ano do ensino médio e sua relação com as práticas pedagógicas	UNIARA
Molinari	2020	A influência das crenças e do livro didático para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio	UNIARA
Ribeiro	2022	Formação continuada de professores para o novo ensino médio: desafios e possibilidades para a educação profissional e tecnológica	Catálogo de Teses
Rosa	2023	O ensino da pronúncia do inglês sob um olhar cognitivo e socioculturalmente guiado: caminhos para a formação e prática docente	Catálogo de Teses

Autor	Ano	Título das Dissertações	Fonte
Puglia	2023	Orientação de estudo para promoção da autorregulação da aprendizagem em uma amostra de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Catálogo de Teses
Fernandes	2023	Uma proposta de material didático de Língua Inglesa para o Ensino Médio Integrado ao Técnico: Área de Informática	UNIARA
Moraes	2024	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	UNIARA

Fonte: Organizado pela autora, 2024.

Campos (2019) abordou a integração do ensino de inglês com o currículo técnico, destacando as implicações pedagógicas dessa prática no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A pesquisa investigou como o inglês é aplicado nas disciplinas técnicas e como a língua pode ser usada de maneira mais eficaz para apoiar o aprendizado dessas áreas. O estudo identificou lacunas na formação dos alunos e sugeriu estratégias para melhorar a aplicação do inglês no contexto técnico, considerando as demandas específicas do mercado de trabalho.

A dissertação de Ribeiro (2019) explorou as estratégias de ensino de inglês no ensino técnico e sua relação com o desempenho dos alunos. A pesquisa analisou como as metodologias utilizadas pelos professores impactam o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, especialmente no que diz respeito à expressão oral. Ribeiro sugeriu que o ensino de inglês no contexto técnico deveria ser mais voltado para a aplicação prática da língua, levando em consideração as necessidades específicas dos cursos técnicos e as exigências do mercado.

O desinteresse dos alunos do Ensino Médio em relação ao componente curricular de língua inglesa levou Menegelli (2019) a desenvolver pesquisa com o objetivo geral de 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.

Molinari (2020) realizou pesquisa com o objetivo de analisar o papel das crenças dos alunos e das propostas trazidas pelo livro didático no desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua inglesa.

A pesquisa de Ribeiro (2022) focou nas necessidades do mercado de trabalho e como o ensino de inglês nos cursos técnicos pode ser ajustado para atender a essas exigências. O

estudo destacou a importância de formar profissionais com competências linguísticas adequadas às demandas do mercado globalizado. Ribeiro analisou a formação dos alunos em cursos técnicos e sugeriu mudanças nas abordagens pedagógicas para garantir que os alunos adquiram as habilidades linguísticas necessárias para se destacar profissionalmente.

Rosa (2023) investigou o ensino de inglês em áreas técnicas, com ênfase na sua aplicação prática no contexto profissional. A pesquisa analisou como a língua inglesa é ensinada em cursos técnicos e identificou as lacunas no aprendizado dos alunos, especialmente no que diz respeito à competência oral. O estudo sugeriu a adoção de metodologias mais voltadas para a prática, como simulações e atividades que aproximem o aluno das situações reais de trabalho, facilitando o uso do inglês no dia a dia profissional.

A dissertação de Puglia (2023) explorou a formação dos alunos em cursos técnicos e a relação com o domínio da língua inglesa, especialmente em áreas técnicas como eletrônica e mecânica. A pesquisa identificou as lacunas no ensino de inglês e sugeriu que uma maior integração entre o conteúdo técnico e a língua poderia melhorar a formação dos alunos. Puglia também discutiu a importância do inglês como ferramenta de acesso ao conhecimento técnico globalizado, propondo a adaptação das abordagens pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos no mercado de trabalho.

Fernandes (2023) realizou pesquisa com o objetivo de elaborar um material didático adequado aos alunos do Curso do Ensino Médio Integrado e Novo Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional (NOVOTEC) - Área de Informática, priorizando a leitura e a interpretação de textos em Língua Inglesa, competências necessárias a serem adquiridas no ensino-aprendizagem de Língua estrangeira moderna (LEM) para o Ensino Médio.

Moraes (2024) concentrou sua pesquisa na competência oral dos alunos de cursos técnicos e nas defasagens encontradas nesse aspecto do ensino de inglês. A pesquisa identificou as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes na produção oral da língua e sugeriu a implementação de metodologias mais focadas na prática da conversação com base na abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Moraes também destacou a importância de alinhar o ensino de inglês com as necessidades profissionais, para garantir que os alunos estejam preparados para utilizar o inglês de forma eficaz no contexto de suas futuras carreiras técnicas.

O levantamento realizado nas bases de dados da UNIARA e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES proporcionou uma compreensão mais aprofundada das questões que envolvem o planejamento do ensino de língua inglesa no contexto tecnológico. A pesquisa permitiu identificar tanto estudos relevantes sobre o tema quanto lacunas que ainda precisam

ser exploradas. Apesar de o planejamento ser um tópico amplamente discutido no campo educacional, poucas pesquisas focam especificamente no planejamento de aulas de inglês voltadas para o contexto tecnológico. Este é o núcleo do meu estudo, que busca investigar e testar atividades capazes de desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, promovendo oportunidades para a prática real da língua inglesa e, assim, preparando-os adequadamente para os desafios do mercado de trabalho.

Durante o mapeamento das pesquisas, foram selecionados estudos que abordam temas como motivação e autonomia no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio. Embora esses aspectos não constituam o foco central da minha pesquisa, sua contribuição é notável, pois um aluno motivado tem mais condições de aprimorar suas habilidades linguísticas, resultando em um aprendizado mais significativo.

A definição do tema da pesquisa foi consolidada após esse mapeamento bibliográfico, o que me levou a acreditar na relevância do estudo tanto para aprimorar minha prática docente quanto para beneficiar outros professores que atuam nessa área. O ensino de línguas voltado para o contexto tecnológico precisa de práticas mais eficazes, e espero que esta pesquisa contribua para a construção de soluções concretas que atendam às demandas atuais do mercado de trabalho.

1.2 Apoio teórico

Os principais autores de referência que ofereceram apoio teórico para esta pesquisa são apresentados no quadro 2:

Quadro 2 - Principais autores de referência que ofereceram apoio teórico

Ortale	2023	Ensino de inglês: perspectivas críticas e práticas inovadoras
Ortale; Ferri; Silva	2021	A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula.
Freitas; Ortale	2020	Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente.
Tardif; Lessard	2014	O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas
Tardif	2014	Saberes docentes e formação profissional
Gauthier	2013	Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente
Libâneo	2013	Didática.
Zabala	2010	A prática educativa: como ensinar

Leffa	2008a e outros	Metodologia do ensino de línguas
Fiscarelli	2007	Material didático e prática docente
Nunan	2004	<i>Task-based Language Teaching</i>
Ellis	2003	<i>Task-based Language Learning and Teaching</i>
Richards e Rodgers	2001	<i>Approaches and Methods in Language Teaching</i> ,
Gimeno Sacristán	2000	O Currículo: uma reflexão sobre a prática
Kumaravadivelu	1994 2001 2003 2006	<i>The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching.</i> <i>Toward a postmethod pedagogy</i> <i>Beyond Methods: macrostrategies for language teaching.</i> <i>Understanding language teaching: from method to postmethod.</i>
Almeida Filho	1999	Dimensões comunicativas no ensino de línguas
Dudley-Evans e St. John	1998	<i>Developments in English for Specific Purposes</i>
Hutchinson e Waters	1987	<i>English for Specific Purposes: a learning-centred approach</i> ,

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Ortale (2023) estuda as abordagens inovadoras no ensino de inglês, detalhando os principais elementos da Pedagogia Pós-Método de acordo com Kumaravadivelu, que propõe métodos mais flexíveis, utilizando contribuições das abordagens anteriores para obter resultados mais eficazes

Ortale, Ferri e Silva (2021) apresentam as contribuições da Pedagogia Pós-Método para o ensino e a formação crítica de professores de línguas.

Freitas e Ortale (2020) discutem a adaptação das práticas pedagógicas ao perfil dos alunos no ensino técnico, defendendo a importância de uma abordagem centrada nas necessidades dos estudantes e no alinhamento do conteúdo linguístico com as exigências profissionais. O estudo enfatiza a importância de metodologias que favoreçam a aprendizagem ativa e a aplicação prática do conhecimento.

Tardif e Lessard (2014) discutem a especificidade do trabalho docente como um trabalho interativo, um trabalho sobre o outro e detalha os vários elementos desse trabalho, trazendo contribuições importantes para a formação dos professores.

Tardif (2014) discute os saberes profissionais docentes, enfatizando que eles se constituem na articulação entre a formação, a prática e a experiência. Embora não se refira diretamente ao ensino técnico, suas reflexões oferecem subsídios relevantes para pensar a formação continuada de professores que atuam nesse contexto específico.

Gauthier (2013) explora a relação entre as metodologias de ensino de línguas e a formação de professores, com foco no ensino técnico. A pesquisa sugere que os docentes devem ser capacitados para adaptar suas estratégias pedagógicas às exigências dos cursos técnicos e às necessidades específicas dos alunos, desenvolvendo competências linguísticas que vão além da teoria e se aplicam diretamente no contexto profissional.

Libâneo (2013) aborda os processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional, discutindo como as metodologias pedagógicas podem ser adaptadas para atender às necessidades dos alunos em diferentes níveis de ensino, incluindo o técnico. O autor enfatiza a importância de integrar o conhecimento técnico e linguístico, para promover uma formação mais completa e alinhada às exigências do mercado de trabalho.

Zabala (2010) enfatiza a relevância da aprendizagem significativa, defendendo que os conteúdos devem estar articulados às experiências e necessidades reais dos alunos. A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que, no ensino técnico, o ensino de línguas estrangeiras ganha sentido quando relacionado às práticas profissionais, favorecendo o desenvolvimento de competências aplicáveis ao ambiente de trabalho.

Leffa (1999, 2008a) contribuiu principalmente para o histórico do ensino de línguas no Brasil, descrevendo as várias abordagens utilizadas desde a Gramática Tradicional até a Abordagem Comunicativa.

Fiscarelli (2007) explora a importância do ensino de línguas estrangeiras no contexto técnico, destacando o papel fundamental do inglês no acesso a informações técnicas e no desenvolvimento de habilidades profissionais. A pesquisa sugere que o ensino de inglês deve ser mais focado na prática e alinhado às necessidades do mercado de trabalho, garantindo que os alunos possam utilizar a língua de forma eficaz em suas futuras carreiras.

Nunan (2004), em *Task-based Language Teaching*, aprofundou o estudo das abordagens centradas em tarefas, destacando a importância de proporcionar experiências de aprendizagem que simulem situações reais de comunicação. Finalmente, a BNCC (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) forneceram as diretrizes nacionais para o ensino de línguas no Brasil, destacando a necessidade de desenvolver competências comunicativas e preparar os alunos para o uso prático do inglês no contexto profissional.

Ellis (2003), em *Task-based Language Learning and Teaching*, trouxe uma perspectiva prática e teórica sobre o uso de tarefas no ensino de línguas, mostrando como essas atividades podem promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas de maneira eficaz.

Richards e Rodgers (2001), em *Approaches and Methods in Language Teaching*, fizeram uma análise abrangente dos diferentes métodos de ensino de línguas, desde os

tradicionais até as abordagens mais inovadoras, como o ensino comunicativo e baseado em tarefas.

Gimeno Sacristán (2000) discute o conceito de currículo, analisando os diferentes momentos de sua elaboração até a sua interpretação nos materiais didáticos e no uso que os professores fazem das orientações curriculares em sua prática. É nessa fase que o currículo pode ser considerado realizado e analisado de acordo com os resultados obtidos.

Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003 2006) propõe a superação do ensino baseado em métodos pré-estabelecidos, defendendo a chamada Pedagogia Pós-Método, que reconhece a necessidade de flexibilidade e adaptação no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, não há um método universal capaz de atender às especificidades de todos os contextos, pois cada sala de aula apresenta particularidades socioculturais, institucionais e individuais que exigem estratégias próprias. Nesse sentido, ele introduz as macroestratégias como alternativas pedagógicas que permitem ao professor atuar de forma crítica, criativa e reflexiva, valorizando tanto a autonomia docente quanto a dos aprendizes. A Pedagogia Pós-Método, portanto, desloca o foco da aplicação rígida de métodos para a construção de práticas contextualizadas, nas quais teoria e prática se articulam de modo dinâmico, respondendo às demandas locais e globais do ensino de línguas

Almeida Filho (1993), que discutiu as dimensões comunicativas no ensino de línguas, ressaltando a importância da interação no processo de aprendizagem e o papel central da abordagem comunicativa.

Dudley-Evans e St. John (1998), em *Developments in English for Specific Purposes*, abordaram o ensino de inglês para fins específicos, explorando como o ensino de línguas pode ser adaptado para atender às necessidades profissionais e acadêmicas dos alunos.

Hutchinson e Waters (1987), com *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, enfatizaram a importância de um currículo centrado no aluno e adaptado às suas necessidades profissionais, especialmente no ensino de inglês para áreas técnicas e específicas.

Dessa forma, diante de minhas inquietações acerca das práticas pedagógicas e da necessidade de inovação no ensino de língua inglesa no contexto técnico, a pesquisa se propõe a responder às seguintes questões centrais:

- Quais são as principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem das habilidades orais diagnosticadas pelos docentes de inglês no Ensino Médio com Técnico em Eletrônica de uma ETEC?
- Quais estratégias pedagógicas podem ser adotadas nas aulas de inglês para preparar os alunos do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica para as exigências do mercado de

trabalho?

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

- A partir de um diagnóstico inicial, identificar as necessidades relacionadas ao domínio dessas competências no mundo profissional e elaborar um conjunto de atividades, com base na Pedagogia Pós-Método, para minimizar as dificuldades diagnosticadas.

Este objetivo geral se desenvolve nos seguintes objetivos específicos:

- Investigar as principais defasagens de conhecimento no ensino de inglês, especialmente nas habilidades orais, diagnosticadas em uma turma do segundo ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, com o intuito de compreender como essas lacunas impactam a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.
- Desenvolver, aplicar e avaliar estratégias de ensino de inglês, com base na Pedagogia Pós-Método, que integrem tanto as necessidades linguísticas quanto as exigências profissionais da área técnica, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas e técnicas alinhadas às demandas do mercado.

Esta pesquisa foi realizada em uma ETEC localizada em uma cidade do interior paulista, com uma turma de alunos do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica.

Encerrando a introdução, apresenta-se a organização desta dissertação, estruturada em nove seções articuladas de forma a sustentar o percurso investigativo. A segunda seção dedica-se a um panorama histórico do ensino de línguas no Brasil, seguido pela análise das diretrizes curriculares que orientam o ensino de inglês como língua estrangeira, com ênfase na BNCC (Brasil, 2018) e no Plano de Curso da ETEC. Na terceira seção, são descritas as principais abordagens de ensino de inglês, situando-os no âmbito da Linguística Aplicada. A quarta seção aborda os princípios da Pedagogia Pós-Método, que fundamentam a elaboração do material didático destinado aos alunos do segundo ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica de uma ETEC do interior paulista. A quinta seção trata da conceituação e fundamentação teórica da elaboração do material didático, seguida da seção seis que detalha a metodologia adotada na pesquisa. A seção sete apresenta os resultados do diagnóstico dos participantes da pesquisa em relação ao seu perfil e vivências da língua inglesa bem como suas dificuldades nas habilidades orais em língua inglesa. A oitava seção contém na íntegra as quatro atividades elaboradas a partir da Pedagogia Pós-Método, consideradas como produto central deste estudo, acompanhadas da avaliação da pesquisadora e da autoavaliação dos participantes. Por fim, a seção nove dedica-se às considerações finais, que sintetizam as contribuições e conclusões da

pesquisa que será aprofundada após as sugestões dos componentes da banca do exame de qualificação.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir com o campo empírico investigado no sentido de oferecer elementos para uma formação continuada para docentes, a fim de oferecer-lhes atualização na área de abordagens ao ensino de língua bem como auxiliando-os na proposição de práticas pedagógicas com base no Pós-Método.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E DIRETRIZES OFICIAIS

Esta seção se inicia com uma abordagem histórica sobre o ensino de inglês, seguida pela análise das diretrizes curriculares oficiais destinadas ao Ensino Médio, com ênfase no ensino da língua inglesa conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018). Ao final, apresenta-se o Plano de Curso do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica da ETEC (São Paulo, 2022), contexto desta pesquisa, que servirá como referência para a concepção e desenvolvimento das atividades voltadas ao ensino de inglês.

2.1 Panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Leffa (1999, 2003, 2008a, 2008b, 2008c) apresenta uma das contribuições mais abrangentes para a compreensão do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, articulando perspectivas históricas, metodológicas e profissionais. Em sua análise histórica, evidencia que o ensino de línguas no país sempre esteve condicionado a fatores políticos, sociais e culturais, desde a atuação dos jesuítas no período colonial até a consolidação do inglês como língua de prestígio no século XX (LEFFA, 1999). No período colonial, a educação era fortemente influenciada pela Igreja Católica, sobretudo pelos jesuítas, que priorizavam o ensino do latim como língua estrangeira. Essa escolha refletia seu caráter de língua da erudição, da religião e da produção acadêmica, sendo essencial para a formação do clero e da elite intelectual da época. Com o avanço das relações internacionais e o fortalecimento dos vínculos culturais e comerciais com a França e a Inglaterra, o panorama linguístico foi se transformando, levando ao crescimento da demanda pelo francês e, posteriormente, pelo inglês, especialmente entre os grupos sociais mais favorecidos. Anos depois, Leffa (2003) amplia essa reflexão ao discutir o passado, o presente e as perspectivas futuras, destacando a urgência de políticas públicas capazes de democratizar o acesso ao ensino e garantir sua qualidade. Em suas publicações de 2008, o autor aprofunda aspectos metodológicos e o papel do professor, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, ao mesmo tempo em que valorizem a construção da identidade profissional docente e o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem (Leffa, 2008a; Leffa, 2008b; Leffa, 2008c)

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, o panorama linguístico começou a se transformar. O francês assumiu papel de destaque, influenciado pelo prestígio cultural da França na época. Segundo Leffa (2008a), o francês tornou-se a principal língua estrangeira ensinada nas escolas durante o século XIX, funcionando como um símbolo de status social e sofisticação. Essa predominância se manteve mesmo após a Proclamação da

Independência, em 1822, e foi reforçada por reformas educacionais, como o Regulamento de Ensino de 1837, que estabelecia o francês como disciplina obrigatória nos currículos escolares.

No início do século XX, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil passou por mudanças significativas, com o inglês assumindo progressivamente maior relevância em decorrência da influência política, econômica e cultural dos Estados Unidos. Conforme observa Leffa (2008b), a partir da década de 1940 o inglês passou a ser incorporado de forma mais sistemática ao currículo de escolas públicas e particulares, sobretudo no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, quando se consolidou como língua de alcance internacional. Apesar dessa expansão, as práticas pedagógicas permaneceram fortemente vinculadas a abordagens tradicionais, centradas na tradução de textos e no ensino gramatical, sem a devida valorização da oralidade ou da comunicação significativa, o que limitava o desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas e socialmente relevantes.

A partir de 1942, com a Lei Capanema, o ensino do latim, que ainda mantinha presença significativa, recebeu novo impulso, e outras línguas — como o francês, o inglês e o alemão — passaram a disputar espaço nos currículos escolares. Nesse cenário, a educação linguística ainda refletia um enfoque elitista, voltado principalmente para a formação acadêmica e cultural de determinados grupos sociais, reforçando, como destaca Gimeno Sacristán (2000), o caráter seletivo e excludente do currículo.

As mudanças legislativas com a 1ª LDB (Leis das Diretrizes e Bases) (1961) e a 2ª LDB (1996) trouxeram novos desafios e perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. A 1ª LDB, por exemplo, reforçou a presença do ensino das línguas estrangeiras no currículo escolar, mas ainda com um caráter centrado no conhecimento acadêmico. Já a 2ª LDB, promulgada em 1996, ampliou o conceito de educação, buscando integrar os conhecimentos das línguas estrangeiras com as novas demandas sociais e econômicas do país.

É importante apontar que a obrigatoriedade da inclusão de uma língua estrangeira moderna constante da LDB (1961) sofreu um retrocesso no processo de valorização das línguas estrangeiras modernas com a Resolução da Secretaria da Educação no.1/85 que estabeleceu a alteração do *status* da língua estrangeira de disciplina para atividade, a língua estrangeira, no 1º grau, passando a ter caráter não-promocional, ou seja, o aluno só poderia ser reprovado neste componente por falta de assiduidade (Gilen e Margonari, 2009).

Com a promulgação da BNCC em 2018, o ensino de inglês consolidou-se como obrigatório tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, com um enfoque mais comunicativo, alinhado às exigências do século XXI. A BNCC busca preparar os alunos para um mundo globalizado, em que a comunicação internacional, especialmente em inglês, é cada

vez mais necessária. Nesse contexto, o espanhol, embora ainda presente em muitas escolas, passou a ser tratado como disciplina optativa em diversos currículos (BRASIL, 2018).

O ensino de línguas estrangeiras, portanto, acompanhou as transformações sociais e educacionais do Brasil, passando de uma educação elitista, centrada no latim e no francês, para um ensino mais democrático e adaptado às necessidades do mundo contemporâneo. Como destaca Libâneo (2013), as políticas educacionais expressam disputas de poder e concepções de sociedade, o que se reflete diretamente no currículo. De forma semelhante, Gimeno Sacristán (2000) observa que o currículo deve ser entendido como um espaço de negociação, e não apenas como uma prescrição normativa, o que ajuda a compreender as tensões atuais em torno da implementação da BNCC.

Nesse processo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, reforçou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de ensino médio. Entretanto, como apontam Gimeno Sacristán (2000), Tardif (2014) e Gauthier (2013), a efetividade das políticas educacionais depende da prática docente e da capacidade de os professores mobilizarem múltiplos saberes: disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, para adaptar o ensino às realidades locais. Durante esse período, o ensino de línguas estrangeiras ainda estava em processo de adaptação, e tanto o inglês quanto o espanhol começaram a disputar espaço nos currículos, com o inglês ganhando maior destaque por ser considerado uma língua de importância internacional. Apesar disso, as práticas pedagógicas permaneciam vinculadas a um enfoque tradicional, com ênfase nas regras gramaticais e na tradução, o que limitava a competência comunicativa dos alunos.

Embora o espanhol ainda seja oferecido em muitas escolas, ele perdeu espaço no currículo, sendo frequentemente tratado como disciplina optativa em diversos contextos educacionais. Essa redução pode ser explicada pelo foco no inglês, considerado a língua dominante nas interações globais, especialmente em áreas como tecnologia, negócios e cultura pop. Essa priorização linguística reflete, como aponta Gimeno Sacristán (2000), o caráter político e social do currículo, que expressa disputas de poder e interesses em determinados contextos históricos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, publicados em 1998, as autoridades educacionais já recomendavam que o ensino de línguas estrangeiras fosse orientado para o desenvolvimento integral da competência comunicativa dos alunos. O documento enfatiza que “o estudante precisa ter um bom domínio da competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Estes são, na nossa visão, os principais objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio” (BRASIL, 1998, p. 30). Assim, a ênfase não

estava restrita à aquisição de estruturas gramaticais, mas também à capacidade de usar a língua de forma eficaz e apropriada em diferentes contextos. Esse direcionamento aproxima-se da concepção de Zabala (2010), ao defender práticas que favoreçam a aprendizagem significativa e contextualizada, promovendo uma educação mais integrada e voltada para a realidade social e cultural dos alunos.

Quadro 3 - Linha do tempo do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Período	Características Principais
1500-1700	Predomínio do latim, ensinado pelos jesuítas, voltado para o clero e a elite acadêmica.
1800-1900	Francês como principal língua estrangeira, símbolo de status e erudição.
1900-1940	Introdução do inglês no currículo, inicialmente com métodos tradicionais.
1940-1960	Consolidação do inglês devido à influência dos Estados Unidos no pós-guerra.
1980	Abordagem comunicativa começa a ser adotada no Brasil com o surgimento de livros didáticos (em parte nocionais-funcionais e em parte comunicativos (Almeida Filho, 1998).
1985	Retrocesso no processo de valorização do Inglês com a Resolução da Secretaria da Educação no.1/85 estabelece a alteração do de <i>status</i> da língua estrangeira de disciplina para atividade , a língua estrangeira, no 1º grau, passou a ter caráter não-promocional, ou seja, o aluno só poderia ser reprovado neste componente por falta de assiduidade (Gileno e Margonari, 2009).
1991	Proposta curricular de Língua estrangeira moderna-Inglês-1º grau , com abordagem nocional funcional (SEE/CENP).
1996	LDB (1996) torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental mas não impõe o Inglês. No Ensino Médio, também poderá ser incluída uma segunda língua estrangeira optativa.
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio são importantes por orientarem a organização curricular e por conceberem a linguagem como prática social e instrumento de interação.
1996-2018	Novas metodologias começam a surgir; foco em oralidade e comunicação prática.
2018 -	BNCC consolida o inglês como obrigatório, enfatizando competências comunicativas e tecnológicas.

Fonte: adaptado pela autora com base em Almeida Filho (1998) e em Gileno e Margonari (2009).

A evolução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil reflete diretamente as transformações sociais, econômicas e políticas vivenciadas pelo país ao longo das décadas. Desde as primeiras iniciativas de ensino de línguas, influenciadas por modelos europeus e norte-americanos, até a implementação de abordagens mais contemporâneas, o ensino de línguas no Brasil acompanhou as mudanças nos paradigmas educacionais e nas necessidades do mercado de trabalho. Com a inclusão do ensino de inglês como língua obrigatória no Ensino Médio pela BNCC (Brasil, 2018), o país reconheceu a importância desse idioma como língua global de comunicação, comércio e ciência, refletindo a crescente internacionalização das relações.

O desafio contemporâneo, entretanto, vai além da obrigatoriedade estabelecida pela BNCC (Brasil, 2018): reside na implementação de metodologias que não apenas assegurem o ensino formal da língua, mas que favoreçam o desenvolvimento integral da competência comunicativa dos alunos. Em um cenário educacional dinâmico e multifacetado, torna-se essencial que as práticas pedagógicas sejam centradas no aluno, levando em consideração suas necessidades individuais e o contexto social, econômico e cultural em que está inserido. Isso implica uma mudança de paradigma no ensino da língua inglesa, que deve superar a mera memorização de regras gramaticais ou a aquisição fragmentada de vocabulário, e buscar capacitar os alunos a utilizarem a língua de modo ativo, criativo e estratégico em situações reais de comunicação.

De acordo com Souza e Santos (2011), em grande parte das escolas particulares de ensino fundamental e médio, o ensino de inglês ainda se restringe à explicação de regras gramaticais, à exploração de textos curtos e pouco complexos e ao treinamento intensivo para a resolução de questões de múltipla escolha, o que acaba resultando apenas em desempenhos medianos nos processos seletivos para o ensino superior. Nas escolas públicas, embora a proposta curricular seja semelhante, os resultados tendem a ser ainda mais modestos. Pesquisas indicam que, nesse contexto, o ensino de inglês limita-se à apresentação das regras gramaticais mais básicas, exemplificadas por frases curtas e descontextualizadas, praticadas em exercícios de repetição e substituição característicos do método audiolingual, o que restringe o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Como afirmam Souza e Santos (2011), embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (PCN-LE) (1998) proponham que essas disciplinas tenham a mesma relevância das demais áreas do currículo, na prática, elas permanecem em posição secundária, muitas vezes negligenciadas pelas políticas públicas e pelo cotidiano escolar. Os autores ressaltam que essa distância entre o discurso oficial e a realidade das salas de aula é reforçada por condições estruturais desfavoráveis, como a formação insuficiente de professores, a falta

de recursos pedagógicos adequados e a presença de turmas numerosas. A idealização de classes reduzidas e de maior investimento na área aparece como um caminho desejável, mas esbarra em limitações de ordem econômica, já que as decisões educacionais no Brasil continuam fortemente condicionadas pelas restrições financeiras impostas ao sistema público de ensino.

Além disso, a competência comunicativa no ensino de inglês deve ser compreendida de forma integral, englobando não apenas a capacidade de falar e escrever corretamente, mas também de compreender e interpretar textos e discursos em diferentes mídias e plataformas. Essa perspectiva se aproxima das formulações clássicas de Hymes (1972) e Canale e Swain (1980), para quem a competência comunicativa envolve dimensões gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. O uso da língua, portanto, deve ser orientado para a resolução de problemas reais, tanto no contexto local quanto global, capacitando os alunos a atuar de forma autônoma, colaborativa e inovadora.

Nesse sentido, é imprescindível que o ensino de inglês vá além dos aspectos linguísticos e envolva o desenvolvimento de competências interculturais, digitais e colaborativas, preparando os estudantes para um futuro em que a fluência linguística será uma ferramenta essencial, mas não suficiente, para o sucesso acadêmico e profissional. Como destaca Zabala (2010), a aprendizagem significativa depende da relação entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos alunos, exigindo metodologias que integrem teoria, prática e o uso de tecnologias digitais. Assim, o ensino de inglês precisa estar em constante evolução, ajustando-se às novas demandas da sociedade e formando sujeitos capazes de atuar de maneira crítica e eficiente em um mundo em constante transformação.

3 DIRETRIZES OFICIAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Nesta seção apresentaremos as diretrizes oficiais para o ensino de inglês que embasarão nosso material didático para o ensino médio técnico: A BNCC (Brasil, 2018) e o Plano de Curso da ETEC (São Paulo, 2022).

3.1 A BNCC

A BNCC constitui um marco fundamental na estruturação do sistema educacional brasileiro, com o objetivo de garantir uma formação equitativa e de qualidade para todos os estudantes, respeitando as diversidades regionais e socioeconômicas. No Ensino Médio, o documento apresenta uma proposta de educação que vai além da mera transmissão de conteúdos, buscando a formação integral do aluno e preparando-o para os desafios do século XXI. Essa formação envolve o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao estudante se tornar um cidadão crítico, responsável e apto a atuar tanto no meio acadêmico quanto no profissional, contribuindo para sua inserção em um mundo globalizado e dinâmico (BRASIL, 2018). Nesse sentido, como ressalta Libâneo (2013), o currículo deve ser compreendido como uma prática social que reflete disputas de poder e concepções de sociedade, o que evidencia que a BNCC, embora apresente um discurso de equidade, também se insere em um campo de tensões políticas e ideológicas.

No campo das línguas estrangeiras, a BNCC reconhece o inglês como componente central para o desenvolvimento de competências globais, dado que se consolidou como língua de comunicação internacional em áreas como negócios, ciência, tecnologia e cultura. A proposta curricular busca, portanto, não apenas o domínio de regras gramaticais, mas também o desenvolvimento de habilidades comunicativas, permitindo que os alunos se expressem com eficácia em contextos reais (BRASIL, 2018). Essa visão dialoga com Zabala (2010), ao enfatizar que a aprendizagem significativa exige práticas pedagógicas que ultrapassem a simples memorização de conteúdos e estabeleçam conexões com a realidade vivida pelos estudantes.

Contudo, a implementação das diretrizes enfrenta desafios significativos nas escolas públicas brasileiras. O ensino de inglês ainda é frequentemente fragmentado, limitado à memorização de vocabulário e regras gramaticais, sem promover efetivamente a competência comunicativa. Como observa Gauthier (2013), a prática docente se constrói a partir da mobilização de múltiplos saberes — disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, mas, na realidade brasileira, essa mobilização é comprometida por condições estruturais precárias, como a escassez de recursos, o número elevado de alunos por sala e a falta de

formação continuada. De acordo com o *British Council* (2021), a ausência de materiais diversificados, o acesso restrito a tecnologias e a carga horária insuficiente dificultam a adoção de metodologias inovadoras, limitando as possibilidades de um ensino de línguas alinhado às demandas do século XXI.

A pesquisa “O ensino de inglês na educação pública brasileira”, realizada *pelo British Council* em parceria com o Centro de Desenvolvimento Educacional (Plano CDE), evidencia que, embora muitos alunos estejam matriculados em escolas públicas e tenham contato com a língua inglesa, poucos conseguem alcançar fluência. Esse cenário está intimamente relacionado à ausência de uma estrutura curricular consistente e à falta de instrumentos avaliativos que permitam mensurar de forma eficaz o progresso dos estudantes (*British Council*, 2021). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação em 1998, já ressaltavam a importância do ensino de línguas estrangeiras para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre a cultura e a comunicação entre países. No entanto, a implementação dessa proposta foi limitada pela ausência de planejamento robusto e pela dificuldade de adaptação dos conteúdos às necessidades reais dos alunos.

A BNCC (Brasil, 2018), ao atualizar e ampliar as orientações dos PCNs (Brasil, 1998), reforça a necessidade de uma formação que não se restrinja ao aprendizado técnico e gramatical da língua, mas que contemple o desenvolvimento de competências comunicativas amplas, com ênfase na leitura, escrita e oralidade. De acordo com a BNCC (2018), o ensino de inglês deve preparar o estudante para uma comunicação eficaz, contextualizada e significativa, seja em situações acadêmicas, no cotidiano ou em suas experiências profissionais futuras. Essa perspectiva, contudo, só se concretiza se houver condições adequadas de implementação, o que, como lembra Libâneo (2013), depende do reconhecimento do currículo como prática social permeada por tensões políticas e estruturais. Ao propor uma integração mais efetiva entre as áreas do conhecimento, a BNCC busca tornar o aprendizado da língua inglesa mais aplicável e relevante à vida dos alunos, mas sua efetividade ainda depende de políticas educacionais que garantam recursos, formação docente e tempos pedagógicos suficientes.

Souza e Nascimento (2023, p.19), em uma reflexão crítica da BNCC, afirmam que “[...] pôde-se constatar que o processo de ensino-aprendizagem de línguas mostra avanços para a transformação social, mas ainda se encontra, por vezes, desconexa das complexas realidades encontradas em nosso país”.

A implementação plena da BNCC no ensino de inglês depende de um esforço conjunto entre as escolas, os gestores educacionais e as políticas públicas. A infraestrutura escolar precisa ser adequadamente equipada, e os professores necessitam de formação continuada para que

possam aplicar métodos mais interativos, que incentivem o engajamento dos alunos e favoreçam o desenvolvimento de competências comunicativas. Segundo o *British Council* (2021), a ampliação da carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras, a introdução de materiais didáticos mais diversificados e o uso de tecnologias digitais são algumas das soluções propostas para a melhoria do ensino de inglês nas escolas públicas.

Ao propor uma base curricular detalhada e integrada, a BNCC (Brasil, 2018) pode representar um marco para a transformação do ensino de inglês no Brasil, desde que suas diretrizes sejam aplicadas de forma efetiva e acompanhadas por investimentos em formação docente, adequação de recursos pedagógicos e adaptação curricular às necessidades locais. Para que esse potencial se concretize, é necessário que as políticas educacionais incentivem uma abordagem mais flexível e dinâmica, capaz de promover a fluência em língua inglesa e de preparar os estudantes para interagir em contextos globais de maneira crítica, reflexiva e responsável.

Nesse cenário, a docência em língua inglesa no ensino médio técnico deve ser entendida como uma prática que mobiliza múltiplos saberes. Como argumentam Tardif e Lessard (2014) e Gauthier (2013), o professor atua a partir da articulação entre saberes disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, conferindo ao ensino o estatuto de prática científica e não apenas de vocação. Essa perspectiva reforça que o professor de inglês precisa, além do domínio linguístico, da capacidade de relacionar os conteúdos aos contextos técnicos e às demandas propostas pela BNCC. Entretanto, como destacam Sousa e Nascimento (2023), a BNCC ainda promove uma normatização curricular centralizada, que tende a negligenciar as especificidades de diferentes contextos escolares e a reforçar práticas padronizadas. Essa centralização limita a autonomia das escolas e dos docentes para adaptar o currículo às realidades locais, fragilizando, como observa Libâneo (2013), o papel do currículo como prática social vinculada às necessidades concretas da comunidade escolar.

3.2 O ensino de inglês no Centro Paula Souza (CPS)

O Plano de Curso da ETEC traz orientações específicas sobre o ensino de inglês em cursos técnicos, de forma a alinhar o conteúdo linguístico às exigências das áreas de formação. Esse documento descreve as competências e habilidades que os alunos devem adquirir, fornecendo diretrizes para a implementação de metodologias que favoreçam tanto o aprendizado técnico quanto linguístico, em consonância com as demandas do mercado de trabalho.

O ensino de inglês no Centro Paula Souza (CPS) foi estruturado de modo a alinhar-se às diretrizes da BNCC e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de preparar os alunos para os desafios de um mercado globalizado e para a aquisição de conhecimentos técnicos essenciais em suas respectivas áreas de atuação. A língua inglesa é concebida não apenas como uma competência linguística, mas como uma ferramenta estratégica para a formação integral dos estudantes, permitindo-lhes acessar conhecimentos atualizados, interagir em contextos internacionais e se comunicar com fluência em ambientes profissionais que demandam habilidades específicas em inglês.

A BNCC, como diretriz fundamental para a educação brasileira, propõe que o ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, seja voltado ao desenvolvimento de competências comunicativas que possibilitem aos alunos interagirem de forma eficaz em diferentes situações. Essa perspectiva valoriza uma aprendizagem significativa e contextualizada, o que dialoga com Zabala (2010), para quem o ensino deve estabelecer vínculos entre o conhecimento escolar e a realidade concreta dos alunos. Para o CPS, isso significa ir além do ensino tradicional da língua, integrando a comunicação técnica, a leitura e produção de textos especializados e o uso de recursos autênticos, como materiais audiovisuais e textos de áreas específicas.

Os PCNs (1998), por sua vez, enfatizam que o ensino de inglês deve promover o desenvolvimento integral da competência comunicativa, englobando as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, fala e escuta. A proposta pedagógica do CPS, em sintonia com essa orientação, organiza o ensino de inglês de forma integrada, possibilitando que os alunos aprimorem essas habilidades em situações relacionadas ao ambiente de trabalho, como a interpretação de textos técnicos, a elaboração de relatórios, a realização de apresentações e a interação em inglês com outros profissionais. O uso de textos autênticos, como artigos científicos, manuais técnicos e apresentações especializadas, contribui para que os estudantes desenvolvam uma competência linguística que vai além da compreensão superficial, capacitando-os a operar com a língua de modo eficaz e crítico.

A integração entre BNCC e os PCNs no ensino de inglês no CPS visa, assim, não apenas ao domínio da língua inglesa, mas também à formação de cidadãos globais e de profissionais preparados para atuar em um mundo interconectado. Nesse sentido, o ensino de inglês no CPS busca formar profissionais que dominem conteúdos técnicos e sejam capazes de comunicar-se em inglês de maneira crítica e contextualizada, alinhando-se ao propósito da BNCC de desenvolver competências e habilidades para a vida.

O ensino de inglês no Centro Paula Souza, fundamentado pela BNCC e pelos PCN, assume o caráter de uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem integrada e

contextualizada, cujo foco principal é o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Como ressaltam Bezerra (2012) e Bezerra e Jovanovic (2015), o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio Integrado ao Técnico pode ampliar a formação dos alunos ao articular saberes técnicos e competências linguísticas, respondendo às demandas do mundo do trabalho. Essa articulação contribui não apenas para o aprofundamento dos conteúdos específicos de cada área, mas também para a ampliação das possibilidades de inserção profissional em um mercado globalizado e altamente competitivo.

Nessa perspectiva, a formação comunicativa em inglês está diretamente associada às competências, habilidades e bases tecnológicas que estruturam o núcleo da formação técnica no CPS. Tais elementos se conectam à macro competência de solucionar problemas em diferentes cenários profissionais, fortalecendo a autonomia dos estudantes e sua capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis. A proposta formativa do CPS, ao integrar dimensões técnicas e linguísticas, possibilita a construção de profissionais capazes de articular conhecimentos, valores e práticas para enfrentar tanto demandas cotidianas quanto desafios inesperados. Essa concepção dialoga com Zabala (2010), ao enfatizar a aprendizagem significativa como processo de articulação entre teoria e prática, e com Libâneo (2013), ao compreender o currículo como prática social voltada à formação integral do sujeito.

Para que as competências profissionais sejam consolidadas, é essencial desenvolver habilidades sustentadas por um sólido fundamento teórico, apoiado em aparato científico e tecnológico. Nesse ponto, Tardif (2014) e Gauthier (2013) lembram que a docência deve ser compreendida como uma prática profissional complexa, que envolve decisões pedagógicas fundamentadas e a capacidade de refletir criticamente sobre o contexto em que ocorre. Assim, teoria e prática se complementam como dimensões indissociáveis do processo formativo. A competência, nesse sentido, está diretamente ligada à capacidade de aplicar conhecimentos de forma planejada e criativa, integrando princípios científicos a situações concretas de trabalho, o que favorece tanto a autonomia quanto a adaptabilidade dos futuros profissionais.

Caso o trabalho pedagógico seja focado exclusivamente na aquisição de conhecimentos, os egressos estarão mal preparados para aplicar o que aprenderam, resultando em uma formação profissional incompleta e incapaz de promover a resolução de problemas ou a adaptação a diferentes contextos. Por outro lado, se o foco recair apenas no desenvolvimento de habilidades de forma mecânica, sem o devido embasamento teórico, também surgirão lacunas significativas. Nesse cenário, o profissional enfrentará grandes dificuldades para lidar com novos desafios, já que sua formação não terá fomentado a flexibilidade ou a capacidade de solucionar situações inesperadas. Como lembra Fiscarelli (2007), a formação técnica só atinge

sua plenitude quando une sólida base científica a práticas contextualizadas, voltadas às demandas reais do mundo do trabalho.

Na sociedade contemporânea, que demanda projetos profissionais, pessoais e sociais cada vez mais complexos, é imprescindível adotar parâmetros que priorizem o desenvolvimento de competências integradas. A vida moderna exige do indivíduo não apenas o domínio técnico, mas também a habilidade de aprendizado contínuo e a capacidade de adaptação às mudanças. Esses elementos são essenciais para enfrentar os desafios dinâmicos do mundo atual e posicionam a educação como um pilar estratégico para a formação de cidadãos e profissionais altamente capacitados.

Nesse contexto, o plano de curso da ETEC (CPS, 2022) para o 2º ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica reflete essa abordagem integrada, ao priorizar tanto o desenvolvimento das competências técnicas específicas da área quanto o fortalecimento da competência comunicativa em inglês. A inserção do ensino de língua inglesa no currículo técnico não apenas prepara os alunos para lidar com conteúdos e tecnologias globais, mas também amplia suas oportunidades de inserção e crescimento em um mercado de trabalho internacional. Dessa maneira, o Centro Paula Souza promove uma formação que articula saberes teóricos e práticos, reforçando a capacidade dos estudantes de solucionar problemas, adaptar-se a diferentes contextos e atuar de forma criativa e transformadora, alinhando-se às diretrizes da BNCC e ao Currículo Paulista (2020) que foi elaborado a partir dessas diretrizes.

O plano de curso para o 2º ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica na ETEC tem como principal objetivo integrar os conhecimentos técnicos específicos da área com as competências gerais e comunicativas previstas pela BNCC. Fundamentado também no Currículo Paulista (2020), o plano busca oferecer uma formação completa, preparando os estudantes para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho globalizado e altamente conectado.

Essa articulação entre a formação técnica e o desenvolvimento de competências linguísticas permite que os alunos adquiram não apenas o domínio das bases tecnológicas de sua área, como circuitos elétricos, sistemas digitais e manutenção de equipamentos, mas também a capacidade de se comunicar em inglês com proficiência. Essa competência é indispensável para sua atuação em um ambiente profissional que exige fluência na resolução de problemas e adaptação a diferentes contextos culturais e tecnológicos.

Segue a apresentação revisada do Plano de Curso da ETEC para o 2º ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, destacando as diretrizes integradas ao ensino da língua inglesa:

Quadro 4 - Competências e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias – 2ª série do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica (Currículo Paulista/BNCC)

2ª SÉRIE		
ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		
COMPETÊNCIAS PESSOAIS / SOCIOEMOCIONAIS		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
Evidenciar iniciativa e flexibilidade para adaptar-se a novas dinâmicas.	Demonstrar capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.	Apresentar tendência a ajustar situações e estabelecer acordos.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DA ÁREA		
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (Competência 1 Currículo Paulista/BNCC)		
HABILIDADES		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/n realidade. (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (EM13LP02A) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/n realidade. (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/n realidade. (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DA ÁREA		
Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (Competência 2 Currículo Paulista/BNCC)		
HABILIDADES		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.	Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.	Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DA ÁREA		
Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (Competência 3 Currículo Paulista/BNCC)		
HABILIDADES		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética. (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i>, <i>wiki</i>, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos. (EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, <i>wiki</i> etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais. (EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental. (EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão. (EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas. (EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa. (EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.	(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DA ÁREA		

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (Competência 4 Currículo Paulista/BNCC)		
HABILIDADES		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.	Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.	Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DA ÁREA		
Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (Competência 5 Currículo Paulista/BNCC)		
HABILIDADES		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.	Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.	Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DA ÁREA		
Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Competência 6 Currículo Paulista/BNCC)		
HABILIDADES		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.	Obs.: As habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série.	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Fonte: Plano de Curso da ETEC para o 2º ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, 2024.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DA ÁREA		
Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Competência 7 Currículo Paulista/BNCC)		
HABILIDADES		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videomínuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas. (EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas. (EM13LP32B) Comparar autonomamente informações e dados pesquisados, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados. (EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.). (EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.
ORIENTAÇÕES		
LÍNGUA PORTUGUESA O componente curricular "Língua Portuguesa" 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". O campo das Práticas de Estudo e Pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica; o campo Jornalístico-midiático refere-se aos discursos/textos da mídia informativa (Imprensa, televisiva, radiofônica e digital) e ao discurso publicitário; o campo de atuação na Vida Pública contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como		

discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.); o campo Artístico-literário abrange o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções; e o campo da Vida Pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. Esses campos de atuação estão materializados nas práticas de linguagem: leitura e escrita, oralidade e análise linguística. Sugere-se que, aspectos voltados à interação, gostos, interesses, entre outros, sejam relacionados com os princípios e valores de equidade, democracia e de direitos humanos, quando forem desenvolvidas práticas culturais de países lusófonos. É importante que os estudantes sejam motivados a participar de eventos que considerem o debate, a explanação de ideias, a busca por posicionamento crítico, entre outras dinâmicas que ocorrem em ambientes como clubes, oficinas e afins; sugere-se que se desenvolvam projetos integrados aos diferentes campos de atuação social.		
LÍNGUA INGLESA 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).		
EDUCAÇÃO FÍSICA As unidades temáticas previstas para o componente de Educação Física no Ensino Médio estão em consonância com o Currículo Paulista etapa Ensino Fundamental. São elas: "Brincadeiras e Jogos", "Esporte", "Dança", "Ginástica", "Luta", "Práticas Corporais de Aventura" e "Corpo, Movimento e Saúde". Há um rol de práticas corporais que se manifestam em diferentes elementos da cultura corporal do movimento, aqui estabelecidos como "unidades temáticas". O educador deve procurar desenvolver essas práticas considerando as condições locais da Unidade de Ensino e os recursos dos quais dispõe.		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
PRÁTICAS DE ESCUTA E ORALIDADE - Práticas de oralidade: - escuta atenta, turno e tempo de fala; - tomada de nota; - estratégias e procedimentos de leitura de textos orais. - Efeitos de sentido: - efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.); - efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos sonoros em combinação com recursos linguísticos e/ou multissemióticos; - efeitos de sentido a partir da análise semiótica. - Planejamento, produção e edição de textos orais: - produção oral pelo uso de recursos multissemióticos, de forma individual e coletiva; - discussão de temas controversos de interesse e/ou relevância social e de interesse da turma;	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: - conhecimento prévio sobre o tema para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será ouvido; - atenção às informações que se deseja extrair do texto. - Efeitos de sentido: - uso de recursos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, sincronização, entre outros): - observação da entonação e da pontuação na oralidade (<i>stress</i>). - uso de recursos sonoros em combinação com recursos linguísticos e/ou multissemióticos. - Identificação de características da linguagem falada para o exercício "<i>speaking</i>";	BRINCADEIRAS E JOGOS - Brincadeiras: - correlação das brincadeiras e jogos com o espaço de lazer; - brincadeiras e jogos enquanto fenômenos socioculturais. - Jogos: - cooperativos: - princípios: - inclusão; - coletividade; - igualdade de direitos e deveres; - desenvolvimento humano; - processualidade. - eletrônicos: - E-Sports. ESPORTE

○ réplica: posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem; ○ seleção e uso de argumentos para defesa de opiniões; ○ modalização. ✓ debate: ○ participação em debates, assembleias e fóruns de discussão. ✓ uso adequado de ferramentas de apoio para apresentações orais. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA • Apreciação: ✓ avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc. • 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. • Condições de produção (e/ou reconstrução), circulação e recepção de Textos do Campo da Vida Pública: ✓ relação entre textos e discursos da esfera política: ○ emprego de recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido. • Condições de produção (e/ou reconstrução), circulação e recepção de Textos Argumentativos: ✓ curadoria de informação; ✓ planejamento e produção; ✓ movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação): ○ tese e argumentação; ○ fato e opinião. ✓ relações entre as partes do texto; ✓ seleção de informação, dados e argumentação em fontes confiáveis impressas e digitais para produção textual fundamentada para além do senso comum. • Condições de produção (e/ou reconstrução), circulação e recepção de Textos Artístico-literários:	• 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; ○ levantamento de hipóteses e papel dos interlocutores; ○ 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:	• Aspectos estruturais: ✓ classificação: ○ esportes de rede/parede; ○ esportes de campo e taco; ○ esportes de marca e precisão; ○ esportes paralímpicos; ○ esportes alternativos: ➢ Tchoukball. ✓ sistema tático e regras. • Espaços públicos e privados para a prática de esportes; • Influência das mídias nas práticas esportivas: ✓ violência e preconceito nas práticas esportivas; ✓ o esporte enquanto espetáculo. • Organização de eventos esportivos. DANÇA • Aspectos estruturais: ✓ características e expressões da dança: ○ dança urbana; ○ dança contemporânea. • A dança e a cultura jovem; • Diálogo entre a dança e os fenômenos socioculturais; • Práticas de dança no Brasil e no mundo. GINÁSTICA • Modalidades não competitivas: ✓ contorcionismo; ✓ cerebral; ✓ laboral; ✓ localizada; ✓ hidroginástica. • Ginástica de condicionamento físico: ✓ conscientização corporal; ✓ foco na manutenção da saúde. • Recursos tecnológicos aplicados à prática da ginástica. LUTA • Aspectos estruturais: ✓ classificação:
✓ repertórios de leitura e apreciação: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana; ✓ regularidades; ✓ reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos; ✓ ferramentas da crítica literária: curadoria da informação; ✓ apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, manifestação livre e subjetiva do eu lírico do mundo nos poemas, múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc. • Contexto de produção (e/ou reconstrução), circulação e recepção de Textos Escritos e Multissemióticos: ✓ planejamento, produção e edição de textos escritos e multissemióticos a partir dos dados coletados; ○ questionários, enquetes, mapeamentos, opinários. ✓ reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; ✓ textos multimodais: ○ formas como são recebidos em diferentes plataformas (níveis de apreciação, interpretação, intervenção e articulação); ○ perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo. ✓ usos expressivos de recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos: ○ dialogia e relações entre textos: intertextualidade e interdiscursividade; ○ procedimentos de produção de paráfrase, citações, paródia e estilizações. ✓ relação entre textos e discursos: ○ análise e produção de discursos nas diversas linguagens e contextos.	○ publicação em mídias sociais. PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA • 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 bilingues, vocabulários, glossários; ✓ sinônimos, antônimos, siglas, abreviações e acrônimos. • Estruturas morfossintáticas e semânticas do vocabulário (processo de formação de palavras) empréstimos de outras línguas.	○ quanto ao número de lutadores; ○ quanto à previsibilidade das ações; ○ quanto à ação motora; ○ quanto à distância; ○ quanto ao surgimento histórico; ○ quanto ao tipo de contato. • Aspectos táticos, técnicos e filosóficos; • Organização de eventos e competições: ✓ práticas do Brasil e do mundo. PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA • Aspectos sociais e culturais: ✓ espaços e contextos da prática corporal de aventura; ✓ preservação e conservação de patrimônio na prática corporal de aventura. CORPO, MOVIMENTO E SAÚDE • Corpo em movimento: ✓ fatores de risco à saúde: ○ sedentarismo; ○ alimentação inadequada; ○ dietas e suplementos alimentares; ○ substâncias ilícitas, cigarro e álcool; ○ uso de substâncias proibidas (doping) e anabolizantes; ○ estresse e ausência de repouso; ○ doenças hipocinéticas correlacionadas ao exercício e à atividade física. • Práticas corporais e o cotidiano: ✓ as possibilidades da atividade física no dia a dia; ✓ planejamento e organização de atividades físicas individuais e coletivas. • Investigação científica: ✓ fisiologia do movimento.

✓ ferramentas digitais para leitura e escrita: - o uso de softwares de edição. • Contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos, em especial, da Cultura Audiovisual; • Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na Cultura Digital. ✓ ferramentas digitais: - o ferramenta de gif, wiki, site. PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA • Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação: ✓ coesão e coerência; ✓ operadores lógico-discursivos; ✓ modalizadores discursivos; ✓ marcas linguísticas que expressam posição de enunciação, considerando o contexto de produção. • Variedades linguísticas: ✓ usos. • Estilística: ✓ análise de estilos. • Morfossintaxe.		
CARGA HORÁRIA		
II.1 LÍNGUA PORTUGUESA	II.2 LÍNGUA INGLESA	II.3 EDUCAÇÃO FÍSICA
120 horas-aula	80 horas-aula	80 horas-aula
Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades relacionadas às competências. Para este componente curricular, não está prevista divisão de classes em turmas.		
Para ter acesso às titulações dos profissionais habilitados a ministrarem aulas neste componente curricular, consultar o site: https://crt.cps.sp.gov.br/index.php		

Fonte: Plano de Curso da ETEC, 2022.

O plano de curso para o 2º ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica da ETEC foi estruturado para atender às diretrizes da BNCC e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promovendo uma formação integrada que combina conhecimentos técnicos e competências linguísticas. A proposta pedagógica é fundamentada na articulação entre teoria e prática, priorizando o desenvolvimento de habilidades que preparem os estudantes para os desafios do mercado de trabalho globalizado e interconectado.

A matriz curricular do curso contempla bases tecnológicas específicas da área de Eletrônica, como análise e interpretação de circuitos elétricos, sistemas digitais e técnicas de manutenção de equipamentos. Essas disciplinas são complementadas pelo ensino da língua inglesa, que desempenha um papel estratégico na formação dos alunos, possibilitando o acesso a manuais técnicos, normas internacionais, e comunicação com profissionais e empresas em âmbito global.

Com o objetivo de formar profissionais plenamente capacitados para resolver problemas e promover inovações em seus campos de atuação, o plano de curso prioriza a aquisição de competências transversais essenciais, como pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe e autonomia. Nesse contexto, o ensino de inglês é abordado de forma contextualizada e integrada, unindo vocabulário técnico, leitura e interpretação de textos especializados, além de práticas de comunicação oral e escrita. Tal abordagem visa preparar os

alunos para a aplicação prática da língua inglesa em situações reais e desafiadoras, próprias do ambiente profissional.

Além disso, o plano de curso busca promover a flexibilização e a adaptação dos estudantes a diferentes contextos, incentivando uma visão interdisciplinar da educação. Essa proposta reflete o compromisso do Centro Paula Souza em formar cidadãos e profissionais éticos, inovadores e preparados para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho globalizado e em constante evolução. Como observa Libâneo (2013), o currículo deve ser entendido como prática social, orientada não apenas à transmissão de conteúdos, mas à formação integral do sujeito. Assim, a formação oferecida, ao integrar competências técnicas e linguísticas, proporciona aos alunos uma visão holística que vai além da simples aplicação de conhecimentos, preparando-os para atuar de maneira eficaz e criativa.

O resultado é uma formação abrangente que não apenas atende às exigências técnicas e linguísticas da área de Eletrônica, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os a se destacarem em um ambiente profissional dinâmico, inovador e interconectado. Essa perspectiva se aproxima do que defende Fiscarelli (2007), ao afirmar que a educação profissional deve articular formação técnica e cidadã, promovendo sujeitos capazes de pensar criticamente, adaptar-se e atuar de forma transformadora em um mundo globalizado.

No âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira, torna-se imprescindível realizar uma análise aprofundada das abordagens pedagógicas tradicionais e contemporâneas que fundamentam as práticas educativas. Esse movimento crítico e reflexivo permite identificar princípios, limites e possibilidades de diferentes metodologias, com vistas a consolidar uma proposta de ensino que dialogue com as demandas do século XXI. Leffa (2008a) ressalta que, historicamente, o ensino de línguas no Brasil esteve condicionado a práticas normativas e pouco comunicativas, o que exige um reposicionamento crítico em direção a práticas mais significativas e contextualizadas.

No contexto do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, essa análise adquire uma relevância ainda maior, uma vez que a integração entre os conhecimentos técnicos e linguísticos exige estratégias pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, inovadoras, flexíveis e alinhadas às necessidades de formação profissional e globalização. Nessa direção, Kumaravadivelu (2006) propõe a Pedagogia Pós-Método, que valoriza a autonomia docente e a adaptação das metodologias ao contexto específico dos alunos, buscando superar os limites das metodologias isoladas. Dessa forma, o ensino de língua inglesa se consolida como prática significativa, capaz de preparar os estudantes para enfrentar, de modo crítico e criativo, os desafios de um mercado de trabalho em constante transformação.

4 ABORDAGENS AO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta seção, será realizada uma análise dos principais métodos e abordagens utilizados no ensino de língua inglesa, com especial atenção às contribuições que essas abordagens podem oferecer para a elaboração de material didático destinado aos alunos do 2º ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica. O foco está em como essas abordagens podem ser aplicadas dentro da perspectiva Pós-Método, uma pedagogia que busca integrar diferentes influências teóricas e práticas, sem se limitar a um único método ou técnica. O Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, que visa preparar os alunos para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que proporciona uma formação sólida em áreas técnicas, exige uma abordagem adaptável para o ensino de língua inglesa, considerando as necessidades específicas dessa faixa etária e da área de formação.

4.1 Métodos e Abordagens no Ensino de Línguas: perspectivas tradicionais e contemporâneas

A utilização de diferentes métodos e abordagens no ensino de línguas é essencial para atender às diversas demandas e contextos de aprendizagem. Em vez de seguir estritamente um único método, a Pedagogia Pós-Método, proposta por Kumaravadivelu (2001, 2006), defende uma visão mais flexível e adaptativa, em que o professor mobiliza seu conhecimento e sua experiência para selecionar e ajustar estratégias que melhor atendam às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais. Essa abordagem fundamenta-se em três parâmetros — particularidade, praticidade e possibilidade — que reforçam a importância de considerar o contexto sociocultural dos estudantes, suas experiências prévias e suas demandas específicas de aprendizagem, tornando-se particularmente relevante no cenário educacional brasileiro.

Para que a elaboração do material didático seja eficaz, é necessário que ele se apoie em práticas pedagógicas que integrem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Nesse sentido, Gauthier (2013) e Tardif (2014) destacam que a docência deve ser entendida como uma prática profissional complexa, marcada pela articulação entre teoria e prática. Essa concepção evidencia que a elaboração de materiais didáticos não pode ser reduzida a uma tarefa técnica, mas constitui parte do exercício da autonomia docente, diretamente vinculada às condições socioculturais e institucionais em que o ensino ocorre. Nessa perspectiva, Zabala (2010) ressalta que o aprendizado significativo acontece quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade dos alunos, conectando-se a suas vivências e interesses.

Assim, ao explorar métodos e abordagens no ensino de língua inglesa, busca-se compreender de que modo práticas contemporâneas podem ser adaptadas a um público específico, como os alunos do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, cuja formação se orienta para áreas técnicas e científicas. O material didático, nesse caso, deve ir além da simples transmissão de conteúdos linguísticos: precisa tornar-se uma ferramenta que favoreça o desenvolvimento de habilidades comunicativas e, ao mesmo tempo, se relacione diretamente com a área de estudo dos alunos, tornando o aprendizado de inglês mais relevante, significativo e alinhado à sua futura atuação profissional.

Ao abordar as principais metodologias utilizadas no ensino de línguas no Brasil, serão discutidas as evoluções teóricas e práticas que moldaram o ensino de inglês nas últimas décadas, com ênfase nas mudanças trazidas pela Linguística Aplicada e pela Pedagogia Pós-Método. A proposta é apresentar um panorama que mostre como essas metodologias podem ser incorporadas na prática pedagógica, visando o desenvolvimento de um ensino de língua inglesa mais dinâmico, crítico e eficaz. Dessa forma, espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para a criação de materiais que atendam às necessidades dos alunos de forma inovadora e contextualmente relevante, dentro do âmbito educacional do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica.

A Linguística Aplicada (LA) tem desempenhado papel central na renovação dos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, ao buscar compreender e responder às demandas educacionais contemporâneas. Conforme Moita Lopes (2009), trata-se de um campo de investigação transdisciplinar que se dedica a problemas reais relacionados ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais. Celani (1998) ressalta que, ao se consolidar no Brasil, a LA passou a orientar práticas pedagógicas que valorizam a articulação entre teoria e prática, superando modelos universais e inflexíveis. Rajagopalan (2003) também enfatiza o caráter crítico da área, que questiona tradições consolidadas e propõe alternativas pedagógicas mais sensíveis às especificidades culturais e institucionais. No ensino de inglês, essa perspectiva possibilita o desenvolvimento de currículos e materiais alinhados às necessidades socioculturais dos alunos e às exigências do mundo do trabalho, sobretudo em cursos técnicos de nível médio, em que a integração entre conhecimentos linguísticos e saberes profissionais é essencial.

Nesse cenário, a Pedagogia Pós-Método emerge como uma alternativa relevante, ao permitir uma flexibilidade na escolha de práticas pedagógicas, sem a rigidez de uma única metodologia. Ao integrar múltiplas perspectivas teóricas, o Pós-Método busca personalizar o ensino, adaptando-se ao contexto local e às necessidades dos alunos. Para o público específico do 2º ano do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, que demanda uma formação técnica e

ao mesmo tempo precisa desenvolver competências linguísticas, a proposta é que o ensino de língua inglesa seja integrado com sua realidade acadêmica e profissional, utilizando os recursos e métodos mais apropriados.

A Linguística Aplicada (LA), ao explorar a interação entre teoria e prática, não apenas fundamenta o ensino de línguas, mas também proporciona um campo de investigação contínua que aprimora as práticas pedagógicas. Dessa forma, ao compreender os avanços e as metodologias derivadas dessa disciplina, é possível criar materiais didáticos que não apenas atendem às exigências curriculares, mas também tornam o aprendizado de inglês uma experiência mais envolvente, crítica e adaptada ao mundo real dos alunos.

A Linguística Aplicada (LA) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do ensino de línguas, refletindo mudanças teóricas e práticas ao longo do tempo, impulsionadas por diferentes concepções sobre a linguagem e sua aprendizagem. Sua consolidação como campo científico remonta à década de 1940, quando o contexto sociopolítico dos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, exigiu a formação rápida de falantes de línguas estrangeiras. Nesse cenário, o governo estadunidense investiu em programas educacionais que utilizaram bases científicas da linguística para orientar o ensino de línguas, marco que levou à institucionalização da LA. Um exemplo notável foi a fundação, por Charles C. Fries, em 1941, do Instituto de Língua Inglesa na Universidade de Michigan, em parceria com Robert Lado. Ambos contribuíram para a aplicação de métodos estruturais e contrastivos no ensino de línguas, alinhados ao estruturalismo linguístico predominante à época. Como destaca Leffa (1999), a Linguística Aplicada surgiu da necessidade de oferecer soluções práticas a problemas reais de ensino e aprendizagem de línguas, configurando-se desde então como um campo interdisciplinar, dinâmico e em constante diálogo com a realidade educacional.

A partir da década de 1960, a Linguística Aplicada expandiu seu campo de atuação, incluindo áreas como a tradução, o que acompanhou o crescimento da Linguística como ciência no século XX. Esse processo ampliou a aplicação dos princípios e métodos do Estruturalismo, que influenciaram o ensino de línguas e a tradução, oferecendo uma base teórica robusta para a prática pedagógica. A partir dessa expansão, a LA passou a se consolidar como uma área interdisciplinar, capaz de dialogar com diferentes campos do conhecimento e de atender às complexas demandas educacionais do mundo contemporâneo.

A Linguística Aplicada (LA) se tornou essencial para a construção de práticas pedagógicas eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas de ensino de línguas. Como destacam Lopes, Salles e Pallú (2018), compreender os métodos e abordagens empregados no ensino é fundamental para que o professor desenvolva práticas pedagógicas que respondam

tanto aos desafios históricos quanto às necessidades dos alunos. Nesse sentido, a LA não apenas acompanha, mas também molda o ensino de línguas, oferecendo soluções teóricas e práticas em constante diálogo com as transformações sociais. Entre essas transformações, ganha relevância o conceito de multiletramentos, que amplia a noção de letramento para contemplar práticas discursivas multimodais e digitais próprias da sociedade contemporânea. Vian Jr. e Rojo (2020) reforçam que os multiletramentos exigem uma formação linguística mais ampla, crítica e inclusiva, em que o ensino de línguas deve considerar a diversidade cultural, as diferentes mídias e as novas formas de produção de sentido. Assim, a LA assume um papel central na articulação entre teorias da linguagem, inovação metodológica e formação cidadã, o que será particularmente relevante ao observarmos sua trajetória e impactos no contexto brasileiro.

No Brasil, a Linguística Aplicada (LA) começou a ganhar relevância com a criação do Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI) em 1979, seguido pela fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Esse movimento impulsionou a difusão das ideias da LA, colocando-a no centro dos debates acadêmicos e educacionais. A trajetória da LA evidencia seu caráter dinâmico e flexível, capaz de evoluir para atender às necessidades sociais e acadêmicas em constante transformação. Jacques Monod reforça a ideia que o conhecimento está necessariamente associado a uma escala de valores, reforça a ideia de que a LA possui a capacidade de integrar teoria e prática de forma transformadora, moldando e inovando o ensino de línguas ao longo do tempo.

A partir dessa evolução, surge a necessidade de discutir os conceitos de abordagem e método no ensino de línguas, que são fundamentais para a prática pedagógica. Os conceitos clássicos de abordagem, método e técnica foram propostos por Anthony (1963).

Segundo Anthony (1963), uma abordagem é “um conjunto de pressupostos correlativos que tratam da natureza da linguagem e da natureza do ensino e da aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática. Ela descreve a natureza da matéria a ser ensinada. Ela declara um ponto de vista, uma filosofia, um artigo de fé – algo em que se acredita, mas que não se pode necessariamente provar. Muitas vezes, é incontestável, exceto em termos da eficácia dos métodos que dela derivam” (p. 63).¹

A abordagem refere-se à visão teórica e filosófica sobre como a linguagem deve ser aprendida e ensinada, enquanto o método diz respeito às estratégias concretas utilizadas para

¹ According to Anthony (1963), an approach is “a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught. It states a point of view, a philosophy, an article of faith – something which one believes but cannot necessarily prove. It is often unarguable except in terms of the effectiveness of methods which grow out of it (p. 63).

implementar essas teorias em sala de aula. Leffa (2008a) destaca que a abordagem abrange os pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem, enquanto o método, de forma mais restrita, está contido dentro de uma abordagem. A compreensão dessa distinção é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, capazes de atender às necessidades dos alunos de maneira adequada.

Anthony define *method* como

[...] um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, em que nenhuma parte contradiz a abordagem selecionada e em que todas se baseiam. Uma abordagem é axiomática, um método é procedimental” (p. 65). Um método fornece um plano estruturado e sistemático para o ensino de línguas e é congruente com os princípios da abordagem subjacente. Enquanto a abordagem representa a estrutura fundamental, o método prescreve os procedimentos e técnicas utilizados para aplicar essa estrutura no ensino.²

No nível mais concreto as técnicas representam a aplicação prática do método alinhada com os princípios da abordagem. De acordo Anthony (1963),

[...] uma técnica é implementativa — aquilo que de fato ocorre em sala de aula. É um truque, estratagema ou artifício específico usado para atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, portanto, em harmonia com uma abordagem também” (p. 66). As técnicas abrangem as práticas reais que os alunos realizam durante o processo de aprendizagem, como exercícios, dramatizações e discussões em grupo.³

Almeida Filho (1998) também segue a hierarquia proposta por Anthony (1963), porém amplia a definição do termo acrescentando que a abordagem assumida pelos professores é resultante desse conjunto de referenciais teóricos que os mesmos vieram e vem adquirindo enquanto profissionais e, até mesmo, enquanto alunos que foram, que rege as práticas que se efetivam nas salas de aula.

Almeida Filho define a abordagem não apenas como um conjunto de pressupostos teóricos, mas como uma filosofia de ensino (implícita ou explícita) que o professor carrega, moldada por sua formação acadêmica e por suas experiências prévias como aluno, e que determina como ele efetivamente ensina em sala de aula.

² [...] an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. an approach is axiomatic, a method is procedural” (p. 65). a method provides a structured, systematic plan for teaching language, and is congruent with the principles of its underpinning approach. while the approach represents the foundational framework, the method prescribes the procedures and techniques used to apply that framework in teaching.

³ [...] 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 therefore in harmony with an approach as well” (p. 66). Techniques encompass the actual practices that learners engage in during the learning process, such as drills, role-plays, and group discussions.

A abordagem refere-se à visão teórica e filosófica sobre como a linguagem deve ser aprendida e ensinada, enquanto o método diz respeito às estratégias concretas utilizadas para implementar essas teorias em sala de aula. Leffa (2008a) destaca que a abordagem abrange os pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem, enquanto o método, de forma mais restrita, está contido dentro de uma abordagem. A compreensão dessa distinção é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, capazes de atender às necessidades dos alunos de maneira adequada.

Além disso, conforme Redondo (2016), é fundamental esclarecer a terminologia que envolve os conceitos de abordagem, método e técnica, pois o uso equivocado desses termos como sinônimos pode comprometer a clareza e a validade das pesquisas na área da Linguística Aplicada, especialmente em estudos sobre ensino de línguas em contextos de idiomas. O conhecimento preciso dessas definições permite que os professores se apoiem nas teorias que sustentam cada abordagem, organizando e planejando sua prática com métodos e técnicas mais apropriadas para cada contexto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a análise de métodos e abordagens se torna indispensável para a construção de um ensino de línguas que seja eficiente, inclusivo e alinhado com as demandas do multiletramento e da educação contemporânea. Em conclusão, é fundamental que a nomenclatura utilizada no campo da Linguística Aplicada seja respeitada conforme as definições apresentadas por cada autor, uma vez que isso garante a precisão conceitual e a clareza nas práticas pedagógicas. O entendimento correto dos termos "abordagem" e "método", de acordo com Leffa (2008) e Redondo (2016), permite aos educadores adotarem uma terminologia adequada ao contexto teórico e prático no ensino de línguas, assegurando que as estratégias pedagógicas sejam fundamentadas e alinhadas com os princípios de cada abordagem.

Neste contexto, serão analisadas diferentes abordagens no ensino de línguas, conforme a classificação de Leffa (2008a) e Nunan (2004). O objetivo é compreender como essas perspectivas metodológicas moldaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo e de que modo ainda influenciam o ensino atual.

A análise inicia-se pela Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT), uma das práticas mais tradicionais, que prioriza o ensino da língua por meio de regras gramaticais e traduções, com foco na aprendizagem estruturada do idioma. Em seguida, será discutida a Abordagem Direta, também conhecida como Método Direto, que enfatiza a imersão na língua-alvo e o uso prático do idioma sem recorrer à tradução (Richards; Rodgers, 2001). Outro enfoque clássico é a Abordagem para a Leitura, cujo objetivo central é a compreensão de textos escritos e a promoção da proficiência leitora, muito explorada no Brasil durante o movimento

do Inglês Instrumental (LEFFA, 1999). A Abordagem Audiolingual (AAL) também será examinada, com destaque para a repetição e a memorização de estruturas por meio de exercícios orais, prática fortemente associada ao behaviorismo e à psicologia estruturalista da linguagem (Richards; Rodgers, 2001).

As abordagens comunicativas e contemporâneas trouxeram novas perspectivas para o ensino de línguas. A Abordagem Comunicativa passou a valorizar o uso da língua em situações reais de interação, priorizando a eficácia comunicativa (Hymes, 1972; Richards; Rodgers, 2001). Já a Abordagem por Tarefas (*Task-Based Language Teaching* – TBLT) propõe a utilização de atividades do cotidiano para desenvolver as habilidades em foco, destacando a centralidade do aluno e a aprendizagem pela resolução de problemas (NUNAN, 2004). Para contextos técnicos ou acadêmicos, destaca-se ainda o *English for Specific Purposes* (ESP), que busca atender às necessidades linguísticas específicas de cada área, podendo ser associado à Abordagem Instrumental (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-eEvans; St. John, 1998).

Este trabalho, entretanto, concentrar-se-á na Pedagogia Pós-Método, que busca integrar elementos das diferentes propostas, permitindo maior flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos e às exigências do contexto (Kumaravadivelu, 2001; 2006). Serão investigadas as formas pelas quais essa abordagem pode favorecer o desenvolvimento das habilidades orais, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e dinâmicas. O foco será no ensino centrado no aluno, com vistas a uma aprendizagem personalizada e significativa, especialmente relevante em ambientes técnicos, nos quais as habilidades comunicativas desempenham papel fundamental para a formação profissional e para a inserção em um mercado globalizado.

4.1.1 Abordagem da gramática e da tradução (AGT)

A Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), segundo Leffa (2008a), representa uma das metodologias mais tradicionais no ensino de línguas, com raízes no ensino clássico do latim e do grego. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre prioritariamente por meio do estudo sistemático de regras gramaticais e da prática de tradução de textos, literários ou não, buscando a compreensão detalhada da estrutura linguística e a transferência de significados entre os idiomas. A prática principal dessa abordagem é ensinar a língua através de regras formais, vocabulário e exercícios de tradução, seja de textos literários ou não literários, buscando uma compreensão detalhada da estrutura gramatical e do significado das palavras. De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 3), o Método da Gramática e Tradução foi fruto da tradição erudita

alemã, cujo objetivo, segundo um de seus críticos menos generosos, era “saber tudo sobre algo, em vez de saber sobre a coisa em si”.

Na AGT, o papel do professor é central, pois ele transmite as regras gramaticais e orienta os alunos na tradução de sentenças, muitas vezes sem considerar o contexto de uso real da língua. A língua-alvo é frequentemente ensinada de forma isolada, sem interação comunicativa direta. O método aposta em aprendizagem mais passiva, com memorização de vocabulário e estruturas, e pouco foco em fala e compreensão auditiva. Segundo Leffa (2008a), a aprendizagem tradicionalmente segue três passos: (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) (Leffa, 2008a, p. 213).

A Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), embora se mostre eficaz no ensino da estrutura formal da língua e na compreensão de textos escritos, apresenta limitações significativas para o desenvolvimento da competência comunicativa, conforme assinalam Leffa (2008a) e Richards e Rodgers (2001). A ênfase predominante na estrutura gramatical, em detrimento da comunicação real, restringe o desenvolvimento de habilidades orais e auditivas, deixando em segundo plano a interação significativa na língua-alvo. A fluência oral, elemento crucial na competência comunicativa, não figura como prioridade na AGT. Ademais, sua natureza prescritiva e inflexível, pouco adaptável às necessidades e contextos dinâmicos inerentes à aprendizagem de línguas, configura-se como um fator limitante.

Na AGT a tradução é uma prática fundamental. Jakobson (1959), em sua análise da tradução, elucida como os padrões gramaticais de uma língua moldam a expressão da experiência, delineando, assim, os desafios intrínsecos à transposição interlingual. A equivalência semântica, frequentemente buscada na tradução, esbarra nas peculiaridades estruturais e lexicais de cada língua. O autor postula, ainda, a intrínseca relação entre a função cognitiva da linguagem e a tradução, refutando a noção de dados cognitivos intraduzíveis como uma “contradição em termos”. A tradução, segundo Jakobson, é fundamental para a interpretação, e a linguagem, em sua dimensão cognitiva, exige uma “interpretação regressiva”, ou seja, a própria tradução.

Carreres (2006) argumenta que a tradução constitui um recurso pedagógico multifacetado, com potencial para fomentar o desenvolvimento holístico das competências linguísticas. A autora defende que a prática tradutória, além de aprimorar a aquisição lexical e o domínio gramatical, contribui significativamente para o refinamento da expressão escrita, a sensibilidade aos diferentes registros linguísticos e a apuração da percepção estilística. A imersão na atividade tradutória proporciona aos aprendizes a oportunidade de manipular a

língua-alvo de forma intencional e contextualizada, alcançando níveis de precisão e sofisticação linguística que outras atividades pedagógicas dificilmente proporcionam.

No que tange à sua relevância profissional, Carreres (2006) contesta a noção de que a tradução carece de aplicabilidade no mundo prático. A autora evidencia a crescente demanda por tradutores especializados, com profundo conhecimento em áreas específicas, como a tradução comercial e técnica. Nesses contextos, o domínio da terminologia e a expertise temática sobrepõem-se à necessidade de proficiência nativa, conferindo à tradução um valor estratégico na formação profissional dos estudantes de línguas. A inclusão dessa prática nos currículos, portanto, amplia o horizonte de possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Em termos metodológicos, Carreres (2006) advoga por uma abordagem comunicativa no ensino da tradução, superando as limitações dos exercícios descontextualizados frequentemente associados ao método gramática-tradução. A autora propõe um *continuum* de práticas tradutórias, que se estende da tradução hiper literal, voltada à compreensão de estruturas linguísticas, à tradução comunicativa, que simula cenários autênticos de comunicação. Essa gradação metodológica visa a maximizar o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada com as demandas do mundo real.

No panorama contemporâneo, a AGT, embora persista em contextos formais, como o estudo de línguas clássicas e a preparação para exames escritos, coexiste com abordagens metodológicas que privilegiam a comunicação e o uso contextual da língua. A crescente demanda por proficiência comunicativa, em um mundo globalizado e interconectado, impulsiona a busca por métodos mais eficazes no desenvolvimento da fluência e da interação linguística. A AGT, portanto, frequentemente se integra a outras metodologias, em uma abordagem complementar que visa a conciliar o rigor gramatical com a fluência comunicativa. Essa hibridização metodológica busca suprir as lacunas da AGT, incorporando práticas que fomentam a interação oral, a produção textual autêntica e a compreensão contextualizada da língua.

4.1.2 Abordagem direta ou método direto (MD)

A evolução do ensino de línguas ao longo da história reflete as mudanças nos objetivos educacionais e nas demandas sociais de cada época. Entre os métodos que marcaram essa trajetória, o Método da Gramática-Tradução (AGT) e o Método Direto (MD) se destacam por suas abordagens contrastantes e pelos contextos históricos que os moldaram. Enquanto o AGT se desenvolveu a partir da tradição clássica do ensino de línguas mortas, o MD surgiu como

uma resposta às suas limitações, trazendo inovações centradas na oralidade e na comunicação. A análise dessas abordagens, com base nos estudos de Leffa (2008a), evidencia suas contribuições, limitações e influências no desenvolvimento de metodologias posteriores.

O Método Direto surgiu, então, como uma reação às críticas direcionadas ao Método de Gramática e Tradução, predominante no ensino de línguas até o final do século XIX e início do século XX. Conforme apontado por Richards e Rodgers (2001), a principal crítica ao método tradicional residia no uso excessivo da língua materna em sala de aula, o que, segundo os defensores do Método Direto, prejudicava o aprendizado da língua estrangeira.

Mas já naquela época surgiam críticas com relação ao método, cujos procedimentos eram considerados inadequados para o ensino de uma língua viva. Reivindicava-se uma reformulação total do ensino das línguas estrangeiras modernas, a começar pelo emprego imediato e direto do idioma alvo em sala de aula, em vez de usar predominantemente a língua materna. Os críticos chegaram à conclusão de que falar a língua materna em sala de aula atrapalhava mais do que ajudava na aprendizagem do inglês (Uphoff, 2008, p. 9).

A proposta central do Método Direto, como o próprio nome sugere, consistia em ensinar a língua estrangeira diretamente por meio dela mesma, eliminando o uso da tradução e da língua materna. A ênfase deslocava-se, assim, da análise gramatical e da tradução de textos para a prática oral e a comunicação. Partia-se da crença de que o aprendiz deveria aprender a pensar na língua estrangeira e construir seu sistema linguístico de forma independente. Nesse sentido, Leffa (2008a) destaca que “o exercício oral deve preceder o exercício escrito”, ressaltando a prioridade dada à oralidade. De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 9 e 10), o Método Direto fundamentava-se em princípios e procedimentos específicos que buscavam promover a aprendizagem natural e comunicativa do idioma:

1. *As aulas foram ministradas exclusivamente no idioma-alvo.*
2. *Apenas vocabulário e frases foram ensinados.*
3. *As habilidades de comunicação oral foram desenvolvidas em uma progressão cuidadosamente graduada, organizada em torno de trocas de perguntas e respostas entre professores e alunos em turmas pequenas e intensivas.*
4. *A gramática foi ensinada indutivamente.*
5. *Novos pontos de ensino foram introduzidos oralmente.*
6. *O vocabulário concreto foi ensinado por meio de demonstrações, objetos e imagens; o vocabulário abstrato foi ensinado por associação de ideias.*
7. *Tanto a fala quanto a compreensão auditiva foram ensinadas.*

8. A pronúncia e a gramática corretas foram enfatizadas.⁴

Leffa (2008a) destaca que o Método Direto exigia uma mudança significativa na prática docente. O professor, em vez de explicar regras gramaticais e conduzir exercícios de tradução, deveria criar situações em sala de aula que estimulassem a comunicação oral na língua-alvo. Embora já houvesse críticas ao Método de Gramática e Tradução no início do século XX, o Método Direto só ganhou reconhecimento oficial no Brasil com a Reforma de Francisco Campos, em 1931. A implementação plena do método, entretanto, foi dificultada pela ausência de materiais adequados, pelo número reduzido de aulas e pela formação limitada dos professores na área de ensino de línguas.

O Método Direto, amplamente adotado em escolas de idiomas no Brasil ao longo do século XX, configurou-se como uma proposta inovadora em relação aos métodos tradicionais de ensino de línguas. Apesar de suas limitações práticas, como a escassez de materiais didáticos apropriados, a preparação insuficiente de professores e a dificuldade de atender alunos iniciantes, o método representou um marco, pois rompeu com a tradição da tradução e estimulou a aprendizagem ativa. Como observa Leffa (2008a), a ênfase na oralidade e na comunicação abriu caminho para abordagens posteriores que passaram a integrar o uso real da língua ao cotidiano da sala de aula, valorizando a fluência, a interação e a construção de sentido em contextos autênticos.

A AGT, profundamente enraizada na prática educacional do ensino de latim e grego, priorizava a tradução de textos literários e filosóficos como meio de aprendizagem. A gramática era ensinada de forma explícita e sistemática, e a língua materna desempenhava um papel central como ponte para o entendimento da língua-alvo. Nesse contexto, a oralidade era negligenciada, já que o objetivo principal não era a comunicação, mas sim o acesso ao conhecimento contido em obras escritas. Essa abordagem, embora eficaz para o desenvolvimento da competência leitora e para a análise gramatical, apresentava limitações

-
1. *⁴Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.*
 2. *Only vocabulary and sentences were taught.*
 3. *Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.*
 4. *Grammar was taught inductively.*
 5. *New teaching points were introduced orally.*
 6. *Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.*
 7. *Both speech and listening comprehension were taught.*
 8. *Correct pronunciation and grammar were emphasized.⁴*

significativas em termos de fluência e habilidades comunicativas, especialmente no ensino de línguas vivas.

Em contrapartida, o Método Direto emergiu no final do século XIX, em um cenário de crescente internacionalização e necessidade de comunicação em línguas modernas. Inspirado pela aquisição natural da língua materna, o MD propunha a exclusão da tradução e da língua nativa, enfatizando a imersão total na língua-alvo. As aulas eram conduzidas exclusivamente na língua estrangeira, priorizando a oralidade, a prática comunicativa e o aprendizado de vocabulário em contextos reais. Essa abordagem, no entanto, enfrentou desafios práticos significativos, como a dificuldade de formar professores com proficiência avançada na língua-alvo e as limitações impostas pela heterogeneidade das turmas. Além disso, a proibição do uso da língua materna muitas vezes dificultava a explicação de conceitos complexos e a adaptação às necessidades individuais dos alunos.

A análise de Leffa (2008a) sobre esses métodos evidencia a centralidade da questão da língua materna como ponto de distinção fundamental entre eles. Enquanto o AGT fazia uso intensivo da língua nativa como recurso pedagógico, o MD buscava eliminá-la completamente do processo de ensino. Essa diferença não se limita a técnicas didáticas, mas reflete pressupostos teóricos distintos sobre a aprendizagem de línguas. Nesse sentido, Leffa (2008b) ressalta que as escolhas metodológicas estão sempre relacionadas a concepções mais amplas de ensino-aprendizagem, que determinam não apenas o conteúdo, mas também os modos como os alunos constroem conhecimento. Além disso, Leffa (2008c) destaca que tais escolhas impactam diretamente o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de regras para assumir a função de mediador ativo na criação de contextos comunicativos significativos. Assim, as limitações do AGT e do MD impulsionaram o surgimento de novas abordagens, como o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa, que buscaram não apenas integrar aspectos positivos das práticas anteriores, mas também incorporar avanços das teorias linguísticas e das tecnologias educacionais, redefinindo o ensino de línguas em direção a uma prática mais crítica e contextualizada.

A análise comparativa entre o Método Direto e o Método da Gramática-Tradução possibilita uma reflexão crítica acerca das diferentes abordagens metodológicas e de suas implicações para a prática docente. Leffa (2008a) observa que compreender a evolução dos métodos é fundamental para reconhecer como cada abordagem responde a contextos históricos e educacionais específicos, ao mesmo tempo em que revela seus limites e contribuições. Nesse sentido, a compreensão de suas origens e fundamentos teóricos torna-se essencial para que o professor, enquanto mediador, possa tomar decisões pedagógicas mais conscientes, ajustando

suas práticas às características dos alunos e aos objetivos da aprendizagem (LEFFA, 2008b; 2008c). Ainda que a busca por um “método ideal” permaneça um desafio, Richards e Rodgers (2001) destacam que o legado histórico dessas abordagens oferece importantes lições para a construção de práticas mais eficazes, flexíveis e comunicativas no ensino de línguas.

Nesse percurso histórico, ganha destaque a Abordagem da Leitura, que se consolidou especialmente no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980 como resposta à necessidade de acesso a textos acadêmicos e científicos em língua inglesa.

4.1.3 Abordagem para leitura ou método da leitura

A Abordagem para Leitura, analisada por Leffa (2008b), insere-se no contexto do ensino instrumental de línguas e configura-se como uma metodologia voltada para atender às necessidades específicas de leitura em língua estrangeira. Essa perspectiva parte do reconhecimento de que, para muitos aprendizes, a leitura representa a habilidade central para alcançar objetivos acadêmicos, técnicos e profissionais, deslocando o foco do ensino integral das quatro habilidades para a priorização da leitura como instrumento de acesso ao conhecimento especializado. Nesse modelo, aspectos como a pronúncia recebem atenção secundária, enquanto se privilegia a compreensão textual.

A proposta de Leffa (2008b) fundamenta-se no pressuposto de que a leitura em uma língua estrangeira constitui um processo ativo e interativo, no qual o leitor desempenha papel central na construção do significado. Esse processo envolve não apenas o domínio linguístico, mas também a mobilização de conhecimentos prévios e de estratégias cognitivas que facilitam a compreensão e permitem superar barreiras linguísticas. Assim, a leitura não é vista como simples decodificação, mas como uma atividade complexa, que exige inferências, análise crítica e ativação de esquemas mentais (Goodman, 1988; Carrell, 1989).

Entre os princípios fundamentais dessa abordagem, destaca-se a ênfase nas necessidades específicas do aprendiz, condição essencial para garantir a relevância e a aplicabilidade prática do ensino. A seleção de textos, portanto, deve estar vinculada aos interesses e às demandas dos alunos, seja em contextos acadêmicos, técnicos ou profissionais. Esse alinhamento permite um envolvimento mais significativo com o processo de leitura, aumentando a motivação e a eficácia do aprendizado (Hutchinson; Waters, 1987).

Outro aspecto central é o ensino de estratégias de leitura que capacitem os alunos a lidar com textos de forma autônoma. Estratégias como escaneamento (*scanning*), leitura seletiva (*skimming*), identificação de palavras-chave, inferência e predição são ensinadas de maneira explícita para que os alunos possam aplicá-las em diferentes contextos. Essas

estratégias, combinadas com a exploração do vocabulário em contexto, oferecem ao aprendiz ferramentas práticas para compreender textos sem depender exclusivamente de dicionários ou traduções.

A implementação da Abordagem Instrumental de Leitura estrutura-se em três etapas principais: pré-leitura, leitura guiada e pós-leitura. A fase de pré-leitura tem como objetivo ativar os conhecimentos prévios dos aprendizes e despertar o interesse pelo texto, utilizando-se de elementos como títulos, subtítulos, imagens e informações contextuais para construir hipóteses sobre o conteúdo. Essa etapa dialoga com a concepção interativa de leitura, segundo a qual o leitor mobiliza tanto seu repertório linguístico quanto seu conhecimento de mundo para antecipar significados (Carrell, 1989; Goodman, 1988). Na etapa de leitura guiada, os estudantes são orientados a identificar informações específicas, estabelecer relações de sentido e compreender o conteúdo global do texto, exercitando estratégias cognitivas que favorecem a construção ativa do significado. Por fim, a fase de pós-leitura busca consolidar a aprendizagem por meio de atividades que promovam análise crítica, reflexão e aplicação do conhecimento adquirido em diferentes contextos.

Leffa (2008b) ressalta que, na Abordagem Instrumental de Leitura, o papel do professor ultrapassa a função de simples transmissor de conteúdos, configurando-se como mediador que seleciona textos de maneira criteriosa, introduz e modela estratégias de leitura e acompanha o desempenho dos alunos em sua aplicação. Essa mediação favorece o desenvolvimento de competências que permitem ao aprendiz lidar de forma independente com diferentes gêneros e contextos de leitura, ampliando suas possibilidades de acesso ao conhecimento. Hutchinson e Waters (1987) acrescentam que essa dimensão instrumental deve ser diretamente vinculada às necessidades específicas dos aprendizes, garantindo a relevância das atividades propostas e sua adequação aos contextos acadêmicos, técnicos e profissionais nos quais a leitura em língua estrangeira se torna um recurso fundamental.

Apesar de sua eficácia em contextos nos quais a leitura constitui a habilidade prioritária, a Abordagem Instrumental enfrenta desafios em cenários que demandam o desenvolvimento equilibrado das quatro competências linguísticas, como a oralidade e a escrita. Outro aspecto que merece atenção é a necessidade de professores preparados para atuar como mediadores e de materiais didáticos adequados, condições que nem sempre estão presentes em todos os contextos educacionais (Leffa, 2008b). Essa exigência revela que a efetividade da abordagem depende não apenas de pressupostos teóricos, mas também de condições institucionais e pedagógicas favoráveis.

Carrell (1989) e Goodman (1988) reforçam que a leitura deve ser compreendida como um processo ativo e interativo, no qual os aprendizes mobilizam não apenas o conhecimento linguístico, mas também estratégias cognitivas e conhecimentos prévios para construir significado. Nesse sentido, a ênfase em estratégias de pré-leitura, leitura guiada e pós-leitura demonstra o potencial da abordagem instrumental para desenvolver leitores críticos e autônomos, ainda que sua aplicação deva ser constantemente ajustada às necessidades do público-alvo. Hutchinson e Waters (1987) lembram, por sua vez, que todo ensino de línguas voltado a propósitos específicos precisa estar articulado às demandas reais dos aprendizes, o que reforça a relevância da abordagem instrumental em contextos acadêmicos, técnicos e profissionais.

Paralelamente ao fortalecimento da Abordagem Instrumental no Brasil, o cenário internacional testemunhava a consolidação de outros métodos de ensino de línguas, entre os quais se destaca a Abordagem Audiolingual (AAL). Diferente do enfoque na leitura predominante no contexto brasileiro, essa proposta valorizava a oralidade e a formação de hábitos linguísticos automáticos, refletindo as demandas comunicativas e políticas do período pós-Segunda Guerra Mundial (Leffa, 2008c; Richards; Rodgers, 2001).

4.1.4 Abordagem audiolingual (AAL)

A Abordagem Audiolingual (AAL), amplamente utilizada no ensino de línguas estrangeiras entre as décadas de 1940 e 1960, foi influenciada diretamente pelo estruturalismo linguístico e pelo behaviorismo psicológico. De acordo com Leffa (2008a), sua principal característica é a repetição sistemática de padrões linguísticos, concebida como forma de criar hábitos por meio de estímulos e respostas controlados. A língua é vista como um sistema de estruturas, e o aprendizado ocorre pela memorização e pela prática intensiva, especialmente por meio da oralidade e da escuta.

Conforme descrevem Richards e Rodgers (2001) e Larsen-Freeman (2000), a prática da AAL envolvia exercícios de repetição, imitação e substituição, nos quais a pronúncia correta era considerada essencial para evitar fossilização de erros. O professor assumia papel de autoridade, conduzindo a prática em sala, enquanto os alunos desempenhavam um papel mais passivo, reproduzindo padrões linguísticos de maneira controlada.

Apesar de sua difusão mundial, a AAL apresentou limitações significativas. Leffa (2008a) observa que a abordagem, ao enfatizar a memorização e a repetição, reduzia a criatividade e a interação comunicativa. Chomsky (1959), em sua crítica ao behaviorismo,

apontou que a linguagem não poderia ser explicada apenas como hábito ou condicionamento, pois envolve processos mentais complexos, criatividade e a capacidade de gerar sentenças inéditas. Brown (2007) reforça essa visão ao destacar que a aprendizagem de línguas não pode ser compreendida somente como resposta a estímulos, mas como construção ativa de conhecimento em contextos sociais e cognitivos. De acordo com Leffa (2008a, p. 224):

Na prática, havia também problemas sérios. Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores: no momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula.

Outro ponto de crítica à Abordagem Audiolingual refere-se à pouca atenção ao contexto significativo em que a língua é utilizada, o que dificulta a transferência do conhecimento adquirido em sala de aula para situações reais de comunicação. A dependência de padrões pré-estabelecidos restringe a capacidade dos aprendizes de lidar com contextos imprevisíveis e de utilizar a língua de forma espontânea. Nesse sentido, Leffa (2008a, p. 225) observa que “[...] o humanismo e o cognitivismo que predominavam agora na psicologia não aceitavam a fragmentação da aprendizagem em pequenas etapas. A ideia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada”.

Embora tenha sido alvo de críticas e posteriormente superada por abordagens mais centradas na comunicação, a Abordagem Audiolingual (AAL) deixou contribuições significativas para o ensino de línguas, especialmente no desenvolvimento de técnicas sistemáticas de ensino. Conforme aponta Uphoff (2008), em seu estudo sobre a história dos métodos no Brasil, ainda que a AAL apresente limitações, ela legou importantes avanços, como a ênfase na oralidade e a aplicação de práticas estruturadas. A análise crítica desse modelo foi fundamental para o surgimento de propostas mais eficazes, que passaram a priorizar a comunicação, o contexto e o protagonismo do aluno. Além disso, sua insistência na prática intensiva de estruturas linguísticas influenciou a formulação de abordagens posteriores, que procuraram incorporar tais elementos dentro de uma perspectiva mais holística e centrada no aprendiz.

Essa ênfase em procedimentos estruturados, ao mesmo tempo em que revelava limitações ligadas à rigidez metodológica, ofereceu importantes lições sobre a necessidade de equilibrar a prática mecânica com o uso significativo da língua.

O impacto da AAL pode ser percebido na forma como influenciou abordagens subsequentes, especialmente a Abordagem Comunicativa, que emergiu em oposição ao ensino

de estruturas isoladas, mas manteve elementos herdados da ênfase na oralidade e na interação. Conforme ressalta Leffa (2008a), a crítica a métodos pautados na repetição exaustiva foi fundamental para a construção de modelos que privilegiassem o contexto e a comunicação, sem, contudo, desconsiderar totalmente a importância da prática estruturada. Nesse sentido, ainda que as novas metodologias defendessem uma ruptura, reconheceram a relevância de certos aspectos da AAL para a consolidação do ensino de línguas.

Portanto, embora marcada por limitações inerentes ao seu caráter behaviorista, a Abordagem Audiolingual permanece como um referencial histórico essencial para compreender a evolução das práticas pedagógicas no ensino de línguas. Ela nos recorda que, ainda que a comunicação e a interação autêntica sejam fundamentais para a aprendizagem, a repetição e a prática sistemática também desempenham papel importante na consolidação de habilidades linguísticas (Leffa, 2008c; Uphoff, 2008). Nesse sentido, a AAL figura não apenas como um método superado, mas como um elo necessário na trajetória que levou à diversificação metodológica e ao surgimento de propostas mais holísticas e centradas no aprendiz.

A superação das limitações da Abordagem Audiolingual abriu espaço para propostas que priorizassem o uso autêntico da língua em contextos reais de interação. Nesse cenário, a Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*) consolidou-se como um marco no ensino de línguas a partir da década de 1970, ao deslocar o foco da repetição estrutural para a competência comunicativa, conceito desenvolvido por Hymes (1972). Diferente das metodologias anteriores, a ênfase passa a recair sobre a capacidade de compreender e produzir significados em situações diversas, tornando a aprendizagem mais dinâmica, contextualizada e próxima das necessidades reais dos aprendizes (Richards; Rodgers, 2001; Leffa, 2008b).

4.1.5 Abordagem comunicativa (AC)

A Abordagem Comunicativa (AC) surgiu na década de 1970 como resposta às limitações de métodos anteriores, em especial da Abordagem Audiolingual, que privilegiava a repetição e o treino mecânico de estruturas linguísticas. Widdowson (1978) foi um dos primeiros linguistas a publicar uma obra completa sobre a abordagem comunicativa intitulada *Teaching language as communication*⁵. Conforme destaca Leffa (2008a), a AC promove uma mudança paradigmática no ensino de línguas ao priorizar a competência comunicativa, isto é, a capacidade de usar a língua de forma significativa em contextos reais de interação. Nesse

⁵ Essa obra foi traduzida para o português por Almeida Filho (1991) e publicada pela Editora Pontes com o título: O Ensino de Línguas para a Comunicação.

modelo, a memorização e o ensino de estruturas isoladas cedem lugar a práticas que colocam a comunicação autêntica no centro do processo de aprendizagem, estimulando a participação ativa dos alunos e favorecendo o protagonismo discente.

A Abordagem Comunicativa (AC) consolidou-se como um marco no ensino de línguas a partir da década de 1970, ao propor uma ruptura com os métodos centrados na repetição mecânica e na memorização de estruturas isoladas. Fundamentada na teoria da aquisição de línguas, a AC reconhece que a língua não deve ser entendida apenas como um sistema de regras, mas como uma ferramenta de interação social que permite ao aprendiz expressar ideias e participar de práticas comunicativas significativas (Leffa, 2008a). Essa concepção se apoia no conceito de competência comunicativa, formulado por Hymes (1972), que amplia a noção de competência linguística ao incluir o conhecimento sobre como usar a língua de maneira apropriada em diferentes contextos socioculturais. Posteriormente, Canale e Swain (1980) aprofundaram esse modelo ao definir a competência comunicativa em quatro dimensões: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, oferecendo uma base teórica consistente para práticas pedagógicas que valorizam a comunicação autêntica e a interação como eixos centrais do processo de aprendizagem.

Além disso, a Abordagem Comunicativa propõe que o ensino da gramática e do vocabulário ocorra de maneira contextualizada, não mais de forma isolada. Ou seja, o ensino das estruturas linguísticas se dá no momento em que os alunos precisam usá-las para alcançar um objetivo comunicativo, e não como um fim em si mesmo. Isso implica em atividades que incentivam os alunos a se engajar em conversações, discussões, simulações de situações cotidianas e resolução de problemas, promovendo uma prática mais autêntica e próxima do uso real da língua.

A abordagem também traz uma mudança no papel do professor, que deixa de ser o centro do processo de ensino, para se tornar um facilitador da aprendizagem. O professor deve criar um ambiente de aprendizagem que estimule os alunos a usar a língua de maneira significativa, oferecendo oportunidades para que eles se expressem, se comuniquem e se envolvam ativamente com o conteúdo. O aluno, por sua vez, passa a ter um papel mais ativo, com maior autonomia no processo de aprendizagem, o que contribui para um ensino mais centrado no estudante e em suas necessidades individuais.

Leffa (2008a) também menciona que, apesar de seus avanços, a Abordagem Comunicativa enfrenta alguns desafios. Um dos principais desafios é a necessidade de um ambiente de ensino que permita a interação constante entre os alunos, o que pode ser difícil de

alcançar em turmas grandes ou em contextos em que a língua alvo não é falada de forma predominante. De acordo com o autor:

[...] o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados (Leffa, 2008a, p. 24).

A avaliação das habilidades comunicativas apresenta desafios que ultrapassam a simples aferição de conhecimentos gramaticais ou de vocabulário, uma vez que exige a observação do uso efetivo da língua em situações de interação. Leffa (2008a) ressalta que, nesse contexto, o desenvolvimento da competência estratégica, entendida como a capacidade de utilizar a língua de forma adequada para alcançar objetivos comunicativos, pode ser tão ou mais relevante do que a competência gramatical. Essa perspectiva reforça a centralidade da comunicação como meta do ensino de línguas e abre espaço para metodologias que privilegiam a interação significativa.

Dentro desse cenário, a Abordagem Comunicativa (AC) consolida-se como uma mudança paradigmática, ao aproximar o ensino da língua de seu uso real em contextos sociais. Um de seus pilares é o emprego de materiais autênticos, definidos como recursos produzidos para fins comunicativos genuínos e não especificamente pedagógicos, como jornais, revistas, músicas, programas de TV, menus, cartas e anúncios publicitários (Leffa, 2008a). Richards e Rodgers (2001) defendem que a utilização desses materiais promove maior motivação e engajamento por parte dos aprendizes, enquanto Nunan (1999) enfatiza que o contato com tais recursos favorece o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção aplicáveis em situações reais. Gilmore (2007) amplia essa visão ao afirmar que a autenticidade contribui para a formação da competência comunicativa em contextos mais complexos e desafiadores.

No Brasil, diferentes pesquisadores também destacam a relevância dos materiais autênticos no ensino comunicativo. Almeida Filho (1993; 2013) observa que sua utilização amplia a diversidade de insumos linguísticos e confere maior significado à aprendizagem por estar vinculada a práticas sociais efetivas. Paiva (2005) reforça essa perspectiva ao apontar que tais recursos permitem ao aluno vivenciar a língua em sua função social, superando a memorização de estruturas descontextualizadas. Celani (2009), por sua vez, acrescenta que a autenticidade possibilita alinhar a prática pedagógica às demandas culturais e comunicativas contemporâneas, incorporando elementos da realidade sociocultural do falante nativo ao processo de ensino.

Ainda que seus benefícios sejam amplamente reconhecidos, Leffa (2008a) adverte que o uso de materiais autênticos requer cautela, sobretudo em níveis iniciais, devido à complexidade linguística que podem apresentar. Nesses casos, o papel do professor é fundamental para selecionar e adaptar os recursos, de modo a equilibrar acessibilidade e desafio. Para além do aspecto linguístico, a AC também favorece o desenvolvimento de habilidades interculturais, permitindo que os aprendizes compreendam não apenas a língua, mas também os contextos socioculturais em que ela circula. Richards (2006, p. 82) sintetiza essa concepção ao afirmar que a Abordagem Comunicativa se caracteriza pelo “ênfoque nos resultados do aprendizado como mola propulsora do ensino e do programa de estudo”.

Assim, a Abordagem Comunicativa consolidou-se como uma das propostas mais influentes no ensino de línguas, ao unir teoria e prática em um modelo que privilegia a comunicação significativa. Apesar dos desafios de implementação, como a necessidade de ambientes que favoreçam a interação constante e a avaliação das competências comunicativas, sua contribuição permanece essencial para a educação linguística, pois promove um ensino mais dinâmico, contextualizado e capaz de preparar os alunos para enfrentar situações reais de comunicação.

Nesse contexto, a Abordagem por Tarefas (*Task-Based Language Teaching* – TBLT) surge como um desdobramento natural da Abordagem Comunicativa, ampliando seu foco na interação e na comunicação significativa. Se a perspectiva comunicativa já havia colocado o aluno no centro do processo de aprendizagem, a TBLT aprofunda esse movimento ao propor que a língua seja ensinada por meio de atividades autênticas, que simulam situações reais de uso. Essa abordagem não apenas fortalece o protagonismo discente, mas também vincula a aprendizagem a práticas concretas, reforçando a relevância do ensino em contextos educacionais e profissionais diversos.

4.1.6 Abordagem por competência por tarefa

A Abordagem por Competência por Tarefa (*Task-Based Language Teaching* – TBLT) foi amplamente influenciada por estudos da linguística aplicada e do ensino de línguas estrangeiras, em especial pelo trabalho de Rod Ellis (2003), um dos principais teóricos desse método. Ellis é considerado pioneiro na pesquisa sobre o ensino baseado em tarefas, com ênfase no uso da língua de maneira prática e significativa para o aluno. Essa abordagem surgiu como resposta às limitações das metodologias tradicionais, muitas vezes centradas em regras

gramaticais e exercícios repetitivos, que já não atendiam às demandas de uma educação voltada para contextos comunicativos reais.

A TBLT parte do pressuposto de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os alunos participam de atividades que simulam ou recriam situações autênticas de comunicação. Nunan (2004) destaca que o foco deve estar em tarefas significativas, nas quais a língua seja utilizada como instrumento de interação, e não apenas como objeto de estudo.

Essa concepção é reforçada por Ellis (2003, p. 16), ao definir uma tarefa pedagógica como “um plano de trabalho que requer dos aprendizes o processamento pragmático da língua para alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de adequação e relevância do conteúdo comunicativo”. Para o autor, a atenção primária deve recair sobre o significado, ainda que determinadas tarefas possam induzir os aprendizes ao uso de formas específicas.

Nunan (2006), em *Practical English Language Teaching*, amplia essa discussão ao afirmar que tarefas bem elaboradas permitem ao aluno articular suas necessidades comunicativas em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais, tornando o aprendizado mais autêntico e relevante. Assim, a TBLT se consolida como um modelo que, além de desenvolver a competência linguística, promove autonomia e prepara o aprendiz para utilizar a língua em situações reais de interação.

Planejamento e Implementação de Tarefas

O planejamento no modelo *Task-Based Language Teaching* (TBLT) caracteriza-se como um processo dinâmico e interativo. Em vez de seguir uma sequência rígida de lições com foco em aspectos estruturais da língua, o professor organiza atividades baseadas em tarefas autênticas, de modo a criar oportunidades reais de uso comunicativo. Ellis (2003) explica que a aprendizagem em TBLT ocorre pela realização de tarefas que demandam processamento pragmático da língua e incentivam a produção de sentido. Nunan (2004) reforça que a tarefa é a unidade central do ensino, e que seu planejamento deve integrar significado, contexto e interação para garantir relevância pedagógica.

Pré-tarefa

Na fase de pré-tarefa, o professor prepara os alunos para a atividade principal, fornecendo apoio linguístico e cognitivo. Willis (1996) aponta que este momento tem como função ativar o conhecimento prévio e reduzir a carga cognitiva da tarefa, garantindo que os aprendizes se concentrem na comunicação significativa. Nesse estágio, podem ser introduzidos vocabulário específico e expressões relevantes ao tema, além de explorado o contexto da tarefa com materiais autênticos, como artigos, vídeos ou diálogos (NUNAN, 2004). Outra estratégia é o uso de discussões iniciais ou atividades de brainstorming, que, segundo Ellis (2009), ajudam

os alunos a se prepararem mentalmente e a se sentirem mais confiantes para a execução da tarefa.

Execução da tarefa

A fase de execução é o núcleo do ciclo, em que os alunos aplicam os recursos linguísticos em situações comunicativas. Para Skehan (1998), esse momento deve promover o equilíbrio entre fluência, acurácia e complexidade, possibilitando que o aprendiz experimente a língua em situações significativas. As tarefas podem ser realizadas individualmente ou em grupos, simulando contextos profissionais, acadêmicos ou cotidianos. Nunan (2004) defende que as atividades devem ser realistas e proporcionar oportunidades de negociação de significado, pois é nesse processo que ocorre grande parte da aquisição linguística. O professor, por sua vez, assume o papel de facilitador, monitorando a interação, oferecendo suporte quando necessário e observando os processos comunicativos sem interromper a fluidez da tarefa (Willis; Willis, 2007).

Pós-tarefa

A etapa pós-tarefa é destinada à reflexão, revisão e consolidação da aprendizagem. Segundo Ellis (2003), esse momento amplia o impacto pedagógico das atividades, pois permite ao aprendiz analisar seu desempenho e compreender seus avanços e dificuldades. Willis (1996) observa que a fase pós-tarefa pode incluir *feedback* corretivo, repetição da tarefa em condições aprimoradas ou atividades complementares que expandam o aprendizado. Nunan (2006) acrescenta que a reflexão crítica auxilia na conscientização sobre estratégias de aprendizagem, tornando o aluno mais autônomo. Nesse estágio, além da correção linguística, o professor também promove a valorização dos aspectos positivos da interação e orienta o desenvolvimento de estratégias para superar os desafios enfrentados.

Dessa forma, o ciclo de tarefas em TBLT, pré-tarefa, execução e pós-tarefa, constitui um processo sistemático e, ao mesmo tempo, flexível, que integra planejamento, ação e reflexão. Essa estrutura não apenas favorece a aquisição linguística em termos de competência comunicativa, mas também contribui para a formação de aprendizes mais autônomos e críticos, preparados para usar a língua em contextos reais e variados.

Importância do planejamento no contexto de TBLT

O planejamento constitui uma etapa fundamental para o sucesso da abordagem baseada em tarefas (*Task-Based Language Teaching* – TBLT). De acordo com Ellis (2003), a seleção e a organização das tarefas devem ser realizadas de forma criteriosa, de modo a garantir que sejam envolventes, motivadoras e eficazes no desenvolvimento da competência comunicativa. Nunan (2004) acrescenta que o planejamento deve considerar não apenas a

natureza linguística das atividades, mas também sua relevância e autenticidade, de modo a aproximar o uso da língua ao contexto real dos aprendizes.

Nesse sentido, a adaptação das tarefas ao perfil dos alunos é essencial. No caso de um curso Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, por exemplo, é recomendável que as atividades reflitam situações verossímeis da área profissional, como interações em inglês no ambiente de trabalho, apresentações de projetos em conferências ou a leitura e discussão de manuais técnicos. Para Willis (1996), essa contextualização amplia a motivação e proporciona aos estudantes experiências de aprendizagem que dialogam diretamente com suas necessidades acadêmicas e profissionais.

Outro aspecto central no planejamento é a progressão das tarefas. Skehan (1998) ressalta que as atividades devem evoluir gradualmente em nível de dificuldade, partindo de tarefas mais simples para aquelas que exigem maior complexidade cognitiva e linguística. Esse avanço incremental contribui para que os alunos desenvolvam fluência, confiança e capacidade de negociação de significado em diferentes situações comunicativas.

Assim, o planejamento no TBLT prioriza a competência comunicativa, entendida como a capacidade de usar a língua de maneira eficaz em contextos diversos, e não a perfeição gramatical isolada (Nunan, 2006; Ellis, 2003). Essa perspectiva possibilita que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, consolidando não apenas habilidades linguísticas, mas também competências interculturais e profissionais. No contexto do curso de Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, isso significa preparar os aprendizes para interagir em inglês em situações reais de sua futura prática profissional, integrando teoria, prática e uso autêntico da língua.

Portanto, a abordagem por tarefas representa uma alternativa eficaz às metodologias tradicionais por sua flexibilidade e por valorizar o protagonismo discente. Como defendem Willis e Willis (2007), o ensino baseado em tarefas permite que o aluno seja colocado no centro do processo, desempenhando papel ativo na construção de seu conhecimento. Essa concepção se aproxima das ideias de Zabala (2010), que entende a aprendizagem significativa como resultado da conexão entre o conteúdo escolar e a realidade do estudante, e também dialoga com Paulo Freire (1996), ao enfatizar a importância de práticas educativas que promovam autonomia e criticidade. Ao valorizar o planejamento cuidadoso das atividades e sua adaptação às necessidades específicas dos estudantes, o TBLT contribui para a construção de uma aprendizagem relevante e aplicável, capacitando os alunos a utilizarem a língua estrangeira em contextos autênticos e desafiadores.

Entretanto, embora a Abordagem por Tarefas ofereça avanços significativos ao priorizar o protagonismo discente e a aprendizagem significativa, em contextos educacionais e profissionais específicos torna-se necessário adotar perspectivas ainda mais direcionadas. Nesse cenário, destaca-se o *English for Specific Purposes* (ESP), cuja Abordagem Instrumental consolidou-se como estratégia voltada para atender às demandas comunicativas de áreas técnicas e acadêmicas, conectando o ensino da língua às necessidades reais dos aprendizes.

4.1.7 Inglês para fins específicos (ESP) / Abordagem instrumental

A abordagem instrumental no contexto do *English for Specific Purposes* (ESP) é centrada no uso da língua inglesa como ferramenta prática para alcançar objetivos específicos em ambientes técnicos, profissionais ou acadêmicos. Esse enfoque diferencia-se das abordagens gerais de ensino de inglês, priorizando a capacitação dos aprendizes para atuar eficazmente em contextos especializados e autênticos. De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 16):

Novos desenvolvimentos na psicologia educacional também contribuíram para o surgimento do ESP (Inglês para Fins Específicos), enfatizando a importância central dos alunos e suas atitudes em relação à aprendizagem (por exemplo, Rodgers, 1969). Os alunos eram vistos como tendo necessidades e interesses diferentes, o que teria uma influência importante em sua motivação para aprender e, portanto, na eficácia de sua aprendizagem. Isso apoiou o desenvolvimento de cursos onde a "relevância" para as necessidades e interesses dos alunos era fundamental. A maneira padrão de alcançar isso era usando textos da área de especialização dos alunos — textos sobre Biologia para alunos de Biologia, etc. A premissa subjacente a essa abordagem era que a clara relevância do curso de inglês para suas necessidades aumentaria a motivação dos alunos e, portanto, tornaria a aprendizagem melhor e mais rápida.

O crescimento do ESP foi, portanto, impulsionado por uma combinação de três fatores importantes: a expansão da demanda por inglês para atender a necessidades específicas e os desenvolvimentos nos campos da linguística e da psicologia educacional. Todos os três fatores pareciam apontar para a necessidade de maior especialização no ensino de línguas.⁶

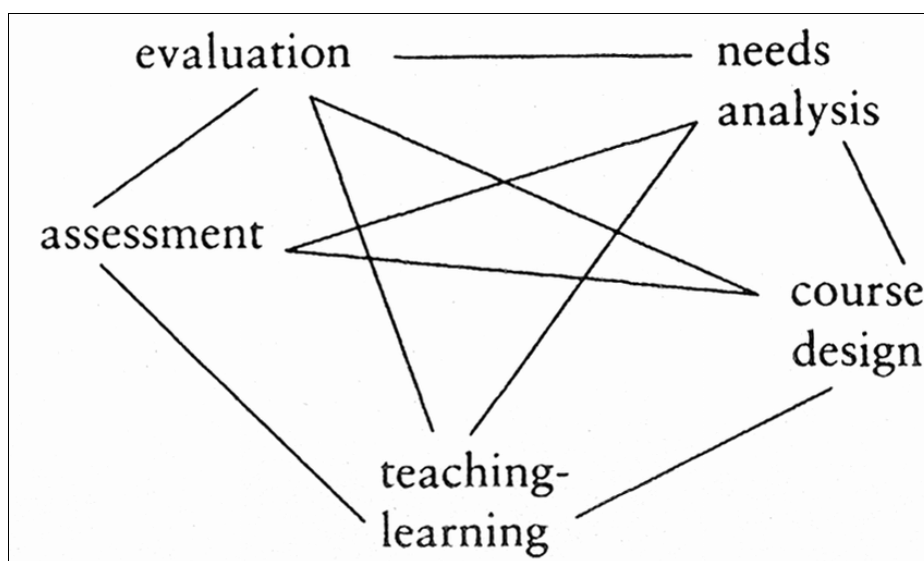
⁶ *New developments in educational psychology also contributed to the emergence of ESP (English for Specific Purposes), emphasizing the central importance of learners and their attitudes toward learning (e.g., Rodgers, 1969). Learners were seen as having different needs and interests, which would have an important influence on their motivation to learn and, therefore, on the effectiveness of their learning. This supported the development of courses where the 'relevance' to learners' needs and interests was fundamental. The standard way to achieve this was by using texts from the learners' field of specialization—texts about Biology for Biology students, etc. The underlying premise of this approach was that the clear relevance of the English course to their needs would enhance learners' motivation and, therefore, make learning better and, faster. The growth of ESP was thus driven by a combination of three important factors: the expansion of demand for English to meet specific needs, and developments in the fields of linguistics and educational psychology. All three factors seemed to point to the need for greater specialization in language teaching.*

De acordo com os princípios do *English for Specific Purposes* (ESP), a Abordagem Instrumental se concentra em fornecer aos alunos as competências necessárias para a comunicação eficaz em áreas específicas de atuação, como negócios, medicina, engenharia ou turismo. A principal característica dessa abordagem é que o ensino de inglês parte das necessidades comunicativas diretas do aprendiz, privilegiando situações autênticas que ele encontrará em seu campo profissional. Nesse sentido, Hutchinson e Waters (1987) ressaltam que o ESP deve ser orientado pelas demandas do contexto e pelos objetivos dos estudantes, funcionando como uma prática pedagógica altamente direcionada. De modo semelhante, Dudley-Evans e St. John (1998) destacam que o ESP não se limita ao ensino de terminologias técnicas, mas visa desenvolver a competência comunicativa aplicada ao ambiente acadêmico ou de trabalho.

O “instrumento” nesse contexto é a língua inglesa, concebida como uma ferramenta indispensável para o sucesso na execução de tarefas e atividades relacionadas à profissão ou área de estudo do aluno. No caso dos cursos técnicos do Centro Paula Souza, isso significa capacitar os estudantes a interpretar manuais técnicos, elaborar relatórios, acompanhar inovações científicas e interagir em ambientes profissionais que exigem o domínio da língua inglesa como recurso de comunicação, acesso à informação e inserção no mercado globalizado.

Nesse sentido, o modelo de Dudley-Evans e St. John (1998) apresenta um ciclo interativo que destaca as etapas de *Needs Analysis* (Análise de Necessidades), *Course Design* (Planejamento do Curso), *Teaching-Learning* (Ensino-Aprendizagem), *Assessment* (Avaliação) e *Evaluation* (Avaliação Geral). Essas etapas são interligadas e fundamentais para a implementação bem-sucedida de cursos de ESP, como pode ser visto no esquema abaixo. Ele destaca a natureza cíclica e interativa entre as cinco fases principais, mostrando como cada etapa contribui para o desenvolvimento e a eficácia de um curso de ESP.

Figura 1 - Interação entre as cinco fases principais de um curso de ESP



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Stages-in-the-ESP-process-Dudley-Evans-and-St-John-1998-121_fig1_293123487

O ensino, portanto, se baseia em uma análise detalhada das necessidades dos alunos, que é a primeira etapa no desenvolvimento de um curso de ESP com abordagem instrumental. Assim, como afirmam Hutchinson e Waters (1987, p. 20):

O estágio que passamos a considerar agora não acrescentou nada de novo ao alcance do conhecimento sobre ESP. O que ele pretendia fazer era tomar o conhecimento existente e estabelecê-lo em uma base mais científica, estabelecendo procedimentos para relacionar a análise da linguagem mais de perto com as razões dos aprendizes para aprender. Dado que o propósito de um curso de ESP é capacitar os aprendizes a funcionar adequadamente em uma situação-alvo, isto é, a situação em que os aprendizes usarão a linguagem que estão aprendendo, então o processo de design do curso de ESP deve prosseguir identificando primeiro a situação-alvo e, em seguida, realizando uma análise rigorosa dos recursos linguísticos dessa situação. Os recursos identificados formarão o programa do curso de ESP. Este processo é geralmente conhecido como *needs analysis*.⁷

Ao observar a análise de necessidades em Língua Inglesa para Fins Específicos (ESP), Hutchinson e Waters (1987) já destacavam a importância de revisar a abordagem tradicional, que se limitava a identificar lacunas e objetivos de aprendizagem. Os autores argumentam que

⁷ *The stage we are now considering did not add anything new to the scope of knowledge about ESP. What it aimed to do was take the existing knowledge and establish it on a more scientific basis, setting procedures to relate language analysis more closely to the learners' reasons for learning. Given that the purpose of an ESP course is to enable learners to function appropriately in a target situation, that is, the situation in which the learners will use the language they are learning, the ESP course design process should proceed by first identifying the target situation and then conducting a rigorous analysis of the linguistic features of that situation. The identified features will form the curriculum of the ESP course. This process is generally known as needs analysis*

é imprescindível considerar também o *como* essa aprendizagem ocorrerá, ou seja, as *necessidades de aprendizagem*. Ao enfatizar essa dimensão frequentemente negligenciada, propõem que o planejamento de cursos vá além da análise da situação-alvo, incorporando estratégias que considerem os processos de aprendizagem dos alunos.

Dudley-Evans e St. John (1998) reforçam essa perspectiva ao sugerir que a análise de necessidades deve contemplar tanto os conteúdos que os alunos precisam aprender quanto os meios pelos quais esse aprendizado será efetivado. Nesse sentido, a elaboração de checklists ou instrumentos específicos de levantamento de dados se torna fundamental para compreender como os estudantes aprendem de forma mais eficiente, permitindo ao professor ajustar metodologias, materiais e atividades.

Compreender as necessidades de aprendizagem, portanto, possibilita personalizar o ensino e refletir um compromisso com a adequação pedagógica e a atenção às diversidades da sala de aula. Richards (2001) acrescenta que esse processo de adaptação promove um ensino mais sensível às particularidades individuais e coletivas, criando condições mais favoráveis para o desenvolvimento das competências desejadas. Além disso, a análise contínua dessas necessidades permite ajustes dinâmicos nas práticas pedagógicas, garantindo que o ensino de inglês para fins específicos seja mais eficaz, significativo e alinhado às exigências acadêmicas e profissionais dos alunos.

Desta forma, o autor sugere o framework abaixo:

Quadro 5 - Framework for Analysing Learning Needs

English (Original)	Português (Adaptação/Tradução)
Why are the learners taking the course? – Compulsory or optional; – Apparent need or not; – Are status, money, promotion involved? – What do learners think they will achieve? – What is their attitude towards the ESP course? Do they want to improve their English or do they resent the time they have to spend on it?	Por que os alunos estão fazendo o curso? – É obrigatório ou opcional? – Existe uma necessidade aparente ou não? – Estão envolvidos fatores como status, dinheiro ou promoção? – O que os alunos acreditam que irão alcançar? – Qual é a atitude deles em relação ao curso de ESP? Querem realmente melhorar o inglês ou consideram uma perda de tempo?
How do the learners learn? – What is their learning background?	Como os alunos aprendem? – Qual é o histórico educacional deles?

– What is their concept of teaching and learning? – What methodology will appeal to them? – What sort of techniques are likely to bore/alienate them?	– Qual é a concepção que têm de ensino e aprendizagem? – Que metodologia lhes parece mais atraente? – Que tipos de técnicas podem entediá-los ou afastá-los?
What resources are available? – Number and professional competence of teachers; – Attitude of teachers to ESP; – Teachers' knowledge of and attitude to the subject content; – Materials; – Aids; – Opportunities for out-of-class activities.	Quais recursos estão disponíveis? – Número e competência profissional dos professores; – Atitude dos professores em relação ao ESP; – Conhecimento dos professores sobre o conteúdo específico e sua postura diante dele; – Materiais; – Recursos auxiliares;– oportunidades para atividades extracurriculares.
Who are the learners? – Age/sex/nationality; – What do they know already about English? – What subject knowledge do they have? – What are their interests? – What is their socio-cultural background? – What teaching styles are they used to? – What is their attitude to English or to the cultures of the English-speaking world?	Quem são os alunos? – Idade/sexo/nacionalidade; – O que já sabem sobre a língua inglesa? – Que conhecimentos técnicos ou de área específica possuem? – Quais são seus interesses? – Qual é seu contexto sociocultural? – A quais estilos de ensino estão acostumados? – Qual é a atitude deles em relação ao inglês e às culturas do mundo anglófono?
Where will the ESP course take place? – Are the surroundings pleasant, dull, noisy, cold etc?	Onde o curso de ESP será realizado? – O ambiente é agradável, monótono, barulhento, frio etc.?
When will the ESP course take place? – Time of day; – Every day/once a week; – Full-time/part-time; – Concurrent with need or pre-need.	Quando o curso de ESP acontecerá? – Em qual horário do dia? – Diariamente ou uma vez por semana? – Em tempo integral ou parcial? – Paralelo à necessidade imediata ou de forma preventiva?

Esse modelo evidencia que a aprendizagem em cursos de Inglês para Fins Específicos (ESP) está diretamente relacionada a fatores como a motivação dos alunos, o contexto de ensino, os recursos disponíveis e as experiências prévias de aprendizagem. Nesse sentido, Hutchinson e Waters (1987) defendem que a análise de necessidades deve ir além da seleção de textos técnicos ou vocabulário específico, incorporando também as *necessidades de aprendizagem*, isto é, a forma como os alunos aprendem. De maneira semelhante, Dudley-Evans e St. John (1998) argumentam que essa análise deve oferecer uma visão holística do perfil do aprendiz e do ambiente educacional, assegurando que o curso seja relevante e eficaz.

Inspirado nesse referencial, o projeto de dissertação desenvolveu um modelo adaptado que busca repensar o planejamento de aulas em ESP. Tal framework enfatiza não apenas *o que* os alunos precisam aprender, mas principalmente *como* esse aprendizado deve ser conduzido, oferecendo uma estrutura mais abrangente e eficaz. Richards (2001) destaca que esse enfoque contribui para selecionar metodologias e materiais mais adequados, ajustados às especificidades de cada grupo de estudantes.

A oralidade, sendo uma das competências mais desafiadoras e centrais em contextos de ESP, ocupa lugar de destaque nesse modelo. A partir da análise das necessidades de aprendizagem, o framework foi adaptado para identificar lacunas específicas na comunicação oral, considerando fatores como fluência, pronúncia, vocabulário técnico e capacidade de interação em situações profissionais. Como reforça Bygate (1987), a fala deve ser vista não apenas como reprodução de estruturas linguísticas, mas como prática comunicativa que envolve interação real. Assim, a personalização do ensino se materializa em atividades interativas que respondem diretamente às demandas comunicativas dos alunos.

Esse enfoque também contribui para a definição de estratégias pedagógicas que promovam um desenvolvimento consistente das habilidades orais, ao integrar preferências, estilos e ritmos de aprendizagem distintos. Além disso, o modelo sustenta um processo de ensino dinâmico, permitindo ajustes contínuos nas aulas, materiais e metodologias. Dessa forma, o projeto de dissertação não apenas avalia, mas também potencializa o desenvolvimento da oralidade em inglês, alinhando-se às demandas específicas dos alunos de cursos técnicos. Como apontam Hutchinson e Waters (1987), o planejamento de aula em ESP deve ser cuidadosamente estruturado com base na análise de necessidades, garantindo que conteúdos e estratégias estejam alinhados às exigências reais dos aprendizes.

No processo de ensino-aprendizagem, o foco é a aplicação prática das habilidades linguísticas em contextos reais, preparando os alunos para situações autênticas que exigem o uso do inglês técnico. Hutchinson e Waters (1987) observam que uma abordagem eficaz

envolve a utilização de textos específicos da área de especialização dos aprendizes, como manuais e artigos técnicos, o que aumenta a motivação e torna o aprendizado mais relevante. Através do ensino de vocabulário técnico, debates, apresentações e simulações, os alunos entram em contato com contextos que refletem as exigências de seu futuro profissional. Nesse cenário, a disciplina de inglês busca desenvolver competências orais, como *listening* e *speaking*, para que os estudantes possam interagir com profissionais da área em ambientes internacionais. Assim, a análise da situação-alvo, neste caso vinculada ao campo da eletrônica, orienta a seleção de conteúdos e práticas pedagógicas, ampliando a aplicabilidade do que é aprendido.

A abordagem instrumental dentro do ESP também valoriza a competência pragmática, isto é, a capacidade de usar a língua de forma eficaz e apropriada em contextos específicos de atuação. Isso envolve não apenas gramática e vocabulário técnico, mas também normas culturais e aspectos sociais que permeiam a comunicação profissional. Como destaca Dudley-Evans e St. John (1998), a ênfase deve recair na utilização prática da língua, deslocando o foco da aprendizagem meramente teórica para a aplicação direta no campo de trabalho.

A avaliação e a reavaliação constituem dimensões essenciais no ESP, pois garantem a retroalimentação contínua e a adaptação do curso às necessidades dos alunos. Para Dudley-Evans e St. John (1998), a avaliação deve ser entendida não apenas de forma somativa, mas também como processo formativo, capaz de orientar ajustes metodológicos, redefinir objetivos e adequar materiais. Essa perspectiva se articula às reflexões de Celani (1988), pioneira na implementação do inglês instrumental no Brasil, que já defendia a flexibilidade metodológica e a adaptação ao contexto sociocultural e institucional. Ramos (2005) complementa ao afirmar que a relevância das tarefas para os objetivos acadêmicos e profissionais é determinante para a motivação, embora alerte para o risco de uma dependência excessiva de textos técnicos, que pode limitar o desenvolvimento de outras competências comunicativas.

No cenário brasileiro, a abordagem instrumental consolidou-se, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, como estratégia voltada para a leitura de textos acadêmicos e técnicos, principalmente em cursos técnicos e universitários (Celani, 2009; Ramos, 2005). Essa perspectiva foi extremamente eficaz para suprir a carência de materiais autênticos em inglês e para responder à demanda por leitura instrumental no período. Contudo, críticos apontam que o foco restrito na leitura reduzia as oportunidades de prática oral e escrita, deixando de atender plenamente às exigências comunicativas de determinados contextos profissionais. Com o passar do tempo, a abordagem evoluiu para integrar outras habilidades e dialogar com práticas comunicativas reais, mantendo, entretanto, o princípio da relevância e da aplicabilidade. Nesse sentido, embora o ESP no Brasil se fundamente em Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans

e St. John (1998), sua consolidação reflete um processo situado e adaptado às demandas locais. Tal cenário evidencia tanto a força quanto as limitações da abordagem instrumental: ao mesmo tempo em que prepara aprendizes para lidar com gêneros e situações específicas, corre o risco de reduzir a aprendizagem da língua a usos funcionais imediatos, sem explorar plenamente a riqueza intercultural e discursiva do inglês como língua internacional.

Apesar dos avanços promovidos pelo ESP e pela Abordagem Instrumental, especialmente ao aproximar o ensino da língua inglesa das demandas profissionais e acadêmicas dos estudantes, permanecem desafios relacionados à limitação comunicativa e à fragmentação metodológica. Como observa Kumaravadivelu (2001; 2006), a dependência exclusiva de um método ou abordagem não consegue dar conta da complexidade do ensino de línguas em contextos diversos. Nesse cenário, surge a proposta do Pós-Método, que busca integrar diferentes práticas pedagógicas e oferecer ao professor maior autonomia para adaptar suas escolhas didáticas às necessidades reais dos alunos e ao contexto específico em que atua.

5 PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO

Esta seção apresenta os principais fundamentos da Pedagogia Pós-Método, discutindo seus princípios orientadores e as implicações para a prática docente contemporânea. O objetivo é situar a abordagem no contexto das transformações epistemológicas do ensino de línguas, destacando como ela emerge como resposta às limitações dos métodos tradicionais e às demandas de um ensino mais crítico, contextualizado e sensível às realidades socioculturais dos aprendizes. Além disso, serão incorporadas reflexões de teóricos que problematizam o papel do professor, a autonomia do aprendiz e a necessidade de flexibilização metodológica, oferecendo uma visão ampliada sobre como o Pós-Método redefine o fazer pedagógico na sala de aula de língua inglesa.

5.1 A Pedagogia Pós-Método: definição, características e fundamentos

A Pedagogia do Pós-Método, como formulada por Kumaravadivelu (2001; 2006) e discutida no Brasil por Leffa (2008a; 2008b) e Ortale (2023) representa uma transformação significativa no campo do ensino de línguas. Ela surge como resposta às limitações das abordagens tradicionais, como o Método da Gramática-Tradução e o Método Direto, que dominaram grande parte do século XX. Essas propostas baseavam-se em modelos universais e rígidos, frequentemente desconsiderando as particularidades culturais, linguísticas e contextuais dos aprendizes.

Merece um destaque para a abordagem comunicativa, que, diferentemente das abordagens e métodos mais tradicionais, surgiu no Brasil na década de oitenta e apresenta muitas semelhanças com a Pedagogia Pós-Método de acordo com Abrahão (2015). Após apresentar um breve panorama dos princípios que orientam ambas as abordagens, a autora traça um paralelo entre elas, apontando vários pontos de encontro, o que as caracteriza como não excludentes entre si, mas complementares.

Embora tenham deixado contribuições importantes para a história do ensino de línguas, tais modelos mostraram-se insuficientes diante das demandas contemporâneas de uma sociedade globalizada e diversa, em que o aprendizado precisa contemplar múltiplos contextos, culturas e propósitos. Nesse cenário, a Pedagogia do Pós-Método não se apresenta como um método único, mas como um paradigma que valoriza a autonomia docente e a adaptação constante das práticas pedagógicas, reconhecendo que o ensino de línguas deve ser contextualizado, crítico e transformador.

Essa perspectiva também se aproxima das reflexões de Ortale (2023), que defende a adoção de práticas inovadoras no ensino de inglês, com foco na oralidade e na adaptação às necessidades reais dos estudantes. Tal conexão reforça a ideia de que o Pós-Método não se limita a superar modelos anteriores, mas busca oferecer caminhos para um ensino mais flexível, sensível ao contexto e orientado para a formação integral do aprendiz.

Nesse sentido, a proposta de Kumaravadivelu (2001; 2006) organiza-se em três parâmetros interdependentes - Particularidade, Praticabilidade e Possibilidade - que constituem os pilares da Pedagogia do Pós-Método. Esses princípios articulam teoria e prática de modo a romper com a ideia de um “método único”, propondo um ensino de línguas mais contextualizado, reflexivo e transformador. Ao reconhecer a singularidade de cada contexto educacional, valorizar a autonomia docente e destacar o potencial emancipador da educação linguística, o Pós-Método amplia as possibilidades de ação pedagógica e oferece um referencial sólido para práticas críticas e inovadoras.

O princípio da Particularidade reconhece que cada sala de aula possui características únicas, derivadas de fatores contextuais, socioculturais, históricos e linguísticos específicos. Diferentemente das abordagens tradicionais, que frequentemente tentam impor métodos padronizados e universais, o Pós-Método defende que práticas pedagógicas significativas devem ser construídas a partir de uma análise cuidadosa das condições locais.

Para Kumaravadivelu (2001; 2006), a particularidade implica compreender que o ensino de línguas não pode ser dissociado do contexto em que ocorre, já que cada comunidade de aprendizagem apresenta demandas próprias que influenciam tanto os objetivos quanto as práticas pedagógicas. Esse parâmetro rompe com a ideia de neutralidade e universalidade dos métodos, enfatizando que o conhecimento linguístico deve ser mobilizado de acordo com as necessidades e realidades dos estudantes.

Leffa (2008a; 2008b) corrobora essa visão ao destacar que a efetividade do ensino de línguas depende da capacidade do professor de adaptar teorias gerais às situações concretas de sala de aula. Para o autor, os métodos tradicionais falham justamente por desconsiderarem o caráter dinâmico e singular das interações pedagógicas.

Nesse mesmo sentido, Ortale (2023) reforça que, em cursos técnicos, a particularidade exige que o ensino de inglês seja articulado às demandas específicas de cada área de formação, de modo que o trabalho com a língua contemple a oralidade e os gêneros discursivos que os estudantes efetivamente encontrarão em seu futuro profissional. Assim, o pilar da particularidade convida o professor a assumir um papel investigativo, diagnosticando continuamente o perfil de seus alunos para, a partir disso, construir práticas que sejam ao mesmo

tempo contextualizadas, significativas e transformadoras. Dessa forma, Kumaravadivelu (2001, p. 539) aponta:

Do ponto de vista pedagógico, a particularidade é ao mesmo tempo um objetivo e um processo. Trabalha-se simultaneamente para e por meio da particularidade. Trata-se de um avanço progressivo de meios e fins. Ou seja, é a consciência crítica das exigências locais que desencadeiam a exploração e a realização de uma pedagogia da particularidade. Começa com os professores praticantes, seja individualmente ou coletivamente, observando seus atos de ensino, avaliando os resultados, identificando problemas, encontrando soluções e testando-as para ver novamente o que funciona e o que não funciona. Tal ciclo contínuo de observação, reflexão e ação é um pré-requisito para o desenvolvimento de um conhecimento pedagógico sensível ao contexto.⁸

O princípio da Praticabilidade redefine a relação entre teoria e prática, atribuindo ao professor um papel ativo e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem. Kumaravadivelu (2001; 2006) questiona a visão tradicional de que os docentes seriam apenas executores de teorias elaboradas por especialistas, defendendo que eles devem ser reconhecidos como agentes de transformação capazes de produzir conhecimento pedagógico a partir de sua própria experiência em sala de aula. Nesse sentido, o professor assume uma função investigativa, em que observa, reflete, avalia e reconstrói continuamente suas práticas, construindo saberes que respondem às demandas concretas de seu contexto educacional.

Essa visão dialoga com Tardif (2014), que entende os saberes docentes como resultado da interação entre formação acadêmica, experiência profissional e prática cotidiana, ressaltando que a prática pedagógica é também espaço de produção de conhecimento. Do mesmo modo, Freire (1996) afirma que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas um exercício crítico em que o professor aprende com os alunos e com a realidade, recriando continuamente suas formas de ensinar.

Em consonância, Ortale (2023) enfatiza que, no ensino de inglês para cursos técnicos, a praticabilidade exige inovação e adaptação constantes, de modo que as práticas pedagógicas sejam ajustadas às necessidades específicas dos estudantes e ao perfil de cada área de formação.

⁸ *From a pedagogic point of view, particularity is at once a goal and a process. One simultaneously works for and through particularity. It is a progressive advancement of means and ends. That is to say, it is the critical awareness of local exigencies that trigger the exploration and achievement of a pedagogy of particularity. It starts with practicing teachers, either individually or collectively, observing their teaching acts, evaluating their outcomes, identifying problems, finding solutions, and trying them out to see once again what works and what does not. Such a continual cycle of observation, re-ection, and action is a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic knowledge.*

Isso significa que a atuação do professor vai além de aplicar conteúdos previamente definidos, implicando a construção de estratégias contextualizadas, especialmente para o desenvolvimento das habilidades orais e comunicativas.

Dessa forma, o parâmetro da praticabilidade valoriza o professor como sujeito produtor de conhecimento pedagógico, capaz de articular teoria e prática em um processo contínuo de reflexão e ação, garantindo que o ensino de línguas seja não apenas aplicável, mas também transformador, assim, o autor cita:

Uma pedagogia da praticidade, como a visualizo, busca superar algumas das deficiências inerentes às dicotomias teoria versus prática e teoria dos teóricos versus teoria dos professores, ao incentivar e capacitar os próprios professores a teorizarem a partir de sua prática e a praticarem o que teorizam (Kumaravadivelu, 1999)⁹.

Assim, o professor gera suas próprias teorias da prática com base em suas experiências concretas; conduz investigações sobre suas práticas pedagógicas por meio de estratégias como pesquisa-ação, estudos de caso e reflexão contínua e desenvolve um ciclo de aprendizado constante, no qual a prática informa a teoria, e a teoria, por sua vez, aprimora a prática.

Essa reciprocidade fortalece a autonomia dos professores, permitindo-lhes adaptar-se a mudanças e desafios de forma criativa e informada. A praticabilidade não apenas capacita os educadores, mas também assegura que o ensino seja relevante e responsivo às necessidades dos alunos e aos contextos em que estão inseridos. O autor afirma que:

Hargreaves (1994) chamou isso de "ética da praticidade" — uma expressão que ele usa para se referir à poderosa percepção do professor sobre o que funciona e o que não funciona; sobre quais mudanças serão implementadas e quais não serão — não de forma abstrata, nem mesmo como uma regra geral, mas para este professor, neste contexto. Nessa noção simples, porém profundamente influente, de praticidade entre os professores, está a essência de combinações complexas e potentes de propósito, pessoa, política e restrições do ambiente de trabalho. [] educadores gerais, como Simon (1988) e Giroux (1988), bem como praticantes de TESOL, como Auerbach (1995) e Benesch (2001), defendem que a pedagogia está envolvida em relações de poder e dominação, sendo utilizada como ferramenta para criar e manter desigualdades sociais.

⁹ *A pedagogy of practicality, as I visualize it, seeks to overcome some of deficiencies inherent in the theory-versus-practice, theorists'-theory versus- teachers'-theory dichotomies by encouraging and enabling teachers themselves to theorize from their practice and practice what they theorize (Kumaravadivelu, 2001 p. 541)*

De acordo com Kumaravadivelu (2001), o parâmetro da possibilidade, inspirado pela pedagogia crítica de Freire (1996), evidencia que o ensino de línguas não pode ser concebido como uma prática neutra, mas deve estar orientado para a conscientização sociopolítica dos aprendizes (p. 538). Tal parâmetro pressupõe que a sala de aula de línguas seja um espaço de problematização das relações de poder e de reflexão crítica sobre os usos sociais da língua, indo além da dimensão instrumental. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras assume também um caráter transformador, ao possibilitar que os estudantes compreendam seu papel como agentes sociais capazes de intervir na realidade e de construir novas formas de participação cidadã.

No contexto do ensino técnico, Ortale (2023) contribui ao ressaltar que a aprendizagem de inglês pode ampliar as vozes dos estudantes, sobretudo por meio do desenvolvimento da oralidade, oferecendo-lhes condições de participar criticamente em práticas comunicativas globais. Assim, o parâmetro da possibilidade amplia o alcance da Pedagogia do Pós-Método ao reconhecer o ensino de línguas como espaço de emancipação, crítica social e transformação cultural. Kumaravadivelu (2001, p. 06) destaca que:

[...] educadores gerais como Simon (1988) e Giroux (1988), e profissionais de TESOL como Auerbach (1995) e Benesch (2001), assumem a posição de que a pedagogia, qualquer pedagogia, está implicada em relações de poder e domínio, e é implementada para criar e manter desigualdades sociais.¹⁰

O questionamento de normas e estruturas hegemônicas no ensino de línguas vai além da simples aprendizagem de uma nova língua. Ele se configura como uma ferramenta poderosa para desafiar estereótipos, preconceitos e práticas sociais opressivas que muitas vezes são perpetuadas por meio da comunicação. Ao questionar e subverter essas normas estabelecidas, o ensino de línguas torna-se um meio de desconstruir visões de mundo limitadas, permitindo que os alunos reconheçam e desafiem as injustiças sociais que podem ser invisibilizadas pelas práticas culturais dominantes. Essa perspectiva coloca o ensino de línguas como uma plataforma de resistência e reconfiguração de discursos, onde os alunos não são apenas consumidores de conteúdo, mas também agentes críticos capazes de refletir sobre as estruturas de poder que influenciam suas vidas e a sociedade como um todo.

Nesse processo, a promoção da autonomia e da justiça social constitui-se como objetivo central. A proposta pedagógica não se limita a oferecer instrumentos linguísticos para

¹⁰[...]general educationists such as Simon (1988) and Giroux (1988), and TESOL practitioners such as Auerbach (1995) and Benesch (2001), take the position that pedagogy, any pedagogy, is implicated in relations of power and dominance, and is implemented to create and sustain social inequalities.

a comunicação eficaz, mas busca capacitar os alunos a utilizar a língua de forma crítica e transformadora. Para Kumaravadivelu (2001; 2006), o parâmetro da possibilidade parte do princípio de que o ensino de línguas não é neutro, mas sempre atravessado por relações de poder, cabendo ao professor criar condições para que os aprendizes se tornem sujeitos ativos em seus contextos sociais.

Essa concepção dialoga com Freire (1996), que compreende a educação como prática da liberdade e afirma que ensinar é um ato político, no qual se formam cidadãos conscientes e críticos. Nessa mesma direção, Pennycook (2001) destaca que as escolhas metodológicas e os conteúdos trabalhados em sala de aula têm implicações ideológicas, uma vez que refletem e produzem formas de poder e desigualdade. No campo do ensino técnico, Ortale (2023) reforça que o trabalho com a oralidade em inglês pode servir de ferramenta de empoderamento, ampliando as vozes dos estudantes e preparando-os para participar criticamente de práticas comunicativas em contextos globais.

Assim, os três parâmetros que estruturam a Pedagogia do Pós-Método - Particularidade, Praticabilidade e Possibilidade - não devem ser compreendidos isoladamente, mas em constante diálogo. A Particularidade assegura que o ensino de línguas esteja enraizado nas realidades locais; a Praticabilidade reconhece o professor como produtor de conhecimento pedagógico e mediador reflexivo; e a Possibilidade amplia o alcance da educação, atribuindo-lhe um sentido ético e emancipador. Ao se articularem, esses princípios configuram um paradigma que supera a busca por métodos universais e prescritivos, promovendo uma pedagogia flexível, crítica e comprometida com a formação de sujeitos capazes de agir com autonomia e responsabilidade em contextos sociais, acadêmicos e profissionais cada vez mais complexos e interconectados.

Contudo, para que tais princípios possam efetivamente se concretizar na prática pedagógica, é indispensável considerar também a dimensão afetiva da aprendizagem. Fatores como motivação, autoconfiança e ansiedade interferem diretamente no modo como os alunos se engajam e participam do processo de ensino, sobretudo nas interações orais. Nesse sentido, a teoria do Filtro Afetivo, formulada por Krashen (1982), oferece subsídios fundamentais para compreender como aspectos emocionais podem facilitar ou dificultar a aquisição da língua estrangeira, tornando-se, portanto, um eixo essencial a ser discutido na sequência deste trabalho.

5.2 Filtro Afetivo na aquisição de línguas

A integração entre os conceitos da teoria de Krashen (1982) e os princípios do Pós-Método potencializa o papel do professor como facilitador de uma aprendizagem mais

significativa, adaptativa e emocionalmente segura. Ao adotar essa perspectiva, os educadores tornam-se capazes de:

Em primeiro lugar, desenvolver práticas pedagógicas adaptativas. A flexibilidade característica do Pós-Método permite que os professores ajustem suas estratégias conforme as necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem personalizada e contextualizada (Kumaravadivelu, 2001; Ellis, 2003). Essa adaptação constante assegura que os estudantes encontrem sentido no que aprendem, o que, segundo Leffa (2008b), é essencial para a motivação e para o engajamento ativo no processo de aprendizagem.

Em segundo lugar, a criação de experiências de aprendizado emocionalmente seguras constitui uma prioridade dentro dessa integração. A hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982) destaca que fatores como motivação, autoconfiança e baixa ansiedade são determinantes para que o *input* linguístico seja processado de maneira eficaz. Ao considerar esses aspectos, o professor contribui para a formação de um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes se sintam acolhidos e dispostos a participar ativamente, sem o receio constante de errar. Esse ambiente favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também fortalece a relação dos aprendizes com a língua estrangeira, criando uma base sólida para a construção da competência comunicativa.

Além disso, o Pós-Método busca estimular a autonomia do aluno, entendendo que a aprendizagem de línguas se fortalece quando o estudante assume papel ativo no processo. O uso de materiais autênticos e de atividades contextualizadas, como sugere Leffa (2008b), favorece não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas em situações reais, mas também a formação de aprendizes independentes. Essa concepção dialoga com Celani (1988), que defende o emprego de textos genuínos no ensino de línguas como forma de aproximar o aluno de práticas discursivas reais, e com Ramos (2005), que ressalta a relevância da seleção de materiais vinculados às necessidades específicas de cada contexto educacional. Paiva (2005) acrescenta que a autonomia discente é favorecida quando os alunos têm acesso a materiais diversificados que incentivam a aprendizagem crítica e independente.

Nesse cenário, a formação docente desempenha papel crucial, uma vez que a escolha, adaptação e criação de materiais dependem diretamente da capacidade reflexiva e crítica do professor. Tardif (2014) destaca que os saberes profissionais do docente são constituídos pela articulação entre a teoria e a prática, o que lhe permite atuar de forma consciente diante das demandas específicas de sua sala de aula. Gauthier (2013) complementa ao defender que o professor mobiliza diferentes tipos de saberes, como os disciplinares, curriculares e experienciais, para transformar o ensino em uma prática científica e contextualizada. Assim, o

trabalho com materiais autênticos não se limita a um recurso didático, mas reflete também a qualidade da formação docente, que deve prepará-lo para lidar com diferentes contextos e necessidades de aprendizagem.

Portanto, a integração entre os conceitos de Krashen e os princípios do Pós-Método transforma o ensino de línguas em uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz. Ela permite que os professores criem um ambiente de aprendizagem que respeite as necessidades linguísticas, emocionais e contextuais dos alunos. Nesse cenário, o papel do professor assume uma nova dimensão. Ele deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo e passa a ser um facilitador do aprendizado, um mediador que ajusta suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais dos alunos e promove um ambiente emocionalmente seguro, no qual todos se sintam confortáveis para aprender. Ao adotar essa abordagem mais flexível e atenta aos aspectos emocionais, o professor cria as condições ideais para que os alunos desenvolvam autonomia e se tornem capazes de aplicar a língua de maneira significativa em contextos reais. Além disso, ao considerar tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos do aprendizado, o docente contribui para a formação de cidadãos críticos e comunicativos, preparados para enfrentar os desafios de um mundo globalizado e em constante transformação.

Essas reflexões evidenciam que, ao mesmo tempo em que a autonomia discente deve ser estimulada, a autonomia docente torna-se igualmente necessária. Na Pedagogia do Pós-Método, o professor é chamado a assumir um papel ativo na construção do conhecimento pedagógico, articulando teoria e prática e atuando de forma crítica e transformadora. É nesse ponto que se insere a discussão sobre o papel do professor nesse paradigma.

A discussão sobre o papel das emoções no processo de aprendizagem ganhou relevância a partir da contribuição de Stephen Krashen (1982), que, em seu modelo de aquisição de segunda língua, formulou a Hipótese do Filtro Afetivo. De acordo com o autor, fatores como motivação, autoconfiança e ansiedade funcionam como um filtro que pode facilitar ou dificultar a entrada do *input* linguístico. Em outras palavras, mesmo que o aprendiz esteja exposto a insumos adequados, sua aprendizagem pode ser comprometida quando o filtro afetivo está elevado, como em situações de medo de errar, insegurança ou falta de engajamento.

Nesse sentido, o ensino de línguas precisa considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os fatores afetivos e emocionais, reconhecendo que a criação de um ambiente acolhedor e motivador é fundamental para o desenvolvimento das competências comunicativas. Esse aspecto dialoga diretamente com a Pedagogia do Pós-Método, pois reforça a necessidade de um ensino flexível e centrado no aprendiz, no qual o professor atua na

construção de estratégias que minimizem barreiras emocionais e favoreçam a autonomia e a participação ativa dos alunos.

Krashen (1982) ressalta que, quando o filtro afetivo se apresenta em níveis baixos, as condições de aprendizagem tornam-se mais favoráveis, uma vez que emoções positivas, como a motivação e a autoconfiança, ampliam a receptividade do aprendiz ao input linguístico. Por outro lado, quando esse filtro se encontra elevado em função de fatores como a ansiedade e a insegurança, o processamento do conteúdo linguístico é comprometido, dificultando o desenvolvimento da competência comunicativa. Nessa perspectiva, a dissertação de Mestrado de Renata Maria Moschen Nascente (2000) evidencia que a ansiedade no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa configura-se como um fator limitador da aquisição da língua, uma vez que interfere negativamente na participação dos alunos, especialmente nas atividades de produção oral. Desse modo, o controle das emoções e a promoção de um ambiente de aprendizagem que valorize o bem-estar emocional dos estudantes mostram-se fundamentais para o êxito na aquisição da língua estrangeira.

No contexto do Pós-Método, o filtro afetivo é reconhecido como uma variável fundamental para a maximização do aprendizado. O professor, ao adotar uma abordagem pedagógica mais flexível e adaptativa, busca criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos possam se expressar sem o temor de cometer erros. Segundo Richards e Rodgers (2001), a criação de uma atmosfera inclusiva e colaborativa dentro da sala de aula é um dos elementos centrais que possibilita um aprendizado mais eficaz e significativo. Um ambiente positivo reduz a ansiedade, promovendo uma atitude mais aberta e receptiva dos alunos. Além disso, os professores têm a responsabilidade de trabalhar ativamente para reduzir qualquer barreira emocional, garantindo que os alunos se sintam confortáveis e motivados para explorar a língua de maneira autêntica.

Ainda no âmbito do Pós-Método, o envolvimento emocional dos estudantes constitui-se como prioridade fundamental. As atividades e os conteúdos devem ser planejados de maneira estratégica, de modo a estabelecer vínculos entre a aprendizagem, a realidade e os interesses dos alunos. Como enfatiza Leffa (2008b), quando o conteúdo adquire relevância para o aprendiz, ele passa a ter um propósito mais claro e motivador, o que favorece seu engajamento e estimula sua participação ativa no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a motivação não deve ser vista apenas como um fator secundário, mas como elemento essencial para a aquisição bem-sucedida da língua estrangeira.

Além disso, o Pós-Método propõe a valorização da individualidade, reconhecendo que cada aprendiz apresenta necessidades emocionais e cognitivas distintas. Cabe ao professor ser

sensível a essas diferenças, ajustando suas práticas pedagógicas para assegurar que todos os estudantes encontrem espaço para se expressar e aprender em um ambiente respeitoso e inclusivo. Essa atenção às dimensões afetivas fortalece a autoconfiança dos alunos e cria condições para uma aprendizagem mais colaborativa e dinâmica. Ellis (2003) acrescenta que tal abordagem personaliza o processo educativo, tornando-o mais significativo e adaptado às condições específicas de cada estudante.

Esses elementos evidenciam que tanto a dimensão afetiva quanto a personalização da aprendizagem são indispensáveis para um ensino de línguas mais eficaz e transformador. Nesse ponto, torna-se pertinente relacionar as contribuições de Krashen, por meio da hipótese do filtro afetivo, e os princípios do Pós-Método de Kumaravadivelu, destacando como ambas as perspectivas se complementam ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

5.3 O Papel do Professor na Pedagogia Pós-Método

A Pedagogia Pós-Método ressignifica de maneira profunda o papel do professor, deslocando-o da posição de simples transmissor de conteúdos para a de mediador reflexivo, autônomo e criativo do processo de ensino-aprendizagem. Nesse paradigma, o docente é compreendido como agente de transformação, capaz de articular teoria e prática de forma crítica e situada, respondendo às demandas específicas de seus alunos e dos contextos em que atua. Tal concepção rompe com a lógica de aplicação mecânica de métodos e enfatiza a necessidade de uma atuação pedagógica flexível, sensível às particularidades socioculturais e institucionais do contexto educacional.

Nesse sentido, Almeida Filho (2006) afirma que a prática pedagógica deve ser concebida como um processo dinâmico, fluido e contextualizado, em consonância com os pressupostos da Pedagogia Pós-Método, que propõe uma educação menos prescritiva e mais responsiva às realidades da sala de aula. Em vez de seguir rigidamente um único método, o professor engaja-se em um movimento contínuo de reflexão crítica, ajustando suas ações pedagógicas às necessidades que emergem do processo interativo de ensino e aprendizagem. Questões como por que realizar determinada atividade, com que objetivos e de que maneira implementá-la passam a integrar o cotidiano docente, configurando uma prática consciente, intencional e teoricamente fundamentada.

Ainda nesse contexto, Almeida Filho (1999) introduz o conceito de competência aplicada, compreendida como a capacidade do professor de explicitar, em seu discurso e em

sua prática, os fundamentos do que ensina, como ensina e quais resultados espera alcançar. Essa concepção evidencia que a docência ultrapassa a simples aplicação de técnicas ou materiais didáticos, constituindo-se como um saber profissional que se constrói e se renova continuamente por meio da reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

Essa compreensão do papel docente encontra respaldo nas reflexões de Abrahão (2015), ao destacar que, na perspectiva da Pedagogia Pós-Método, o professor é concebido como agente crítico e produtor de conhecimento pedagógico, e não como mero executor de métodos previamente estabelecidos. Para a autora, a prática docente assume um caráter investigativo, reflexivo e situado, pois envolve decisões pedagógicas que extrapolam escolhas metodológicas e abrangem dimensões éticas, políticas e sociais do ensino de línguas. Assim, o ato de ensinar passa a ser entendido como uma prática social comprometida com a formação de sujeitos críticos e com a transformação das realidades educacionais em que se insere.

Essa concepção do professor como agente crítico e produtor de conhecimento se articula diretamente com Tardif (2014), que compreende os saberes docentes como construídos na interação entre formação acadêmica, prática profissional e experiências pessoais. Nessa perspectiva, a ação pedagógica é sustentada por múltiplos conhecimentos que orientam e legitimam as decisões tomadas em sala de aula. De forma complementar, Gauthier (2013) afirma que o professor mobiliza simultaneamente saberes disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, conferindo ao ensino o estatuto de prática científica e afastando a visão reducionista que associa a docência apenas à vocação. Leffa (2008c) acrescenta que a identidade do professor de línguas se constitui de maneira dinâmica, a partir do entrelaçamento entre sua formação, sua prática e as demandas sociais que atravessam a educação contemporânea. Ao articular esses referenciais, evidencia-se que, na Pedagogia Pós-Método, o professor transcende o papel de executor de propostas prescritas e se afirma como um profissional crítico, reflexivo e capaz de produzir conhecimento pedagógico situado em seu próprio contexto. Assim, o Pós-Método reforça a centralidade do professor como sujeito que pensa, decide e transforma, consolidando uma prática docente flexível, fundamentada e responsiva às especificidades de cada ambiente de ensino.

Nessa perspectiva, o professor no Pós-Método assume a função de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, criando um ambiente que valoriza a individualidade de cada aluno. Cabe-lhe adaptar continuamente estratégias de ensino, materiais e atividades ao ritmo e às necessidades específicas da turma, apoiando-se em práticas de escuta ativa e em feedback constante. Almeida Filho (2006) enfatiza que a personalização do ensino é fundamental para promover uma aprendizagem mais profunda e duradoura, pois leva em conta

tanto as singularidades dos estudantes quanto o contexto social e cultural em que estão inseridos. Ao estabelecer conexões entre o conteúdo estudado e as experiências pessoais dos alunos, o professor favorece um aprendizado mais autêntico e reflexivo.

A personalização do ensino também implica um compromisso com a inovação pedagógica. O professor deve buscar constantemente novas formas de engajar os estudantes, oferecendo experiências significativas que dialoguem com seus conhecimentos prévios e os desafiem a avançar. Essa postura adaptativa reconhece a diversidade de saberes presentes na sala de aula e cria oportunidades para que os alunos reflitam sobre o mundo que os cerca, consolidando uma educação transformadora e crítica.

Nesse contexto, o professor deixa de ser um simples transmissor de conteúdos para se tornar um facilitador do desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. A adoção de práticas pedagógicas que incentivem a autonomia, como o uso de materiais autênticos, projetos colaborativos e atividades baseadas na resolução de problemas, fortalece o protagonismo discente e estimula o pensamento crítico. Esse movimento amplia a compreensão dos alunos sobre o mundo e os coloca como sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizagem. Como defende a BNCC (2018), cabe ao professor promover práticas pedagógicas que estimulem a participação autônoma e engajada dos estudantes, de modo que se tornem protagonistas da construção do conhecimento.

Como destaca Almeida Filho (2006), ao adotar práticas pedagógicas que favorecem a autonomia, o professor não apenas transmite saberes, mas contribui para a formação de alunos capazes de questionar, refletir e aplicar o que aprendem em situações reais. Esse modelo de ensino prepara cidadãos autônomos e críticos, que vão além do domínio de conteúdo para utilizá-los como ferramentas na resolução de problemas e no enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. O Pós-Método, portanto, não se restringe à instrução, mas abrange o desenvolvimento de competências que permitem ao aluno posicionar-se de forma crítica e reflexiva na sociedade.

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica constitui um dos pilares centrais da Abordagem Pós-Método. Em vez de aplicar métodos preestabelecidos de forma rígida, o professor assume uma postura de constante avaliação e adaptação, ajustando suas práticas às necessidades emergentes dos alunos e às especificidades do contexto sociocultural. Schön (2000) descreve esse movimento como característica do “profissional reflexivo”, que aprende continuamente a partir de sua própria prática. Ferramentas como a pesquisa-ação e o registro reflexivo das experiências pedagógicas permitem ao docente revisar suas estratégias e propor novas alternativas. Freire (1996) reforça esse ponto ao defender que o ato de ensinar deve estar

sempre ligado à reflexão crítica e à ação transformadora, reconhecendo que a educação é, em essência, uma prática política.

Nesse paradigma, o professor assume também a função de designer pedagógico, responsável por planejar e organizar experiências de aprendizagem alinhadas às características, necessidades e contextos socioculturais de seus alunos. Em vez de seguir protocolos rígidos ou modelos preestabelecidos, o docente seleciona, articula e ajusta estratégias e procedimentos didáticos de forma crítica e situada, construindo um ambiente de aprendizagem dinâmico e flexível, capaz de responder às demandas que emergem no cotidiano da sala de aula. Conforme destaca Celani (2009), essa capacidade de recriação contínua da prática pedagógica a partir das especificidades do contexto constitui um dos principais desafios da formação de professores de línguas, exigindo preparo teórico e sensibilidade para lidar com a diversidade de perfis, ritmos e trajetórias dos estudantes.

Nessa mesma direção, no artigo *A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula*, Ortale, Ferri e Silva (2021) ampliam a compreensão da Pedagogia Pós-Método ao enfatizarem sua dimensão política e social, deslocando o debate do campo estritamente metodológico para uma perspectiva crítica da educação linguística. Para os autores, o Pós-Método não se limita à superação de métodos tradicionais, mas propõe uma reconfiguração do papel do professor e da própria finalidade do ensino de línguas, compreendido como uma prática social comprometida com a transformação das realidades educacionais e com a formação de sujeitos críticos capazes de atuar para além dos limites da sala de aula.

A flexibilidade pedagógica é, assim, um elemento estruturante da Abordagem Pós-Método. Ao adotar uma postura aberta e adaptativa, o professor atua como facilitador da aprendizagem, engajando os alunos em experiências autênticas e contextualizadas. O trabalho com conteúdos que dialogam com as realidades e os interesses dos estudantes torna o processo mais significativo e aplicável, criando uma conexão genuína entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana. Paiva (2005) acrescenta que a promoção da autonomia depende de oportunidades em que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento, processo que demanda mediação sensível e orientada pelo professor. Como observam Richards e Rodgers (2001), essa mudança paradigmática no ensino de línguas reflete a transição de um modelo centrado em métodos fixos para uma prática pedagógica colaborativa e dinâmica. Nesse mesmo sentido, Ortale (2023) argumenta que a inovação pedagógica deve estar voltada para práticas que priorizem a oralidade e a adaptação às demandas concretas dos estudantes, reforçando o papel ativo do docente na criação de experiências significativas.

Essa flexibilidade vai além da adaptação de conteúdos; ela reflete uma reconfiguração do processo de aprendizagem, que se torna dinâmico e colaborativo. Como defende Krashen (1982), a aprendizagem é co-construída pelo professor e aluno, tornando o aluno mais ativo e engajado. A colaboração entre os dois, em vez de uma simples transmissão de conhecimento, cria uma experiência de aprendizagem mais profunda e significativa, alinhada com as necessidades de comunicação no mundo globalizado. A abordagem Pós-Método, ao desafiar as práticas tradicionais e rigidamente estruturadas, oferece um caminho mais eficaz para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, como *Listening* e *Speaking*, que são essenciais para a comunicação fluida e eficaz em contextos reais.

Ao considerar as teorias de Ellis (2003), a abordagem Pós-Método sugere que as habilidades orais devem ser trabalhadas de forma significativa e contextualizada, permitindo que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. A ênfase nas habilidades orais e na participação ativa dos alunos transforma o papel do professor, que passa a proporcionar um ambiente onde a comunicação verdadeira e o uso autêntico da língua são prioridades. Isso permite que os alunos não apenas se expressem livremente, mas também se envolvam ativamente em interações reflexivas, o que fortalece suas competências linguísticas e comunicativas.

A transformação do papel docente e a ênfase na autonomia e no engajamento dos alunos são pilares para o sucesso da Pedagogia do Pós-Método. Nesse modelo, o professor atua como mediador crítico e flexível, criando condições para que a aprendizagem de línguas seja significativa, contextualizada e conectada às necessidades reais dos estudantes. Essa perspectiva, ao privilegiar um ensino mais centrado no aprendiz, abre espaço para o fortalecimento de competências comunicativas fundamentais, entre as quais se destacam as habilidades orais de compreensão e produção, que serão discutidas a seguir.

5.4 Desenvolvimento de Habilidades Orais (*Listening* e *Speaking*): teorias e práticas utilizando a Pedagogia Pós-Método

O ensino de línguas, com ênfase no desenvolvimento das habilidades orais de *listening* e *speaking*, constitui um dos pilares do processo de aprendizagem, especialmente em contextos técnicos como o curso de Ensino Médio com Técnico em Eletrônica. Essas habilidades, indispensáveis para a comunicação em ambientes acadêmicos e profissionais, devem ser trabalhadas de forma estratégica e contextualizada, permitindo que os alunos se sintam preparados para utilizar a língua de maneira eficaz em seu futuro campo de atuação. Como observa Nunan (2004), a oralidade só se desenvolve de maneira consistente quando o ensino é

planejado para favorecer a interação significativa, em vez de limitar-se à reprodução de estruturas isoladas.

A teoria de aquisição de segunda língua de Krashen (1982) reforça essa perspectiva ao destacar a importância do *input* compreensível: o material e as situações comunicativas devem estar em um nível de dificuldade adequado, desafiando o aluno sem gerar sobrecarga cognitiva. Assim, a exposição a contextos autênticos ou simulados em sala de aula possibilita a internalização intuitiva das estruturas linguísticas, favorecendo tanto a compreensão quanto a produção oral. Brown (2007) acrescenta que esse processo se fortalece por meio de práticas interativas, nas quais os aprendizes usam a língua de forma natural, negociando significados em situações reais de comunicação.

Por sua vez, o conceito de competência comunicativa formulado por Hymes (1962) amplia a visão sobre o uso da língua ao incluir não apenas a dimensão gramatical, mas também a sociolinguística, discursiva e pragmática. Em outras palavras, não basta dominar vocabulário ou estruturas; é fundamental saber como, quando e em que contextos utilizar a língua de forma adequada. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante no ensino das habilidades orais, pois evidencia que *listening* e *speaking* envolvem compreender as normas culturais, sociais e interacionais que orientam a comunicação. Como destaca Leffa (2008a), ao integrar aspectos linguísticos e socioculturais, o ensino de oralidade contribui para a formação de usuários da língua capazes de atuar criticamente em situações autênticas, ultrapassando os limites de uma prática de memorização e repetição.

Ao integrar o modelo *SPEAKING* de Dell Hymes (1972), é possível aprofundar essa abordagem, considerando os elementos fundamentais da comunicação:

S (*Setting and Scene*): O ambiente físico e a situação em que a comunicação ocorre, como uma reunião formal ou uma conversa casual, influenciam o tom e as escolhas linguísticas.

P (*Participants*): Os interlocutores envolvidos, suas identidades, papéis sociais e níveis de proximidade, determinam o estilo e o nível de formalidade do discurso.

E (*Ends*): Os objetivos da interação, sejam eles informar, persuadir ou construir relações interpessoais, moldam a estrutura da comunicação.

A (*Act Sequence*): A sequência de atos comunicativos, ou seja, a ordem e o fluxo de falas, refletem as normas culturais e sociais de interação.

K (*Key*): O tom, a atitude ou o espírito da comunicação, que pode ser sério, humorístico ou cordial, por exemplo.

I (*Instrumentalities*): Os meios de comunicação utilizados, como a fala, o tom de voz ou recursos tecnológicos, impactam a mensagem.

N (*Norms*): As regras implícitas ou explícitas que regem o comportamento comunicativo, incluindo turnos de fala, interrupções e estilos de polidez.

G (*Genre*): O tipo de discurso ou formato textual empregado, como uma apresentação, um diálogo informal ou uma explicação técnica.

Ao integrar o modelo *SPEAKING* ao ensino de habilidades orais, o professor promove uma abordagem dinâmica, que vai além do domínio técnico da língua. Os alunos são desafiados a reconhecer e aplicar as nuances da comunicação em contextos diversos, ajustando sua fala às normas culturais e sociais de cada interação. Esse processo, além de estimular a fluência, amplia a competência comunicativa de forma contextualizada e significativa.

A prática de *listening* e *speaking*, portanto, transforma-se em uma experiência interativa e contínua, em que os alunos não apenas reproduzem estruturas linguísticas, mas também as vivenciam em situações reais de comunicação. Isso facilita a internalização dos conteúdos e contribui para o desenvolvimento de confiança e autonomia no uso do idioma. A aprendizagem, nesse modelo, é impulsionada pela interação autêntica, permitindo que os alunos construam habilidades práticas e relevantes para suas necessidades pessoais e profissionais.

A teoria do *input compreensível* de Krashen pode ser ampliada para atividades que envolvam situações de *speaking* como *role plays*, onde os alunos têm a oportunidade de expor suas ideias de maneira clara e eficaz. A escuta, por sua vez, deve ser trabalhada com material diversificado, como áudios e vídeos de contextos profissionais, para que o aluno tenha a oportunidade de se familiarizar com diferentes formas de linguagem e com o uso do idioma em diversas situações. Essas atividades permitem que os alunos compreendam a língua em uso e também pratiquem a produção oral, desenvolvendo suas habilidades de expressão de maneira mais completa e integradora.

A Pedagogia Pós-Método, marcada pela flexibilidade e pela adaptação às necessidades dos aprendizes, propõe que o planejamento das aulas de inglês em cursos técnicos seja dinâmico e conectado às práticas sociais reais. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador reflexivo, ajustando atividades e materiais às demandas concretas dos estudantes e criando condições para que a aprendizagem da língua ocorra de forma significativa e contextualizada (Nunan, 2004).

O desenvolvimento das habilidades orais pode ser fundamentado pela integração de diferentes referenciais teóricos. Krashen (1982) ressalta o papel do *input compreensível* e da redução de barreiras afetivas como condições essenciais para a aquisição natural da língua,

enquanto Hymes (1972) introduz a noção de competência comunicativa, ampliada posteriormente por Canale e Swain (1980), que incorporaram dimensões sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Essas contribuições reforçam que a oralidade não se limita à pronúncia ou à gramática, mas envolve a capacidade de usar a língua de forma adequada em diferentes contextos de interação.

No campo do *listening*, Vandergrift (1999) enfatiza a importância de desenvolver estratégias metacognitivas que ajudem o aluno a monitorar e avaliar sua compreensão, enquanto Rost (2011) entende a escuta como processo ativo de construção de sentido, que exige previsões, inferências e conexões com o conhecimento prévio. Em relação ao *speaking*, Bygate (1987) destaca que a fala envolve fluência e interação, indo além da simples produção de frases isoladas. Ellis (2003) acrescenta que a oralidade se fortalece por meio de tarefas comunicativas, que mobilizam os aprendizes em situações de uso real da língua.

Nesse contexto, a Pedagogia Pós-Método surge como uma estrutura flexível e adaptativa, capaz de alinhar o planejamento e o desenvolvimento das aulas de inglês às necessidades específicas de cada turma e ao contexto educacional. Essa perspectiva dialoga diretamente com as diretrizes da BNCC (2018), que valoriza a formação integral dos alunos e propõe a flexibilização curricular como caminho para atender às demandas do século XXI. Como defende Nunan (2004), o ensino de línguas deve partir das necessidades locais e ser constantemente ajustado às realidades do aprendiz. Nesse cenário, as habilidades de comunicação tornam-se centrais, pois, como lembra Leffa (2008a), o ensino de inglês no Brasil só ganha relevância quando conecta teoria e prática em situações significativas de uso.

A aplicação da perspectiva Pós-Método ao planejamento das aulas de inglês promove, assim, não apenas a aprendizagem significativa, mas também o protagonismo dos alunos. Richards e Rodgers (2001) observam que a clareza na distinção entre *abordagem*, *método* e *técnica* é essencial para que as escolhas pedagógicas sejam coerentes e eficazes, o que converge com o modelo de Almeida Filho (1993). Essa flexibilidade no processo de ensino, aliada a uma adaptação contínua, potencializa o desenvolvimento de competências linguísticas diretamente conectadas a contextos sociais e profissionais.

Nesse panorama, a Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), proposta por Almeida Filho (1993), fornece uma estrutura teórica integrada que organiza o processo de ensino-aprendizagem. Inspirada na diferenciação clássica proposta por Anthony (1963) e aprofundada por Richards e Rodgers (2001), a OGEL é composta por quatro níveis hierárquicos – abordagem, métodos, técnicas e materialidades – que oferecem ao mesmo tempo sistematização e flexibilidade. Essa integração teórica reforça a importância de alinhar

princípios pedagógicos, metodologias e recursos de forma articulada, assegurando coerência entre a concepção teórica e a prática em sala de aula.

No nível mais abrangente e fundamental encontra-se a abordagem, que constitui a base filosófica e conceitual de todo o processo. Brown (2007) ressalta que uma abordagem representa um conjunto de crenças que orienta decisões sobre ensino e aprendizagem, influenciando diretamente métodos e técnicas. Tardif (2014) e Gauthier (2013) complementam que tais escolhas são atravessadas pelos múltiplos saberes docentes, que se articulam na prática pedagógica. Ao estabelecer fundamentos claros, a abordagem garante consistência ao processo educativo, mas também abre espaço para a adaptação necessária diante das demandas do contexto.

O segundo nível é composto pelos métodos, que operacionalizam os princípios estabelecidos pela abordagem. Os métodos estruturam estratégias pedagógicas organizadas que orientam o professor no planejamento didático e na execução do ensino. Como apontam Richards e Rodgers (2001), os métodos funcionam como planos sistemáticos que conectam pressupostos teóricos a procedimentos pedagógicos, servindo de ponte entre teoria e prática. Brown (2007) reforça que os métodos dão forma concreta às concepções educacionais, permitindo que os objetivos da abordagem sejam traduzidos em práticas de ensino consistentes.

No terceiro nível encontram-se as técnicas, entendidas como ações pedagógicas específicas implementadas em sala de aula. Anthony (1963) já havia destacado que as técnicas representam a aplicação prática dos métodos em situações concretas, constituindo-se em ferramentas que podem ser ajustadas às características e necessidades dos aprendizes. Nunan (2004) acrescenta que sua eficácia depende da sensibilidade do professor em adaptá-las ao contexto e ao perfil da turma. Paiva (2005) complementa, destacando que a escolha e adaptação de técnicas podem ampliar a autonomia do aluno, fortalecendo sua participação ativa no processo de aprendizagem.

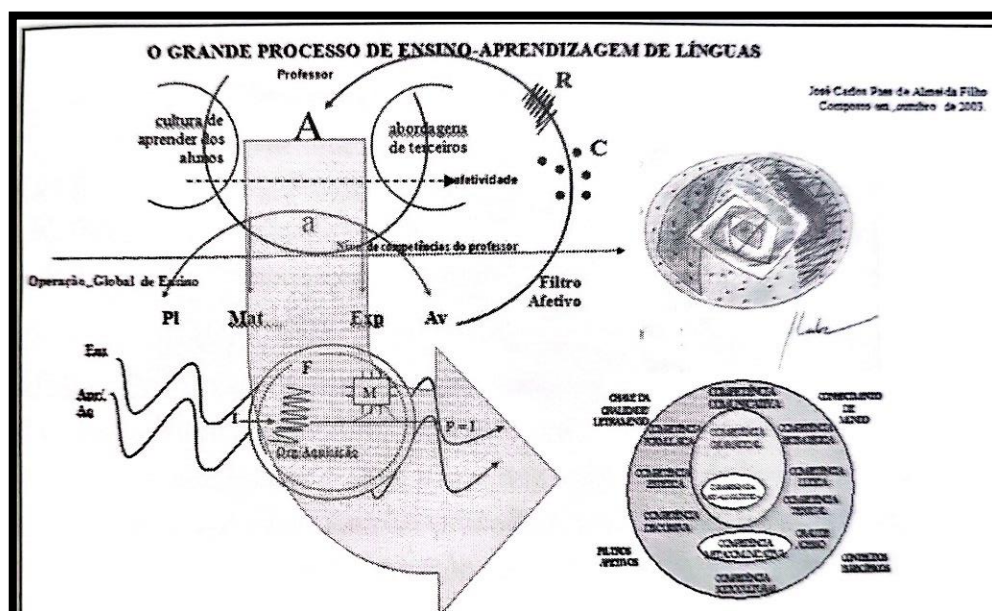
O quarto nível diz respeito às materialidades, que englobam os recursos didáticos concretos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Leffa (2008b) argumenta que o uso de materiais autênticos, como textos reais, recursos audiovisuais e tecnologias digitais, contribui para tornar o aprendizado mais significativo e próximo da realidade do aluno. Esse nível inclui, portanto, desde livros didáticos até jogos, aplicativos e atividades interativas, todos voltados para tornar a mediação do conhecimento mais acessível e eficaz.

O modelo OGEL também enfatiza a natureza dinâmica e reflexiva do processo de ensino-aprendizagem, que não é linear, mas cíclico e interativo. Esse ciclo envolve tanto a influência proativa, que flui do planejamento inicial até a avaliação, quanto a influência

retroativa, que parte da avaliação para retroalimentar e ajustar o planejamento e as estratégias pedagógicas. Tardif (2014) observa que essa capacidade de revisão contínua mobiliza diferentes saberes docentes e contribui para a formação de práticas pedagógicas mais críticas e adaptativas.

A proposta de Almeida Filho (1993), portanto, destaca a importância da coerência sistêmica no ensino de línguas, de modo que todos os níveis da OGEL estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem e às demandas específicas do contexto. Essa integração teórica e prática permite a construção de um processo pedagógico eficiente, flexível e responsivo às múltiplas realidades dos aprendizes, maximizando os resultados e a relevância do ensino de línguas.

Figura 2 - Modelo OGEL



Fonte: Almeida Filho (1993)

A OGEL, ao enfatizar a centralidade da abordagem como elemento norteador no ensino de línguas, evidencia sua função integradora dos diversos aspectos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Almeida Filho (1993), a abordagem constitui a base filosófica que orienta a escolha de métodos, técnicas e recursos didáticos, conectando princípios teóricos às práticas pedagógicas. Nesse mesmo sentido, Ortale (2023) reforça que a relevância da OGEL está justamente na possibilidade de alinhar essas dimensões de forma coerente e adaptada às demandas específicas do contexto educacional e dos estudantes. Isso demonstra que a abordagem não deve ser compreendida apenas como um constructo teórico,

mas também como um instrumento prático que potencializa a eficácia do ensino e confere unidade ao processo pedagógico.

A partir dessa perspectiva, a seleção e a utilização de materiais didáticos adequados assumem papel decisivo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas, tornando-se fundamentais para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. No próximo capítulo, será discutido o conceito e a fundamentação teórica do material didático, destacando sua relevância na criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a competência comunicativa, a autonomia e o protagonismo dos alunos.

6 CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO MATERIAL DIDÁTICO

Inicialmente, cabe salientar que o desenvolvimento de um currículo de línguas, especialmente no âmbito do Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos (ESP), demanda um processo metodológico rigoroso, fundamentado em uma análise de necessidades precisa e na articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, Almeida Filho (1993) ressalta que o planejamento e a elaboração de materiais didáticos devem estar alinhados à abordagem adotada, funcionando como parte de uma prática pedagógica coerente que integra objetivos, métodos e recursos em um todo articulado. De forma complementar, Richards & Rodgers (2001, p. 25) pontuam que o material didático utilizado pelo professor em sala de aula precisa seguir determinadas características, refletindo princípios teóricos consistentes e promovendo práticas de ensino que favoreçam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Desta forma, Richards & Rodgers (2001) pontuam que o material didático usado pelo professor em sala de aula precisa seguir as características:

1. Os materiais irão focar nas habilidades comunicativas de interpretação, expressão e negociação.
 2. Os materiais irão focar em trocas de informações compreensíveis, relevantes e interessantes, ao invés de apresentarem formas gramaticais.
 3. Os materiais envolverão diferentes tipos de textos e diferentes mídias, o que permitirá que os alunos desenvolvam sua competência e fluência por meio de uma variedade de atividades e tarefas.
- Em comparação, o papel dos materiais instrucionais dentro de um sistema de ensino individualizado pode incluir as seguintes especificações:
4. Os materiais permitirão que os alunos avancem em seus próprios ritmos de aprendizagem.
 5. Os materiais permitirão diferentes estilos de aprendizagem.
 6. Os materiais proporcionarão oportunidades para estudo e uso independentes.
 7. Os materiais proporcionarão oportunidades para autoavaliação e progresso na aprendizagem.¹¹

1. ¹¹ *The materials will focus on the communicative abilities of interpretation, expression, and negotiation.*
 2. *The materials will focus on understandable, relevant, and interesting exchanges of information, rather than on the presentation of grammatical forms.*
 3. *The materials will involve different kinds of texts and different media, which will allow learners to develop their competence and fluency through a variety of different activities and tasks.*
By comparison, the role of instructional materials within an individualized instructional system might include the following specifications:
 4. *Materials will allow learners to progress at their own rates of learning.*
 5. *Materials will allow for different styles of learning.*
 6. *Materials will provide opportunities for independent study and use.*
 7. *Materials will provide opportunities for self-evaluation and progress in learning*

As ideias de Richards & Rodgers (2001) sobre as características essenciais do material didático encontram ressonância no *Framework* de Hutchinson & Waters (1987), representado no diagrama de fluxo da Figura 1, que descreve as etapas do planejamento do ensino de línguas desde a análise da situação-alvo até a avaliação. Esse modelo evidencia que o planejamento eficaz começa com a identificação minuciosa do contexto em que a língua será utilizada pelos aprendizes, o que possibilita selecionar materiais alinhados às necessidades de interpretação, expressão e negociação. Ao relacionar essas etapas às diretrizes de Richards & Rodgers, percebe-se que o material didático deve responder a demandas comunicativas reais, garantindo maior precisão e relevância no planejamento.

Richards & Rodgers (2001) também ressaltam que os materiais precisam permitir que os alunos avancem em seu próprio ritmo e contemplem diferentes estilos de aprendizagem. Essa premissa se articula às fases do *Framework*, especialmente no desenvolvimento do plano de estudos e na criação de materiais, que devem oferecer atividades variadas e ajustadas a diferentes níveis de competência.

O diagrama apresentado por Hutchinson & Waters inicia-se com duas etapas interdependentes: (1) a identificação da situação-alvo, que envolve a análise detalhada dos contextos profissionais, acadêmicos ou sociais em que a língua será usada, e (2) a seleção das teorias de linguagem que fundamentarão o curso, definindo os princípios teóricos da aprendizagem. Essas etapas são cruciais para assegurar que o curso esteja alinhado às necessidades reais dos aprendizes e às concepções linguísticas que melhor sustentam o processo de ensino-aprendizagem. Na sequência, o modelo prevê a identificação das características linguísticas da situação-alvo, como vocabulário, estruturas gramaticais, funções comunicativas e gêneros textuais relevantes, que orientam a definição do conteúdo e garantem que o ensino seja diretamente vinculado às exigências do contexto.

Essa visão dialoga com Celani (2009), que ressalta a importância de o material didático refletir a realidade sociocultural dos aprendizes, tornando o aprendizado significativo e conectado ao contexto de uso. Ramos (2009) acrescenta que, no ensino instrumental, o processo de análise de necessidades deve ser o ponto de partida para a elaboração de materiais, assegurando a pertinência e a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados. Já Leffa (2008b) observa que todo material didático carrega uma concepção de língua e de ensino, não sendo, portanto, neutro; por isso, cabe ao professor selecionar e adaptar os recursos de modo crítico, para que estejam em sintonia com os objetivos formativos.

A partir dessas etapas, o professor elabora o plano de estudos (*syllabus*), organizando os conteúdos em sequência lógica e coerente. O processo culmina no desenvolvimento dos

materiais didáticos, que exemplificam e operacionalizam os elementos definidos no plano, transformando-os em atividades, exercícios e textos que tornam o ensino mais dinâmico e interativo. Por fim, a avaliação assegura a verificação da aprendizagem e fornece subsídios para ajustes contínuos, fechando o ciclo e promovendo a integração entre teoria e prática.

Esse percurso reforça que o planejamento do ensino de línguas é um processo sistêmico e cíclico, no qual materiais, métodos e avaliação precisam estar em permanente diálogo.

6.1 Planejamento do Ensino de Línguas: Integração entre Teoria e Prática

A análise do diagrama apresentado na Figura 1, de Hutchinson & Waters (1987), evidencia que o planejamento do ensino de línguas exige um processo sistemático e rigoroso, que envolve a integração entre aspectos teóricos e práticos. Cada etapa do diagrama está intrinsecamente vinculada às anteriores, refletindo a necessidade de um planejamento cuidadoso e consistente para alcançar os objetivos de aprendizagem. Esse modelo estratégico destaca a importância de uma abordagem que articule teoria e prática de forma fluida, permitindo que os professores atendam às necessidades reais dos alunos e contextos específicos.

A identificação da situação-alvo dos aprendizes é uma etapa fundamental no processo de planejamento, pois orienta a escolha das abordagens teóricas que embasarão o desenvolvimento do curso. Segundo Richards & Rodgers (2001), esse diagnóstico inicial é crucial para a definição das características linguísticas que devem ser priorizadas, como vocabulário, gramática e funções comunicativas, com o objetivo de garantir que o ensino seja relevante e eficaz. Além disso, essa análise inicial assegura que o curso esteja alinhado com as necessidades reais dos alunos, contextualizando o aprendizado no ambiente profissional ou acadêmico em que a língua será utilizada.

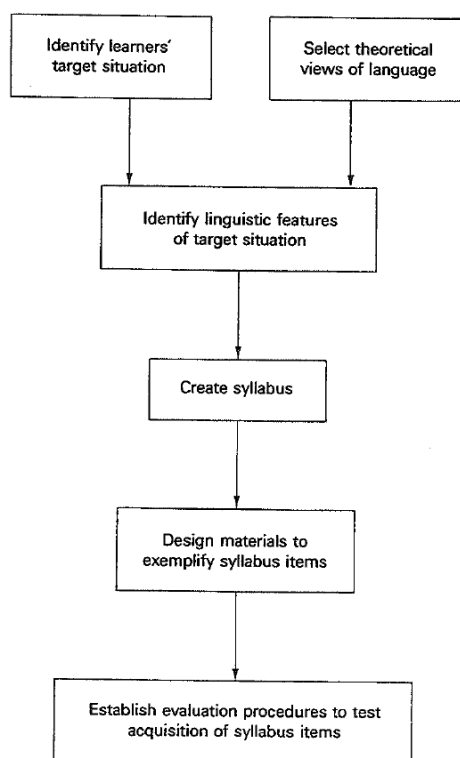
A criação do plano de estudos, que se segue a essa identificação, deve ser cuidadosamente orientada pelas etapas anteriores, garantindo que o conteúdo do curso seja relevante, eficaz e ajustado às necessidades dos alunos. Hutchinson & Waters (1987) enfatizam que o plano de estudos deve ser elaborado levando em consideração a sequência lógica dos conteúdos, a fim de promover uma aprendizagem gradual e bem estruturada, que possibilite a aquisição das competências linguísticas de maneira progressiva. A construção de um plano que contemple tanto as competências linguísticas quanto as competências comunicativas exige a consideração do contexto específico em que a língua será utilizada, proporcionando uma formação mais alinhada com as demandas reais do aluno.

O desenvolvimento de materiais didáticos que exemplifiquem os itens do plano de estudos, e a definição de procedimentos de avaliação coerentes com os objetivos do curso são igualmente essenciais. Essas etapas práticas garantem que o ensino seja realizado de forma eficaz, proporcionando aos alunos oportunidades concretas para aplicar os conhecimentos adquiridos. Além disso, a avaliação contínua, conforme sugerido por Nunan (1991), deve ser projetada para acompanhar o progresso dos alunos e verificar a eficácia do ensino. A avaliação deve estar alinhada tanto com os objetivos do curso quanto com a prática real de uso da língua, promovendo uma análise diagnóstica e formativa ao longo do processo de aprendizagem.

Portanto, o diagrama de Hutchinson & Waters (1987) funciona como um modelo estratégico valioso para o planejamento das aulas de inglês. Ele destaca a importância de um processo de planejamento que articule as etapas teóricas e práticas de maneira sistemática, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas e que o ensino seja eficaz. Ao integrar as diretrizes teóricas de Richard & Rodgers (2001) e a prática do ensino de línguas, esse modelo permite um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e conectado às demandas específicas do contexto de aprendizagem.

O diagrama a seguir (Figura 3) ilustra as etapas interdependentes e sequenciais do planejamento de aulas, desde a identificação da situação-alvo até a definição de procedimentos de avaliação. Cada uma dessas etapas garante uma abordagem integrada entre teoria e prática, fundamentando o processo de ensino de línguas em uma base sólida e contextualizada.

Figura 3 - Etapas interdependentes e sequenciais do planejamento de aulas



Fonte: Hutchinson and Waters (1987, p. 66)

Em síntese, a Figura 3 oferece uma visão abrangente e detalhada do processo de planejamento de aulas, desde a análise das necessidades dos aprendizes até a avaliação da aprendizagem, com foco específico nas habilidades orais. Ao enfatizar a importância de uma abordagem metodológica sólida e bem fundamentada, o modelo fornece uma estrutura eficaz para o desenvolvimento de aulas de inglês no contexto do ensino técnico, especialmente no curso de Eletrônica. No caso das habilidades orais, a análise das necessidades permite identificar as competências comunicativas específicas que os alunos precisam desenvolver, como a capacidade de apresentar projetos e interagir de forma clara e precisa em situações profissionais.

Ao aplicar esse modelo de planejamento, o professor pode selecionar estratégias pedagógicas que priorizem a prática oral de forma contextualizada e significativa. Brown (2007) lembra que o desenvolvimento da oralidade exige atenção tanto às micro-habilidades, como pronúncia e fluência, quanto às macro-habilidades, como a organização discursiva e a adequação ao contexto. Entre as atividades que favorecem essas competências estão a conversação guiada, em que os alunos discutem em duplas ou grupos pequenos tópicos relacionados à eletrônica, e o *role-playing*, no qual simulam situações do ambiente de trabalho técnico. Essas práticas se aproximam do que Ellis (2003) define como tarefas comunicativas,

pois envolvem a língua como instrumento para atingir um objetivo, e do que Nunan (2004) defende ao destacar a importância de tarefas autênticas e significativas para o aprendizado.

Outra possibilidade é a realização de apresentações orais curtas, nas quais os estudantes explicam conceitos técnicos, como o funcionamento de circuitos básicos. Essa prática, além de reforçar a compreensão de termos específicos, contribui para o desenvolvimento da confiança e da habilidade de falar em público. Leffa (2008c) observa que a oralidade, quando trabalhada de forma significativa, torna-se um eixo estruturante do ensino de línguas, pois aproxima o aprendizado das práticas reais de comunicação.

No cenário brasileiro, Celani (2009) e Ramos (2009) reforçam que, mesmo em cursos de inglês instrumental, é fundamental incluir oportunidades de prática oral, de modo que os alunos desenvolvam competências comunicativas aplicáveis ao seu campo profissional. Isso se conecta à perspectiva de que o ensino de línguas não pode se restringir à leitura técnica, mas deve articular-se às demandas contemporâneas de interação em contextos globais.

Por fim, a avaliação contínua das habilidades orais, como sugere o modelo de Hutchinson & Waters (1987), permite ao professor refletir criticamente sobre sua prática e ajustar constantemente suas estratégias. Esse caráter dinâmico e adaptativo garante que o ensino esteja sempre alinhado às necessidades reais dos alunos, preparando-os de forma mais eficaz para a atuação profissional no campo da Eletrônica.

Assim, ao destacar a importância do planejamento pedagógico e do desenvolvimento das habilidades orais no ensino de inglês para fins específicos, especialmente no contexto técnico, evidencia-se que tais processos só podem alcançar sua plena eficácia quando sustentados por materiais didáticos coerentes e significativos. Os materiais, ao traduzirem em práticas concretas as escolhas teóricas e metodológicas, desempenham papel central na mediação entre os objetivos de ensino e a aprendizagem dos alunos. Por essa razão, a seção seguinte será dedicada à análise do conceito e da fundamentação teórica do material didático, discutindo sua relevância como instrumento estratégico para promover a competência comunicativa e conectar o ensino de línguas às necessidades reais dos estudantes.

6.2 Escolha da abordagem e produção do material didático

A flexibilidade no planejamento, conforme orientado pela BNCC, constitui um elemento essencial para atender às demandas do Ensino Técnico, como no caso da ETEC, em que os alunos apresentam contextos e necessidades específicas. Nesse cenário, o ensino de inglês deve ser ajustado de modo a dialogar com as características e interesses dos estudantes

do curso de Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, conectando conteúdos e metodologias à sua formação profissional. Essa perspectiva amplia o foco da aprendizagem para além da aquisição de estruturas gramaticais e vocabulário, integrando situações reais do mundo do trabalho, como apresentações técnicas, debates sobre inovações tecnológicas e discussões sobre desafios da prática profissional. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais prática, significativa e diretamente vinculada à realidade dos alunos, preparando-os para enfrentar os cenários que encontrarão em sua futura atuação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998) também exercem papel decisivo nesse processo, ao orientarem a construção de currículos que contemplem as especificidades das áreas de formação, embora não sejam mais documentos adotados atualmente, impulsionaram as orientações oficiais sobre o uso da língua estrangeira. Nesse sentido, os PCNs destacam que o ensino de línguas estrangeiras deve ser planejado de forma contextualizada, assegurando não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também a preparação dos alunos para as exigências do mercado de trabalho. Isso implica considerar, além do aspecto linguístico, competências fundamentais para o ambiente profissional, como a comunicação eficaz, a cooperação e a capacidade de adaptação a diferentes contextos. Como observa Celani (2009), a relevância do ensino de línguas está em sua articulação com os usos sociais e profissionais, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa para o aprendiz.

A integração entre a flexibilidade proposta pela BNCC e as diretrizes dos PCNs favorece, assim, um ensino de inglês mais direcionado, relevante e integrado às práticas profissionais do futuro. Esse processo possibilita que os estudantes desenvolvam, ao longo de sua trajetória formativa, competências linguísticas articuladas a habilidades mais amplas, como o pensamento crítico e a resolução colaborativa de problemas. Nesse mesmo horizonte, a Pedagogia Pós-Método, ao valorizar a adaptação das práticas pedagógicas às condições reais da sala de aula, reforça o papel do professor como mediador reflexivo. Tardif (2014) entende que os saberes docentes são construídos no entrelaçamento da formação, da experiência e da prática, o que demanda flexibilidade no exercício da docência. De forma complementar, Gauthier (2013) ressalta que a prática pedagógica mobiliza diferentes tipos de saberes, conferindo à docência o estatuto de prática científica. Já Ramos (2009) enfatiza que a análise de necessidades deve guiar a elaboração de materiais e atividades, garantindo pertinência e aplicabilidade. Por sua vez, Leffa (2008) destaca que o ensino de línguas deve ser pensado como prática social significativa, que conecta o conhecimento linguístico às experiências do aluno.

Além disso, a escolha de materiais didáticos e a produção de conteúdo devem estar alinhadas ao princípio de tornar o aprendizado mais significativo e conectado às práticas sociais

dos alunos. A ênfase no desenvolvimento da oralidade, especialmente em contextos técnicos, como o uso da língua inglesa na área de Eletrônica, deve ser entendida como prioridade pedagógica. Para isso, a seleção de recursos que favoreçam práticas interativas e situações comunicativas autênticas é essencial, permitindo que os alunos ampliem suas competências linguísticas e se sintam mais confiantes para atuar em seu futuro campo profissional.

O plano de curso, concebido como um guia mais amplo do processo formativo ao longo do ano letivo, deve integrar competências linguísticas fundamentais, articuladas a habilidades transversais, como comunicação eficaz, pensamento crítico e resolução colaborativa de problemas. Já o plano de aula, que organiza atividades em períodos mais curtos, precisa manter-se dinâmico e flexível, ajustando-se continuamente aos interesses e objetivos do grupo. Em conformidade com a BNCC (2018), que propõe a superação de um currículo fragmentado e disciplinar, as aulas de inglês devem promover experiências que extrapolem o domínio de estruturas linguísticas, favorecendo a participação ativa dos alunos em situações reais de comunicação e ampliando seu protagonismo no processo de aprendizagem. Esse movimento contribui para fortalecer a autonomia e a autoconfiança, aspectos indispensáveis tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a inserção no mundo acadêmico e profissional.

Essa flexibilidade curricular garante que as necessidades dos estudantes sejam contempladas de forma eficaz, ao mesmo tempo em que estimula uma abordagem mais crítica e integradora. A incorporação de metodologias voltadas à comunicação e ao uso da língua em situações reais favorece um aprendizado ativo e contextualizado, aproximando a sala de aula da realidade do mercado de trabalho e das demandas globais. Como destaca Celani (2009), o ensino de línguas deve ser pensado em sua relevância social e profissional, de modo a tornar a aprendizagem significativa para o aluno. Ramos (2009) reforça que a análise de necessidades deve guiar a elaboração de materiais e atividades, garantindo que estes estejam alinhados às demandas acadêmicas e profissionais específicas. Já Leffa (2008) aponta que o material didático não é neutro, pois carrega uma concepção de língua e de aprendizagem, devendo ser constantemente analisado e adaptado pelo professor para atender às necessidades do contexto.

Nesse sentido, a Pedagogia Pós-Método, proposta por Kumaravadivelu (2001, 2006), assume papel central ao enfatizar a adaptação constante das práticas pedagógicas às especificidades dos contextos de ensino. No Pós-Método, o professor não é apenas executor de técnicas ou replicador de materiais, mas um mediador crítico capaz de selecionar, adaptar e produzir recursos que reflitam as realidades de seus alunos. A função docente passa a ser a de um agente criativo e reflexivo, que, ao mesmo tempo em que se apoia em referenciais teóricos,

constrói soluções pedagógicas situadas, considerando a diversidade de perfis, experiências e expectativas presentes em sala de aula.

No caso do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, essa concepção se traduz na elaboração de materiais que não apenas estimulem a prática oral em inglês, mas também contemplem terminologias técnicas, gêneros discursivos da área e contextos específicos de atuação profissional. Dessa forma, o material didático se torna um recurso estratégico que articula teoria e prática, engajando os alunos em experiências de comunicação autêntica, relevantes para sua formação técnica e para sua inserção em um mundo globalizado.

Segundo Fernández (2014), os termos "material didático" e "livro didático" são frequentemente utilizados de forma intercambiável. Esse equívoco pode ser atribuído, segundo a autora, tanto a questões econômicas, relacionadas à dificuldade de aquisição desses recursos por parte das instituições ou dos professores, quanto a uma compreensão inadequada dos conceitos, decorrente de uma formação metodológica insuficiente.

Para Fernández, o termo "materiais" é mais abrangente, englobando não apenas os livros didáticos, mas também uma variedade de recursos, como dicionários, gramáticas, livros de conjugação verbal, cadernos de exercícios, textos literários, artigos e matérias extraídos de jornais, revistas ou sites, livros paradidáticos, materiais de atividades lúdicas, livros de apoio linguístico, gravações em áudio e vídeo, músicas, mapas, cartazes, entre outros.

A Pedagogia Pós-Método também reconhece a importância da autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Em vez de ser visto apenas como receptor passivo de conhecimento, o aluno é incentivado a participar ativamente da construção de seu próprio conhecimento. Isso implica que o material didático deve ser projetado de forma a oferecer oportunidades para que os estudantes sejam desafiados a se expressar de maneira espontânea e a refletir sobre suas próprias práticas comunicativas.

A aplicação da Pedagogia Pós-Método também implica em um enfoque na personalização do ensino. O professor, como mediador da aprendizagem, deve ser capaz de ajustar o material didático e as estratégias pedagógicas de acordo com o progresso e as necessidades dos alunos. Isso significa que o material didático deve ser flexível, permitindo modificações conforme os alunos demonstram diferentes níveis de competência na oralidade. Além disso, o professor deve adotar um papel ativo na avaliação contínua das habilidades orais dos alunos, fornecendo feedback construtivo e orientações personalizadas para promover o crescimento individual e coletivo. Segundo documentos da BNCC:

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

Dentro dessa perspectiva, o material didático deixa de ser compreendido como uma simples ferramenta pedagógica e passa a assumir a função de recurso dinâmico e flexível, capaz de se adaptar constantemente às necessidades do grupo de alunos e às exigências do contexto educacional. Em vez de ser um conjunto rígido de informações a serem transmitidas, torna-se uma ponte entre o conteúdo acadêmico e as experiências reais, ocupando lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Como observa Leffa (2008c), o material não é neutro, pois reflete concepções de língua, aprendizagem e ensino, cabendo ao professor interpretá-lo criticamente e ajustá-lo ao contexto. Nesse cenário, o docente atua como facilitador e mediador, utilizando o material não apenas como suporte de conteúdo, mas como recurso que estimula a interação autêntica dos alunos com a língua.

Ao permitir o envolvimento ativo dos estudantes com o material, o professor promove um ambiente de aprendizagem no qual a vivência da língua ocorre em situações práticas, como simulações, projetos ou atividades colaborativas. Celani (2009) enfatiza que essa mediação deve se basear na análise das necessidades, de modo que os recursos didáticos representem não apenas a língua em seu uso real, mas também os interesses e objetivos dos aprendizes. Assim, o material se torna progressivamente contextualizado, respondendo ao desenvolvimento da turma e às demandas do campo profissional, especialmente no ensino técnico. Esse processo favorece o trabalho com habilidades orais de forma mais significativa, engajadora e eficaz.

Além disso, ao incorporar o material de maneira interativa e adaptativa, o professor contribui para a criação de um espaço que valoriza a participação ativa dos alunos, incentivando-os a refletir, questionar e aplicar a língua em situações que simulam sua futura prática profissional. Ramos (2009) acrescenta que a relevância dos materiais está diretamente ligada à sua capacidade de dialogar com os objetivos acadêmicos e profissionais dos estudantes, promovendo não apenas a aprendizagem linguística, mas também a motivação e a autonomia.

A Pedagogia Pós-Método, nesse sentido, não apenas redefine o papel do professor, mas também rompe com a ideia de que o material didático deve ser seguido de forma rígida e prescritiva. Como propõe Kumaravadivelu (2006), o material deve ser entendido como um ponto de partida para a interação reflexiva entre docente e discente, permitindo ajustes constantes em função das necessidades emergentes. Assim, o material se converte em mediador

de práticas flexíveis e abertas, nas quais as habilidades orais são desenvolvidas em consonância com os contextos sociais, acadêmicos e profissionais dos estudantes.

Dessa forma, a escolha pelo Pós-Método justifica-se por sua capacidade de criar um ambiente de aprendizagem personalizado, centrado nas necessidades reais dos alunos e nos desafios profissionais que enfrentarão. Ao integrar flexibilidade, reflexão crítica e adaptação contínua, o Pós-Método contribui para a formação integral do estudante, preparando-o para comunicar-se com eficácia, confiança e criticidade em suas futuras carreiras no campo da eletrônica.

Utilizar essa pedagogia permite, ainda, que o processo de ensino seja mais dinâmico, pois, ao invés de aplicar um método rígido, o professor cria soluções e atividades que se alinham diretamente ao desenvolvimento das competências orais dos alunos, promovendo, assim, uma aprendizagem ativa e participativa. Ao incentivar os alunos a se envolverem ativamente em situações práticas do mundo real, como apresentações técnicas, debates sobre inovações tecnológicas e discussões de casos da área, o professor favorece o desenvolvimento de habilidades orais de maneira contextualizada, onde o foco não está apenas no conhecimento teórico, mas também na aplicação prática do conteúdo. Assim, Edge e Wharton (apud Tomlison, 1998, p. 296), destacam:

[...] se os alunos em sala de aula puderem iniciar padrões de interação e criar os significados que desejam expressar pessoalmente, há mais chances de que eles possam fazer uso desse aprendizado para explorar fontes externas de aprendizado quando as encontrarem”.¹²

A adoção do Pós-Método está em consonância com os princípios estabelecidos pela BNCC, que enfatiza a importância da flexibilidade curricular, a promoção do protagonismo dos alunos e a necessidade de adaptar o ensino às condições e contextos específicos das escolas e dos estudantes. A BNCC defende a organização de um currículo que permita a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a integração e a aplicabilidade dos conteúdos, alinhando-se ao enfoque dinâmico e adaptável proposto pela abordagem Pós-Método. Dessa forma, o ensino de línguas ganha maior relevância social e pedagógica, contribuindo para uma formação crítica e cidadã. Nesse sentido, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre a fluência na aquisição da língua inglesa, compreendida não apenas como o domínio de estruturas linguísticas, mas como a capacidade de interagir com autonomia, confiança e adequação em diferentes contextos comunicativos, tema que será abordado na próxima seção.

¹² [...] if learners in classrooms can initiate interaction patterns and create the meanings they want to personally express, then there is more chance that they will be able to make use of such learning to exploit outside sources for learning when they find them.

6.3 Fluência na Aquisição da Língua Inglesa

A fluência na aquisição de uma língua estrangeira, especialmente o inglês, vai além da capacidade de falar sem interrupções ou hesitações. Ela envolve a competência de usar a língua de maneira espontânea e eficaz, permitindo que o falante se comunique de forma contínua, sem a intervenção constante de análises gramaticais. Ser fluente significa não apenas articular palavras e frases corretamente, mas também adaptar o discurso conforme o contexto e os interlocutores, o que implica uma compreensão e uso adequado do vocabulário, das estruturas linguísticas e das convenções culturais da língua. Dessa forma, a fluência permite uma comunicação natural e eficiente, essencial para interações bem-sucedidas em um mundo globalizado.

No processo de desenvolvimento da fluência, a prática contínua e o uso da língua em situações reais são fundamentais. A fluência não se limita à simples produção de palavras, mas envolve a habilidade de pensar rapidamente em inglês, responder de forma coesa e participar ativamente de conversas dinâmicas. Para alcançar esse nível de competência, a educação deve adotar abordagens pedagógicas interativas e comunicativas, que favoreçam a imersão dos alunos na língua. Assim, a fluência se torna uma habilidade essencial não apenas para a compreensão e produção linguística, mas também para a capacidade de interagir de maneira eficaz no cotidiano acadêmico e profissional, superando as barreiras linguísticas e culturais.

Segundo Richards & Rodgers (2001), a fluência é um componente essencial da competência comunicativa, ao lado da precisão gramatical e lexical. No processo de aquisição da língua, fluência e precisão devem ser vistas como interdependentes, sendo que, embora a precisão se concentre na correção gramatical e lexical, a fluência prioriza a habilidade de se comunicar de maneira eficaz e fluida. No entanto, a fluência não se refere apenas à habilidade de falar sem interrupções, mas também à capacidade de compreender e responder adequadamente em tempo real em interações comunicativas, em uma variedade de contextos.

A fluência está diretamente associada ao processo de automatização linguística, entendido como a capacidade de produzir linguagem sem depender constantemente da análise consciente de regras gramaticais. Esse conceito foi inicialmente explorado em modelos cognitivos por Anderson (1983) e aprofundado por Segalowitz (2010), que a define como a habilidade de acessar e mobilizar rapidamente o conhecimento linguístico já internalizado. Isso não significa ausência total de erros, mas sim a capacidade de manter a comunicação de forma natural e eficiente, mesmo quando a precisão não é absoluta.

No campo do ensino de línguas, Richards e Rodgers (2001), ao discutirem a Abordagem Comunicativa, ressaltam que a fluência envolve não apenas a produção contínua

da linguagem, mas também a habilidade de reparar enunciados sem comprometer o fluxo da interação. Já Cook (2008) entende a construção da fluência como um processo dinâmico e progressivo, que exige prática sistemática e exposição frequente a situações comunicativas autênticas. Conversas, debates, apresentações e simulações em sala de aula representam, segundo o autor, oportunidades essenciais para que os aprendizes desenvolvam a agilidade necessária para pensar e reagir rapidamente em inglês, favorecendo a internalização e a automatização do uso da língua em diferentes contextos.

Nesse sentido, Ellis (2003) enfatiza que a fluência emerge da prática comunicativa significativa, enquanto Skehan (1996) propõe o equilíbrio entre fluência, acurácia e complexidade como dimensões interdependentes do desenvolvimento linguístico. Outro elemento central é o feedback contínuo, que, quando oferecido de forma construtiva, possibilita ao aprendiz reconhecer avanços e identificar pontos de atenção sem comprometer o fluxo comunicativo. Nation (2007) complementa esse ponto ao defender que atividades voltadas para a fluência devem priorizar velocidade e naturalidade na produção oral, permitindo que o aprendiz concentre sua atenção na mensagem e não apenas na forma.

Por fim, Leffa (2008b) amplia a discussão ao considerar a fluência não apenas como uma habilidade linguística individual, mas como um processo sociocomunicativo, construído na interação entre aprendizes e seus contextos. Assim, a combinação entre prática constante, exposição a situações autênticas, feedback reflexivo e atenção ao aspecto social da comunicação fortalece o desenvolvimento da fluência, capacitando o aprendiz a se expressar com segurança e autonomia em interações acadêmicas, profissionais e sociais.

De acordo com a teoria interacionista, proposta por Vygotsky (1986), a interação social desempenha um papel central no desenvolvimento da fluência. Ao interagir com outros falantes, o aluno é desafiado a utilizar a língua em situações que simulam o uso real, o que potencializa a construção de um repertório linguístico funcional. Esse processo de aprendizagem, mediado pela interação com outros, permite que o aluno desenvolva a habilidade de negociar significados, adaptar-se às diferentes situações comunicativas e ajustar seu discurso às necessidades do momento.

A fluência, portanto, vai além da simples habilidade de falar sem interrupções ou hesitações. Ela abrange a capacidade de se comunicar de forma eficaz, utilizando vocabulário e estruturas de maneira automática, mas com flexibilidade, adaptando-se ao contexto e ao interlocutor. O desenvolvimento da fluência na língua inglesa é um objetivo central para qualquer aprendiz, pois reflete a habilidade de usar a língua não apenas como um instrumento de comunicação, mas como uma ferramenta poderosa para interagir de maneira profunda e

significativa no mundo. Ao alcançar a fluência, o indivíduo se torna capaz de navegar com confiança em diferentes situações comunicativas, compreendendo e respondendo com agilidade às necessidades de interlocutores diversos, o que é essencial para sua inserção e participação ativa em um cenário globalizado.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta a metodologia adotada nesta pesquisa, descrevendo de forma detalhada o contexto investigado, os participantes envolvidos, os instrumentos de coleta de dados, as atividades pedagógicas implementadas e a avaliação dos estudantes a respeito dessas atividades.

A metodologia desta pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso, conforme as orientações de Lüdke e André (2008). Esta abordagem é adequada, pois possibilitou um aprofundamento específico no contexto da ETEC, local de realização desta dissertação que teve como objetivo geral, a partir de um diagnóstico inicial, identificar as necessidades relacionadas ao domínio dessas competências no mundo profissional e elaborar um conjunto de atividades, com base na Pedagogia Pós-Método, para minimizar as dificuldades diagnosticadas.

A escolha pelo estudo de caso justificou-se pela possibilidade de investigar em profundidade, no contexto da ETEC, as características e condições do ambiente educacional, buscando entender as nuances e as dinâmicas que influenciam o ensino e o aprendizado da língua inglesa em um contexto específico. Entre as principais características de um estudo de caso, destacam-se: a exploração detalhada de um fenômeno dentro de seu contexto real; a utilização de múltiplas fontes de evidência, como entrevistas, observações e análise documental; o enfoque em processos e eventos específicos ao invés de generalizações amplas; e a flexibilidade metodológica, que permite ao pesquisador adaptar instrumentos e procedimentos conforme as necessidades do estudo (Gil, 2008).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARA sob o Parecer n.7.126.639. (Anexo A).

A investigação foi baseada nos pressupostos do Pós-Método, conforme Kumaradivelu (2008), que defende uma abordagem metodológica flexível, adaptável às necessidades e particularidades do contexto educacional. Kumaradivelu propõe que o ensino de línguas deve ser dinâmico e deve integrar atividades provenientes de abordagens anteriores, como a estruturalista e a comunicativa, desde que essas atividades sejam eficazes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Essa visão de metodologia fluida e integradora foi a base da pesquisa, pois permitiu a combinação de práticas pedagógicas diversificadas, alinhando diferentes métodos e técnicas que favoreceram a aprendizagem de inglês de forma contextualizada e eficaz.

Além disso, a pesquisa adotou os princípios metodológicos estabelecidos por Ortale (2023) e por Freitas e Ortale (2020), que enfatizam a necessidade de um ensino de línguas que seja flexível, voltado para as necessidades reais dos alunos e com foco no desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral. A metodologia contemplou a elaboração de material didático que integre práticas pedagógicas variadas, proporcionando uma aprendizagem mais completa e significativa. A flexibilidade foi um aspecto central, permitindo ajustes nas atividades conforme as respostas dos alunos e as necessidades identificadas durante o processo de ensino.

Assim, a metodologia adotada propôs oferecer uma abordagem prática e integradora, em que os métodos de ensino e as atividades didáticas sejam constantemente ajustados para promover o desenvolvimento da fluência oral dos estudantes de inglês, considerando as particularidades do ambiente da ETEC e os desafios do ensino de línguas estrangeiras em contextos públicos.

O estudo foi realizado por esta pesquisadora que também é professora da turma e foi realizada em uma escola localizada no interior paulista, integrada ao Centro Paula Souza em 1981, possuindo, portanto, 44 anos de história. Oferece cursos de Ensino Médio Técnico nas áreas de Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecatrônica e Automação Industrial. Além disso, disponibiliza cursos técnicos, como Automação Industrial, Eletroeletrônica, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática para Internet e Mecatrônica. Também oferece uma modalidade de Ensino Médio Técnico articulado com o Ensino Superior (AMS), em Desenvolvimento de Sistemas, em parceria com a Fatec Mococa.

A infraestrutura da escola é composta por uma biblioteca, auditório, quadra esportiva coberta, cantina, além de salas de aula e diversos laboratórios especializados, como os de informática, automação, eletrônica e eletrotécnica, voltados para os alunos dos cursos técnicos.

Os participantes da pesquisa foram 11 alunos do segundo ano do curso de Ensino Médio com Técnico em Eletrônica, na faixa etária de 16 a 17 anos que aceitaram participar da pesquisa. Em razão de serem menores de idade, assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus pais ou responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Para atender aos objetivos desta pesquisa e considerando as diretrizes da BNCC para o Ensino Médio, foram utilizados instrumentos que permitissem a coleta de dados quantitativos e qualitativos, proporcionando uma análise detalhada do impacto da intervenção pedagógica baseada na Pedagogia Pós-Método no ensino de inglês técnico:

a) Questionário diagnóstico inicial (Apêndice A) aplicado no meio do semestre, teve como finalidade mapear o perfil linguístico dos estudantes, identificar seu nível de proficiência e registrar percepções sobre o ensino de inglês técnico. O instrumento contou com questões fechadas e abertas, possibilitando tanto a análise estatística quanto reflexões qualitativas, em conformidade com as competências de comunicação previstas na BNCC.

b) Observação participante: permitiu o registro sistemático do desenvolvimento das aulas, das interações em sala e da aplicação de estratégias comunicativas propostas pela Pedagogia Pós-Método. Utilizou-se uma ficha estruturada contemplando categorias como participação oral, engajamento, colaboração e uso de vocabulário técnico.

c) Gravações de áudio: documentaram momentos-chave das aulas, permitindo análise aprofundada das interações verbais, do uso da língua-alvo e das dinâmicas de sala. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo confidencialidade e uso ético do material.

d) Listas de atividades realizadas pelos alunos: compilou atividades escritas, registros reflexivos e produções multimodais, permitindo acompanhar a evolução do desempenho linguístico e técnico ao longo do semestre, reforçando a integração entre teoria e prática preconizada na Pedagogia Pós-Método.

Procedimentos

A pesquisa foi conduzida em quatro etapas inter-relacionadas:

a) **Planejamento e Preparação:** realizou-se revisão de literatura sobre Pedagogia Pós-Método, ensino de inglês instrumental/técnico e produção de material didático. O material didático foi elaborado considerando o contexto do curso de Ensino Médio com Técnico em Eletrônica da ETEC, com ênfase em vocabulário técnico, práticas de oralidade e estratégias comunicativas. A escolha da turma se justifica por ser o único curso de Ensino Médio no qual a pesquisadora leciona.

b) **Aplicação do Questionário Diagnóstico:** aplicado no mês de abril de 2025, permitiu levantar dados sobre perfil e necessidades linguísticas dos alunos, que foram tabulados para análise descritiva e subsidiaram o planejamento das atividades subsequentes.

c) **Implementação da Intervenção Pedagógica:** o material didático foi aplicado ao longo de 4 semanas, utilizando as 2 aulas semanais, promovendo a integração das habilidades orais e técnicas. As aulas foram registradas continuamente por meio de observações diretas, diários de campo e gravações audiovisuais. Atividades de produção oral em duplas, simulações de situações reais da área técnica constituíram estratégias centrais da intervenção, alinhadas às competências da BNCC para o desenvolvimento da comunicação e da argumentação.

d) Análise e discussão dos dados obtidos: ao término da intervenção, foi aplicado um questionário final para aferir percepções sobre o material didático e a metodologia adotada. Amostras representativas do portfólio dos alunos foram selecionadas para análise qualitativa, considerando critérios como precisão linguística, uso adequado do vocabulário técnico e fluência oral. A integração dos resultados quantitativos e qualitativos permitiu avaliar de forma abrangente o impacto da intervenção pedagógica, refletindo sobre a efetividade da Pedagogia Pós-Método no contexto do ensino técnico.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO

Nesta seção serão apresentados os resultados das análises das necessidades obtidos por meio do questionário respondido pelos alunos (Apêndice A), seguido das atividades realizadas, finalizando com a autoavaliação.

8.1 Questionário para os alunos para identificação do perfil e vivências com a Língua Inglesa (Apêndice A)

O questionário foi dividido em 4 partes: 1- Perfil do aluno, 2-Experiências com a língua inglesa, 3-Habilidades orais nas aulas de inglês e 4 -Auto avaliação e objetivos

Os dados obtidos foram organizados em quadros seguidos de comentários sobre cada um deles.

Parte 1 – Perfil dos participantes e experiências com a Língua Inglesa

O quadro 6 traz informações sobre os participantes da pesquisa

Quadro 6 - Perfil dos participantes e vivências com a língua inglesa

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Idade	16	16	15	16	16	17	16	15	15	16	17
Tempo de estudo de inglês (em anos)	6	6	11	6	6	7	6	11	9	9	6
Cursou inglês fora da escola	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Tempo	-	3 anos	-	-	-	-	1 mês	-	-	-	-
Onde	-	Escola de idiomas	-	-	-	-	Escola de idiomas	-	-	-	-
Prefiro não responder	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Os dados referentes ao perfil dos estudantes revelam um grupo relativamente homogêneo em termos de faixa etária, variando entre 15 e 17 anos, todos matriculados no Ensino Médio. O tempo de estudo de inglês situa-se, em média, entre seis e sete anos, o que demonstra contato contínuo com a disciplina desde os anos finais do Ensino Fundamental.

Entretanto, a maior parte dessa aprendizagem ocorreu apenas em ambiente escolar, com pouca diversificação de experiências linguísticas.

Apenas dois alunos relataram ter frequentado cursos de inglês fora da escola, sendo um por três anos e outro por apenas um mês. Essa diferença evidencia que, embora exista certa busca por práticas adicionais, elas não se configuram como recorrentes nem suficientemente consistentes para alterar o panorama geral do grupo. A escola, portanto, permanece como instância exclusiva ou principal de contato formal com o idioma.

Essa concentração da aprendizagem no espaço escolar traz implicações importantes para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que limita o acesso a situações autênticas de comunicação. O dado reforça a responsabilidade da instituição em oferecer práticas diversificadas e contínuas de uso da língua, já que, para a maioria dos estudantes, ela representa a única via de contato significativo com o inglês.

Parte 2: Interesse pela Língua Inglesa

O quadro 7 apresenta os resultados sobre o interesse dos participantes sobre o interesse pela língua inglesa. O item PNR refere-se à “preferiu não responder”.

Quadro 7 - Interesse pela língua inglesa

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Muito interessado											x	1
Interessado	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x		10
Indiferente												0
Pouco interessado												0
Nada interessado												0
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

O quadro 7 demonstra uma disposição positiva dos estudantes em relação ao idioma. Dos 11 participantes, 10 declararam-se interessados e apenas um afirmou estar muito interessado. Não houve registros de indiferença ou desinteresse, o que sinaliza que, em termos de motivação declarada, o grupo apresenta boas condições para o engajamento nas aulas.

Esse dado é relevante porque o interesse funciona como um dos principais fatores motivacionais no processo de aprendizagem. Ainda que não se traduza diretamente em prática efetiva, a disposição em aprender representa um ponto de partida valioso para o professor planeje estratégias que mantenham e aprofundem esse engajamento.

Portanto, observa-se que, mesmo diante de dificuldades linguísticas e limitações de prática extraclasse, os estudantes demonstram uma postura de valorização do inglês. Esse aspecto deve ser considerado como potencial a ser explorado, pois a motivação inicial pode ser convertida em maior participação, engajamento e desenvolvimento de competências comunicativas.

Quadro 8 - Frequência da prática do Inglês fora da escola

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Diariamente												0
Algumas vezes por semana		X			x			x				3
Raramente	x		x	x			x		x	x	x	7
Nunca						x						1
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025

Em relação à frequência da prática de inglês fora do ambiente escolar, os resultados revelam um cenário de baixa exposição ao idioma. Apenas três estudantes afirmaram praticar algumas vezes por semana, enquanto sete declararam praticar raramente e um relatou nunca ter contato com a língua fora da escola. Nenhum dos alunos indicou praticar diariamente.

Esses números evidenciam uma lacuna entre o interesse declarado pela língua e a efetiva dedicação ao seu uso. Apesar da maioria afirmar ter interesse em aprender inglês, a prática real ainda se mostra reduzida e pouco consistente, o que compromete a consolidação de estruturas linguísticas e a fluência oral.

Tal constatação reforça a necessidade de incentivar atividades extraclasse que favoreçam a prática constante, como clubes de conversação, grupos de estudo ou até mesmo desafios semanais que envolvam filmes, músicas ou podcasts em inglês. A ausência dessa prática regular pode explicar, em parte, a dificuldade dos estudantes em desenvolver autonomia comunicativa.

Quadro 9 - Oportunidades em conversar em Inglês fora da sala

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Sim		X				x	x				x	4
Não	x		x	x	x			x	x	x		7
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Os dados do quadro sobre oportunidades de conversação em inglês fora da sala de aula revelam um cenário restrito. Apenas quatro estudantes relataram ter contato com situações de

fala extraclasse, enquanto sete afirmaram não vivenciar esse tipo de experiência. Essa ausência de oportunidades limita significativamente o desenvolvimento da oralidade.

A conversação em língua estrangeira exige prática constante e contextualizada. Quando o contato se restringe ao espaço escolar, os alunos tendem a associar o Inglês apenas a situações avaliativas, o que eleva a ansiedade e reduz a espontaneidade no uso da língua. Assim, a falta de experiências reais prejudica não apenas a fluência, mas também a confiança necessária para se comunicar.

Diante desse cenário, torna-se fundamental promover atividades que ampliem o repertório comunicativo dos alunos, seja por meio de simulações, intercâmbios virtuais ou parcerias com falantes de Inglês. Criar ambientes seguros para a prática oral pode contribuir para superar as limitações evidenciadas pelos dados.

Quadro 10 - Atividades em Inglês fora da sala

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Assistir a filmes/séries				x		x	x					3
Ouvir música	X		x	x	x			x	x	x	x	8
Jogar videogames		x		x	x							3
Conversar com amigos/familiares	X									x		2
Participar de clubes de conversação ou grupos de estudo												0
Outros												0
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

O quadro referente às atividades realizadas em Inglês fora da escola mostra que ouvir música é a prática mais comum, sendo mencionada por oito dos onze estudantes. Em seguida, aparecem assistir a filmes e séries (três alunos) e jogar videogames (também três). Apenas dois relataram conversar com amigos ou familiares em inglês, e nenhum indicou participar de clubes de conversação.

Esses resultados demonstram que o contato com a língua, embora relativamente frequente, ocorre majoritariamente de forma passiva e individual, sem envolver interação oral. O consumo de músicas e filmes, apesar de contribuir para a exposição ao idioma, não garante,

por si só, o desenvolvimento da fala. Já atividades interativas, como conversação, aparecem em número muito reduzido, o que reforça a fragilidade da prática comunicativa.

A análise sugere a necessidade de transformar atividades passivas em oportunidades de produção oral, incentivando os estudantes a comentar, discutir e refletir em Inglês sobre aquilo que consomem. Estratégias como debates sobre séries assistidas ou criação de *playlists* comentadas podem tornar o contato extraclasse mais significativo e alinhado ao desenvolvimento da oralidade.

Parte 2 – Experiências com a Língua Inglesa

Quadro 11 - Utilização do Inglês em situações reais de comunicação oral

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Sim				x			x					2
Não	x	X	x		x	x		x	x	x	x	9
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

O quadro evidencia que apenas dois estudantes relataram ter utilizado o inglês em situações reais de comunicação oral, ambos em contextos de videoconferência. Os demais nove afirmaram nunca ter vivenciado experiências desse tipo. Esses números reforçam o caráter limitado da prática do idioma em cenários autênticos.

Essa baixa incidência de uso real é preocupante, pois a língua estrangeira só se consolida como ferramenta de comunicação quando empregada em interações concretas. A ausência de vivências desse tipo restringe o aprendizado ao plano teórico, dificultando o desenvolvimento da espontaneidade, da fluidez e da confiança oral.

Nesse sentido, os dados indicam a necessidade de proporcionar aos estudantes mais oportunidades de simular ou vivenciar situações de uso real da língua, seja por meio de projetos colaborativos, interações virtuais com falantes nativos ou atividades extracurriculares voltadas à oralidade.

Quadro 12 - Oportunidades de falar Inglês em situações reais

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Com turistas												0
Em eventos internacionais												0
Videoconferências				x			x					2
Outros												0
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Ao detalhar os contextos em que o inglês foi utilizado, observa-se que os dois estudantes que relataram experiências práticas tiveram contato apenas em videoconferências. Não houve menções a turistas, eventos internacionais ou outras possibilidades de interação. Esse dado sugere que mesmo aqueles que tiveram contato com o idioma fora da sala de aula vivenciaram experiências restritas e pontuais.

A predominância exclusiva das videoconferências indica que o uso do inglês não se deu em interações espontâneas do cotidiano, mas sim em contextos controlados e ocasionais. Isso reforça a ideia de que o idioma ainda não está incorporado à rotina dos estudantes, permanecendo como uma habilidade pouco exercitada.

Portanto, os dados apontam para a necessidade de estimular experiências diversificadas e mais naturais de uso da língua, valorizando não apenas o contexto digital, mas também a interação face a face e a simulação de situações comunicativas reais em sala de aula.

Quadro 13 - Frequência com que pratica Inglês em situações reais

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Frequentemente												0
Algumas vezes												0
Raramente				x			x					2
Nunca												0
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

A análise da frequência de prática em situações reais confirma a limitação já identificada: apenas dois estudantes afirmaram ter utilizado o inglês, e ambos de maneira rara. Nenhum estudante declarou usar a língua frequentemente ou algumas vezes, o que reforça a ausência de continuidade no contato prático.

Esse dado é relevante porque a prática constante em contextos reais é condição fundamental para a internalização das estruturas linguísticas e o desenvolvimento da fluência. O uso raro ou inexistente impossibilita a evolução gradual da competência oral, mantendo o aprendizado em nível teórico e pouco aplicado.

Diante disso, é essencial pensar estratégias que promovam a prática regular do idioma em situações reais ou simuladas. O estímulo a intercâmbios virtuais, jogos de papéis e projetos de comunicação com escolas parceiras, por exemplo, pode contribuir para transformar a raridade em hábito.

Parte 3: Habilidades Orais nas Aulas de Inglês

Quadro 14 - Avaliação das habilidades de conversação em inglês

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Muito boas												0
Boas												0
Regulares	X	x		X						x		4
Ruins			x		x	x	x	x	x			6
Muito ruins											x	1
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

A autoavaliação dos estudantes quanto às habilidades de conversação em inglês apresenta um panorama preocupante: seis classificaram suas competências como “ruins”, um como “muito ruins” e apenas quatro como “regulares”. Nenhum estudante indicou perceber-se em níveis “bom” ou “muito bom”.

Essa percepção revela um baixo nível de autoconfiança na oralidade, o que pode gerar bloqueios no momento de se expressar. Ao mesmo tempo, mostra uma consciência crítica dos alunos sobre suas limitações, o que abre espaço para intervenções pedagógicas mais direcionadas.

Diante desse quadro, torna-se fundamental criar práticas que estimulem o desenvolvimento gradual da fala, reduzindo a ansiedade e fortalecendo a autoconfiança. Atividades como debates guiados, dramatizações e apresentações em grupo podem ajudar a reverter essa percepção negativa e proporcionar avanços concretos nas habilidades de conversação.

Quadro 15 - Sentimento de conforto ao falar Inglês em sala de aula

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Sente-se confortável		X		x	x		x	x				5
Não se sente confortável	x		x			x			x	x	x	6
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Os dados sobre o sentimento de conforto ao falar inglês em sala dividem a turma: cinco estudantes afirmaram sentir-se à vontade, enquanto seis relataram não se sentir confortáveis.

Essa divisão demonstra que metade do grupo enfrenta barreiras emocionais significativas ao se expor oralmente em público.

Esse resultado está diretamente relacionado ao filtro afetivo descrito por Krashen, que aponta fatores como ansiedade, insegurança e medo da avaliação como elementos que podem bloquear a produção linguística. Os estudantes que não se sentem confortáveis tendem a evitar a fala, reduzindo ainda mais suas oportunidades de prática.

Diante disso, o desafio pedagógico é construir um ambiente seguro e acolhedor, no qual o erro seja compreendido como parte natural do processo de aprendizagem. Incentivar a colaboração entre pares e propor atividades em duplas ou pequenos grupos pode reduzir a pressão e favorecer uma participação mais espontânea.

Quadro 16 - Motivos por não se sentir confortável em falar Inglês em sala de aula:

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Timidez	x		x			x			x			4
Falta de prática	x									x		2
PNR											x	1

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Os dados revelam que quatro estudantes apontaram a timidez como principal motivo para não se sentirem confortáveis ao falar inglês em sala. Outros dois atribuíram essa dificuldade à falta de prática, enquanto um preferiu não responder. Esse quadro indica que fatores emocionais têm peso significativo na inibição da oralidade.

A timidez e a falta de prática são elementos que se retroalimentam: quanto menos oportunidades de fala são oferecidas, maior tende a ser a insegurança dos alunos diante da exposição pública. Assim, cria-se um ciclo em que a ansiedade limita a participação, reduzindo as chances de desenvolvimento comunicativo.

Esse cenário exige a adoção de estratégias que priorizem atividades coletivas e colaborativas, nas quais o foco não recaia sobre o erro individual, mas sobre a construção conjunta de sentidos. Dinâmicas de grupo, trabalhos em pares e jogos de simulação podem ser alternativas eficazes para atenuar a timidez e estimular a prática oral em ambiente seguro.

Quadro 17 - Maior(es) dificuldade(s) em falar Inglês

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Vocabulário limitado			x		x	x		x	x			5

Medo de cometer erros	X		x	X					x		x	5
Pronúncia	X	x	x	X			x	x	x	x		8
Falta de confiança			x						x	x		3
Outros												0
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025

A análise dos dados aponta a pronúncia como a maior dificuldade relatada pelos estudantes, sendo mencionada por oito deles. Além disso, cinco destacaram o vocabulário limitado, cinco o medo de cometer erros e três a falta de confiança. Esses resultados demonstram que os desafios enfrentados pelos alunos estão distribuídos entre aspectos linguísticos e emocionais.

A pronúncia, apontada como a principal barreira, influencia diretamente na autoconfiança do aluno, uma vez que falhas nessa dimensão podem gerar receio de julgamento pelos colegas. O vocabulário reduzido e o medo de errar reforçam esse quadro, contribuindo para uma oralidade hesitante e pouco fluida.

Portanto, a superação dessas dificuldades requer um trabalho integrado que contemple tanto a dimensão linguística quanto a afetiva. Exercícios de prática fonética, ampliação de repertório lexical e estratégias de incentivo ao risco comunicativo podem colaborar para reduzir bloqueios e estimular maior autonomia na fala.

Quadro 18 - Frequência em que as aulas de inglês na escola envolvem atividades orais

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Sempre												0
Frequentemente			x		x	x		x	x			5
Ocasionalmente	x			x			x			x		4
Raramente		x										1
Nunca												0
PNR											x	1

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Os resultados mostram que cinco estudantes percebem a ocorrência de atividades orais em sala como “frequentes”, quatro como “ocasionais” e apenas um como “raras”. Houve ainda um aluno que preferiu não responder. Essa distribuição revela que, embora a oralidade esteja presente nas aulas, sua frequência ainda não é percebida como suficiente por todos.

Essa variação na percepção pode estar relacionada ao tipo de atividade oral realizada. Se as práticas são pontuais e pouco diversificadas, podem não ser reconhecidas como

experiências significativas, reduzindo o impacto no desenvolvimento da fluência. Por outro lado, a presença constante de exercícios de fala tende a ser interpretada como um estímulo efetivo à aprendizagem.

Diante disso, torna-se essencial ampliar a diversidade e a constância das práticas orais, de forma que todos os estudantes percebam a oralidade como elemento central das aulas. O uso de debates, dramatizações, apresentações e dinâmicas comunicativas pode reforçar a ideia de que a fala não é apenas um recurso acessório, mas um objetivo pedagógico central

Quadro 19 - Vontade de ter mais oportunidades para praticar a fala em inglês nas aulas

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Sim	x	x		x	x	x				x	x	7
Não			x				x	x	x			4
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025

O quadro mostra que sete estudantes expressaram o desejo de ter mais oportunidades de praticar a fala em sala, enquanto quatro responderam negativamente. Esse dado revela que, para a maioria, a prática oral ainda não atende plenamente às expectativas e necessidades de aprendizagem.

O interesse demonstrado pelos estudantes em ampliar sua participação oral deve ser considerado como um indicativo positivo, pois evidencia abertura para vivenciar experiências comunicativas mais intensas. Ao mesmo tempo, a resistência de parte da turma sugere a presença de insegurança ou desmotivação, que precisam ser trabalhadas em paralelo.

Esse cenário aponta para a importância de diversificar as práticas pedagógicas, oferecendo atividades que conciliem o desejo de maior exposição oral com a necessidade de reduzir a ansiedade dos menos dispostos. Assim, o professor pode equilibrar os diferentes perfis, estimulando progressivamente todos os alunos a participar da construção oral em sala.

Quadro 20 - Participação em alguma atividade extracurricular em Inglês que envolvesse habilidades orais

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Sim												0
Não	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
PNR												

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

O quadro demonstra unanimidade entre os participantes: como nenhum dos onze estudantes declarou ter participado de atividades extracurriculares que envolvessem oralidade em inglês, como teatro, debates ou apresentações, não descreveram a experiência solicitada. Essa ausência total reforça o caráter limitado da exposição prática ao idioma.

A falta de experiências orais fora da sala de aula compromete o desenvolvimento da espontaneidade, uma vez que restringe o uso da língua a contextos formais e avaliativos. Sem a vivência em situações diversificadas, os alunos tendem a associar o inglês apenas ao ambiente escolar, reduzindo a motivação para explorar sua aplicação em outros contextos.

Esse dado aponta para a necessidade de a escola fomentar projetos e iniciativas extracurriculares que ampliem a prática da oralidade. Feiras culturais, grupos de teatro, competições de debate ou clubes de conversação podem ser estratégias eficazes para criar novos espaços de experimentação linguística.

Parte 4: Autoavaliação e Objetivos

Quadro 21 - Autoavaliação sobre o nível de conversação em Inglês

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Iniciante				x		x	x					3
Básico	x	x	x					x	x	x		6
Intermediário					x							1
Avançado												0
PNR											x	1

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Na autoavaliação do nível de conversação, seis estudantes classificaram-se no nível básico, três no iniciante, apenas um no intermediário e um preferiu não responder. Nenhum aluno se identificou como avançado. Esse quadro revela a percepção de baixa proficiência oral entre os participantes.

A predominância dos níveis iniciante e básico sugere que, apesar dos anos de contato com o inglês escolar, os estudantes ainda não desenvolveram segurança para se reconhecerem como usuários independentes do idioma. Essa percepção pode impactar negativamente na motivação, levando-os a acreditar que seu progresso é insuficiente.

Diante desse panorama, é importante valorizar pequenos avanços e propor atividades que permitam aos alunos experimentar situações de maior complexidade comunicativa. Isso pode contribuir para que gradualmente revisem sua autoimagem e se reconheçam como capazes de interagir em diferentes níveis de oralidade.

Os dados mostram que a pronúncia foi a habilidade mais mencionada, com oito estudantes, seguida por vocabulário ativo e compreensão oral (ambos com cinco) e, por fim, fluência (quatro). Essa escolha reforça a percepção de que a dificuldade fonética é a principal barreira à comunicação oral.

A ênfase na pronúncia revela a preocupação dos alunos em serem compreendidos, uma vez que falhas nessa área comprometem diretamente a clareza da mensagem. Já a busca por ampliar o vocabulário ativo e melhorar a escuta demonstra que os estudantes reconhecem a necessidade de fortalecer tanto a produção quanto a compreensão.

Esses dados reforçam a importância de práticas pedagógicas que contemplem um equilíbrio entre pronúncia, vocabulário, compreensão auditiva e fluência. Exercícios fonéticos, role-plays, atividades de escuta e estratégias de expansão lexical podem contribuir para que os alunos alcancem maior segurança e desenvolvam uma competência comunicativa mais completa.

Quadro 22 - Habilidade oral que gostaria de desenvolver (melhorar?)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	total
Fluência			x	X				x	x			4
Pronúncia	x	x	x	X		x		x	x	x		8
Vocabulário ativo			x		x			x	x		x	5
Escuta e compreensão oral	x		x				x	x	x			5
PNR												0

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Os dados mostram que a pronúncia foi a habilidade mais mencionada, com oito estudantes, seguida por vocabulário ativo e compreensão oral (ambos com cinco) e, por fim, fluência (quatro). Essa escolha reforça a percepção de que a dificuldade fonética é a principal barreira à comunicação oral.

A ênfase na pronúncia revela a preocupação dos alunos em serem compreendidos, uma vez que falhas nessa área comprometem diretamente a clareza da mensagem. Já a busca por ampliar o vocabulário ativo e melhorar a escuta demonstra que os estudantes reconhecem a necessidade de fortalecer tanto a produção quanto a compreensão.

Esses dados reforçam a importância de práticas pedagógicas que contemplem um equilíbrio entre pronúncia, vocabulário, compreensão auditiva e fluência. Exercícios fonéticos, role-plays, atividades de escuta e estratégias de expansão lexical podem contribuir para que os alunos alcancem maior segurança e desenvolvam uma competência comunicativa mais completa.

O desenvolvimento equilibrado de pronúncia, vocabulário, compreensão auditiva e fluência constitui um aspecto central para o aprimoramento da competência comunicativa dos estudantes. Nesse sentido, exercícios fonéticos, atividades de role-play, práticas sistematizadas de escuta e estratégias de expansão lexical contribuem para que os alunos ganhem maior segurança ao utilizar a língua inglesa em situações reais. Esse conjunto de práticas dialoga com pesquisas recentes mapeadas na área, como a dissertação de Moraes (2024), que empregou princípios do método CLIL (Content and Language Integrated Learning) para estruturar atividades que integravam conteúdos disciplinares e desenvolvimento linguístico. Os resultados de Moraes evidenciam que abordagens que articulam múltiplas habilidades e promovem o uso significativo da língua tendem a favorecer não apenas a fluência, mas também o engajamento e a autonomia dos aprendizes. Assim, observa-se uma convergência entre os achados da literatura e a proposta desta pesquisa, reforçando a importância de práticas pedagógicas integradas, contextualizadas e orientadas para o uso comunicativo da língua.

8.2 Avaliação diagnóstica das atividades orais

A competência oral em língua estrangeira representa um dos maiores desafios no contexto educacional brasileiro, especialmente quando se trata do Ensino Médio integrado ao curso técnico. No intuito de avaliar essa habilidade, foi aplicada uma atividade de *speaking* com 11 estudantes, dos quais apenas oito participaram efetivamente da entrevista oral proposta. A análise dos dados obtidos, tanto quantitativos quanto qualitativos, ofereceu subsídios relevantes para repensar estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da oralidade.

Quadro 23 - Participação dos Estudantes na Atividade de Speaking

Aluno(a)	Participou	Uso de Tradutor	Estudo Prévio	Observações
A1	Sim	Sim	Não	Não conseguiu responder a todas as questões
A2	Sim	Sim	Não	Faz curso de Inglês
A3	Sim	Sim	Sim	Estudou as questões previamente
A4	Sim	Sim	Não	Não conseguiu responder a todas as questões
A5	Sim	Sim	Não	Não conseguiu responder a todas as questões
A6	Sim	Sim	Não	Não conseguiu responder a todas as questões
A7	Sim	Sim	Não	Não conseguiu responder a todas as questões

A8	Sim	Sim	Não	Não conseguiu responder a todas as questões
A9	Não	–	–	Preferiu não responder
A10	Não	–	–	Preferiu não responder
A11	Não	–	–	Preferiu não responder

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Em relação ao desempenho por pergunta, observou-se que questões factuais e de cunho mais pessoal, como “What’s your name?”, “Do you work?” e “Where did you study last year?”, foram mais facilmente respondidas pelos estudantes. Já perguntas que exigiam maior elaboração linguística, como “What do you do in your free time?” ou “What are you going to do at the weekend?”, apresentaram índices menores de resposta, indicando dificuldades em utilizar estruturas verbais mais complexas, como o presente contínuo e o futuro com *going to*.

Quadro 24 - Respostas dos Estudantes por Pergunta

Nº	Pergunta	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
1	What’s your name?	x	x	X	x	x	x	x	x	NR	NR	NR
2	How do you spell your last name?	x	x	X	NR	x	x	x	x	NR	NR	NR
3	Do you work?	x	x	X	x	x	x	x	x	NR	NR	NR
4	Where do you live?	x	x	NR	x	x	x	x	x	NR	NR	NR
5	What do you do in your free time?	NR	x	X	NR	x	x	NR	x	NR	NR	NR
6	Where did you study last year?	x	x	X	x	x	x	x	x	NR	NR	NR
7	Did you learn English at school?	x	x	X	x	x	x	x	x	NR	NR	NR
8	What subjects did you have at school?	NR	x	NR	x	x	x	x	x	NR	NR	NR
9	What are you doing now?	NR	x	X	x	x	NR	x	x	NR	NR	NR
10	What are you going to do at the weekend?	NR	x	X	x	x	NR	x	x	NR	NR	NR

Legenda:

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

x – Respondeu

NR – Não respondeu

Quadro 25 - Total de Respostas por Pergunta

Pergunta	Total de Respostas (de 8)
What’s your name?	8
How do you spell your last name?	7
Do you work?	8
Where do you live?	7

What do you do in your free time?	5
Where did you study last year?	8
Did you learn English at school?	8
What subjects did you have at school?	6
What are you doing now?	6
What are you going to do at the weekend?	6

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

Além disso, três alunos optaram por não realizar a atividade, o que suscita uma importante reflexão acerca dos fatores subjetivos que influenciam diretamente a produção oral em língua estrangeira. Conforme aponta Krashen (1982), aspectos como ansiedade, motivação e autoestima compõem o chamado *filtro afetivo*, capaz de inibir ou facilitar o processo de aquisição linguística. Nesse sentido, a ausência desses estudantes não deve ser interpretada unicamente como falta de interesse, mas como um indicativo de que o ambiente de aprendizagem ainda carece de condições mais acolhedoras e emocionalmente seguras, capazes de promover a confiança necessária para o uso espontâneo da língua.

As atividades em *pair work* possibilitam que os estudantes experimentem a fala de maneira mais confortável e menos exposta, o que contribui para a redução da ansiedade e o fortalecimento da autoconfiança, fatores essenciais para o desenvolvimento da oralidade. Além disso, tais práticas dialogam diretamente com os princípios da abordagem comunicativa, uma vez que colocam o aprendiz no centro do processo, estimulando-o a resolver problemas, negociar sentidos e tomar decisões em situações próximas da realidade comunicativa.

Diante desse contexto, é fundamental repensar a abordagem didática tradicional que reserva a oralidade apenas para momentos formais de avaliação. O desenvolvimento da fala deve ser incorporado de maneira contínua e significativa durante todo o processo educativo, por meio de atividades diversificadas que privilegiem a interação e o engajamento do aluno.

Além disso, é fundamental estimular a formulação de frases com base no vocabulário já conhecido, promovendo a reestruturação criativa da linguagem em vez da tradução direta. O incentivo ao estudo prévio, por meio da disponibilização antecipada de perguntas ou temas, também pode contribuir para que os estudantes se sintam mais preparados e confiantes.

Dessa forma, os dados obtidos na atividade diagnóstica de *speaking* não apenas evidenciam o estágio atual da proficiência oral dos estudantes (nível básico), mas também oferecem subsídios valiosos para o redirecionamento de práticas pedagógicas mais eficazes. Fomentar a oralidade em sala de aula significa promover o protagonismo discente e ampliar as possibilidades de atuação no mundo contemporâneo. Nos cursos de ensino médio integrados ao técnicos, esse compromisso assume uma dimensão ainda mais significativa, pois articula

linguagem, formação cidadã e qualificação profissional em uma perspectiva crítica e transformadora.

Um dos aspectos mais evidentes da atividade foi a ampla dependência tecnológica dos estudantes. Todos os que participaram da avaliação fizeram uso de tradutores automáticos como recurso principal para a formulação das respostas. Esse dado, embora compreensível diante das limitações linguísticas observadas, revela uma lacuna no desenvolvimento da autonomia comunicativa dos discentes. A confiança excessiva em ferramentas digitais sugere que os estudantes ainda não internalizaram estruturas básicas da língua inglesa, recorrendo a traduções literais e artificiais que prejudicam a fluidez e a espontaneidade.

Outro dado relevante foi a baixa preparação prévia para a atividade. Apenas um estudante demonstrou ter se dedicado ao estudo antecipado das perguntas, o que se refletiu em maior fluidez, menor hesitação e uma atitude mais segura diante da interlocutora. Esse fato reforça a hipótese de que a preparação prévia pode ser um diferencial significativo na performance oral, além de estimular a autoconfiança e a organização do discurso. A ausência desse preparo por parte da maioria evidencia um ponto crítico na cultura de estudos dos alunos, que tende a reagir às demandas pontuais em vez de construir um repertório linguístico progressivo.

8.3 Avaliação das atividades do diagnóstico de *listening*

Os resultados do diagnóstico subsidiaram a elaboração de atividades, com base nos princípios da Pedagogia Pós-Método, que promovam a compreensão e a comunicação oral com conteúdos relevantes à área técnica do curso.

A atividade proposta para avaliação do diagnóstico de *listening* é apresentada a seguir:

Vamos ver o que vocês conseguem entender na atividade de *listening*, após assistirem o vídeo:

• LISTENING FOR GIST:

What kinds of things are included in electronic waste, according to the United Nations?
Listen and check the alternatives:

- () Cellphones
- () Refrigerator
- () Cigarettes
- () Laptops
- () Wash machines

- () Tablets
- () Printers
- () Televisions

Activities adapted from site <https://breakingnewsenglish.com/2403/240325-electronic-waste-catastrophe-l.html>

• **LISTENING FOR SPECIFIC INFORMATION:**

Answer True (T) of False (F). Correct the false ones.

1. The United Nations has issued a stark warning to consumers worldwide.
2. The volume of electronics we are throwing away is creating an "environmental catastrophe".
3. We are disposing of record amounts of "e-waste".
4. The UN defines electronics as anything with a plug or a battery, and often contains toxic chemicals and substances, such as lead and mercury.
5. E-waste includes discarded cellphones, refrigerators, and e-cigarettes.
6. The UN Global E-waste Monitor reported that in 2022, the world generated 62 million tons of e- waste.
7. Most e-waste comes from developing countries.
8. The UN blamed manufacturers for showing "a lack of duty of care" by failing to accept responsibility for what happens to their products.

• **LISTENING FOR DETAILS:**

Answer the following questions:

1. What does the United Nations say about the amount of electronics we are throwing away?

2. According to CNN, how much e-waste did the world produce in 2022?

3. Who does the United Nations blame for not taking enough responsibility for e-waste?

Fonte: Activities adapted from site: <https://breakingnewsenglish.com/2403/240325-electronic-waste-catastrophe-l.html>

ANSWER KEY (para uso exclusivo do professor)

TRANSCRIPT:

The United Nations has issued a stark warning to consumers worldwide. The volume of electronics we are throwing away is creating an "environmental catastrophe". We are disposing of record amounts of "e-waste". The UN defines electronics as anything with a plug or a battery, and often contains toxic chemicals and substances, such as lead and mercury. E-waste includes discarded cellphones, refrigerators and e-cigarettes. The UN Global E-waste Monitor has reported that in 2022, the world generated a mind-blowing 62 million tons of e-waste. CNN said this waste could, "fill more than 1.5 million 40-ton trucks which, if placed bumper-to-bumper, could...wrap around the Equator".

Most e-waste comes from developed countries. A lot of it is sent to poorer countries for recycling. However, these countries lack the technology and resources to dispose of it in a way that minimizes environmental damage. The sheer volume of waste is creating a plethora of health problems. Dumped electronics are poisoning rivers and seas. A disturbing 58 tons of mercury entered the environment last year. Some of this enters the food chain. The UN blamed manufacturers for showing "a lack of duty of care" by failing to accept responsibility for what happens to their products. It also blamed consumers, saying, "it's just a few clicks" to buy electronics, but "it's far more difficult to dispose of them."

• **LISTENING FOR SPECIFIC INFORMATION:**

- | | |
|---------|--|
| 1. True | 5. True |
| 2. True | 6. True |
| 3. True | 7. False (it comes from developed countries) |
| 4. True | 8. True |

According to the United Nations, electronic waste (e-waste) includes items like cellphones, refrigerators, and e-cigarettes. These are devices that have a plug or battery and often contain hazardous substances such as lead and mercury.

- **LISTENING FOR DETAILS:**

1. The United Nations says that the volume of electronics we are throwing away is creating an "environmental catastrophe".
2. According to CNN, the world produced 62 million tons of e-waste in 2022.
3. The United Nations blames both manufacturers and consumers for not taking enough responsibility for e-waste.

No que se refere ao desempenho individual, foi elaborado o Quadro 26 a seguir, que sintetiza as respostas dos estudantes durante as atividades de *listening*. O quadro possibilita visualizar a dificuldade geral da turma, bem como o papel de A2 e A5, que apresentaram maior autonomia e funcionaram como mediadores para que os demais colegas conseguissem avançar nas tarefas.

Quadro 26 - Desempenho individual nas atividades de *listening*

Aluno	Listening for Gist	Listening for Specific Information	Listening for Details	Observações
A1	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Forte dependência da mediação do professor e tradução de palavras
A2	Respondeu parcialmente	Respondeu corretamente em alguns itens	Respondeu de forma simples	Demonstrou maior autonomia em relação aos demais
A3	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Necessitou constante intervenção
A4	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Dificuldade para compreender sem apoio
A5	Respondeu parcialmente	Respondeu corretamente em alguns itens	Respondeu de forma simples	Conseguiu responder com menor necessidade de auxílio
A6	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Apoio essencial em todas as etapas
A7	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Dependência da repetição do áudio e explicação
A8	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respostas construídas com ajuda do professor
A9	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Pouca autonomia; apoio direto do professor
A10	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Compreensão apenas mediante mediação constante
A11	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Respondeu com ajuda	Não avançou sem apoio docente

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2025.

A análise dos resultados apresentados no Quadro 26 evidencia que, embora todos os estudantes tenham participado da atividade, a maioria só conseguiu responder mediante intensa mediação do professor, o que revela uma baixa autonomia na compreensão oral. Apenas os alunos A2 e A5 demonstraram maior capacidade de responder com base no áudio, ainda que de forma parcial e com algumas limitações. Esse cenário indica que a habilidade de *listening* ainda se encontra em estágio inicial de desenvolvimento, exigindo práticas sistemáticas de *scaffolding*, isto é, o fornecimento de apoios temporários por parte do professor ou de colegas mais avançados, como explicações adicionais, repetição do input e modelagem de respostas, que auxiliam o estudante a realizar uma tarefa até que seja capaz de desempenhá-la com maior autonomia (Wood; Bruner; Ross, 1976; Vygotsky, 1978). Nesse contexto, observou-se que a sala como um todo só conseguiu avançar nas respostas com o auxílio de A2 e A5, que funcionaram como mediadores entre o texto oral e os demais colegas, confirmando o papel central da interação colaborativa no processo de aprendizagem.

Em síntese, os resultados do diagnóstico de *listening* demonstram que a turma apresentou limitações significativas na compreensão oral em língua inglesa, o que tornou indispensável a adoção de estratégias pedagógicas mediadas, pautadas no princípio do *scaffolding*. A constatação de que apenas dois estudantes (A2 e A5) conseguiram responder com menor dependência revela não apenas a heterogeneidade do grupo, mas também a relevância da interação colaborativa como recurso para a superação de dificuldades coletivas. Esses dados confirmaram a necessidade de um planejamento sistemático, intencional e progressivo, que contemplava atividades comunicativas autênticas, favorecendo a ampliação do repertório lexical e promoção do desenvolvimento gradual da autonomia discente. Assim, as sequências didáticas que serão apresentadas a seguir foram estruturadas de modo a responder a essas lacunas, constituindo-se como intervenções pedagógicas orientadas especificamente para o fortalecimento da oralidade e da compreensão auditiva.

9 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO DE INTERVENÇÃO

A elaboração das *lesson plans* apresentou-se como um desdobramento natural da avaliação diagnóstica aplicada junto aos estudantes. Os quadros 6 a 22 produzidos na fase inicial evidenciaram dificuldades recorrentes relacionadas à pronúncia, ao vocabulário ativo, à compreensão oral e à fluência, além da percepção majoritária de que o ambiente escolar constitui o único espaço de contato significativo com a língua inglesa. Diante disso, as propostas didáticas foram estruturadas em torno de tópicos do cotidiano tecnológico, como uso de celulares, *gadgets* e situações de compra, de modo a favorecer a aproximação com o universo de interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, atender às lacunas identificadas no diagnóstico.

Além disso, as *lesson plans* foram intencionalmente elaboradas para os níveis iniciante e básico, em consonância com a autoavaliação dos estudantes, que se reconheceram como iniciantes ou básicos em oralidade. As atividades priorizaram o desenvolvimento de habilidades de *listening* e *speaking*, sempre com apoio de frases-modelo e momentos de prática controlada, reduzindo assim a ansiedade e criando um ambiente seguro para a produção oral. Esse formato responde diretamente ao filtro afetivo identificado na avaliação, que apontou timidez e insegurança como barreiras significativas à participação. Cabe destacar que conteúdos gramaticais não foram abordados de forma explícita nas aulas, uma vez que não constituíram o foco exclusivo das propostas e já haviam sido objeto de estudo prévio pelos estudantes; assim, a ênfase recaiu sobre o uso comunicativo da língua, evitando sobrecarga cognitiva e mantendo a coerência com os objetivos de desenvolvimento da oralidade.

Por fim, ressalta-se que as sequências didáticas delineadas não apenas contemplam as necessidades diagnosticadas, mas também se configuram como uma intervenção pedagógica intencional e fundamentada, ao favorecerem situações comunicativas autênticas, ampliarem o repertório lexical dos discentes e incentivarem sua participação oral. Nesse sentido, os *lesson plans* adquirem a função de estratégia articulada de ensino-aprendizagem, estabelecendo vínculos entre o diagnóstico inicial, as demandas identificadas e as práticas didáticas orientadas ao desenvolvimento consistente da oralidade.

9.1 As quatro atividades aplicadas

A seguir, apresentam-se os planos correspondentes a quatro aulas e suas respectivas atividades:

Lesson Plan 1

Lesson Plan 1 – Are We Addicted to Our Phones?

Level: A1 (Beginner)

Duration: 45 minutes

Class type: Teenagers – Oral skills + Listening

Topic: Phone Habits

Skills: Listening and Speaking



Lesson Aims

- To develop listening skills (gist and specific info)
- To introduce and practice basic vocabulary related to phones and daily habits
- To give students controlled speaking practice

Materials Needed

- Printed worksheet
- Audio or teacher reading the transcript
- Board or projector for useful phrases

Lesson Stages

Warm-up / Lead-in (5 min) – Ask students: Do you use your phone every day? What do you do on it? (Portuguese allowed if needed)

Pre-teach Vocabulary (5 min) – Teach key words: alarm clock, news, safe, photo, Facebook (use pictures if needed)

Listening for Gist (5 min) – Play or read the audio once. Students answer: What is the main idea?

Listening for Detail (10 min) – Students complete Part 1 of the worksheet. Check answers as a class.

Speaking Practice (15 min) – Students work in pairs using Part 2 of the worksheet. Monitor and assist.

Class Feedback (5 min) – Ask: Who uses their phone a lot? Any surprises?

Language Support

Write on the board or project:

- I use my phone for ____ hours.
- I check Instagram / play games / read the news.
- Yes, I use it in the morning.
- My mom/dad uses WhatsApp a lot.
- Yes / No / A little bit

TRANSCRIPT

Presenter: The sound of kids hanging out together. Or, at least, how it sounded a few years ago. Nowadays a group of, well, just about anyone – kids, teens, tweens, their parents – might sound a lot more like this ...

Most of us spend hours a day with our heads bent over our smartphones. Research suggests teenagers spend as many as nine hours a day, while pre-teens spend up to six.

Teen voice: I don't know, it's, like, the first thing I do in the morning, check in and see who's posted anything overnight. It's my alarm clock so I kind of have to look at it and then, you know, it's pretty hard not to scroll through.

Presenter: And it's not just teenagers and millennials, Generation X and even the Baby Boomers are almost as bad.

Adult voice: I'm online most of the day for work and you'd think I'd be sick of screens by the time I get home, but most of my news comes through Facebook and I'm really into food so I'll hold my hands up to being one of those people who posts photos of their meals.

Presenter: But are we addicted to our phones and apps? And does it matter? Former Google and Facebook employees certainly think so. So they've set up a non-profit organisation, the Center for Humane Technology, to reverse the digital attention crisis and promote safe technology for children.

Expert: Anyone who's seen queues round the block for the latest iPhone has to wonder what these people are thinking. You've literally got people sleeping in the street to get the newest device, probably not even talking to anyone else in the queue because they're on social media, taking selfies in the queue to post to Instagram. If that's not addiction, it's certainly obsession.

ANSWER KEY

PART 1 – LISTENING COMPREHENSION – Respostas

1. **nine**
2. **alarm**
3. **Facebook**
4. **photos**
5. **safe**

PART 2 – SPEAKING PRACTICE – Respostas variáveis

- 1. I use my phone for **3 hours** every day.
- 2. I check **Instagram** and **watch videos**.
- 3. Yes, I use it in the morning.
- 4. Yes, my parents use their phones a lot.
- 5. A little bit. / Yes, I think so. / No, not really.

Worksheet 1 – Are We Addicted to Our Phones?

Level: A1 (Beginner)
 Topic: Phone Habits
 Skills: Listening + Speaking



WARM-UP

Ask your friend: Do you use your phone every day?

PART 1 – LISTENING COMPREHENSION

Listen and complete the sentences with the correct word.

1. Teenagers spend up to _____ hours a day on their phones.
2. The phone is the teenager's _____ clock.
3. The adult uses _____ to read the news.
4. The adult posts _____
5. A group wants to make technology _____ for children.

PART 2 – SPEAKING PRACTICE

Work in pairs. Ask and answer the questions. Then share with the class.

1. How many hours do you use your phone every day?
2. What do you do on your phone?
3. Do you use your phone in the morning?
4. Do your parents use their phones a lot?
5. Are you addicted to your phone?

Useful Phrases:

I use my phone for ____ hours.

I check Instagram / play games / read the news.

Yes, I use it in the morning.

My mom/dad uses WhatsApp a lot.

Yes / No / A little bit.

Activities adapted from: <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/c1-listening/tech-addiction>

Lesson Plan 2 – Who controls the tech?

Level: A1 (Beginner)

Duration: 45 minutes

Class type: Teenagers – Oral skills + Listening

Topic: Technology and Daily Life

Skills: Listening and Speaking



Lesson Aims

- To develop listening skills (gist and specific info)
- To introduce and practice basic vocabulary related to technology and control
- To give students controlled speaking practice

Materials Needed

- Printed worksheet
- Audio or teacher reading the transcript
- Board or projector for useful phrases

Lesson Stages

Warm-up / Lead-in (5 min) – Ask students: Who uses their phone in the morning? Can you live without it?

Pre-teach Vocabulary (5 min) – Teach key words: ride, dating app, grade, necessary, evil/good

Listening for Gist (5 min) – Play or read the audio once. Students answer: Who is in control, the person or the phone?

Listening for Detail (10 min) – Students complete Part 1 of the worksheet. Check answers as a class.

Speaking Practice (15 min) – Students work in pairs using Part 2 of the worksheet. Monitor and assist.

Class Feedback (5 min) – Ask: Who feels controlled by their phone? Is technology more good or bad?

Language Support

Write on the board or project:

- Yes, I check my phone in the morning.

- I think my phone controls me / I control my phone.
- I spend ____ hours on my phone.
- Yes, it helps / No, it distracts me.
- Technology is good / bad / both.

TRANSCRIPT

I think technology, in general, has been worked in to everyone's day-to-day life.

It is the first thing I do when I wake up, and when I go to bed.

It's easy to just pick up your phone, turn it on.

Call a ride, and just go wherever you want.

New places to eat, new places to explore.

It's great to stay in touch.

I met my girlfriend on an online dating app, so I'd say that's a positive right there.

Do you feel like you're in control of technology or is technology in control of you?

Oof.

Oh, it's definitely more in control of me.

My biggest issue with it is knowing when to stop.

Five and ten minutes here and there, and I feel like it takes up, you know, takes up a bunch of my day.

I feel like it's in control of me, like, if my phone's dead for, like, half the day or something, and I'm going crazy.

I think my math grade is the way it is because of my phone.

Now I notice my eyes are, like, a little, like, I blink a little bit more, they get tired.

He should just throw his phone away.

Usually, I feel in control of technology. Usually.

Usually, I can catch myself and be like, 'You need to chill out.'

I think you have to set a limit, and say that you control the phone, it doesn't control you.

I'd say most people hate on technology, but if you're using it for good things, I think it's really helpful.

Well, we think it's important that they do have access to it and learn it.

Technology is not so much as a necessary evil, it's a necessary good that could go either way. You know, the jury's out. It's up to us as to what we do with the technology.

© Google

ANSWER KEY

PART 1 – LISTENING COMPREHENSION – Respostas

1. **daily**
2. **ride**
3. **girlfriend**
4. **math**
5. **good**

PART 2 – SPEAKING PRACTICE – Respostas variáveis

- 1. Yes, I check my phone when I wake up.
- 2. Sometimes it controls me. / I think I control it.
- 3. I spend about **4 hours** on my phone.
- 4. Yes, I get distracted during class.
- 5. Yes, it helps me with information and connection

Worksheet 2 – Who controls the tech?

Level: A1 (Beginner)

Topic: Technology and Daily Life

Skills: Listening + Speaking



PART 1 – LISTENING COMPREHENSION

Listen and complete the sentences with the correct word.

1. The speaker says technology is part of everyone's _____ life.
2. He says it's easy to turn on your phone and call a _____.
3. The speaker met his _____ on a dating app.
4. One student says his _____ grade is low because of his phone.
5. The speaker says technology can be a necessary _____.

PART 2 – SPEAKING PRACTICE

Work in pairs. Ask and answer the questions. Then share with the class.

Your Partner

1. Do you use your phone when you wake up?
2. Do you think your phone controls you?
3. How many hours do you spend on your phone?
4. Does your phone affect your school grades?
5. Can technology be helpful?

Useful Phrases:

Yes, I check my phone in the morning.

I think my phone controls me / I control my phone.

I spend ____ hours on my phone.

Yes, it helps / No, it distracts me.

Technology is good / bad / both.

Activities adapted from: <https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/video-zone/technology-daily-lives>

Lesson Plan 3– My Favorite Gadget

Level: A1 (Beginner)

Length: 45-50 minutes

Main Skills: Listening and Speaking

Secondary Focus: Vocabulary (gadgets and daily activities)

Topic: Gadgets and Technology in Everyday Life



Lesson Objectives

By the end of the lesson, students will be able to:

- Recognize and understand simple vocabulary related to gadgets.
- Identify specific information in short listening texts.
- Talk about their favorite gadget using basic structures.

Materials

- Audio clips (simplified or teacher-read versions)
- Worksheet (below)
- Flashcards or pictures of gadgets
- Board and markers

Procedure

Stage	Time	Aim	Procedure
1. Warm-up	5 min	Activate students' background knowledge	T asks: "What is a gadget?" Show pictures (phone, computer, TV, game system, etc.). Elicit names.
2. Pre-teach vocabulary	10 min	Prepare students for listening	T teaches: <i>computer, cellphone, hard drive, game system, hotspot, Skype, shopping, dictionary, take pictures</i> . Use images and gestures. Drill pronunciation.
3. First Listening (gist)	5 min	Understand general idea	Students listen to 3 simplified clips. Task: Match names with gadgets. T checks as a class.
4. Second Listening (detail)	10 min	Understand specific information	Students listen again and complete short sentences or answer Yes/No questions (see worksheet).
5. Speaking practice	10 min	Practice speaking using target language	Students work in pairs: "What is your favorite gadget? What do you use it for?" Use sentence starters from worksheet.
6. Feedback & Wrap-up	5 min	Consolidate learning	T asks 2–3 students to share answers. Recap vocabulary. Praise effort.

TRANSCRIPT

Aki / Japan

My favorite gadget's the computer. I can't live without Internet or e-mailing or skyping. I always talk with my friends over Skype, *domestic* and international. I also always do a lot of Internet shopping. I love shopping on amazon.com

Lindsay / United States

My favorite *gadget* is the cell phone. I really like being able to *contact my friends* at anytime I want to and I use it so often as a dictionary or to talk to my friends or to e-mail my friends or even to take pictures.

Shalini / Canada

To tell you the the truth, I'm not much of a gadget person, however this little eight gigabyte hard-drive thing that I have here has really come in handy. It's thin and light and saves all my documents.

Lori / Canada

I'm not really all that fond of electronic gadgets but I guess the only one I use regularly now is my cellphone in Japan. When I first got my cell phone, I was really excited because it's *years ahead* in technology from what we have in Canada so that's really the only gadget that I use right now.

Tom / United States

I really love this electric hotpot I have. When I get home, I fill it full of water. I *plug it in*. I throw in some tea and I already have relaxed.

Jeff / Canada

My favorite gadget is a handheld game system that I just got, but I didn't buy it for the games. I bought it for the software you can get that turns it into an electronic dictionary and it actually recognizes your handwritings so you can write on the screen and look up words, that way. It's really fun.

ANSWER KEY

Part 1 – Listen and Match**Person Gadget**

Aki computer

Lindsay cellphone

Tom hotpot

Part 2 – Listen and Complete

1. Aki uses her computer to talk on **Skype**.
2. Lindsay uses her cellphone to take **pictures**.
3. Tom uses a hotpot to make **tea**.

Part 3 – Answer (Yes or No)

1. Aki likes to shop on Amazon. (**Yes**)
2. Lindsay plays video games on her phone. (**No**)
3. Tom uses his gadget to relax. (**Yes**)

Seguem alguns *flashcards* de apoio para o vocabulário da atividade 3:



COMPUTER



CELL PHONE



8GB HD (FLASH DRIVE)



HOTPOT



HANDHELD GAME SYSTEM

Worksheet 3 – My Favorite Gadget

PART 1 – LISTENING COMPREHENSION

Listen to 3 people. Match each person with their gadget.

Person	Gadget
Aki	() cellphone
Lindsay	() game system
Tom	() computer
	() hotpot



PART 2 – LISTEN AND COMPLETE

Listen again and complete the sentences.

1. Aki uses her computer to talk on _____.
2. Lindsay uses her cellphone to take _____.
3. Tom uses a hotpot to make _____.

PART 3 - ANSWER (Yes or No)

1. Aki likes to shop on Amazon. (____)
2. Lindsay plays video games on her phone. (____)
3. Tom uses his gadget to relax. (____)

PART 4 – LET’S TALK!

Ask your partner:

A: What is your favorite gadget?

B: My favorite gadget is my _____.

A: What do you use it for?

B: I use it to _____.

Helpful words:

call, play games, watch videos, listen to music, talk to friends, take pictures, check the tim

Lesson Plan 4 – Buying a New Phone

Level: A1

Length: 45–50 minutes

Main Skill: Listening

Secondary Skills: Vocabulary & Speaking

(short dialogues)

Topic: Technology – Buying a cellphone



Lesson Objectives

By the end of the lesson, students will be able to:

- Identify specific information from a listening dialogue in a shop.
- Understand key vocabulary related to phones and phone plans.
- Practice a short, guided dialogue in pairs.

Materials

- Audio or teacher-read script (simplified)
- Worksheet (below)
- Optional: toy phone or real phone to use in a demo

Procedure

Stage	Time	Aim	Procedure
1. Warm-up	5 min	Activate background knowledge	T asks: “Do you have a cellphone? What kind? Do you like it?” Use visuals of phones.
2. Pre-teach vocabulary	10 min	Prepare students for listening	T pre-teaches: <i>touchscreen, high-res screen, battery, contract, SIM card, credit, top up</i> . Use flashcards and demo. Drill pronunciation.
3. First Listening (gist)	5 min	Understand context	Students listen and answer: “Where are the people? What are they talking about?” (Answer: In a phone store; buying a phone).
4. Second Listening (detail)	10 min	Focus on specific info	Students complete a worksheet with gap-fills and Yes/No.
5. Speaking practice	10 min	Recycle language	Students use model to practice a short dialogue in pairs: “Hello, I want a phone...”. Swap roles.
6. Feedback & Wrap-up	5 min	Reinforce learning	T elicits favorite phrases from students. Recap new words.

TRANSCRIPT

Woman: Hello sir, is there anything I can help you with?

Man: Um, yeah, I was just looking at phones.

Woman: What kind of features *were you looking for*¹?

Man: I want a touchscreen smart phone, with a *high-res*² screen.

Woman: What do you think of this one?

Man: Looks nice. How's the *battery life*³?

Woman: It depends how you use it. It lasts from one to three days.

Man: Hmmm, OK, I think I'll take it.

Woman: Do you just want the *handset*⁴, or do you want a *contract*⁵ with it? If you take out a contract, you only pay £50 for the phone.

Man: I don't really want a contract, but I would like a *pay-as-you-go SIM card*⁶. Do you have any?

Woman: Yes. The card's free, but you have to buy £10 credit.

Man: OK, that's fine.

Woman: Also, with this deal, if you *top up*⁷ every month, you get 50 free minutes and 100 texts.

Man: Sounds good. Where do I pay?

Woman: Right this way, please.

Vocabulary: Some of the answers to the exercises below are shown in these vocabulary notes. If you would like to improve your listening, try the exercises first and come back to these notes when you need to.

1. Past continuous makes the question more polite.
2. *High-res* = high resolution, meaning a very clear screen that can fit many things on at the same time.
3. *Battery life* = how long the battery can last without needing to be recharged
4. *Handset* = a mobile phone
5. *Contract* = a deal you sign with a phone company to pay every month
6. *Pay-as-you-go* = a deal with the phone company where you add money to your phone as you need it
7. *Top up* = add money to your phone

ANSWER KEY

Part 1 – Listen and Choose the Correct Option

1. **b) a phone**
2. **b) one to three days**
3. **a) No**

Part 2 – Complete the Sentences

1. I want a **touchscreen** smartphone.
2. Do you want a contract or a **SIM** card?
3. You get 50 free **minutes** and 100 **texts**.

Part 3 – Answer (Yes or No)

1. **No** (It costs £50 *with* a contract.)
2. **Yes**
3. **No**

Worksheet 4 – Buying a new phone

PART 1 – LISTEN AND CHOOSE THE BEST ANSWER

1. What does the man want to buy?
 - a) a laptop
 - b) a phone
 - c) a TV
2. How long does the battery last?
 - a) one day
 - b) one to three days
 - c) one week
3. Does the man want a contract?
 - a) No
 - b) Yes

**PART 2 – COMPLETE**

1. I want a _____ smartphone.
2. Do you want a contract or a _____ card?
3. You get 50 free _____ and 100 _____.

PART 3 – ANSWER (Yes or No)

1. The phone costs £50 without a contract. (____)
2. The SIM card is free. (____)
3. The man wants to pay monthly. (____)

PART 4 – LET’S TALK!

Create a dialogue with a friend:

- **Customer:**
 - *Hello, I’m looking for a new phone.*
 - *I want a touchscreen / good battery / SIM card / cheap phone.*
 - *I don’t want a contract.*
 - *How much is it?*
- **Shop Assistant:**
 - *Hello, can I help you?*

- *This phone has ____ and costs ____.*
- *Do you want a contract or pay-as-you-go?*
- *You can pay here.*

Activities adapted from: <https://www.oxfordonlineenglish.com/buying-a-phone>

Após a aplicação das quatro aulas planejadas *Are We Addicted to Our Phones?*, *Who Controls the Tech?*, *My Favorite Gadget* e *Buying a New Phone* foi possível analisar o desempenho dos estudantes tanto em termos quantitativos (taxa média de acertos nas atividades de compreensão auditiva) quanto qualitativos (qualidade e clareza das respostas orais e escritas).

Os dados apresentados a seguir foram obtidos a partir das respostas dos alunos aos exercícios propostos nas fichas de atividades e durante as interações orais em sala. Para fins de sistematização, a análise foi organizada em duas dimensões complementares:

1. Resultados quantitativos: expressos em percentuais de acertos e participação, permitindo uma visão geral do desempenho da turma em cada etapa da sequência de aulas.
2. Resultados qualitativos: exemplificados por respostas reais dos alunos, que ilustram o uso efetivo do vocabulário e das estruturas linguísticas trabalhadas.

De maneira geral, observou-se que todas as quatro lições demandaram mediação do professor para esclarecimento de vocabulário, tradução, uso de lousa, reforço de instruções e estímulo à participação. No entanto, constatou-se que 100% dos alunos demonstraram maior envolvimento e segurança ao trabalhar com textos e situações comunicativas voltados à sua área de interesse, o que favoreceu a interação e o uso ativo da língua inglesa.

O quadro 26, a seguir resume as propostas de trabalho em cada aula.

Quadro 27 - Propostas de trabalho para cada aula

Aula	Nível	Duração	Tema	Habilidades Principais	Objetivos da Aula	Etapas Principais	Tipos de Atividade	Fonte/ Adaptação
Are We Addicted to Our Phones?	A1	45 min	Hábitos com celular	Listening, Speaking	Desenvolver compreensão auditiva e vocabulário básico sobre hábitos com celular; promover prática oral controlada	<i>Warm-up</i> , pré-ensino de vocabulário, escuta para ideia geral, escuta para detalhes, prática oral, <i>feedback</i>	Compreensão auditiva, <i>pair work</i> , perguntas guiadas	British Council (adaptado)
Who Controls the Tech?	A1	45 min	Tecnologia e vida diária	Listening, Speaking	Trabalhar compreensão auditiva e vocabulário	<i>Warm-up</i> , pré-ensino de vocabulário, escuta para	<i>Gap-fill</i> , discussão em duplas, perguntas abertas	British Council (adaptado)

					o sobre controle e uso da tecnologia ; estimular reflexão sobre uso consciente	ideia geral, escuta detalhada, prática oral, <i>feedback</i>		
My Favorite Gadget	A1	45-50 min	Gadgets e tecnologia cotidiana	Listening, Speaking, Vocabulário	Reconhecer vocabulário sobre <i>gadgets</i> ; identificar informações específicas; descrever <i>gadget</i> favorito	<i>Warm-up</i> , pré-ensino de vocabulário, escuta geral, escuta detalhada, prática oral, encerramento	Associação pessoa–objeto, <i>gap-fill</i> , <i>Yes/No</i> , entrevista em pares	ELLLO.org (adaptado)
Buying a New Phone	A1	45-50 min	Compra de celular	Listening, Vocabulário, Speaking	Identificar informações específicas em diálogo de compra; aprender vocabulário de telefonia; praticar diálogo guiado	<i>Warm-up</i> , pré-ensino de vocabulário, escuta geral, escuta detalhada, prática de diálogo, encerramento	Escolha múltipla, <i>gap-fill</i> , <i>Yes/No</i> , simulação de compra	Oxford Online English (adaptado)

Fonte: elaborado pela autora, 2025

9.2 Engajamento e participação dos alunos

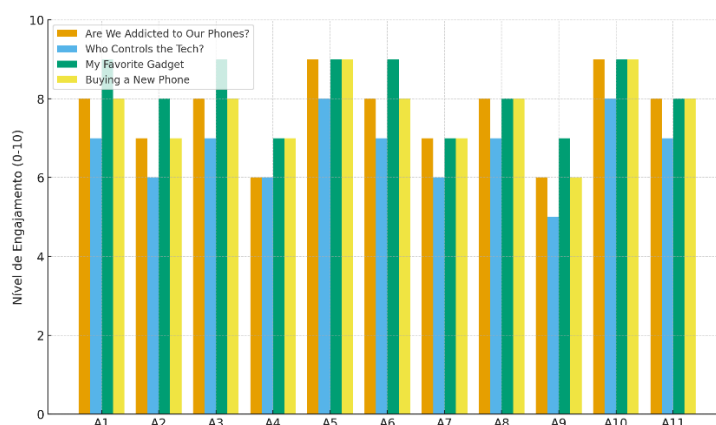
O engajamento e a participação dos alunos constituem elementos fundamentais para avaliar a efetividade das atividades propostas durante o período de intervenção. Mais do que verificar se os estudantes realizaram as tarefas, buscou-se observar de que maneira eles se envolveram com os conteúdos, interagiram com os colegas e utilizaram a língua inglesa em situações comunicativas.

Nesse sentido, foram considerados aspectos como a disposição dos participantes em colaborar nas atividades em dupla ou em grupo, a frequência com que se voluntariaram para interações orais, bem como o nível de envolvimento demonstrado em momentos de escuta e compreensão. Esses indicadores permitem compreender não apenas o rendimento linguístico, mas também o impacto das estratégias adotadas na motivação e na confiança dos estudantes.

A análise desta seção procura evidenciar se as propostas baseadas Pedagogia Pós-Método foram capazes de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, no qual os alunos assumissem papel ativo e protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Assim, examinar o engajamento e a participação oferece subsídios importantes para refletir sobre a adequação das práticas pedagógicas utilizadas e para projetar possíveis aprimoramentos em futuras intervenções.

Para analisar o nível de envolvimento da turma durante as atividades de intervenção, foram observados indicadores relacionados à frequência de participação, ao interesse demonstrado e à disposição em interagir em língua inglesa. O gráfico 1 a seguir sintetiza os principais aspectos do engajamento dos estudantes, permitindo visualizar de forma comparativa como cada atividade favoreceu (ou não) a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Gráfico 1 - Engajamento dos alunos nas quatro aulas



Fonte: elaborado pela autora, 2025

O Gráfico 1 apresenta o nível de engajamento dos estudantes ao longo de quatro aulas distintas, medido em uma escala de 0 a 10, a partir de critérios como participação em discussões, atenção às explicações, iniciativa para responder e disposição para interagir.

Constata-se que a aula “*My Favorite Gadget*” alcançou o mais alto índice de engajamento (média 9), evidenciando que os alunos se sentiram particularmente motivados quando o tema estava diretamente relacionado às suas preferências pessoais e ao universo da tecnologia cotidiana. Esse resultado confirma a relevância de propostas didáticas que dialoguem com a experiência concreta dos estudantes, favorecendo a identificação com o conteúdo.

As aulas “*Are We Addicted to Our Phones?*” e “*Buying a New Phone*” obtiveram índices de engajamento equivalentes (média 8), o que demonstra interesse considerável por tópicos

relacionados tanto ao uso da tecnologia quanto ao consumo. Ainda que não tenham atingido o mesmo patamar de envolvimento da aula sobre *gadgets*, tais resultados revelam que a abordagem de situações do cotidiano digital contribui para manter a atenção e a participação ativa dos discentes.

Em contrapartida, a aula *“Who Controls the Tech?”* registrou o menor índice de engajamento (média 7). Esse dado sugere que discussões de caráter mais abstrato, que envolvem dimensões críticas sobre poder e influência tecnológica, podem demandar estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de exemplos contextualizados, debates mediados ou recursos multimodais que aproximem o tema da realidade dos estudantes.

De forma geral, a análise aponta que conteúdos ancorados em experiências pessoais e escolhas individuais despertam maior interesse e envolvimento, enquanto tópicos de caráter mais teórico ou reflexivo exigem mediações didáticas mais consistentes. Esse achado reforça a importância de um planejamento que articule relevância pessoal e aprofundamento crítico, garantindo que a oralidade se desenvolva tanto em situações de uso prático quanto em debates de natureza mais analítica.

9.3 Autoavaliação dos estudantes

Após a aplicação da autoavaliação ao final do ciclo de quatro aulas dedicadas ao desenvolvimento da oralidade, foi possível identificar importantes percepções dos alunos sobre seu próprio desempenho e evolução.

Apresenta-se, a seguir, o instrumento de autoavaliação (Apêndice B) aplicado aos discentes, elaborado com o intuito de promover a reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade e a percepção individual quanto ao desempenho durante as atividades em dupla:

Quadro 28 - Autoavaliação dos estudantes após 4 aulas (Listening e Speaking)

Aluno	Participação	Compreensão Oral	Vocabulário	Clareza na Fala	Trabalho em Dupla	Confiança	Frases Modelo	Melhoria
A1	MB	B	B	R	MB	R	B	MB
A2	B	R	B	B	B	B	B	MB
A3	MB	B	MB	B	B	MB	MB	MB

A4	B	B	B	B	MB	B	B	MB
A5	B	R	B	B	B	B	B	B
A6	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
A7	MB	B	B	R	MB	B	B	MB
A8	B	R	B	B	B	MB	B	MB
A9	MB	R	B	R	B	B	MB	B
A10	MB	B	MB	B	B	MB	MB	MB
A11	B	R	B	B	B	MB	B	MB

Fonte: elaborado pela autora, 2025

Legenda:

MB – Muito bom

B - Bom

R - Regular

I – Insuficiente

O Gráfico 2 apresenta a média das respostas da autoavaliação dos alunos ao final do ciclo de quatro aulas. Observa-se que o critério “Melhoria” obteve os melhores índices, situando-se muito próximo de Muito Bom (MB), o que indica que os estudantes reconheceram avanços significativos em sua própria evolução ao longo das atividades. Da mesma forma, o item “Participação” recebeu avaliações predominantemente entre Bom (B) e Muito Bom (MB), confirmando o envolvimento dos discentes nas propostas.

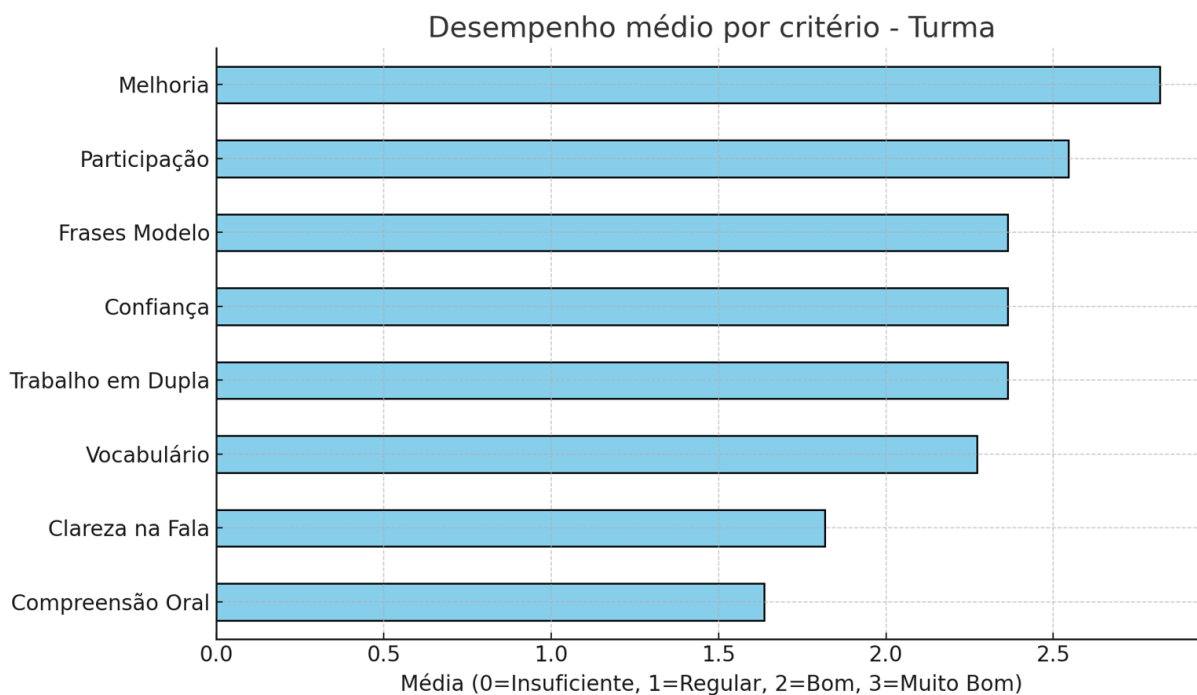
Em uma faixa intermediária, os critérios “Frases Modelo”, “Confiança”, “Trabalho em Dupla” e “Vocabulário” foram avaliados majoritariamente como Bom (B), com aproximação de Muito Bom (MB) em alguns casos. Esses resultados sugerem que os estudantes percebem avanços consistentes nessas dimensões, ainda que não tenham atingido unanimidade no nível máximo da escala.

Por outro lado, os menores índices apareceram nos critérios “Clareza na Fala” e “Compreensão Oral”, avaliados, em média, entre Regular (R) e Bom (B). Esses dados evidenciam que os alunos ainda encontram dificuldades tanto para compreender o input auditivo quanto para organizar a fala de forma clara e fluida em situações comunicativas.

De modo geral, a autoavaliação confirma que os estudantes reconhecem avanços em seu percurso de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à melhoria percebida e à participação,

mas também revela que aspectos ligados à compreensão oral e à clareza da produção oral permanecem como pontos frágeis, demandando maior atenção pedagógica.

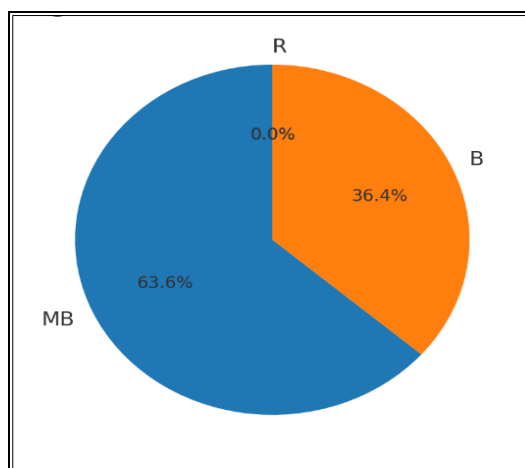
Gráfico 2 - Autoavaliação dos participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Com base nos dados sistematizados no quadro, elaborou-se os Gráficos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, que representam o desempenho médio da turma em cada critério, permitindo uma visualização clara das áreas em que os estudantes se percebem mais seguros e daquelas que ainda demandam maior atenção pedagógica.

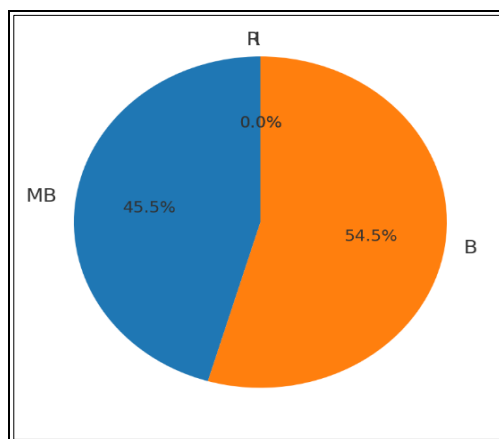
Gráfico 3 - Melhoria desde a Aula 1



Fonte: elaborado pela autora, 2025

No gráfico 3, os resultados são altamente positivos: 7 alunos (63,6%) declararam sentir “Muita Melhoria” e 4 (36,4%) marcaram “Boa Melhoria”. Nenhum estudante assinalou níveis mais baixos. Esse dado confirma que, mesmo em um ciclo curto de quatro aulas, os alunos perceberam evolução em pelo menos uma habilidade, validando a eficácia da sequência didática aplicada.

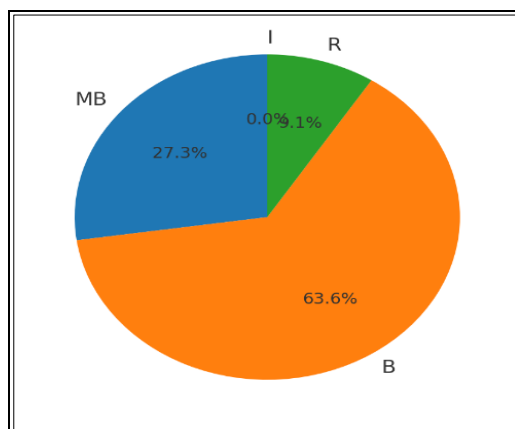
Gráfico 4 - Participação



Fonte: elaborado pela autora, 2025

No Gráfico 4, observa-se que 5 alunos (45,4%) avaliaram sua participação como “Muito Boa”, enquanto 6 (54,6%) marcaram “Boa”. Não houve registros em “Regular” ou “Insuficiente”. Esse resultado demonstra um alto nível de engajamento coletivo, indicando que a proposta metodológica favoreceu a interação e a colaboração durante as atividades orais.

Gráfico 5 - Usos de frases modelo

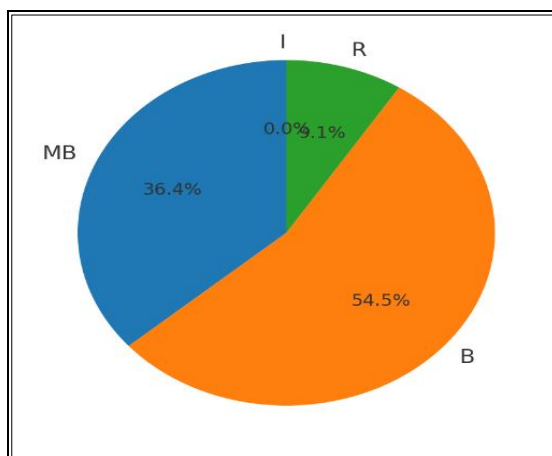


Fonte: elaborado pela autora, 2025

No gráfico 5, nota-se que 3 alunos (27,3%) declararam usar frases-modelo de forma “Muito Boa”, 7 (63,6%) avaliaram como “Bom” e 1 (9,1%) assinalou “Regular”. Esse resultado

indica que o apoio oferecido pelas frases estruturadas funcionou como facilitador para a produção oral, mas também aponta para a necessidade de ampliar gradualmente a autonomia dos estudantes, de modo que consigam ultrapassar os padrões fixos.

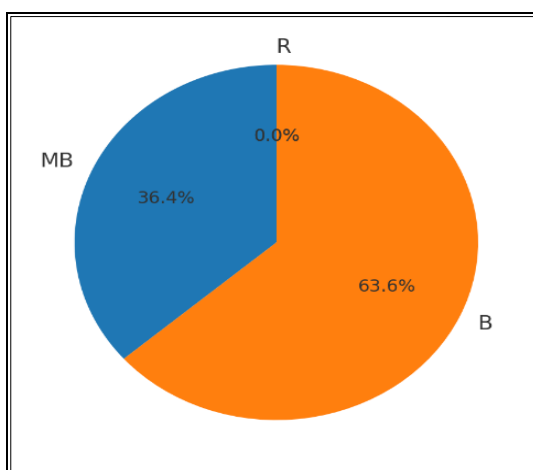
Gráfico 6 - Confiança ao falar



Fonte: elaborado pela autora, 2025

No gráfico 6, observa-se que 4 alunos (36,4%) relataram sentir-se “Muito Bons” em termos de confiança ao falar, 6 (54,6%) marcaram “Bom” e apenas 1 (9,1%) indicou “Regular”. Esses dados mostram avanços na segurança comunicativa, ainda que persistam barreiras emocionais em parte da turma, exigindo continuidade na criação de um ambiente seguro e encorajador para a produção oral.

Gráfico 7 - Trabalho em dupla

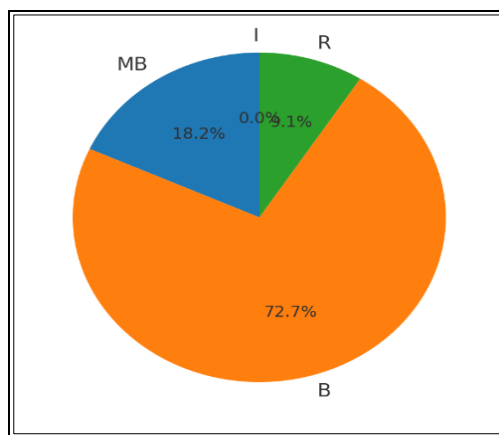


Fonte: elaborado pela autora, 2025

No gráfico 7, percebe-se que 4 alunos (36,4%) marcaram “Muito Bom” e 7 (63,6%) assinalaram “Bom”, sem ocorrências em “Regular” ou “Insuficiente”. Esse resultado reforça

que a estratégia de *pair work* foi bem recebida, favorecendo a colaboração e diminuindo a ansiedade, já que os estudantes se sentiram mais à vontade em contextos de interação com colegas.

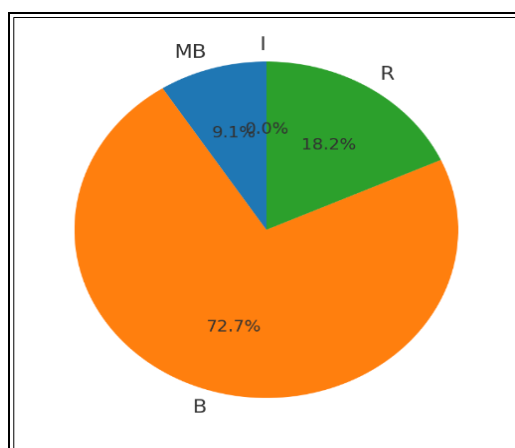
Gráfico 8 - Vocabulário



Fonte: elaborado pela autora, 2025

No gráfico 8, verifica-se que 2 alunos (18,2%) se autoavaliaram como “Muito Bons” no uso do vocabulário, enquanto 8 (72,7%) marcaram “Bom” e apenas 1 (9,1%) indicou “Regular”. Esses dados revelam que os alunos conseguiram incorporar parte do léxico trabalhado nas aulas, mas ainda enfrentam limitações para ampliar o repertório ativo, o que exige práticas de fixação e contextualização do vocabulário

Gráfico 9 - Clareza na fala

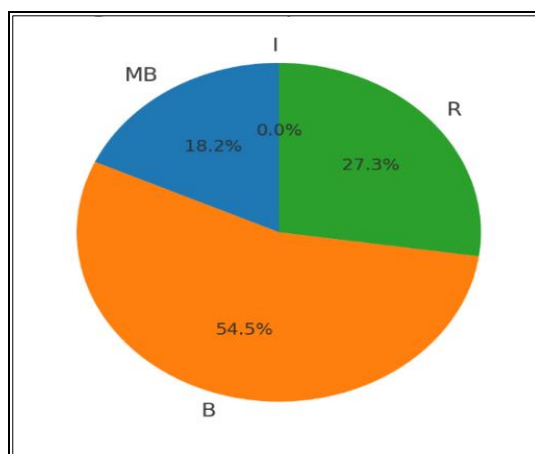


Fonte: elaborado pela autora, 2025

No gráfico 9, constata-se que apenas 1 aluno (9,1%) declarou ter alcançado clareza “Muito Boa” em sua fala, enquanto 8 (72,7%) marcaram “Boa” e 2 (18,2%) se autoavaliaram como “Regulares”. Esse dado evidencia que a maior parte dos estudantes ainda encontra dificuldades fonéticas, principalmente em relação à pronúncia e entonação, o que reforça a

necessidade de atividades de *drilling*, leitura em voz alta e prática comunicativa com foco na inteligibilidade.

Gráfico 10 - Compreensão oral



Fonte: elaborado pela autora, 2025

No gráfico 10, nota-se que apenas 2 alunos (18,2%) avaliaram sua compreensão oral como “Muito Boa”, 6 (54,6%) como “Boa” e 3 (27,2%) como “Regular”. Esse resultado confirma que a habilidade de *listening* continua a ser um dos maiores desafios, apontando para a necessidade de práticas mais intensivas de exposição a diferentes sotaques, ritmos de fala e situações comunicativas autênticas.

Com base nos resultados apresentados, é possível afirmar que, após as atividades de intervenção, a maioria dos estudantes relatou maior segurança para se expressar oralmente em inglês, destacando que o trabalho em duplas favoreceu um ambiente menos intimidador e mais colaborativo. Os alunos também reconheceram a importância da prática constante para o desenvolvimento da fluência e apontaram avanços na capacidade de manter diálogos simples e se comunicar em situações cotidianas, ainda que persistam dificuldades relacionadas à pronúncia e à formulação de frases mais complexas.

Por outro lado, alguns estudantes indicaram que a ansiedade continuava presente em determinados momentos, especialmente nas situações de exposição diante de toda a turma, o que reforça a necessidade de ampliar estratégias que promovam um ambiente ainda mais acolhedor e que gradualmente desafiem os participantes.

A autoavaliação demonstrou ser não apenas um instrumento de reflexão individual, mas também um recurso valioso para o professor identificar as necessidades específicas da turma e planejar intervenções mais direcionadas. Os resultados mostraram que critérios como “participação” e “trabalho em dupla” receberam avaliações majoritariamente positivas,

concentradas entre “Bom” e “Muito Bom”, confirmando que a metodologia empregada favoreceu a interação e o engajamento coletivo.

Já os aspectos relacionados ao vocabulário, à clareza na fala e à confiança foram avaliados de forma mais crítica. Embora parte significativa dos alunos tenha se classificado de maneira positiva, a presença de respostas na categoria “Regular” evidencia que lacunas no repertório lexical e fonético ainda representam obstáculos. Esses dados confirmam a consistência entre o diagnóstico inicial e a percepção dos estudantes, validando a análise.

Os comentários abertos incluídos na autoavaliação também trouxeram observações relevantes: enquanto alguns relataram maior facilidade nas primeiras atividades, outros afirmaram sentir-se mais confortáveis nas etapas finais, quando já estavam mais familiarizados com o formato. O grau de identificação com os temas também se mostrou determinante, por exemplo, um aluno considerou a aula *My Favorite Gadget* mais acessível, enquanto avaliou *Are We Addicted to Our Phones?* como mais desafiadora. Tais percepções reforçam que a familiaridade com o conteúdo influencia diretamente na confiança e na clareza da expressão oral.

De maneira geral, os resultados confirmam que todos os estudantes reconheceram algum progresso, sobretudo no uso de frases-modelo e na disposição em participar oralmente. Entretanto, também ficou evidente que a consolidação da pronúncia, do vocabulário ativo e da confiança comunicativa ainda requer maior investimento pedagógico. Assim, a autoavaliação contribuiu para evidenciar conquistas e apontar fragilidades, indicando caminhos para o fortalecimento contínuo da oralidade em sala de aula.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo evidenciam que o objetivo geral da pesquisa: identificar, a partir de um diagnóstico inicial, as necessidades relacionadas ao domínio de competências comunicativas em inglês no contexto profissional e elaborar um conjunto de atividades, fundamentadas na Pedagogia Pós-Método, para minimizar as dificuldades encontradas, foi alcançado. A análise integrada dos dados obtidos ao longo do processo permitiu visualizar um percurso claro e consistente entre a identificação das necessidades dos estudantes, a elaboração de *lesson plans* orientados ao desenvolvimento da oralidade e os resultados observados após a intervenção pedagógica. Esse movimento em três etapas revela não apenas a coerência interna da proposta, mas também sua relevância para o ensino de inglês em cursos técnicos do Ensino Médio.

Os resultados indicam que uma intervenção pedagógica intencional, contextualizada e centrada no uso real da língua contribui significativamente para reduzir barreiras afetivas, ampliar o repertório comunicativo e fortalecer a participação dos estudantes em práticas orais. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a Pedagogia Pós-Método oferece um arcabouço teórico-prático capaz de orientar ações mais flexíveis, sensíveis ao contexto e ajustadas às necessidades concretas dos aprendizes, superando limitações de abordagens prescritivas. Dessa forma, os resultados desta pesquisa apontam para a importância de práticas pedagógicas que conciliem diagnóstico contínuo, reflexividade docente e atividades comunicativas significativas como elementos fundamentais para o desenvolvimento da oralidade no ensino de línguas em contextos técnicos.

Sobre as necessidades iniciais, os quadros diagnósticos revelaram um cenário marcado por forte dependência da escola como único espaço de contato com a língua inglesa. A maioria dos estudantes relatou ausência de experiências comunicativas reais e restrição das práticas extraclasse a atividades passivas, como ouvir músicas ou assistir a filmes. Entre as dificuldades mais recorrentes destacaram-se a pronúncia, o vocabulário reduzido, a falta de confiança e a timidez ao falar. Além disso, a autoimagem dos estudantes era predominantemente de nível iniciante ou básico, ainda que alguns já possuíssem seis ou mais anos de contato com o inglês escolar. Esses dados iniciais apontaram para a necessidade de práticas pedagógicas que favorecessem a exposição oral em situações significativas, reduzissem a ansiedade e fortalecessem a autonomia lexical e fonética.

Quanto ao planejamento das aulas, diante desse diagnóstico, foram elaboradas quatro *lesson plans* fundamentadas em princípios comunicativos e no Pós-Método, priorizando o desenvolvimento integrado de *listening* e *speaking*. Os temas escolhidos *Are We Addicted to*

Our Phones?, *Who Controls the Tech?*, *My Favorite Gadget* e *Buying a New Phone* dialogam diretamente com o universo dos estudantes, buscando garantir relevância e engajamento. As atividades foram estruturadas em etapas progressivas, envolvendo *pre-teaching* de vocabulário, compreensão global e detalhada de áudios e momentos de prática oral controlada, seguidos de interações em pares ou grupos. Essa organização pedagógica atendeu aos principais pontos identificados no diagnóstico: dificuldade lexical, necessidade de frases-modelo, insegurança diante da exposição e falta de oportunidades de fala em duplas.

Os resultados da autoavaliação e das observações em sala confirmam avanços significativos. Houve melhora na participação coletiva, especialmente em atividades em pares, e percepção positiva de evolução em pelo menos uma habilidade por todos os estudantes. O uso de frases-modelo contribuiu para que os alunos se sentissem mais seguros, ainda que a dependência dessas estruturas indique a necessidade de evoluir em direção à produção mais autônoma. A confiança ao falar também apresentou crescimento, embora persistam barreiras emocionais em alguns casos, sobretudo em contextos de fala em público. A compreensão oral manteve-se como uma das maiores dificuldades, revelando que o desenvolvimento de *listening* demanda maior intensidade e variedade de práticas.

De maneira geral, a sequência de aulas conseguiu responder de forma efetiva às necessidades diagnosticadas, promovendo avanços perceptíveis na confiança, no vocabulário ativo e na clareza da fala dos estudantes. A continuidade desse trabalho, aliada a estratégias que ampliem a exposição ao idioma e intensifiquem as práticas orais, tende a consolidar os ganhos obtidos e a fortalecer ainda mais as competências comunicativas dos aprendizes. A Pedagogia Pós-Método, ao possibilitar o desenvolvimento de atividades diversificadas e flexíveis, apoiadas em contribuições de diferentes abordagens, mostrou-se particularmente adequada ao contexto investigado, permitindo intervenções sensíveis, contextualizadas e alinhadas às demandas reais da turma. Assim, este estudo evidencia que a combinação entre diagnóstico inicial, adaptação metodológica e práticas comunicativas orientadas para o uso significativo da língua constitui um caminho sólido para o desenvolvimento da oralidade no Ensino Médio técnico. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam inspirar novas práticas, aprofundar reflexões e contribuir para o fortalecimento de propostas pedagógicas que valorizem o protagonismo estudantil, a autonomia docente e o ensino de línguas como prática viva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o Pós-Método e a prática docente. **Entrelínguas**, n. 1, v. 1, jan./jun. 2015, p. 25–41. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998 (ed.1, 1993)
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2006.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O ensino de línguas no Brasil: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 2013.
- ANDERSON, J. R. **The architecture of cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
- ANTHONY, Edward M. Approach, Method and Technique. **English language teaching**, London, v.17, n.2, p. 63-67, fev. 1963.
- BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 13 dez. 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/>. Acesso em: 5 set. 2025.
- BEZERRA, Daniella de Souza & JOVANOVIC, Aleksandar. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: encontros no Ensino Médio integrado ao Técnico. **Conjectura: Filosofia E Educação**, 20 (1):101-118. 2015.
- BYGATE, Martin. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

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: 05 jan. 2025.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação pública brasileira. 2021. Disponível em: www.britishcouncil.org.br. Acesso em: 12 jan. 2025.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed. White Plains: Pearson Longman, 2007.

BRUNER, Jerome **Child's Talk: Learning to Use Language**. New York: Norton, 1983.

CAMPOS, Ana Raquel Fialho Ferreira. **O Ensino de Inglês como Língua Franca: perspectivas docentes em contexto**. 2019 167 f. Tese (Doutorado em Letras) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2019.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARRELL, Patricia L. Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. In: DEVINE, Joanne; CARRELL, Patricia L.; ESLER, David (ed.). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 239-259. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/interactive-approaches-to-second-language-reading/FA90628F0231C0C5116B08C1E967FA50>. Acesso em: 5 set. 2025.

CARRERES, Angeles. Strange bedfellows: Translation and Language teaching. In: SYMPOSIUM ON TRANSLATION, TERMINOLOGY AND INTERPRETATION, 6, 2006, Cuba and Canada. **Anais [...]** Cuba and Canada, 2006. p. 1-21.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba **A relevância da Linguística Aplicada na formação de professores de línguas**. São Paulo: Parábola, 2009.

CHOMSKY, Noam. Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

COOK, Vivian **Second Language Learning and Language Teaching**. 4. ed. London: Routledge, 2008.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FERNÁNDEZ, G. E. Materiais didáticos de língua espanhola: uma proposta de análise. *In*: SILVA, K.A. et al. (org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 3. Campinas: Pontes, p. 335-368, 2014.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford, U.K.; New York: Oxford University Press, 2003.

FERNANDES, Renata. **Uma proposta de material didático de Língua Inglesa para o Ensino Médio Integrado ao Técnico: Área de Informática**. 2023.110f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, UNIARA, 2023.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, 79, agosto/2002.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, 2 (1), p.31-39, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. S.; ORTALE, Fernanda Landucci (org.). **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GILENO, Rosângela Sanches da Silveira ; Margonari, Denise MARIA. *In*: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS, 1, 2009, Aracaju. **Anais [...]** Universidade Federal de Sergipe: Aracaju, 2009, p.1-17

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILMORE, Alex. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. **Language Teaching**. Tokyo, 40(02):97 – 118, April 2007

GIMENO Sacristan, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODMAN, Kenneth. Reading: A psycholinguistic guessing game. *In*: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (ed.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. 3. ed. Newark: International Reading Association, 1988. p. 813-840.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JAKOBSON, Roman. On the linguistic aspect of translation. *In*: VENITI, L. **Translation Studies Reader**. London/NY: Routledge, 1959. p. 113-117.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Oxford, 1982.

KUMARAVADIVELU, Bala The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, Bala Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, Bala **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: um panorama histórico. **Revista Contexturas**, v. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas no Brasil: passado, presente e futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2003. p. 53-73.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. T. (org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008a. p. 211-236.

LEFFA, Vilson José. **Língua Estrangeira: Ensino e Aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2008b.

LEFFA, Vilson José. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008c.

LIBÂNEO, José Carlos. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, R. S.; SALLES, J. L.; PALLU, N. M. Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 196–208, 2018. DOI: 10.35499/tl.v11i2.4123. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/4123>. Acesso em: 2 jan. 2025.

MENEGELLI, Adriana. Bueno dos Santos. **A motivação para a aprendizagem do inglês no terceiro ano do ensino médio e sua relação com as práticas pedagógicas**. 2019. f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação)- Universidade de Araraquara-UNIARA, Araraquara, 2020.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: LOPES, M. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOLINARI, Francine Martins. **A influência das crenças e do livro didático para a aquisição da autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio**. 2020 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) -Universidade de Araraquara-UNIARA, Araraquara, 2020.

MONOD, Jacques Lucien. **Chance and necessity: an essay on the natural philosophy of modern biology**. New York: Alfred A. Knopf, 1971.

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** 2024.131f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, UNIARA, 2024.

NASCENTE, Renata Maria Moschen. **Fatores geradores de ansiedade em um contexto de ensino de inglês: um estudo de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2000. Disponível no Repositório da UNICAMP.

NATION, I. S. P. **Teaching ESL/EFL reading and writing**. New York: Routledge, 2009 [2007].

NUNAN, David. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

NUNAN, David. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NUNAN, David. **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw-Hill, 2006.

ORTALE, Fernanda Landucci. **Ensino de inglês: perspectivas críticas e práticas inovadoras**. São Paulo: Parábola, 2023.

ORTALE, Fernanda Landucci; FERRI, Solange Aparecida Cavalcante; SILVA, Marcos Airam Ribeiro e. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, São Paulo, n. 42, p. 176–189, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p176-189>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/italianistica/article/view/185215>. Acesso em: 20 nov.2025.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2001.

PUGLIA, Patricia Diane. **Orientação de estudo para promoção da autorregulação da aprendizagem em uma amostra de Estudantes Ingressantes no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio**. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Instrumental no Brasil**: a leitura de textos acadêmicos em inglês. São Paulo: Pontes, 2005.

REDONDO, Diego Moreno. Abordagem, método e técnica: diálogos e duelos. **Estudos Linguísticos**, v. 45, n. 2, p. 1002-1016, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/660>. Acesso em: 4 set. 2025.

RIBEIRO, Samuel de Almeida. **A BOA AULA na perspectiva dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio** 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, Silvia Maria de Oliveira. **Formação continuada de professores para o novo ensino médio**: desafios e possibilidades para a educação profissional e tecnológica. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Redenção.

RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006.

RICHARDS, Jack Croft; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VIAN JR., Orlando; ROJO, Roxane. Letramento multimodal e ensino de línguas: a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. **Raído**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 216–232, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/12045>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ROSA, Eliane da. **O ensino da pronúncia do inglês sob um olhar cognitivo e socioculturalmente guiado**: caminhos para a formação e prática docente. 2023 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS: São Leopoldo, 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês – 1º grau. 5. ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SÃO PAULO. Resolução Secretaria da Educação nº1, de 7 de janeiro de 1985. Altera diretrizes para a elaboração do Quadro Curricular do Ensino de 1º e 2º Graus da Rede Estadual e dá outras providências correlatas.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso** atualizado em 09 nov. 2022. Disponível em: www.cps.sp.gov.br. Acesso em: 13 jan. 2025.

SEGALOWITZ, N. **Cognitive bases of second language fluency**. New York: Routledge, 2010.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKEHAN, Peter. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOUZA, R. C. de; SANTOS, A. C. As línguas estrangeiras e os PCNs: perspectivas e desafios. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 101-120.

SOUSA, Adriano de Alcântara Oliveira.; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. Ensino de língua inglesa e a Base Nacional Comum Curricular à luz de uma teoria crítica. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, e42/1-21, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola**. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15.

VANDERGRIFT, Larry. Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. **ELT Journal**, volume 53, issue 3, July 1999, pages 168–176.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

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

WILLIS, Jane. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

WILLIS, Dave; WILLIS, Jane. **Doing Task-Based Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WOOD, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89–100, 1976.

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

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAR O PERFIL E VIVÊNCIAS COM A
LÍNGUA INGLESA

Parte 1: Perfil do aluno

1. Nome Completo:
2. Idade:
3. Série/Turma:
4. Tempo de Estudo de Inglês (em anos):
5. Você faz ou já fez algum curso de inglês fora da escola? () Sim () Não
 - Se sim, por quanto tempo? _____
 - Onde? (Nome do curso/escola) _____

Parte 2: Experiências com a Língua Inglesa

6. Qual o seu interesse geral pela língua inglesa?
 - () Muito interessado(a)
 - () Interessado(a)
 - () Indiferente
 - () Pouco interessado(a)
 - () Nada interessado(a)
 - () Prefiro não responder
7. Com que frequência você pratica inglês fora da escola?
 - () Diariamente
 - () Algumas vezes por semana
 - () Raramente
 - () Nunca
 - () Prefiro não responder
8. Você tem oportunidades de conversar em inglês fora da sala de aula?
 - () Sim
 - () Não

- () Prefiro não responder

- Se sim, em quais situações? _____

- () Prefiro não responder

9. Quais atividades você realiza em inglês fora da escola? (Escolha as que se aplicam e destaque aquelas que envolvem habilidades orais)

- () Assistir filmes/séries

- () Ouvir música

- () Jogar videogames

- () Conversar com amigos/familiares

- () Participar de clubes de conversação ou grupos de estudo

- () Outros: _____

- () Prefiro não responder

-

Pode assinalar mais de uma resposta.

10. Você já utilizou inglês em situações reais de comunicação oral

- () Sim

- () Não

11. Se sim, quais?

() com turistas

() em eventos internacionais

() videoconferências

() Outro: _____

Pode assinalar mais de uma resposta.

- () Prefiro não responder

- Com que frequência?

() Frequentemente

() Algumas vezes

() Raramente

☐ Nunca

Parte 3: Habilidades Orais nas Aulas de Inglês

12. Como você avalia suas habilidades de conversação em inglês?

- ☐ Muito boas
- ☐ Boas
- ☐ Regulares
- ☐ Ruins
- ☐ Muito ruins
- ☐ Prefiro não responder

13. Você se sente confortável em falar inglês durante as aulas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Se não, por quê? _____
- ☐ Prefiro não responder

14. Qual a maior dificuldade que você encontra ao falar inglês?

- ☐ Vocabulário limitado
- ☐ Medo de cometer erros
- ☐ Pronúncia
- ☐ Falta de confiança
- ☐ Outros: _____

Pode assinalar mais de uma resposta.

-
- ☐ Prefiro não responder

15. Com qual frequência as aulas de inglês na escola envolvem atividades orais (ex.: diálogos, debates, apresentações)?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente

- () Raramente
- () Nunca
- () Prefiro não responder

16. Você gostaria de ter mais oportunidades para praticar a fala em inglês nas aulas?

- () Sim
- () Não
- Se sim, que tipo de atividades orais você preferiria?

- () Prefiro não responder

17. Você já participou de alguma atividade extracurricular em inglês que envolvesse habilidades orais (ex.: teatro, competições de debate, apresentações)?

- () Sim
- () Não
- Se sim, descreva a experiência: _____
- () Prefiro não responder

Parte 4: Autoavaliação e Objetivos

18. Como você avalia seu nível de conversação em inglês?

- () Iniciante
- () Básico
- () Intermediário
- () Avançado
- () Prefiro não responder

19. Em qual outra habilidade oral você gostaria de melhorar?

- () Fluência
- () Pronúncia
- () Vocabulário ativo
- () Escuta e compreensão oral

- () Prefiro não responder

20. Quais são seus objetivos específicos para melhorar suas habilidades orais em inglês?

- _____

- () Prefiro não responder

21. Comentários adicionais sobre suas experiências e expectativas em relação às habilidades orais em inglês:

APÊNDICE B

Autoavaliação – Ciclo de 4 Aulas de Inglês (Listening e Speaking)

Critério	Descrição	Muito Bom (MB)	Bom (B)	Preciso Melhorar (R)	Não consegui contribuir (I)
1. Participação	Participei ativamente nas aulas e nas práticas orais com meu colega ou grupo.				
2. Compreensão Oral	Consegui entender os áudios principais e responder às perguntas com ajuda mínima.				
3. Vocabulário	Usei o vocabulário ensinado (gadgets, apps, celular, etc.) nas minhas falas.				
4. Clareza na Fala	Falei com clareza, mesmo que com erros, e tentei me comunicar em inglês.				
5. Trabalho em Dupla	Respeitei meu colega e contribuí nas conversas e diálogos sugeridos.				
6. Confiança ao Falar	Senti-me mais confiante para falar inglês em sala (com ou sem ajuda).				
7. Uso de Frases Modelo	Usei frases como: “I use my phone for...”, “I want a phone with...”, etc.				
8. Melhoria desde a Aula 1	Sinto que melhorei desde a primeira aula em pelo menos uma habilidade.				

Comentário do(a) Aluno(a):

Escreva algo sobre o que você aprendeu, o que achou mais fácil ou difícil, e como pretende continuar praticando inglês:

ANEXO A**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Pesquisador: Título da Pesquisa: Instituição Proponente:

Versão: CAAE: Uma proposta de material didático de inglês para o desenvolvimento de habilidades orais (listening e speaking) para os alunos do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica com base nos pressupostos da abordagem pós-método

Viviane Aparecida de Lima Maschietto

ASSOCIACAO SAO BENTO DE ENSINO 2 83387924.9.0000.5383

Número do Parecer: 7.177.585

Situação do Parecer: Aprovado

ARARAQUARA, 23 de outubro de 2024.
