

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Jaqueline Melo Silva

**ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PORTAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS *HABILITE-SE JÁ*, voltado para
militares do Exército Brasileiro que estão em busca de certificação em Língua
Inglesa**

Taubaté – SP

2023

Jaqueline Melo Silva

**ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PORTAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS *HABILITE-SE JÁ*, voltado para
militares do Exército Brasileiro que estão em busca de certificação em Língua
Inglesa**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e
Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Matravolgyi
Damião

Taubaté - SP

2023

S586a Silva, Jaqueline Melo

Análise do material didático do portal de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos *Habilite-se Já*, voltado para militares do Exército Brasileiro que estão em busca de certificação em Língua Inglesa / Jaqueline Melo Silva. -- 2023.

137 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damiano, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. LinFE. 2. Inglês para militares. 3. Prova de proficiência.
4. Material didático. 5. Ensino-aprendizagem on-line.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 407

Jaqueline Melo Silva
ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PORTAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS *HABILITE-SE JÁ*, voltado para
militares do Exército Brasileiro que estão em busca de certificação em Língua
Inglesa

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião

Data: 21/07/2023

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Maria Aparecida Lopes-Rossi - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva

Assinatura: _____

A Deus, aos meus pais, ao meu filho e aos meus
alunos.

Agradecimento Especial

À minha orientadora Professora Dr^a. Silvia Matravolgyi Damião. Durante o processo de escrita desta dissertação, eu engravidei. Em meio ao turbilhão de sentimentos que tomou conta de mim, a professora Sílvia foi um bálsamo que me ajudou a acalmar o coração e a reorganizar toda a pesquisa. Agradeço por todos os ensinamentos, não apenas acadêmicos, mas também de vida e de humanidade.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me ajudado, sustentado e guiado em tudo, desde a gravação das aulas do portal *Habilite-se Já*, até a finalização do meu tão sonhado mestrado.

Aos meus alunos, pela confiança e parceria no desenvolvimento e melhoria do portal *Habilite-se Já*.

À professora Maria Aparecida Lopes-Rossi por ter aceito o convite para participar da qualificação e da banca de defesa da dissertação, por todos os ensinamentos durante as disciplinas do mestrado e também pelos comentários construtivos sobre este trabalho.

À professora Karin Quast por ter aceito o convite para participar da minha qualificação e pela colaboração na construção deste trabalho.

À professora Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva por ter aceito o convite para participar da banca de defesa desta dissertação.

Ao meu filho, Theodoro, por ser meu coautor, me fazendo companhia desde o ventre.

À minha mãe, Sueli, por todo suporte, incentivo e por cuidar do Theodoro para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho.

Ao meu pai, Jorge, por sempre ter acreditado em mim, mesmo quando nem eu mesma acreditava.

Às minhas irmãs, Letícia e Suzana, pelos momentos felizes compartilhados nos meus períodos de descanso.

À minha sogra, Zilda, pelas comidas deliciosas que enviou enquanto eu estava ocupada demais para cozinhar.

Às minhas “aumigas” Mel e Pipoca, pela companhia incondicional, pelo carinho e aconchego diários.

Ao meu marido, Tarcísio Caetano, por me motivar todos os dias.

*“Fazer da interrupção um caminho novo.
Fazer da queda um passo de dança, do medo
uma escada, do sono uma ponte, da procura
um encontro.”*

(Fernando Sabino)

RESUMO

Essa dissertação analisou o material didático do portal de cursos on-line e assíncronos de Língua Inglesa para Fins Específicos chamado *Habilite-se Já*, direcionado aos militares do Exército Brasileiro que buscam credenciamento linguístico por meio de exames de proficiência aplicados pelo Centro de Idiomas do Exército (CIDEX). O problema de pesquisa foi identificado como a falta de embasamento teórico no desenvolvimento do material didático do portal. O objetivo geral do estudo foi analisar o portal *Habilite-se Já* à luz de teorias que embasam o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de Línguas para Fins Específicos, com o intuito de compreender suas potencialidades e limitações. A pesquisa baseou-se teoricamente em estudos sobre Filosofia da Educação, tendências pedagógicas, métodos e abordagens utilizados no ensino de línguas, além da abordagem de ensino de Línguas para Fins Específicos e desenvolvimento de materiais didáticos. O estudo adotou uma abordagem qualitativa do tipo documental, em que o documento analisado foi material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*. Os resultados revelaram diversas potencialidades e limitações do portal. Entre as características identificadas, destacou-se o viés Filosófico Reprodutivista, que se mostrou eficaz para a reprodução do modelo de prova estabelecido. Além disso, as tendências pedagógicas Liberal Tradicional e Liberal Tecnista presentes no material didático estavam alinhadas com o objetivo central do portal, que é preparar os alunos para os exames de proficiência. No entanto, algumas limitações foram identificadas, como a ausência de reflexão sobre questões sociais e estímulo à participação ativa dos alunos durante as videoaulas. Com base nos resultados, sugere-se que pesquisas futuras realizem uma análise de necessidades mais abrangente, incluindo entrevistas com os alunos, para melhor compreender seus objetivos, em termos de necessidades, lacunas e desejos. Além disso, é recomendável considerar mudanças e adaptações no portal com base na utilização da abordagem LinFE. Em suma, este estudo contribui para a melhoria do portal *Habilite-se Já*, tendo o potencial de impactar muitos militares que estão em busca da certificação em Língua Inglesa. Além disso, colabora com o trabalho de professores de Língua Inglesa que precisam desenvolver, avaliar ou selecionar materiais didáticos voltados para o Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos.

PALAVRAS-CHAVE: LinFE, inglês para militares, prova de proficiência, material didático, ensino-aprendizagem on-line

ABSTRACT

This research analyzed the teaching material of the online and asynchronous English for Specific Purposes course platform called "*Habilite-se Já*", which was designed specifically for members of the Brazilian Army seeking linguistic accreditation through proficiency exams administered by the Army Language Center (CIDEX). The research problem was identified as the lack of appropriate theoretical foundations in the development of the teaching material of the platform. The overall objective of the study was to analyze the "*Habilite-se Já*" platform in light of theories that support the development of materials for teaching English for Specific Purposes, with the aim of understanding its strengths and constraints. The research was theoretically based on studies on Philosophy of Education, pedagogical trends, methods and approaches used in language teaching, as well as the approach to teaching English for Specific Purposes and development of teaching materials. The study adopted a qualitative documental approach, in which the analyzed document was the teaching material used in the "*Habilite-se Já*" platform. The results revealed various strengths and constraints of the platform. Among the characteristics identified, the Reproductive Philosophical bias stood out, which proved to be effective in reproducing the exam model. Furthermore, the Traditional Liberal and Technician Liberal pedagogical trends present in the teaching material were aligned with the main objective of the platform, which is to prepare students for proficiency exams. However, some constraints were identified, such as the lack of reflection on social issues and limited encouragement of active student participation. Based on the results, it is suggested that future research carry out a more comprehensive needs analysis, including interviews with students to better understand their goals, in terms of needs, lacks and wants. Additionally, it is recommended to consider some changes and adaptations in the platform based on the use of the ESP approach. In summary, this study contributes to the improvement of the "*Habilite-se Já*" platform, with the potential to impact many servicemen and servicewomen who are seeking certification in the English language. Moreover, it collaborates with the work of English language teachers who need to develop, evaluate, or select instructional materials for teaching English for Specific Purposes.

Keywords: ESP, English for the Military, proficiency exam, teaching material, online teaching and learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Árvore do Ensino de Língua Inglesa	63
Figura 2 - Captura de tela: Pastas iniciais do curso <i>Habilite-se Já 2-1-2-2</i>	86
Figura 3 - Captura de tela: Unidades 1 a 6	87
Figura 4 - Captura de tela: Unidades 7 a 11 e o simulado 1	87
Figura 5 - Captura de tela: Unidades 12 a 15 e o simulado 2	88
Figura 6 - Captura de tela: Unidades 16 a 20 e o simulado 3	88
Figura 7 - Captura de tela: Unidades 21 a 24 e os simulados 4 e 5	89
Figura 8 - Captura de tela: Unidades 25 e 26 e os simulados 6 e PET/Cambridge	89
Figura 9 - Captura de tela: Bônus 1 a 5	90
Figura 10 - Captura de tela: Bônus 6 a 9	90
Figura 11 - Captura de tela: Aulas 1 a 5 da Unidade 15 - “ <i>Excuses</i> ”	91
Figura 12 - Captura de tela: Aulas 5 a 7.2 da Unidade 15 - “ <i>Excuses</i> ”	91
Figura 13 - Captura de tela: Aulas 8 a 11 da Unidade 15 - “ <i>Excuses</i> ”	92
Figura 14 - Captura de tela: Aulas 1 a 5 da Unidade 15 - “ <i>Excuses</i> ”	97
Figura 15 - Captura de tela: Aulas 5 a 7.2 da Unidade 15 - “ <i>Excuses</i> ”	97
Figura 16 - Captura de tela: Aulas 8 a 11 da Unidade 15 - “ <i>Excuses</i> ”	98
Figura 17 - Captura de tela: Cena da videoaula 10	98
Figura 18 - Captura de tela: Primeiro modelo de redação da videoaula 10	99
Figura 19 - Captura de tela: Segundo modelo de redação da videoaula 10	99
Figura 20 - Captura de tela: Cena da videoaula 2	101
Figura 21 - Captura de tela: Simulados	102
Figura 22 - Captura de tela: Cena I da videoaula 8	103
Figura 23 - Captura de tela: Cena II da videoaula 8	104
Figura 24 - Captura de tela: Cena da videoaula 5	108
Figura 25 - Captura de tela: Cena I da videoaula 11	109
Figura 26 - Captura de tela: Cena II da videoaula 11	109
Figura 27 - Captura de tela: Cena III da videoaula 11	110
Figura 28 - Captura de tela: Lista de questões de conversação referente à aula de <i>speaking</i>	111
Figura 29 - Captura de tela: Mensagem I no grupo dos alunos a respeito do feedback sobre a prova	113

Figura 30 - Captura de tela: Mensagem II no grupo dos alunos a respeito do feedback sobre a prova	113
Figura 31 - Captura de tela: Cena da videoaula 8	117
Figura 32 - Captura de tela: Cena I da videoaula 9	117
Figura 33 - Captura de tela: Cena II da videoaula 9	118
Figura 34 - Captura de tela: Lista de questões de gramática referente à videoaula de gramática (videoaula 9 da unidade 15 – <i>Excuses</i>)	119
Figura 35 - Captura de tela: Cena da videoaula 1	121
Figura 36 - Captura de tela: Formato original do texto utilizado da aula de Compreensão Leitora (aula 3 da Unidade 15 – “ <i>Excuses</i> ”)	122
Figura 37 - Captura de tela: Formato adaptado utilizado dentro do portal na aula de Compreensão Leitora (aula 3 da Unidade 15 – “ <i>Excuses</i> ”)	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da AC segundo Brown (2001)	55
Quadro 2 – Macroestratégias utilizadas no pós-método	58
Quadro 3 - Critérios para avaliar materiais didáticos	83
Quadro 4 - Descrição sintética de cada nível de proficiência linguística	93
Quadro 5 - Análise do embasamento teórico que fundamenta o material didático a partir de Brown (2001), Dudley Evans e St John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Leffa (2016), Libâneo (1994), Luckesi (1994), Ramos (2019), Richards e Rodgers (2001), dentre outros.	94
Quadro 6 - Lista de características dos métodos e abordagens observadas e não observadas no portal <i>Habilite-se Já</i>	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
O PORTAL HABILITE-SE JÁ	17
PANORAMA GERAL DA PESQUISA	20
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	25
1.1.1 Tendências Filosófico-Políticas Na Educação	28
1.1.1.1 A tendência redentora	29
1.1.1.2 A tendência reprodutivista	30
1.1.1.3 A tendência transformadora	31
1.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	32
1.2.1 Pedagogia Liberal	33
1.2.1.1 Tendência Liberal Tradicional	33
1.2.1.2 Tendência Liberal Renovada	35
1.2.1.2.1 Tendência Liberal Renovada Progressivista	36
1.2.1.2.2 Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva	37
1.2.1.3 Tendência Liberal tecnicista	39
1.2.2 Pedagogia Progressista	41
1.2.2.1 Tendência Progressista Libertadora	41
1.2.2.2 Tendência Progressista Libertária	44
1.2.2.3 Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos	45
1.3 MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS	46
1.3.1 Gramática e tradução	47
1.3.2 Método Direto	49
1.3.3 Abordagem para a leitura	50
1.3.4 Audiolingual	51
1.3.5 Abordagem Comunicativa	53
1.3.6 Pós-método	56
1.4 O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS	59
1.4.1 LinFE no Brasil	64
1.4.2 A análise de necessidades	66
1.4.2.1 Target needs	67

1.4.2.2 Learning Needs	68
1.5 DESENVOLVIMENTO, SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	69
1.5.1 Princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos	70
1.5.2 Etapas para o desenvolvimento de materiais didáticos	73
1.5.3 Seleção, adaptação e avaliação de materiais didáticos	78
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79
2.1 A METODOLOGIA DE PESQUISA EMPREGADA	79
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E SELEÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	80
2.2.1 Sobre a certificação em Língua Inglesa	80
2.2.2 Os cursos do portal <i>Habilite-se Já</i>	83
2.2.2.1 O curso <i>Habilite-se Já 2-1-2-2</i>	84
2.2.2.2. A Unidade 15 - <i>Excuses</i>	90
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	92
3 ANÁLISE DE DADOS	95
3.1 PRESSUPOSTOS POLÍTICO-FILOSÓFICOS, TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTAL <i>HABILITE-SE JÁ</i> .	95
3.2 CARACTERÍSTICAS DO PORTAL <i>HJ À LUZ DE RAMOS (2009)</i>	114
3.3 POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO PORTAL <i>HABILITE-SE JÁ</i>	125
3.3.1 Potencialidades	125
3.3.2 Limitações	127
CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da análise do material didático utilizado em um portal de cursos livres on-line e assíncronos de Língua Inglesa para Fins Específicos denominado *Habilite-se Já*. Esse portal é focado no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e conversação em Língua Inglesa de militares de carreira que trabalham no Exército Brasileiro, ou seja, profissionais que são concursados e efetivados da força, tanto oficiais (tenentes, capitães, majores, tenentes-coronéis), quanto praças (sargentos e subtenentes), que desejam ser credenciados no idioma inglês e para isso precisam ser aprovados em determinados exames de proficiência linguística.

O credenciamento linguístico oferece duas vantagens ao militar. Primeiro, ele recebe uma pontuação adicional à sua “ficha de valorização do mérito” (uma espécie de currículo onde ficam registrados todos os cursos e conquistas de sua carreira). Essa pontuação colabora para que ele seja promovido à próxima patente em menos tempo, de modo que quanto maior for seu nível de proficiência em outros idiomas, mais pontos ele receberá. E segundo, o profissional se torna apto a concorrer a vagas para trabalhar em missões internacionais para realizar treinamentos, cursos e ações humanitárias em países que adotam a língua na qual ele é credenciado. Além do inglês, o Exército Brasileiro também credencia militares nos idiomas: alemão, espanhol, francês, italiano, russo, indonésio/bahasa, japonês e chinês.

No momento em que este trabalho está sendo escrito, a legislação militar vigente oferece três opções para o credenciamento linguístico em Língua Inglesa: Exames da Universidade de Michigan, Exames da Universidade de Cambridge e exames internos elaborados e aplicados pelo CIDEX (Centro de Idiomas do Exército). O portal em análise possui como foco principal o preparo para as provas de inglês elaboradas e aplicadas pelo CIDEX.

De acordo com esse sistema de avaliação, quando o militar atinge a pontuação equivalente ao nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas¹, o Exército Brasileiro passa a classificá-lo como credenciado no idioma inglês, ou,

¹ *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*

utilizando o termo típico do vocabulário militar: *habilitado* em inglês, daí veio o nome do portal de cursos em análise: *Habilite-se Já*.

O PORTAL HABILITE-SE JÁ

Assim como as palavras de Fernando Sabino citadas na epígrafe² deste trabalho, o portal *Habilite-se Já* foi um caminho novo que surgiu de uma interrupção. Eu já era professora de inglês em escolas de idiomas e em escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio quando me casei com um militar do Exército Brasileiro e decidi acompanhá-lo em suas muitas transferências de localidade. Por causa das mudanças de cidade, não consegui dar continuidade à minha carreira em escolas tradicionais, pois, após pouco tempo trabalhando em um local, meu marido era transferido e eu precisava recomeçar em outro lugar.

A primeira mudança de cidade ocorreu em 2015, quando me mudei de Lavras-MG (lugar onde cresci) para Osasco-SP. Moramos ali por dois anos e, em 2017, meu esposo foi transferido para Tefé-AM (um município que fica na região que os militares chamam de “selva”). Depois de dois anos em Tefé, em 2019, houve outra transferência, desta vez para Lorena-SP. Enquanto esta dissertação estava sendo escrita, no segundo semestre de 2022, houve uma nova transferência para Três Corações-MG.

Em Lavras, Osasco e Tefé eu atuei como professora de Língua Inglesa em aulas presenciais em cursos livres de idiomas e escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio. Porém, quando nos mudamos para Lorena, eu me senti extremamente desanimada por ter que passar novamente por todo o processo de busca por um novo emprego e novos alunos, pois eu já tinha consciência que, dentro de poucos anos, eu precisaria abandoná-los e recomeçar tudo, mais uma vez, em outra cidade.

Nesse contexto de frustração, eu e meu esposo começamos a pesquisar sobre as possibilidades ligadas ao ensino on-line, para que eu não precisasse interromper minha carreira como professora, mais uma vez, na próxima transferência. Nós

² “Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.” (SABINO, F. **O encontro marcado**. 98. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.)

realizamos alguns cursos livres com o objetivo de aprender mais sobre o mercado digital. Enquanto meu esposo focava na parte técnica (como criar cursos on-line, como construir um *website*, programas de edição de imagens e vídeos, plataformas de hospedagem de vídeos, etc.), eu focava na parte dos conteúdos (nichos e subnichos relacionados à minha área de formação [Letras/Inglês], público-alvo, como produzir conteúdo on-line, como gravar vídeos, o que postar em redes sociais com fins educacionais, etc.).

Ainda em 2019, comecei a produzir conteúdo gratuito de inglês para as redes sociais (vídeos, fotos, textos, minicursos), com o objetivo de praticar minhas habilidades comunicativas em plataformas digitais e também para que as pessoas tivessem uma amostra do meu trabalho. Enquanto isso, nos bastidores, eu atuava na preparação e gravação das mais de oitocentas videoaulas que compõem os cursos de Língua Inglesa do portal *Habilite-se Já*; enquanto meu esposo trabalhava na construção do nosso *website*.

Após analisarmos todas as possibilidades, meu esposo me incentivou a trabalhar exclusivamente com foco no credenciamento linguístico em Língua Inglesa de militares, pois ele mesmo havia sido reprovado diversas vezes nas provas de inglês do CIDEX, e observou o mesmo acontecer com seus colegas de trabalho. Além disso, realizamos uma pesquisa de mercado e constatamos que ainda não havia um curso on-line assíncrono focado nas provas de Língua Inglesa do CIDEX.

Apesar dos meus alunos terem uma finalidade muito específica (serem aprovados nas provas de credenciamento), quando comecei a desenvolver as aulas, eu ainda não tinha nenhum conhecimento científico acerca do Ensino de Línguas para Fins Específicos. Criei os cursos do portal *Habilite-se Já* contando apenas com minha experiência anterior como professora em cursos livres de idiomas.

Para organização do conteúdo programático do portal, parti de uma pesquisa acerca das portarias oficiais do Exército Brasileiro que apontam o que o militar deve saber em cada nível de proficiência linguística. Embora as provas do CIDEX sejam específicas para profissionais militares, os temas tratados nas provas são majoritariamente de inglês geral.

As portarias do Exército que tratam desse assunto, apontam o CEFR como parâmetro, entretanto, apesar de citarem os índices A1, A2, B1, B2, C1 e C2 do CEFR, elas não apresentam os temas específicos de gramática e vocabulário exigidos em cada nível de proficiência. Por isso, procurei por esses temas em sites de ensino de

Língua Inglesa e encontrei algumas listas de vocabulário e tópicos gramaticais que me ajudaram na formulação do conteúdo programático do portal *Habilite-se Já*.

Por já ter trabalhado com os livros didáticos da série *Interchange* durante cinco anos como professora particular de inglês geral, eu a escolhi como principal fonte de inspiração para a organização dos conteúdos do portal, que foram ordenados em unidades temáticas e subdivididos em tópicos e habilidades comunicativas que serão explicitados no capítulo 2 desta pesquisa. Vale ressaltar que meu objetivo neste trabalho não é analisar os livros da coleção *Interchange*, mas não posso deixar de mencioná-los, já que eles serviram como fio condutor para a organização dos temas das aulas do portal.

Após essa pesquisa inicial dos tópicos que o portal deveria abordar, eu iniciei a fase de preparação das aulas. Para tal, além dos livros da série *Interchange*, consultei diversos outros materiais didáticos como as séries *Campaign – English for the military* e *American English File*; e os portais digitais *British Council*, *Perfect English Grammar*, *Busyteacher.org*, dentre outros.

O conteúdo de cada aula foi salvo nos formatos *PDF* – para que os alunos pudessem baixar e imprimir; e *POWER POINT* – para que eu pudesse utilizar como material de apoio durante a gravação das videoaulas, e para que os alunos pudessem acompanhar os *slides* na tela durante a aula. Depois de gravar, eu e meu esposo editamos os vídeos e utilizamos as plataformas YOUTUBE³ e VIMEO⁴ para hospedá-los. Em seguida, acoplamos todos os links das aulas na plataforma educacional EDUZZ⁵. Essa plataforma abriga milhares de cursos on-line e conta com um sistema integrado de inscrição e pagamento. Logo que o pagamento é processado, a pessoa inscrita recebe um nome de usuário e senha por e-mail para que possa acessar o curso assinado. A plataforma EDUZZ permite que os alunos acessem as aulas por meio de um *website* e/ou por um aplicativo que funciona em qualquer celular ou *tablet*.

Vale ressaltar que para a elaboração e organização do conteúdo programático do portal *Habilite-se Já*, além das portarias, das listas de conteúdo do CEFR e de outros materiais didáticos que foram consultados, eu também contei (e ainda conto) com o *feedback* e depoimento de pessoas que realizam as provas do CIDEX. Meu

³ Link de acesso: <https://www.youtube.com/>

⁴ Link de acesso: <https://vimeo.com/pt-br/>

⁵ Link de acesso: <https://www.eduzz.com/pt-br>

esposo, seus colegas de trabalho e, posteriormente, os próprios alunos do portal *Habilite-se Já* proveem *feedback* contínuo por meio de nossos canais de comunicação. Dentro do portal *Habilite-se Já*, há um espaço destinado a comentários e também temos grupos no *WhatsApp*, *Telegram* e *Facebook* e um perfil no *Instagram* onde os alunos conseguem interagir entre si e conosco. Essa interação fornece informações para a contínua atualização dos conteúdos, simulados e exercícios do portal.

PANORAMA GERAL DA PESQUISA

Nós abrimos as primeiras vagas para os cursos do portal *Habilite-se Já* em julho de 2019. A chegada da pandemia de Covid-19 fez com que muitas pessoas tivessem que interromper seus cursos presenciais, e conseqüentemente houve um aumento da procura pelos cursos on-line de Língua Inglesa, como afirma Ricardo (2021):

O isolamento social permitiu que grande parte da população tivesse maior flexibilização de horários e que houvesse migração ao home-office. Essa nova realidade fez com que muitas pessoas se matriculassem em cursos de idiomas durante a pandemia visando uma maior qualificação profissional, principalmente na língua mais procurada do mundo, o inglês [...] Iago Claro e Silva conta que houve um crescimento de 200% no número de matriculados da escola que dirige. Segundo ele, houve busca por aulas remotas, principalmente para adultos (RICARDO, 2021, n. p.).

A pandemia fez com que até mesmo os cursos de graduação e pós-graduação no Brasil oferecessem a modalidade a distância. Eu, que há muito tempo tinha o sonho de realizar um mestrado na área de Língua Inglesa, tive a oportunidade de me inscrever no programa de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, que, até então, estava com as aulas presenciais suspensas. Como foi dito anteriormente, desde que me casei, tenho enfrentado dificuldades para manter projetos presenciais a longo prazo devido às transferências frequentes, então o ensino on-line é uma solução para que eu consiga aprender mais, esteja atualizada e avance em meus estudos linguísticos de qualquer lugar onde esteja situada.

Após iniciar as disciplinas do programa de mestrado em Linguística Aplicada, deparei-me com conhecimentos que nunca havia tido a oportunidade de explorar em profundidade, dentre eles posso citar a abordagem LinFE (Línguas para Fins

Específicos), tendências pedagógicas, desenvolvimento de materiais didáticos, dentre outros. Comecei, então, a perceber que esses conhecimentos científicos deveriam ter sido aplicados durante o processo de criação dos cursos do portal *Habilite-se Já*.

Assim, o problema que motivou a pesquisa foi o fato de que o material didático do portal *Habilite-se Já* foi organizado por mim de modo empírico, sem embasamento teórico. Ao tomar conhecimento acerca da ciência que embasa o desenvolvimento de materiais didáticos, especialmente voltados para o Ensino de Línguas para Fins Específicos, surgiu a necessidade de reavaliar e de melhor compreender o material que está sendo utilizado atualmente no portal.

Nesse contexto, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral para esta pesquisa: analisar o portal *on-line* de ensino *Habilite-se Já*, voltado para preparar militares do Exército Brasileiro para exames de certificação em língua inglesa, à luz de teorias que embasam o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de Línguas para Fins Específicos, com vistas a compreender as potencialidades e limitações do portal.

Mais especificamente, esta pesquisa visa a:

- 1.1- Identificar as potencialidades do conteúdo do portal *Habilite-se Já*;
- 1.2- Identificar as limitações do portal *Habilite-se Já*;

Buscando atingir os objetivos propostos, a pesquisa buscará responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1.1- Quais as potencialidades do portal *Habilite-se Já*?
- 1.2- Quais as limitações do portal *Habilite-se Já*?

O portal *Habilite-se Já* é composto por seis cursos diferentes de Língua Inglesa, que juntos somam mais de oitocentas videoaulas. Devido ao tempo disponível para a realização desta análise, foi necessário fazer um recorte e analisar uma amostragem do material, que servirá como referência para possíveis mudanças no material didático do portal como um todo. O conteúdo de cada curso e o recorte escolhido será detalhado no próximo capítulo desta pesquisa.

Para responder às perguntas de pesquisa e para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa se baseia teoricamente nos estudos acerca da Filosofia da Educação (FREIRE, 1979; LUCKESI, 1994; TEIXEIRA, 1977), das tendências pedagógicas

(LIBÂNEO, 1994; SAVIANI, 1999), dos métodos e abordagens utilizados no ensino de Línguas (BROWN, 2001; LEFFA, 2016; RICHARDS; ROGERS, 2001) além da abordagem de ensino de LinFE (DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2019) e do desenvolvimento de materiais didáticos (LEFFA, 2016; TOMLINSON, 2010; RAMOS, 2009), dentre outros autores.

Esta pesquisa está pautada na Linguística Aplicada por preocupar-se com questões de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especialmente, no que tange à produção e avaliação de materiais didáticos que utilizam a abordagem LINFE; e pode contribuir com o trabalho de outros professores de Línguas que precisam desenvolver, avaliar ou selecionar materiais didáticos.

O presente trabalho tem a potencialidade de contribuir diretamente com milhares de militares brasileiros que estão em busca da comprovação da proficiência em inglês. O Exército Brasileiro conta atualmente com mais de 50.000 militares de carreira (BRASIL, 2021a), ou seja, profissionais concursados da força, tanto oficiais (tenentes, capitães, majores, tenentes-coronéis), quanto praças (sargentos e subtenentes). Aproximadamente 90% deles ainda não possuem proficiência comprovada em Língua Inglesa (BRASIL, 2021b).

Os militares possuem a agenda agitada devido às funções que precisam desempenhar dentro e fora dos quartéis, além das temporadas que passam em lugares inóspitos realizando treinamentos e atuando na segurança nacional. Somam-se a isso as frequentes mudanças de cidade ou estado que acontecem no decorrer da carreira. Por causa da rotina incerta, muitos deles têm dificuldade em acompanhar um curso de inglês tradicional e por isso optam pelo ensino a distância e assíncrono, como é o caso do portal *Habilite-se Já*. Pelo pouco tempo disponível, eles não podem e nem querem desperdiçar nenhum momento com estudos que não atendem às suas reais necessidades. Nesse contexto, a abordagem de Inglês para Fins Específicos surge como uma alternativa para aparar as arestas desnecessárias e concentrar os esforços no que realmente importa para a certificação em Inglês.

A pesquisa em questão tem a contribuir para que mais profissionais estejam aptos a realizar intercâmbios ligados às ciências militares, que colaboram para que o Brasil se torne cada vez mais participativo e ativo no cenário global. Além disso, de forma mais ampla, espera-se que esta pesquisa possa colaborar nos estudos e na divulgação dos estudos de Linguística Aplicada, mais especificamente, dentro da abordagem de Língua Inglesa para Fins Específicos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo documental. Sobre a abordagem qualitativa, Godoy (1995, p. 21) afirma que:

[...] o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

De acordo com Gil (2002, p. 45), a pesquisa do tipo documental é muito parecida com a do tipo bibliográfica, sendo a diferença elementar entre elas a natureza das fontes:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

O referido autor salienta que a palavra “documentos”, nesse contexto, inclui tanto materiais escritos (como jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, relatórios, memorandos), quanto elementos iconográficos (como sinais, grafismos, imagens, fotografias, vídeos). Portanto, o tipo documental apresenta-se como o mais adequado para compor os procedimentos metodológicos desta pesquisa. O documento a ser analisado nesta pesquisa é o material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*. Como foi dito anteriormente, o objeto de análise foi escolhido devido a necessidade de reavaliar esse material à luz das teorias que embasam o desenvolvimento de materiais didáticos voltados para o Ensino de Línguas para Fins Específicos.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. No Capítulo 1, apresento o aporte teórico escolhido com vistas a estabelecer parâmetros para analisar cientificamente o material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*. Para conduzir este estudo, inicialmente, nas seções 1.1 e 1.2, discorro acerca da Filosofia da Educação com ênfase nas Tendências Pedagógicas. Na seção 1.3, faço um levantamento das principais metodologias e abordagens utilizadas no ensino de Línguas. Na seção 1.4, busco me aprofundar teoricamente a respeito da abordagem de Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos e, finalmente, na seção 1.5, discorro sobre o

desenvolvimento, seleção e avaliação de materiais didáticos voltados para o Ensino de Línguas.

Em seguida, no capítulo 2, apresento os procedimentos metodológicos empregados neste trabalho, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados para a geração dos dados. Nesse capítulo apresento os critérios para a análise do material didático utilizado no portal de Língua Inglesa para Fins Específicos *Habilite-se Já*, que foram estabelecidos a partir dos pressupostos teóricos elencados no capítulo anterior.

No Capítulo 3, prossigo à análise e discussão dos dados obtidos a partir dos critérios estabelecidos nos capítulos anteriores de modo a responder às perguntas da pesquisa.

Enfim, sigo para a Conclusão, onde traço algumas reflexões acerca das descobertas e dos aprendizados obtidos no decorrer desta pesquisa; além de sugestões para futuros trabalhos no campo da Linguística Aplicada.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas relações entre Filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência.

(LUCKESI, 1994, p. 32)

Este capítulo apresenta a Fundamentação Teórica norteadora desta pesquisa. Como foi dito anteriormente, o portal *Habilite-se Já* foi organizado de modo empírico, sem embasamento teórico. Por mais que, conscientemente, eu não tenha optado por nenhum viés filosófico de educação, o modo como enxergo e atuo no mundo, certamente, influenciaram minhas escolhas no momento da produção do material didático. Por isso, nas seções 1.1 e 1.2 deste capítulo, faço um levantamento acerca da Filosofia da Educação com ênfase nas Tendências Pedagógicas com vistas a trazer à luz qual tendência filosófico-política subjaz ao portal *Habilite-se Já*. Na seção 1.3, faço um levantamento das principais metodologias e/ou abordagens utilizadas no ensino de línguas com o propósito de descobrir quais delas estão abarcadas no portal. Na sequência, na seção 1.4 busco me aprofundar teoricamente a respeito da abordagem de Ensino de Línguas para Fins Específicos. E por último, na seção 1.5 discorro acerca do desenvolvimento, seleção e avaliação de materiais didáticos para o ensino de línguas.

1.1 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

De acordo com Luckesi (1994, p. 22) “a Filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo”. O autor afirma que “corpo de conhecimento” diz respeito ao esforço que o ser humano faz para tentar compreender e dar sentido ao mundo a partir de seus valores e aspirações. Luckesi (1994, p. 23) ainda afirma que:

A Filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele.

Ou seja, a filosofia está ligada à visão de mundo e ao modo de compreender a realidade que estabelece os valores de um indivíduo e o leva a agir de determinada forma. As pessoas agem e se comportam de acordo com os significados inconscientes que atribuem aos acontecimentos da vida, sempre orientadas por valores que podem estar explícitos ou implícitos.

Teixeira (1977, p. 9), por sua vez, afirma que antes que houvesse qualquer formulação explícita de filosofia, “a humanidade havia elaborado as culturas em que vivia imersa e que lhe davam os instrumentos para a ação e para a fantasia, para o trabalho e para o consumo, para o prazer e para o sofrimento”. Tais culturas viriam a fornecer os dados para o estudo e organização das primeiras teorias filosóficas.

A respeito da relação entre filosofia e educação, Teixeira (1977, p. 9) diz que:

Muito antes, com efeito, que as filosofias viessem expressamente a ser formuladas em sistemas, já a educação, como processo de perpetuação da cultura, nada mais era do que o meio de se transmitir a visão do mundo e do homem, que a respectiva sociedade honrasse e cultivasse.

Portanto, a existência dos vieses filosóficos transmitidos por meio da educação converge para o surgimento dos primeiros povos e culturas. Dewey (1980, p. 119) afirma que “é pela educação que a sociedade se perpetua”, pois é através dela que as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas das gerações mais antigas são ensinadas às mais jovens.

Luckesi (1994, p. 26) ressalta que a Filosofia não é apenas uma interpretação da realidade presente e passada, mas também “a interpretação de aspirações e desejos do que está por vir, do que está para chegar”. Logo, os filósofos são capazes de captar e dar sentido ao futuro e estabelecer ideias e valores que devem ser propagados e vividos de acordo com as aspirações de um povo, grupo ou classe. “Neste sentido, a filosofia é uma força, é o sustentáculo de um modo de agir. É uma arma na luta pela vida e pela emancipação humana” (LUCKESI, 1994, p. 26), desse

modo, podemos entender a Filosofia também como instrumento de ação e arma política.

De acordo com Luckesi (1994, p. 30-32):

A educação é um típico "que-fazer" humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social.

Logo, a educação precisa estar fundamentada em conceitos que orientem e norteiem sua prática; e isso só pode ser conscientemente alcançado por meio da reflexão filosófica acerca dos fins que se desejam alcançar. De acordo com Luckesi (1994, p. 31): “enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade”.

O autor ainda afirma que:

“Se nós não escolhermos qual é a nossa filosofia, qual é o sentido que vamos dar à nossa existência, a sociedade na qual vivemos nos dará, nos imporá a sua filosofia. (LUCKESI, 1994, p. 25

Nesse contexto, o autor supracitado ressalta que, para se processar uma ação pedagógica, deve-se antes processar uma reflexão filosófica. Em relação ao educando, deve-se refletir acerca de quem ele é, o que deve ser e qual o seu papel no mundo; em relação ao educador, deve-se refletir sobre quem ele é e qual o seu papel no mundo; e em relação à sociedade, deve-se refletir sobre o que ela é, o que pretende e qual a finalidade da ação pedagógica. O autor afirma que:

Quando não se reflete sobre a educação, ela se processa dentro de uma cultura cristalizada e perenizada. Isso significa admitir que nada mais há para ser descoberto em termos de interpretação do mundo. E propriamente a reprodução dos meios de produção. (LUCKESI, 1994, p. 32)

Freire (1979) pontua que o ser humano está situado no espaço e no tempo, em um contexto social e cultural. Portanto, para ser válida, a educação deve considerar a vocação do homem de “ser sujeito”. O autor também afirma que:

[...] para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p. 19).

Segundo o referido autor, quando essa reflexão acerca do sujeito e do contexto em que está inserido não acontece, “corre-se o risco de adorar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto” (FREIRE, 1979, p. 19), desse modo, tem-se uma educação pré-fabricada e inoperante, “que não é adaptada ao homem concreto a que se destina” (FREIRE, 1979, p. 19).

Nesse contexto, fica nítida a necessidade de trazer à luz o viés filosófico educacional que subjaz o material didático utilizado em sala de aula e refletir acerca da visão de mundo e do direcionamento político-ideológico que perpassa as entrelinhas do material. Tal atitude conduzirá o professor ao processo de “conscientização”:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p. 15).

O autor supracitado afirma que ao objetivar ou admirar a realidade (no sentido filosófico) “os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 1979, p. 15). No contexto de ensino-aprendizagem de Línguas, isso implica ser capaz de avaliar e escolher os materiais didáticos não com critérios superficiais, por exemplo relacionados à estética, mas levando em consideração o viés filosófico-educacional que subjaz ao material, considerando quem são os sujeitos e o contexto em que estão inseridos, bem como o direcionamento do material no que diz respeito à visão de futuro.

Na seção a seguir, buscando aprofundar o assunto, apresento um breve panorama acerca das tendências filosófico-políticas na Educação.

1.1.1 Tendências Filosófico-Políticas Na Educação

Luckesi (1994, p. 37) declara que “a educação está eivada de sentido, de conceitos, valores e finalidades que a norteiam”. Por isso, o autor afirma que devemos

questionar qual é o sentido e o valor da educação na e para a sociedade. Buscando responder a esse questionamento, a seguir discorro acerca de três tendências filosófico-políticas: a tendência redentora, a tendência reprodutivista e a tendência transformadora.

1.1.1.1 A tendência redentora

A tendência redentora percebe a sociedade como “um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo” (LUCKESI, 1994, p. 38). Nessa concepção, a educação visa à “formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social” (p. 38), ou seja, a educação tem por finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. O autor ainda afirma que:

Nesse contexto, a educação assume uma significativa margem de autonomia, na medida em que deve configurar e manter a conformação do corpo social. Em vez de receber as interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas. Este é um modo ingênuo de compreender a relação entre educação e sociedade. (LUCKESI, 1994, p. 38)

Saviani (2013, p. 59) complementa o exposto ao afirmar que nessa perspectiva, acredita-se que é “possível modificar a sociedade através da educação”, o que o autor diz ser uma ideia ingênua e idealista, pois:

[...] de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido. (SAVIANI, 2013, p. 59)

A concepção redentora pode ser observada, por exemplo, nas escolas que possuem uma forte influência religiosa, em que a educação é considerada como uma forma de redimir a sociedade; e que apenas um caminho é considerado correto e todos que se desviarem dele devem ser corrigidos. Luckesi (1994) afirma que essa perspectiva de educação foi chamada de “teoria não crítica da educação” por

desconsiderar a “contextualização crítica da educação dentro da sociedade da qual ela faz parte” (p. 41).

1.1.1.2 A tendência reprodutivista

Já a tendência reprodutivista “afirma que a educação faz, integralmente, parte da sociedade e a reproduz” (LUCKESI, 1994, p. 41) tanto no que diz respeito às técnicas que são ensinadas (ler, escrever, contar) quanto no que diz respeito às regras sociais, valores e ideologias. Luckesi (1994, p. 42) cita Althusser (s.d., p. 9) ao afirmar que “toda sociedade, para perenizar-se, necessita reproduzir-se em todos os seus aspectos; caso contrário, desaparece.”

Diferentemente da tendência redentora, a reprodutivista entende a educação como um elemento da própria sociedade, “determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos” e que “não a redime de suas mazelas, mas a reproduz no seu modelo vigente, perpetuando-a, se for possível” (LUCKESI, 1994, p. 41). O autor afirma que enquanto na tendência redentora a visão da educação é “não-crítica”, na tendência reprodutora ela é “crítica” em certa medida porque leva em conta seus condicionantes econômicos, sociais e políticos. Luckesi (1994) afirma que a educação com tendência reprodutora é reprodutivista porque está destinada a reproduzir tais condicionantes.

Saviani (2013), por sua vez, chama essa tendência de “crítico-reprodutivista” e explica:

Chamo de concepção crítico-reprodutivista a tendência que, a partir das análises dos determinantes sociais da educação, considera que a função primordial da educação é dupla: reprodução das relações sociais de produção e inculcação da ideologia dominante. É, pois, crítica já que postula que a educação só pode ser compreendida a partir dos seus condicionantes; e reprodutivista, uma vez que o papel da educação se reduz à reprodução das relações sociais, escapando-lhe qualquer possibilidade de exercer um influxo transformador. (SAVIANI, 2013, p. 239)

Luckesi (1994) salienta que não há uma pedagogia que estabeleça orientações sobre como a educação reprodutivista deve atuar, nesse sentido, “a tendência” crítico-

reprodutivista" não propõe uma prática pedagógica, mas analisa a existente, projetando essa análise para o futuro" (LUCKESI, 1994, p. 42).

Para exemplificar a tendência reprodutivista, o autor cita a formação escolar/profissional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho com vistas a suprir a mão de obra necessária para a manutenção do sistema econômico vigente na sociedade. Luckesi (1994, p. 45) questiona a palavra "formação", pois, "formar" pressupõe "dar forma a", padronizar segundo um "modelo". Nesse contexto:

Os aparelhos ideológicos de Estado permitem e garantem a hegemonia política, sustentadora do poder, pelo processo de reprodução das relações de produção vigentes na sociedade. A escola, nesse processo, tem papel predominante. A escola, como principal aparelho ideológico de Estado, atua sobre as diversas faixas etárias do cidadão, em cada uma exercendo, em plenitude, seu papel de reprodutora das forças de trabalho (LUCKESI, 1994, p. 46).

O autor afirma que, nessa perspectiva, a escola atua em duas frentes: de um lado, focada em técnicas de trabalho voltadas a saberes práticos como ler, escrever, calcular e até mesmo operar máquinas e de outro lado, focada em perpetuar a ideologia dominante, ensinando regras de moral e bons costumes, ética, respeito pela divisão social e pelas regras de ordem pré-estabelecidas.

1.1.1.3 A tendência transformadora

E, finalmente, a tendência transformadora "tem por perspectiva compreender a educação como mediação de um projeto social", ou seja, servir como "meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade" (LUCKESI, 1994, p. 48). Nesse contexto, considera-se a educação com os seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela democratização da sociedade, não apenas no aspecto político, mas também social e econômico.

Na tendência transformadora, Saviani (2013) afirma que se busca superar tanto a ideia ilusória da escola redentora, como a perspectiva impotente da escola reprodutora.

Luckesi (1994), por sua vez, diz que a tendência transformadora é considerada crítica porque não é ilusoriamente otimista, como a tendência redentora que é

excessivamente otimista no sentido de superestimar o poder da educação para “curar” a sociedade. E nem é pessimista e imobilizadora como a tendência reprodutivista, que acredita que a educação apenas reproduz o modelo social vigente. A tendência transformadora acredita que é possível trabalhar em prol da transformação da sociedade de maneira estratégica e levando em consideração os aspectos políticos, sociais e econômicos. O autor ainda afirma que

Para tanto, importa interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia. (LUCKESI, 1994, p. 49)

Nesse contexto, de acordo com o autor supracitado, cabe ao professor refletir filosoficamente para decidir qual das três tendências norteará seu trabalho. Caso não tome essa atitude, sua prática será direcionada pela influência e pelo interesse de terceiros. Como o material didático do portal *Habilite-se Já* foi organizado sem nenhuma reflexão acerca de seu viés filosófico, no capítulo 3 desta pesquisa busco analisar as entrelinhas do material didático utilizado e trazer à tona a tendência filosófica que o subjaz.

Buscando aprofundar um pouco mais o assunto, a seguir discorro acerca das principais tendências pedagógicas que permeiam a educação.

1.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Nessa seção, apresento um breve panorama acerca das concepções pedagógicas que buscaram compreender e orientar a prática educacional ao longo da história, com a finalidade de identificar, posteriormente, quais ideias subjazem ao material didático do portal *Habilite-se Já*.

Libâneo (1994, p. 53) afirma que “genericamente, podemos dizer que a perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas”, entretanto, ele salienta que tais tendências não são puras nem excluem uma à outra, pois em alguns casos se complementam, enquanto em outros, entram em desacordo. O autor apresenta

algumas características de cada concepção pedagógica por meio da abordagem de seis temas:

- 1- o papel da escola
- 2- os conteúdos de ensino
- 3- os métodos
- 4- o relacionamento professor-aluno
- 5- os pressupostos de aprendizagem
- 6- as manifestações da prática escolar.

Apresento, a seguir, algumas características de cada tendência pedagógica.

1.2.1 Pedagogia Liberal

Inicialmente, Libâneo (1994) discorre acerca da pedagogia liberal, a qual afirma ter surgido a partir da ideologia capitalista, que defende a liberdade, os interesses individuais e a propriedade privada dos meios de produção. Nessa pedagogia, acredita-se que a função primordial da escola é “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (LIBÂNEO, 1994, p. 54), por essa razão, é necessário que as pessoas aprendam a se adequar aos valores e normas válidas na sociedade de classes por meio do desenvolvimento da cultura individual.

Entretanto, o autor salienta que “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (p. 55). Libâneo (1994) explica que a educação liberal surgiu com a pedagogia tradicional e depois evoluiu para a pedagogia renovada (também chamada de escola nova ou ativa). Porém a pedagogia tradicional não deixou de existir; ela coexiste na práxis escolar junto à pedagogia renovada.

1.2.1.1 Tendência Liberal Tradicional

Segundo Libâneo (1994, p. 55), na tendência liberal tradicional “o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa”. Essa

tendência é marcada pelo apagamento das questões sociais, pela “predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual”.

Nessa perspectiva, o autor afirma que o papel da escola consiste em preparar os indivíduos intelectualmente e moralmente para ocupar sua posição na sociedade em que está inserido:

O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante (LIBÂNEO, 1994, p. 56).

Nesse contexto, Saviani (1999, p. 18) afirma que “a escola surge como um antídoto à ignorância”. Dessa forma, o papel da escola é “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente”.

No que tange aos conteúdos de ensino, Libâneo (1994) afirma que as gerações mais antigas repassam seus conhecimentos e valores sociais para os mais jovens. As disciplinas são “determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação” (p. 56), de modo que se tornam, por vezes, distintas da realidade experienciada pelo aluno na sociedade, possuindo apenas valor intelectual.

Quanto aos métodos, Libâneo (1994, p. 57) afirma que se baseiam na exposição e/ou demonstração e análise por parte do professor. O primeiro passo é a preparação do aluno (“definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse”); depois segue-se à apresentação (“realce de pontos-chaves, demonstração”); seguida da associação (“combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração”); logo após deve vir a generalização (“dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada”); e por fim a aplicação (“explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios”). Vale ressaltar que “a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos” (LIBÂNEO, 1994, p. 57).

Libâneo (1994) e Saviani (1999) alegam que na Tendência Liberal Tradicional prevalece a autoridade do professor e não há interação entre os alunos durante a aula,

de modo que o professor simplesmente transmite o conteúdo e o aluno deve absorvê-lo com atenção e em silêncio.

No que diz respeito aos pressupostos de aprendizagem considera-se que “a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida” (LIBÂNEO, 1994, p. 57); a aprendizagem é receptiva e mecânica; faz-se uso da coação; a repetição de exercícios sistemáticos e a recapitulação buscam garantir a retenção dos conteúdos; o aluno é treinado a responder de forma automática e pré-estabelecida; e a avaliação é feita por verificações de curto prazo “(interrogatórios orais, exercício de casa)” e de longo prazo “(provas escritas, trabalhos de casa).

Em relação às manifestações na prática escolar, Libâneo (1994) afirma que a pedagogia liberal tradicional ainda subsiste nas escolas que possuem uma orientação clássica-humanista ou humano-científica, sejam de cunho religioso ou leigo.

1.2.1.2 Tendência Liberal Renovada

Libâneo (1994) explica que a tendência liberal renovada valoriza o desenvolvimento das aptidões individuais. Nessa tendência, a educação é entendida como um processo interno, não externo; que parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio, ou seja, o aluno é considerado sujeito do conhecimento.

Sobre essa tendência pedagógica, Saviani (1999, p. 20-21) afirma que:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Libâneo (1994) explica que a tendência liberal renovada se apresenta em duas versões: a renovada progressivista, ou pragmatista, e a renovada não-diretiva,

orientada para os objetivos de autorrealização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais. As duas versões serão um pouco mais detalhadas a seguir.

1.2.1.2.1 Tendência Liberal Renovada Progressivista

Na tendência Liberal Renovada Progressivista, Libâneo (1994, p. 58) afirma que o papel exercido pela escola deve ser o de proporcionar “experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente”. Nesse contexto, acredita-se que todo ser humano já possua mecanismos de adaptação progressiva ao meio em que vive e a finalidade da escola é retratar a vida para colaborar com a adequação das necessidades individuais ao meio social.

No que tange aos conteúdos de ensino, Libâneo (1985, p. 58) afirma que eles são estabelecidos a partir dos interesses e necessidades do aluno, “em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas”. O foco é ensinar o aluno a “aprender a aprender”, pois considera-se que o processo cognitivo de aquisição do conhecimento é mais importante do que o conhecimento em si.

Quanto aos métodos, o autor afirma que “valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas” (LIBÂNEO, 1994, p. 58). Os trabalhos em grupo são considerados mais do que uma técnica, uma condição elementar para o desenvolvimento cognitivo. Nessa metodologia, o primeiro passo é expor o aluno a uma situação de experiência que desperte um interesse intrínseco; depois deve-se estimular a reflexão acerca do desafio-problema apresentado; então o aluno deve ser provido de informações e instruções que lhe assegurem a capacidade de pesquisar a descoberta de soluções; o professor deve ajudar discretamente na busca de soluções provisórias; e por fim “deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida” (LIBÂNEO, 1994, p. 58).

O autor supracitado alega que na Tendência Liberal Renovada Progressivista o papel do professor é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno; e quando o professor intervém é apenas para colaborar com o raciocínio dele. Saviani (1999, p. 21), por sua vez, afirma que nessa tendência pedagógica o professor age

“como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”.

Considera-se que um “aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo” (LIBÂNEO, 1994, p. 58). Nesse contexto, uma relação positiva entre professores e alunos é essencial para estabelecer uma vivência democrática, como deve existir na vida em sociedade.

No que diz respeito aos pressupostos de aprendizagem considera-se que “a motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno” (LIBÂNEO, 1994, p. 58). Acredita-se na autoaprendizagem, na descoberta e no estímulo do ambiente escolar. Por isso, de acordo com Saviani (1999), a escola deveria ser dotada de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe e proporcionar um ambiente animado, movimentado e multicolorido.

“A avaliação é fluida” e contínua, o professor deve reconhecer de forma explícita os esforços e conquistas dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 58). E em relação às manifestações na prática escolar, o autor afirma que houve uma época em os princípios da pedagogia progressivista estavam sendo amplamente propagados nos cursos de licenciatura, mas ainda pouco aplicados. Um exemplo de utilização dessa pedagogia é o método Montessori. Sobre esse método, Rossi (2015, p. 3) afirma que:

Um dos pilares da pedagogia montessoriana é a autoeducação: a criança é livre para escolher as suas atividades conforme suas necessidades (de desenvolvimento) e, assim, educar-se a si mesma na prática das atividades. O que não quer dizer que seja um processo anárquico e desordenado, já que o educador continuará presente, mas será ele o ser passivo frente à atividade desenvolvida de seu aluno.

Nesse contexto, Almeida (1984) ressalta que ao professor, como orientador da classe, cabe ser firme em suas atitudes, movimentações e fisionomia, vindo a intervir sempre que houver qualquer tipo de intercorrência quanto ao ambiente, ao uso do tempo ou às pessoas.

1.2.1.2.2 Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva

Na tendência Liberal Renovada não-diretiva, Libâneo (1994) afirma que o papel da escola consiste na formação de atitudes, do autodesenvolvimento e da realização pessoal, de modo que se preocupa mais com os problemas psicológicos, em

detrimento dos problemas pedagógicos ou sociais. Os indivíduos devem ser conduzidos a adequar-se ao ambiente. “O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia” (p. 59)

Muniz *et al.* (2020, p. 77), por sua vez, afirmam que nessa tendência a escola preocupa-se “mais com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. A escola deve, então, centrar-se nos processos de relacionamento interpessoal com vistas a favorecer uma autorrealização do aluno”.

No que tange aos conteúdos de ensino, Libâneo (1994, p. 59) afirma que a ênfase está “nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação”, enquanto a transmissão de conteúdos fica em segundo plano. Os alunos são incentivados a tomar a iniciativa em relação à busca dos conhecimentos que, entretanto, não são essenciais.

Quanto aos métodos usuais, Libâneo (1994) diz que são dispensáveis e cabe ao professor se esforçar para desenvolver um estilo adequado para facilitar a aprendizagem de seus alunos. A função do professor “restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças” (LIBÂNEO, 1994, p. 59). O foco deve estar nos relacionamentos interpessoais e no crescimento pessoal.

Muniz *et al.* (2020, p. 77) complementam o exposto ao afirmar que:

O aprendiz continua a ser o centro do processo educativo e cabe ao professor ser um facilitador, um profissional a garantir um clima de relacionamento pessoal propício à formação da personalidade dos estudantes.

Libâneo (1994, p. 60), por sua vez, alega que na Tendência Liberal renovada não-diretiva a educação é centrada no aluno e visa “formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza”. Nesse contexto, cabe ao professor proporcionar um ambiente autêntico de relacionamento interpessoal. O autor ainda diz que “ausentar-se é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem”.

No que diz respeito aos pressupostos de aprendizagem considera-se que a motivação é um ato interno que resulta “do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização” (LIBÂNEO, 1994, p. 60). O autor afirma também que:

A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que não está envolvido com o “eu” não é retido e nem transferido (LIBÂNEO, 1994, p. 60).

Nesse contexto de valorização do “eu”, aplica-se a autoavaliação ao invés da avaliação tradicional. Em relação às manifestações na prática escolar, o autor supracitado afirma que essa pedagogia foi inspirada por C. Rogers, que era mais um psicólogo clínico do que um educador. Por isso, essa tendência influencia principalmente orientadores educacionais e psicólogos escolares que trabalham em áreas de aconselhamento.

1.2.1.3 Tendência Liberal tecnicista

Segundo Libâneo (1994), a tendência liberal tecnicista considera que a principal função da escola é preparar mão de obra competente para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas, portanto, seu foco está nas técnicas, ou seja, na “aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” (p. 61).

Muniz *et al.* (2020, p. 77), por sua vez, afirmam que a tendência liberal tecnicista:

[...] considera a escola como modeladora do comportamento humano. Por meio de técnicas específicas, almeja-se transmitir informações aos discentes para que possam adquirir habilidades e conhecimentos que serão úteis no mercado de trabalho, ou seja, objetiva-se formar mão de obra competente. A escola atua, por conseguinte, na manutenção do sistema capitalista.

No que tange aos conteúdos de ensino, Libâneo (1994, p. 61) afirma que são organizados em uma sequência lógica por especialistas que buscam eliminar qualquer subjetividade, focando exclusivamente o “conhecimento observável e mensurável”.

Tudo é sistematizado em manuais, livros didáticos, módulos de ensino, dispositivos audiovisuais, etc.

Quanto aos métodos, o autor afirma que o professor recorre ao uso da tecnologia educacional, que, segundo Auricchio (s.d., p. 25 *apud* LIBÂNEO, 1994, p. 61) consiste na “aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente”.

Nesse contexto, o primeiro passo do processo de ensino-aprendizagem é o “estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais”; depois deve-se analisar a “tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução”; por fim, deve-se “executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos” (LIBÂNEO, 1994, p. 61-62). São utilizados procedimentos científicos, instruções programadas, avaliações e programações de livros didáticos.

O referido autor alega que na Tendência Liberal tecnicista “o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem” enquanto “o aluno recebe, aprende e fixa as informações” (p. 62). Nesse contexto, o professor é quem conecta a verdade científica ao aluno, que em nenhum momento “participa da elaboração do programa educacional” (p. 62). Diferentemente de algumas das tendências vistas anteriormente, a Liberal tecnicista considera os debates, discussões e questionamentos como irrelevantes, bem como as relações afetivas e interpessoais.

No que diz respeito aos pressupostos de aprendizagem, considera-se que “aprender é uma questão de modificação do desempenho” (LIBÂNEO, 1994, p. 62).

Em outras palavras:

[...] o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta (LIBÂNEO, 1994, p. 62).

Nessas circunstâncias, consideram-se como elementos da aprendizagem: a motivação, a retenção e a transferência – que se originam da aplicação do comportamento operante. Segundo Skinner (s.d. *apud* LIBÂNEO, 1994), o

comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após ela.

Complementando o exposto, Muniz *et al.* (2020, p. 77) afirmam que nessa perspectiva o elemento central não é o aluno e nem o professor, mas sim o método: “o educando é visto como um ser produtivo, um sujeito que, por intermédio da instrução, poderá adequar-se a uma sociedade já posta. Quanto ao professor, compete-lhe empregar o sistema instrucional previsto”.

Em relação às manifestações na prática escolar, Libâneo (1994, p. 63) afirma que a pedagogia Liberal tecnicista no Brasil “foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar” e com isso “inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (p. 63).

1.2.2 Pedagogia Progressista

Quanto à pedagogia progressista, Libâneo (1994) afirma que se preocupa em analisar criticamente as realidades sociais que sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A pedagogia progressista aparece em três tendências: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

Segundo Libâneo (1994), a libertadora e libertária estão mais preocupadas com o processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que com o conteúdo programático das disciplinas. Essas duas tendências compreendem que a educação só faz sentido quando junto ao povo e por isso valorizam a educação popular não-formal. A tendência libertadora também é conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a tendência libertária defende a autogestão pedagógica.

Quanto à tendência crítico-social dos conteúdos, o autor afirma que considera a escola como mediadora e articuladora entre o individual e o social, preocupando-se também com a aprendizagem dos conteúdos escolares.

As três tendências da pedagogia progressista serão mais detalhadas a seguir:

1.2.2.1 Tendência Progressista Libertadora

Como foi dito anteriormente, a Tendência Progressista Libertadora também é conhecida como Pedagogia de Paulo Freire (SILVA, 2018). A Pedagogia de Paulo Freire emergiu da crítica ao que ele chama de educação bancária, em que a tarefa do educador era:

[...] "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. [...] o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p. 37).

Para combater a educação bancária, Freire (1987, p. 44) traz a ideia de que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Segundo Libâneo (1994), a marca dessa tendência é a atuação não-formal. Acredita-se que a educação é:

[...] uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

Libâneo (1994) também afirma que essa tendência tem como característica o questionamento crítico e concreto das relações entre os seres humanos e o meio ambiente visando a uma transformação.

No que tange aos conteúdos de ensino, Libâneo (1994, p. 65) afirma que "o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida". Nesse contexto, os conteúdos tradicionais são dispensados e são utilizados "temas geradores", que surgem da problematização do cotidiano dos alunos.

Freire (1987, p. 38) critica a transmissão de conteúdos, uma vez que essa prática abarca a "visão "bancária" da educação" em que "o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das

manifestações instrumentais da ideologia da opressão”. Buscando combater isso, na Tendência Progressista Libertadora, Libâneo (1994) afirma que predominam os grupos de discussão e o diálogo entre os envolvidos.

Silva (2018) complementa o exposto ao afirmar que essa tendência “valoriza o método de aprendizagem em grupo, articulado à prática social do povo”, com diálogos e discussões.

Nesse contexto, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p. 44).

Libâneo (1994, p. 65) acrescenta que o professor assume o papel de animador, que deve estar no mesmo “nível” dos alunos, caminhando lado a lado e intervindo o mínimo possível apenas quando necessário.

Nessa perspectiva, as etapas da aprendizagem consistem em codificação-decodificação e problematização da situação de maneira crítica e por intermédio da “troca de experiência em torno da prática social”. As aulas expositivas, as avaliações convencionais e os trabalhos escritos são dispensados e dão lugar à “avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, à autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social” (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

O referido autor alega que na Tendência Progressista Libertadora prevalece a relação horizontal, sem hierarquia entre educador e educandos. O professor não se ausenta, antes mantém-se vigilante “para assegurar ao grupo um espaço humano para “dizer sua palavra”, para se exprimir sem se neutralizar” (p. 66).

No que diz respeito aos pressupostos de aprendizagem considera-se que “aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta” que “resulta de uma aproximação crítica dessa realidade” (p. 66). Nessa conjuntura, a aprendizagem não ocorre por meio da imposição ou memorização de conteúdos, mas sim através do processo de compreensão, reflexão e crítica social e política.

Em relação às manifestações na prática escolar, Libâneo (1994) reafirma que o inspirador e divulgador da Tendência Progressista Libertadora foi Paulo Freire. Originalmente, a teoria de Paulo Freire era direcionada à educação de adultos, mas muitos professores, em diversos países do mundo, empenham-se em aplicá-la em todos os níveis de ensino formal.

1.2.2.2 Tendência Progressista Libertária

Na tendência progressista libertária, Libâneo (1994) afirma que a função da escola é transformar a personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A escola deve instituir assembleias, conselhos, eleições e reuniões, de modo que o aluno possa participar das mudanças institucionais e depois leve essas modificações para as instituições externas.

No que tange aos conteúdos de ensino, Libâneo (1994) afirma que eles ficam à disposição do aluno, mas não são obrigatórios. Nessa tendência, o conhecimento é entendido como a “descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social” (p. 67) manifestas e discutidas pelo grupo.

Quanto aos métodos, o autor afirma que se valoriza a autonomia, tanto que o aluno tem o poder de decisão sobre sua participação, ou não, no trabalho. Em um primeiro momento, o aluno tem a oportunidade de se relacionar informalmente com os outros alunos. Depois, o grupo começa a se organizar para que todos possam se expressar. Em seguida, acontece uma estruturação mais efetiva e na quarta e última etapa, o grupo executa o trabalho.

O referido autor alega que na tendência progressista libertária o professor é um orientador, catalisador, conselheiro ou monitor que “se mistura ao grupo para uma reflexão em comum” (p. 68) e mantém-se sempre à disposição do grupo sem impor qualquer tipo de poder ou autoridade. O aluno tem poder de escolha sobre participar, ou não, das atividades, assim como o professor tem a escolha de se abster de responder a um questionamento caso queira que os alunos reflitam sobre a resposta.

No que diz respeito aos pressupostos de aprendizagem considera-se que “as formas burocráticas das instituições existentes, por seu traço de impessoalidade, comprometem o crescimento pessoal” (LIBÂNEO, 1994, p. 68). Por isso, enfatiza-se a aprendizagem informal e sem repressão. Nessa tendência, a motivação está ligada ao crescimento e satisfação das necessidades de cada um dentro do grupo. Nesse contexto, não há espaço para avaliações da aprendizagem de conteúdos formais.

Em relação às manifestações na prática escolar, o autor afirma que são correlatas da pedagogia libertária quase todas as tendências antiautoritárias, como a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos e a dos professores progressistas.

1.2.2.3 Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos

A Tendência progressista crítico-social dos conteúdos está a serviço da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade brasileira (SAVIANI, s.d. *apud* LIBÂNEO, 1994).

Segundo Saviani (2013, p. 418) a denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” foi inspirada nos estudos de Snyders (1978), “que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista”.

Essa tendência considera que a escola faz parte da sociedade, de modo que agir dentro da escola é agir na direção da transformação da sociedade. Nesse cenário, a escola tem como função difundir conteúdos “vivos e concretos” (LIBÂNEO, 1994, p. 69) que fazem parte das realidades sociais e que serão instrumentos para que o aluno atue em direção à democracia.

O professor assume o papel de mediador, e cabe a ele ligar os conteúdos à experiência concreta do aluno de modo a proporcionar “elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante”, o que levará à “ruptura em relação à experiência pouco elaborada” (LIBÂNEO, 1994, p. 71), e conduzirá o aluno em direção à síntese entre teoria e prática. O aluno é incentivado a participar ativamente do processo, trazendo à tona sua realidade e o professor o orienta em direção a novas perspectivas.

Segundo Libâneo (1994, p. 72), na tendência em pauta, aprender “é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência”. Nesse contexto, a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue ampliar sua visão em relação à realidade social. Logo, a avaliação deve ser uma comprovação do progresso do aluno nessa direção.

Em relação às manifestações na prática escolar, o autor afirma que muitos professores, especialmente da rede pública brasileira, buscam essa síntese entre os conteúdos e a realidade dos alunos, o que colabora para a democracia.

Nessa seção, busquei sintetizar as tendências pedagógicas tomando como principal referência as ideias de Libâneo (1994), Muniz *et al.* (2020) e Saviani (1999).

Agora, caminhando para uma parte mais específica e prática, na próxima seção, apresento um panorama com as características dos principais métodos e abordagens utilizados no ensino de línguas. Vale ressaltar que nenhum método ou abordagem é neutro no que diz respeito ao viés filosófico e pedagógico. Isso significa que cada um deles contém uma visão de mundo específica em que os papéis do professor e do aluno podem se alternar, bem como a visão de educação, a concepção de língua, dentre outros fatores. Essas questões muitas vezes ficam implícitas, mas exercem grande influência sobre os indivíduos envolvidos no processo educacional. Por isso, é importante que, além de descobrir as tendências filosóficas e pedagógicas que subjazem ao material do portal *Habilite-se Já*, eu também analise como essas tendências se manifestam nos métodos e abordagens utilizados e quais são suas potencialidades e limitações.

1.3 MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Com vistas a verificar quais métodos e/ou abordagens podem ser identificados no material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*, bem como quais são suas potencialidades e limitações, nessa seção apresento um breve panorama acerca das características dos principais métodos e abordagens utilizados no ensino de línguas, utilizando como principais referências os autores Brown (2001), Leffa (2016) e Richards e Rodgers (2001).

Os autores em pauta apontam algumas distinções importantes que devem ser esclarecidas em relação à terminologia, como por exemplo, a diferença entre abordagem e método. Antony (s.d. *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001) afirma que a abordagem está ligada às crenças a respeito da língua e da aprendizagem de línguas, enquanto método está relacionado ao momento em que a teoria é posta em prática, em que são feitas escolhas sobre como o conteúdo será ensinado.

Leffa (2016) complementa essa ideia ao dizer que a abordagem é mais abrangente do que o método, pois abarca pressupostos teóricos a respeito do que é língua e de como a aprendizagem acontece. Já o método é mais restrito e pode estar compreendido dentro de uma abordagem, preocupando-se em aplicar os pressupostos acerca da aprendizagem de línguas. Segundo o autor, há uma dificuldade nas definições de abordagem e de método causada pela “imprecisão histórica do termo “método”, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito

(Exemplo: o “método Direto”, que na verdade não é um método, mas uma abordagem)” (LEFFA, 2016, p. 22).⁶

Outra distinção importante diz respeito aos termos língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Segundo Carvalho e Soares (2020) a língua materna “é a primeira língua com a qual se tem contato, sendo também o idioma falado por um dos pais ou a língua da comunidade. É a língua que se tem mais domínio”.

Pedroso (2002) afirma que a diferença entre segunda língua e língua estrangeira está nas condições de aprendizagem. De acordo com Leffa (2016) a aprendizagem de uma segunda língua se dá por imersão quando uma língua é utilizada dentro e fora da sala de aula na comunidade em que o aprendiz está inserido, por exemplo se um brasileiro for estudar inglês nos Estados Unidos, a língua Inglesa será considerada uma segunda língua, pois é utilizada dentro e fora da sala de aula. Enquanto língua estrangeira é aquela que é estudada apenas em sala de aula e difere da língua falada pela comunidade local, como é o caso dos brasileiros que estudam inglês nas escolas do Brasil.

Feitas as devidas distinções no que diz respeito à terminologia, discorro, a seguir, a respeito dos métodos e abordagens em si.

1.3.1 Gramática e tradução

De acordo com Richards e Rodgers (2001), embora hoje a língua Inglesa seja a língua estrangeira mais estudada, há quinhentos anos o Latim era a língua dominante nos campos da educação, do comércio, da religião e da política. Durante os séculos dezesseis, dezessete e dezoito o latim era ensinado nas escolas da elite com ênfase na gramática, tradução, conjugação, regras de morfologia e sintaxe, enquanto o desenvolvimento da expressão oral era quase inexistente. Mesmo com a chegada das línguas modernas como o francês, italiano e inglês nas escolas, o estudo do latim não foi excluído, mas recebeu uma nova conotação. Acreditava-se que o latim colaborava para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e por isso o sistema

⁶ Os termos abordagem e método são discutidos e utilizados de maneira variada por diferentes autores. Como minha intenção neste trabalho é realizar uma análise preliminar das características do portal para verificar suas potencialidades e limitações, opto por empregar os termos abordagem e método indistintamente, conferindo preferência à terminologia adotada por Leffa (2016).

morfológico e sintático da língua continuou sendo ensinado. No século dezenove, esse modelo baseado no ensino de latim se tornou padrão nas escolas e essa abordagem de ensino de línguas ficou conhecida como Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT).

Segundo Leffa (2016), a AGT, também conhecida como “método”, surgiu no período do renascimento; e, de acordo com Richards e Rodgers (2001), dominou a Europa e o ensino de Línguas de meados de 1840 a meados de 1940. Atualmente, a AGT ainda é utilizada com algumas adaptações e finalidades específicas. Conforme aponta Leffa (2016), na AGT a língua estrangeira é ensinada a partir da língua materna. Trata-se de uma abordagem dedutiva, ou seja, que parte da regra para o exemplo e possui basicamente três etapas: “(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, 2016, p. 23).

Richards e Rodgers (2001) afirmam que mais do que memorizar regras, a AGT se preocupa com a compreensão e manipulação do sistema morfológico e sintático da segunda língua ou da língua estrangeira. Segundo os autores, o foco principal está na leitura e na escrita; e o vocabulário é desenvolvido por meio de listas bilíngues de palavras, estudos do dicionário e memorização.

Quanto ao material utilizado nas aulas, Leffa (2016) afirma que na AGT, normalmente há um livro-texto que guia as atividades realizadas em sala de aula e que enfatiza a forma escrita da língua, em detrimento da compreensão oral (por exemplo: pronúncia e entonação). Nesse contexto, espera-se que o professor tenha um alto grau de domínio da terminologia gramatical e profundo conhecimento acerca das regras da língua em pauta.

Leffa (2016) afirma ainda que o objetivo final dessa abordagem era conduzir o aluno por um caminho de apreciação da cultura e da literatura da segunda língua ou da língua estrangeira; e nesse trajeto, acreditava-se que indiretamente seria possível adquirir conhecimentos aprofundados a respeito do idioma materno e desenvolver a inteligência e capacidade de raciocínio em geral.

Entretanto, Richards e Rodgers (2001) salientam que muitos dos aprendizes lembram com desgosto a experiência entediante de memorizar listas infindáveis e regras gramaticais em busca de produzir traduções literárias perfeitas. Além de gerar frustração em alguns aprendizes, a AGT demandava pouco dos professores e desconsiderava os estudos da expressão oral (fala). Os autores afirmam ainda que a

AGT não possui embasamento teórico, pois não há na literatura nada que apresente qualquer embasamento convincente ou justificativa para sua utilização.

Segundo os autores, no decorrer do século 19, diversos fatores contribuíram para o questionamento e rejeição dessa abordagem. O crescimento de oportunidades de comunicação entre os europeus criou uma demanda para a proficiência oral em línguas estrangeiras e fez com que emergisse um Movimento de Reforma que buscou desenvolver novas formas de ensinar línguas.

1.3.2 Método Direto

De acordo com Leffa (2016), o Método Direto⁷ surgiu como uma reação à AGT no início do século XVI, com a premissa de que se aprende uma outra língua através da própria segunda língua ou língua estrangeira, sem a utilização da língua materna. Richards e Rodgers (2001) afirmam que o Método Direto começou a aflorar impelido pela demanda da proficiência oral em línguas estrangeiras entre cidadãos europeus. De acordo com os autores, houve um movimento de reforma do ensino de línguas que culminou com a criação de uma Associação Internacional de Fonética e com a criação do Alfabeto Fonético Internacional. Esse movimento trabalhava em prol do estudo da língua falada, do ensino da pronúncia, do estudo de diálogos, entre outros itens.

Segundo Brown (2001), a ideia central desse método é de que a aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira deve acontecer de forma mais semelhante possível ao da língua materna, com muita interação oral, uso espontâneo da língua alvo, sem tradução entre as línguas e pouca ou nenhuma análise das regras de gramática.

Santos (2010, p. 40), complementa o exposto ao afirmar que ao Método Direto:

[...] prega a utilização do idioma a ser aprendido durante toda a aula, de modo a aumentar as possibilidades de contato com a língua-alvo. Com a exclusão da língua materna das salas de aula, toda a transmissão de conhecimentos deveria ser propiciada através de gestos, imagens, fotos e ferramentas semelhantes, com o intuito de dificultar a utilização de traduções, para que o aluno pensasse diretamente na língua estudada.

⁷ Segundo Leffa (2016), também pode ser chamado de “Abordagem Direta” (AD).

Segundo Leffa (2016), o Método Direto enfatiza a língua oral, mas a compreensão escrita também pode ser abordada. A leitura pode ser utilizada como “ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação “livre”, pronúncia) (LEFFA, 2016, p. 25). O autor afirma que esse foi o primeiro método em que a integração entre as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) pôde ser observada no ensino de línguas.

Leffa (2016) ainda afirma que a gramática é ensinada de maneira indutiva, ou seja, o aluno é exposto a exemplos e sistematiza-os. Utiliza-se a técnica da repetição para automatizar a nova língua. Espera-se que o professor possua fluência oral e boa pronúncia, pois o foco está no vocabulário e nas sentenças relacionadas às situações do cotidiano.

De acordo com Brown (2001) e Richards e Rogers (2001), o Método Direto foi um sucesso em escolas de idiomas privadas, mas foi difícil implementá-lo nas escolas públicas secundárias. Os críticos desse método dizem que ele falhou em considerar as realidades práticas da sala de aula, como baixo orçamento, quantidade de alunos, tempo disponível e formação do professor. Segundo os autores, o Método Direto requeria um professor nativo ou com alto nível de proficiência na outra língua e nem todos os professores possuíam essa habilidade. Os críticos afirmam ainda que o Método Direto era contraprodutivo, porque professores tinham que se esforçar e gastar tempo com diversos artifícios para evitar utilizar a língua materna, quando às vezes uma breve explicação na língua nativa do aluno seria mais simples e eficiente para a compreensão. Com isso, em 1920, o uso do Método Direto em escolas não comerciais entrou em declínio.

1.3.3 Abordagem para a leitura

Segundo Leffa (2016):

Um dos poucos países que não deu apoio à Abordagem Direta foram os Estados Unidos da América. Ao examinar a AD em 1892, a “Comissão dos Doze”, composta de autoridades educacionais americanas, concluiu que o desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas. A habilidade da fala era apenas um objetivo secundário, que mesmo assim parecia contrariar a natureza e função da escola, já que em condições normais só seria atingido num grau modesto. O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado, o que seria melhor conseguido em versões

atualizadas da Abordagem da Gramática e da Tradução (MACKEY, 1965, p.148 *apud* LEFFA, 2016, p. 26)

Nesse contexto, o autor afirma que a Abordagem para leitura (AL) surgiu a partir de um estudo comparativo entre o Método Direto e a AGT feito pelo *Modern Foreign Language Studies* (MFLS), que após investigar diversos estabelecimentos de ensino, concluiu que o objetivo primordial das escolas secundárias deveria ser “essencialmente prático” (p. 27). Para isso, foi proposta uma combinação entre a AGT e a Abordagem Direta (ou Método Direto):

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

Desse modo, o foco principal da AL era desenvolver a habilidade de leitura, e para isso era necessário expandir o vocabulário do aprendiz. O que, nas primeiras lições, “era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de frequência”. Havia uma preponderância de exercícios escritos, especialmente questionários a respeito de textos. (LEFFA, 2016, p. 28).

Leffa (2016) afirma que a AL se alastrou pelas escolas secundárias americanas de 1930 até o fim da Segunda Guerra Mundial. As principais críticas à essa abordagem dizem respeito à exclusão das outras habilidades comunicativas (audição, escrita e fala).

1.3.4 Audiolingual

De acordo com Leffa (2016) a Abordagem Audiolingual (AAL) surgiu como uma reação contra a AL durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou produzir falantes fluentes em outras línguas o mais rápido possível:

Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses (LEFFA, 2016, p. 30).

Richards e Rodgers (2001) afirmam que, no início de 1943, cinquenta e cinco universidades americanas estavam envolvidas nesse projeto com militares e os idiomas ensinados eram alemão, francês, italiano, chinês, japonês, dentre outros. Segundo os autores, os aprendizes estudavam até dez horas por dia, seis dias por semana (p. 51). Nesse contexto, os objetivos imediatos eram praticar a compreensão auditiva, a pronúncia correta e a fala. Mesmo que a leitura e a escrita fossem esporadicamente abordadas, o objetivo final e primordial era o desenvolvimento das habilidades orais.

Leffa (2016) afirma que a AAL possui algumas premissas que a sustentam. São elas:

a) *Língua é fala, não escrita*: a ênfase está na língua oral, por isso, primeiro o aluno deveria ouvir e falar e depois ler e escrever (como acontece na aprendizagem da língua materna). Para isso, há a utilização de diálogos (porque representam a língua em uso);

b) *Língua é um conjunto de hábitos*: a língua é adquirida por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta, em que não há espaço para erros. Erros deveriam ser corrigidos imediatamente para não serem cristalizados. As estruturas devem ser automatizadas por meio da repetição. Essa premissa explicita a teoria de aprendizagem que subjaz ao audiolingualismo: o behaviorismo de Skinner;

c) *Ensine a língua, não sobre a língua*: a Língua é aprendida por meio da própria língua, por meio da exposição aos fatos da língua (sem explicações sobre regras). Nesse contexto, a gramática é ensinada de forma indutiva;

d) *A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer*: o professor deve ensinar tudo que é sistematicamente utilizado pelos falantes de uma língua, ainda que seja considerado errado pela gramática normativa. Por isso, cunhou-se os termos “aceitável” e não aceitável” ao invés de certo e errado;

e) *As línguas são diferentes*: há forte uso da análise contrastiva, comparação entre sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais, de modo a tornar possível ao professor a previsão dos erros causados pela interferência da língua materna;

Brown (2001) afirma que são características do audiolingualismo: pouco uso da língua materna pelos professores, reforço imediato de respostas corretas, ensino de gramática de modo indutivo, ampla utilização de áudios, laboratório de línguas e recursos visuais.

Richards e Rodgers (2001), por sua vez, discorrem acerca dos materiais didáticos e tipos de atividades que geralmente eram utilizados em aulas com a abordagem audiolingual. Os autores afirmam que modelos de diálogos eram utilizados para repetição e memorização; e era papel do professor corrigir a pronúncia, a ênfase e o ritmo. A partir dos diálogos, o professor selecionava padrões gramaticais que seriam exaustivamente praticados até a memorização.

Segundo Leffa (2016), a utilização da AAL no ensino de línguas imperou até o início da década de 1970.

Richards e Rogers (2001) afirmam que a Abordagem Audiolingual foi criticada por não ter uma fundamentação teórica satisfatória, tanto no que diz respeito ao ensino de línguas, quanto no que diz respeito à aprendizagem. Muitos dos aprendizes eram incapazes de transferir as habilidades adquiridas em sala de aula para a comunicação oral fora dela em situações reais de interação. Além disso, muitos consideravam as atividades entediadas. Um dos principais críticos da AAL foi Noam Chomsky, que rejeitava a abordagem estruturalista. Ele acreditava que as sentenças não são aprendidas por repetição e imitação, mas sim são geradas a partir de processos mentais que são ativados à medida que o sujeito desenvolve sua competência comunicativa.

1.3.5 Abordagem Comunicativa

Segundo Leffa (2016) e Richards e Rodgers (2001), a Abordagem Comunicativa (AC) começou a se expandir na Europa em meados de 1980, a partir de estudos linguísticos que envolviam não apenas a semântica e sociolinguística, mas também o estudo do discurso, ou seja, as circunstâncias em que um texto era

produzido e interpretado. Mais do que um conjunto de frases, a língua era estudada como um conjunto de eventos comunicativos.

Diferente do audiolingualismo que focava no código, a AC está mais preocupada com o que é possível fazer através da língua. Richards e Rodgers (2001) afirmam que essa abordagem tinha como objetivo tornar a competência comunicativa o foco do ensino de línguas e desenvolver procedimentos para ensinar as quatro habilidades comunicativas de forma a reconhecer a interdependência entre elas na comunicação.

Nessa perspectiva, buscou-se sistematizar a língua em categorias funcionais e nocionais. Leffa (2016, p. 36) afirma que “não faltaram as chamadas taxonomias, tentativas de classificação sistemática das noções e funções. As duas mais citadas são as de Wilkins (1976) e Van Ek (1976)”.

De acordo com Leffa (2016, p. 36), Wilkins (1976) dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais (que expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc.) e categorias de funções comunicativas (que expressam o propósito para o qual se usa a língua); e Van Ek (1976) dividiu as funções da língua em seis grandes categorias que foram subdivididas em funções menores:

[...] (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando etc.) (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação etc.), (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se etc.). (LEFFA, 2016, p. 36).

O autor afirma que as taxonomias com termos funcionais podem ser observadas até mesmo nos títulos das unidades do material didático que utilizam a AC. O conteúdo é organizado conforme o grau de complexidade sintática e formalidade; e é apresentado normalmente partindo do mais simples para o mais complexo, utilizando a chamada abordagem em espiral.

Brown (2001, p. 43) apresenta algumas características que estão presentes da AC:

Quadro 1 – Características da AC segundo Brown (2001)

- os objetivos da sala de aula são focados na competência comunicativa;
- as técnicas devem engajar os aprendizes no uso da língua para a realização de propósitos significativos;
- a fluência e a precisão são vistas como princípios complementares que subjazem as técnicas de comunicação, porém por vezes a fluência se sobressai para manter os aprendizes engajados na língua em uso;
- os aprendizes devem utilizar a língua de forma ativa ou receptiva em contextos desconhecidos extraclasse. Para tal, as tarefas em sala de aula devem prover os aprendizes das habilidades necessárias para que consigam se comunicar nesses contextos;
- os alunos têm a chance de focar no seu próprio processo de aprendizagem e descobrir seu estilo de aprendizagem, dessa forma desenvolvendo estratégias para uma aprendizagem autônoma;
- o papel do professor não é o detentor absoluto do conhecimento, mas atua como facilitador ou guia, encorajando os alunos a interagir linguisticamente uns com os outros.

Fonte: Elaborado por mim

Segundo Leffa (2016, p. 37), como a ênfase da AC está na comunicação, os diálogos artificiais elaborados para salientar tópicos gramaticais são dispensados, dando lugar a materiais autênticos sem simplificação, buscando expor o aluno a tudo que os falantes nativos são expostos diariamente. A AC preocupa-se com a adequação da linguagem ao contexto de uso.

Leffa (2016, p. 38) também salienta que “um dos aspectos mais criticados pela Abordagem Comunicativa em relação às abordagens anteriores foi a falta de objetivos específicos no ensino de línguas”. A AC defende que “os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos”, de modo que as formas linguísticas devem ser ensinadas conforme a necessidade da comunicação. Richards e Rodgers (2001), por sua vez, afirmam que as atividades em sala de aula deveriam envolver tarefas significativas e não meramente mecânicas.

Leffa (2016) também diz que não há predileção em relação à ordem de apresentação das quatro habilidades comunicativas, dependendo apenas dos objetivos e interesses do aluno; e nem há limitações em relação ao uso da língua materna, especialmente entre os iniciantes.

O referido autor salienta que na AC a aprendizagem é centrada no aluno tanto no que tange aos conteúdos quanto no que diz respeito às técnicas utilizadas durante as aulas. O professor assume o papel de orientador e não mais de autoridade e distribuidor de conhecimentos. Leva-se em consideração o aspecto afetivo e os interesses dos aprendizes, que devem ser encorajados a participar, dar sugestões e trabalhar em grupo. Nesse contexto, Richards e Rodgers (2001) salientam que a aprendizagem é um processo de construção criativa que envolve tentativa e erro.

Uma das principais críticas à AC diz respeito às tentativas de taxionomias. Leffa (2016) afirma que

[...] na prática parece impossível aplicar os princípios taxionômicos de modo que uma unidade de ensino forme um todo integrado pelas suas partes. O fato de que uma função independe da realidade física em que se encontram os participantes (uma pessoa pode discordar numa loja, num restaurante ou numa aula) torna difícil ou impossível encapsular uma série de funções menores numa função maior. Um dos problemas, por exemplo, com materiais comunicativos é identificar o conteúdo de cada unidade, normalmente expresso através de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem qualquer relação entre si. A compartimentalização da língua em funções corre o risco de atomização da aprendizagem.

1.3.6 Pós-método

Segundo Richards e Rodgers (2001), na era do pós-método:

Professores e professores em formação precisam ser capazes de usar abordagens e métodos de forma flexível e criativa com base em seu próprio julgamento e experiência. Nesse processo, eles devem ser encorajados a transformar e adaptar os métodos que usam para torná-los seus. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 250, tradução nossa).⁸

Nessa perspectiva, à medida que o professor adquire experiência, ele começa a desenvolver seu próprio método de ensinar, que refletirá suas crenças, princípios e valores individuais. Essa maneira individual e única de ensinar dependerá do que o professor considera como seu papel na sala de aula, das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, do que o professor considera como uma atividade de sucesso, entre outros aspectos. (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Os referidos autores salientam que é importante que os professores tenham experiências com diferentes abordagens e métodos para que eles obtenham uma base de conhecimentos que poderá ser explorada de acordo com o contexto em que atuam.

⁸ No original: Teachers and teachers in training need to be able to use approaches and methods flexibly and creatively based on their own judgment and experience. In the process, they should be encouraged to transform and adapt the methods they use to make them their own (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 250).

Segundo Leffa (2016, p. 40), o pós-método foi proposto e desenvolvido por Kumaravadivelu (s.d.) e é caracterizado por três aspectos, que serão comentados a seguir:

a) *a busca da autonomia do professor*: o professor “tem a possibilidade de exercer sua autonomia, tomar suas decisões e até investigar sua ação pedagógica” (LEFFA, 2016, p. 40). Sua ação deve ser guiada pelas necessidades que surgem a partir do seu contexto de atuação e não pelo que os teóricos dizem.

b) *a aprendizagem baseada em projetos e tarefas*: nesse contexto o aluno deixa de ser um sujeito passivo e passa a ser responsável e agente de sua aprendizagem:

[...] saindo do modelo passivo de “aprender sentado” para ingressar no paradigma dinâmico de “aprender fazendo”, envolvendo-se mais com os colegas, recursos de aprendizagem e comunidade, dentro e fora da sala de aula (LEFFA, 2016, p. 40).

c) *a proposta de uma pedagogia crítica*: a pedagogia crítica considera que a língua deve ser utilizada como um “instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania” (LEFFA, 2016, p. 40), e não apenas como uma habilidade individual. Considera-se que:

[...] a língua é um instrumento de poder na nossa relação com o outro; por meio dela podemos ser mentalmente colonizados e manipulados, mas podemos também, junto com o outro, tentar construir um mundo melhor, mais fraternal e solidário (LEFFA, 2016, p. 40).

Sataka e Rozenfeld (2021, p. 9-10) citam também Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012) ao apresentarem um quadro com dez macro e micro estratégias utilizadas no pós-método, que “não devem ser compreendidas como prescrições de como o ensino deve ser realizado, mas como pilares de reflexões. Essas macroestratégias são”:

Quadro 2 – Macroestratégias utilizadas no pós-método

1. Maximizar oportunidades de aprendizagem, para que professores encontrem o equilíbrio entre o papel como gestores dos atos educacionais e com mediadores da aprendizagem;
2. Minimizar os desencontros das ações e respectivas interpretações entre o professor e o aluno;
3. Facilitar as interações negociadas entre aluno-aluno e aluno-professor, para o empoderamento dos alunos;
4. Promover a autonomia dos alunos, contribuindo para o processo ativo de buscar o conhecimento;
5. Proporcionar consciência linguística na aprendizagem da L-alvo, no que tange as propriedades formais e funcionais da LE;
6. Ativar as heurísticas intuitivas dos aprendizes, para que os alunos compreendam as regras gramaticais da L-alvo e usos comunicativos, autonomamente;
7. Contextualizar o *input* linguístico, demonstrando os aspectos linguísticos, extralinguísticos, situacionais e extrassituacionais da língua;
8. Integrar as habilidades linguísticas, para que os aprendizes percebam a integração entre elas, tradicionalmente separadas por auditiva, oral, leitura e escrita;
9. Assegurar relevância social, sendo, o docente, sensível para as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais que constituem também o ensino/aprendizagem de LE;
10. Aumentar a consciência cultural, engajando os alunos para a potencialidade e relevância da construção do conhecimento.

Fonte: Sataka e Rozenfeld, 2021, p. 10

Magalhães (2012) salienta que:

A era do pós-método exige não só uma maior responsabilidade do professor sobre suas escolhas e práticas, mas também possibilita o surgimento de novos papéis desempenhados por professores e alunos que podem tornar-se co-construtores do processo de ensino-aprendizagem. (MAGALHÃES, 2012, p. 10).

Vale ressaltar que no decorrer da história do ensino de línguas surgiram diversos outros métodos e abordagens “geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas” (LEFFA, 2016, p. 33). Devido ao pouco tempo disponível para esta pesquisa, não foi possível explorar todas as abordagens e métodos existentes. Nesse contexto, concentrei-me nos mais conhecidos e utilizados.

Na seção a seguir, dedico-me a apresentar um breve panorama acerca da abordagem LinFE (Línguas para Fins Específicos). Como foi dito na introdução desta pesquisa, apesar do portal *Habilite-se Já* ser direcionado a um público muito

específico e que possui um objetivo muito bem delimitado, eu só descobri a respeito da existência da abordagem LinFE em uma disciplina do mestrado em Linguística Aplicada. Apresentarei as principais características dessa abordagem com vistas a analisar cientificamente o material didático do portal *Habilite-se Já*.

1.4 O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

O ensino de línguas para fins específicos é uma abordagem utilizada no ensino de línguas que foca no desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas em um contexto específico de uso da língua. Os primeiros registros de ensino e aprendizagem de Línguas para Fins Específicos no mundo são datados do período dos Impérios Grego e Romano, quando pessoas precisavam aprender outras línguas para fins acadêmicos.

Segundo Ramos (2019), há diversos nomes atribuídos ao ensino de Línguas para Fins Específicos, dentre estes: Abordagem Instrumental, Ensino-Aprendizagem para Fins Específicos, Línguas Instrumentais, Línguas para Fins Específicos; além dos nomes internacionais como *English for Specific Purposes* (ESP) e *Language for Specific Purposes*⁹ (LSP).

A autora salienta que, no Brasil, o termo “Instrumental” carrega o mito de que é exclusivo para a leitura. Por isso, buscando combater esse mito, por volta de 2010, os seminários da área de Línguas para Fins Específicos começaram a debater sobre o nome dado a essa abordagem.

Foi decidido acompanhar a denominação já consagrada internacionalmente (*Language for Specific Purposes*), adotando a tradução “Línguas para Fins Específicos”. Porém, em 2012, a equipe de marketing do congresso nacional da área optou por utilizar LinFE, no Brasil, ao invés das iniciais LFE, porque “do ponto de vista mercadológico seria mais fácil de gravar e pronunciar” (RAMOS, 2019, p. 36).

Apesar de historicamente haver registros do ensino de diversas línguas para fins específicos pelo mundo, principalmente para fins acadêmicos e comerciais, no século XX a Língua Inglesa começou a aflorar como língua internacional da ciência,

⁹ Línguas para Fins Específicos

da tecnologia, e dos negócios. Hutchinson e Waters (1987) utilizam o termo ESP (*English for Specific Purposes*) em seus escritos e afirmam que:

O ESP deve ser visto como uma abordagem e não como um produto. ESP não é um tipo particular de linguagem ou metodologia, nem consiste em um tipo particular de material didático. Entendido corretamente, é uma abordagem para a aprendizagem de línguas, que se baseia na necessidade do aluno. A base de todo ESP é a simples pergunta: Por que esse aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira? [...] ESP, então, é uma abordagem para o ensino de línguas em que todas as decisões quanto ao conteúdo e método são baseadas na razão do aprendiz para aprender (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19, tradução nossa)¹⁰.

Dudley-Evans e St John (1998) trazem mais detalhes para a definição de ESP ao apresentarem uma lista de características absolutas e variáveis. Entre as características absolutas, os autores afirmam que o ESP deve sempre atender às necessidades específicas do aprendiz; fazer uso das metodologias e atividades características da profissão ou disciplina a que estiver associado; e focar na língua, nas habilidades e nos gêneros específicos da área em estudo.

E dentre as características variáveis os autores dizem que o ESP é geralmente designado para adultos devido a demanda do trabalho ou da universidade, mas pode também ser utilizado por indivíduos que ainda estão na escola básica. Além disso, o ESP normalmente é aplicado para aprendizes de nível intermediário ou avançado, mas pode ser utilizado com iniciantes também.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o ESP começou a emergir no final dos anos 1960, não de maneira planejada, mas sim como um fenômeno que cresceu por três razões principais. A primeira razão foi o fim da Segunda Guerra Mundial, que favoreceu uma enorme expansão científica, técnica e econômica a nível internacional. O mundo globalizado pela tecnologia e pelo comércio demandou uma língua que pudesse unificar a comunicação e, devido ao poderio dos Estados Unidos no pós-guerra, a língua inglesa aflorou como língua franca. A partir daí, profissionais e

¹⁰ No original: ESP must be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need. The foundation of all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language? [...] ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning.

estudantes das mais diversas áreas começaram a buscar por cursos que suprissem suas necessidades de aprendizagem.

A segunda razão foi o avanço dos estudos no campo da linguística. Até então, o objetivo principal da linguística consistia em descrever as regras de uso do inglês, ou seja, a gramática. Entretanto, os novos estudos começaram a se voltar para uso da língua em situações reais de comunicação (WIDDOWSON, 1978 *apud* HUTCHINSON; WATERS, 1987). Nesse contexto, o ensino de Língua Inglesa começou a preocupar-se com as especificidades que diferentes áreas e profissões necessitavam, colaborando para o desenvolvimento de cursos de Inglês para Fins Específicos. Segundo Hutchinson e Waters (1987), a ideia inicial era muito simples, como a língua varia de uma situação para outra, seria fácil determinar as características linguísticas de cada situação ou área de trabalho ou estudo e assim criar um curso que abordasse as necessidades dos aprendizes.

E a terceira razão está relacionada aos avanços das pesquisas na área da Psicologia Educacional que enfatizavam a importância do aprendiz e da atitude de aprendizagem para o sucesso da aprendizagem, pois cada aprendiz tem necessidades e interesses diferentes que influenciam sua motivação e conseqüentemente a efetividade da aprendizagem, tornando-a mais rápida e bem-sucedida (HUTCHINSON; WATERS, 1987)

Stevens (1988 *apud* DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998) reforça algumas das vantagens da utilização do ESP, como por exemplo: por ser uma abordagem focada nas necessidades do aprendiz, não há desperdício de tempo estudando conteúdos irrelevantes, o que ajuda a sustentar a motivação do aprendiz e traz custo-benefício melhor do que um curso de inglês geral.

Sobre o desenvolvimento e evolução do ensino de Inglês para Fins Específicos, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que a primeira fase ocorreu entre os anos 60 e 70, com a análise de registro. Nessa fase, o interesse estava voltado para o levantamento dos conteúdos gramaticais e lexicais de textos provenientes de áreas específicas. A partir daí, o material de ensino era elaborado abordando as características linguísticas necessárias. Os autores afirmam que havia falhas no conteúdo programático baseado na análise de registro que o tornavam, por vezes, insuficiente. Mas essas falhas foram rapidamente analisadas por pesquisadores da linguística e a atenção logo passou do nível da sentença para o nível do discurso e da retórica.

A segunda fase, da análise do discurso ou análise retórica, preocupou-se em “entender como as sentenças eram combinadas no discurso para a produção de sentido” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 11). A preocupação estava em identificar os padrões de organização dos textos. Os autores afirmam que um típico material ancorado na abordagem do discurso ensinava os alunos a reconhecerem padrões textuais e marcadores do discurso principalmente por meio de exercícios de diagramação de textos.

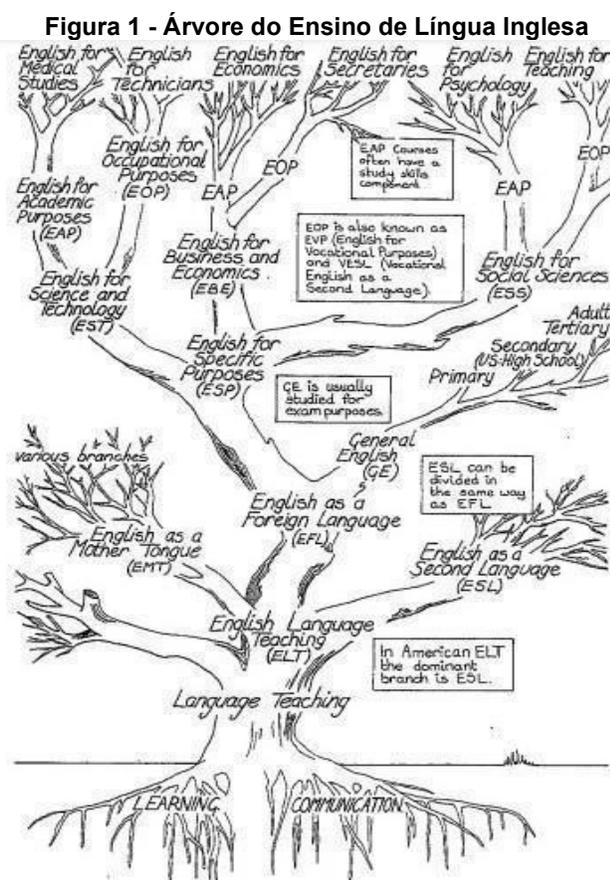
Na terceira fase passou-se a analisar a situação-alvo, considerando que “a finalidade de um curso de Inglês para Fins Específicos é a de capacitar o aprendiz para realizar tarefas em uma situação-alvo” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 12). Essa fase preocupou-se com as necessidades dos aprendizes e as razões pelas quais eles precisavam aprender a língua ensinada. Portanto, o desenho de um curso ESP procederia primeiro pela identificação da situação-alvo e, em seguida, pela realização de uma análise rigorosa das características dessa situação.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), a quarta fase foca não apenas a língua em si mesma, mas nos processos que estão sob o uso da língua. O foco está em desenvolver estratégias interpretativas que possibilitem que o estudante compreenda o texto, por exemplo, inferindo o significado de palavras pelo contexto, observando o layout para determinar o gênero textual, verificando cognatos, etc. Foi um período marcado por pesquisas que focavam o estudo de habilidades e estratégias no uso de uma língua, especialmente no que tange à leitura.

A quinta e última fase descrita por Hutchinson e Waters (1987) é denominada abordagem centrada na aprendizagem, e tem um olhar voltado para os processos de aprendizado de língua. Eles esclarecem que “uma abordagem efetiva de ESP deve estar baseada no entendimento do processo do aprendizado da língua” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 14), e não apenas na descrição e exemplificação dos usos da língua.

A imagem a seguir representa algumas das divisões comuns que existem dentro do Ensino de língua inglesa. A árvore está sustentada sobre as raízes da comunicação e da aprendizagem. No tronco está o ensino de línguas em geral, e na sequência, aparece a primeira ramificação em três áreas: o ensino de Inglês como língua materna, língua estrangeira ou segunda língua. Vale lembrar que o contexto de aprendizagem de segunda língua ocorre quando a língua que se está estudando em sala de aula é a mesma que é falada fora da sala de aula, exemplo disso, é quando

um aluno falante de português vai estudar inglês na Inglaterra. Em contrapartida, um contexto de aprendizagem de língua estrangeira ocorre quando não há situações reais para comunicação fora da sala de aula. Logo, ao estudar inglês nas escolas brasileiras, estuda-se uma língua estrangeira (CARVALHO E SOARES, 2020; LEFFA, 2016; PEDROSO, 2002).



Fonte: Hutchinson e Waters, 1987, p. 14.

O ensino de inglês como língua estrangeira se divide em duas grandes áreas: Inglês para Fins Específicos e Inglês Geral. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o que distingue um curso de Línguas para Fins Específicos de um curso de Inglês Geral não é a existência de uma necessidade, mas sim o reconhecimento de que existe uma necessidade. Ramos (2019, p. 37), por sua vez, expõe os componentes que caracterizam e diferenciam um curso de Inglês para Fins Específicos de um curso de inglês geral:

[...] análise de necessidades, existência de propósitos específicos e bem definidos; currículo e materiais elaborados para operar nos

contextos de atuação do aluno; aprendizagem centrada no aprendiz e na sua responsabilidade e autonomia para aprender (RAMOS, 2019, p. 37).

Voltando à imagem da “Árvore do Ensino de Língua Inglesa”, dentro da categoria de Inglês para Fins Específicos, tem-se o EST (Inglês para Ciência e Tecnologia.), EBE (Inglês para negócios e Economia) e ESS (Inglês para Ciências Sociais). E as ramificações mais ao topo mostram os cursos individuais de ESP.

Hutchinson e Waters (1987) ressaltam que essas classificações não são rígidas e imutáveis, pois podem ser estudadas simultaneamente. Além disso, pode-se perceber que o ESP¹¹ está sustentado por conhecimentos que vão muito além da gramática e do vocabulário de uma área específica, pois envolve muitas informações fundamentadas nos campos da ciência da aprendizagem e da linguística

Em suma, ESP é um tipo de abordagem que busca ir ao encontro das necessidades do aprendiz e, por isso, as decisões sobre o conteúdo e o método devem ser baseadas no contexto, nas razões e necessidades do aprendiz.

Em relação à função do professor nessa abordagem, Dudley-Evans e St John (1998) afirmam que há cinco papéis principais a serem exercidos: o de ensinar, o de produzir materiais didáticos e cursos, o de colaborar, o de pesquisar e o de avaliar. Nessa perspectiva, é necessário que o professor seja flexível, que esteja disposto a ouvir os aprendizes e a fazer mudanças e adaptações sempre que for necessário.

1.4.1 LinFE no Brasil

Ramos (2019) afirma que inicialmente o termo utilizado no Brasil para denominar a abordagem LinFE era “Instrumental” e essa abordagem começou a tomar força com o Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, inaugurado em 1977. Esse projeto partiu de uma análise de necessidades feita nessas instituições de ensino superior, que identificou que a maior demanda nas aulas de inglês era no desenvolvimento da leitura em textos específicos de cada área acadêmica.

¹¹ Inglês para Fins Específicos

A autora afirma que, durante a década de 80, o Projeto cresceu em número de instituições e em variedade de línguas. Na década de 90, foi encerrado, mas alguns legados deixados no país foram:

[...] criar uma metodologia de ensino de leitura no país, trazendo como conseqüências várias mudanças: nos vestibulares do país (antes voltados exclusivamente para vocabulário e gramática); nos livros didáticos vigentes; habilitar alunos em geral com pouca proficiência na língua estrangeira, a utilizar essa habilidade comunicativa de modo mais eficiente e proveitoso; capacitar o professor de línguas a produzir seus próprios materiais ou adaptar/avaliar materiais para serem usados em seus cursos; desenhar cursos para grupos específicos, contribuindo dessa forma para a formação do professor (Ramos, 2019, p. 31).

Entretanto, Ramos (2019) salienta que tais legados causaram algumas distorções e mitos em relação ao ensino “Instrumental” no Brasil. Entre eles, a autora cita a crença de que o ensino “Instrumental” trabalha exclusivamente com a habilidade de leitura, que trata de ensinar o vocabulário técnico de uma área, e ainda que só pode ser utilizado com alunos que já possuem o conhecimento básico de inglês geral.

Ramos (2019) afirma que nos anos 90 novas perspectivas foram adotadas no ensino de línguas no Brasil, como por exemplo a visão de que a linguagem se realiza nas práticas sociais e “o ensino-aprendizagem realiza-se na e por meio da interação, da colaboração com pares, auxiliado por um par mais competente” (p. 32). Somam-se a isso os avanços na tecnologia e nos estudos sobre linguagem, dos quais emergiram a linguística de corpus, os estudos sobre os gêneros discursivos, a análise de necessidades, dentre outros itens.

A autora afirma que essas mudanças na educação afetaram o “Instrumental” no Brasil, pois começou a haver uma crescente demanda de cursos que tivessem como foco o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas e competências além da leitura em diversas áreas profissionais como negócios, turismo, tecnologia da informação, aviação, dentre outras.

Como dito no início desta seção, a partir de 2012, adotou-se o nome LinFE no Brasil. Sobre a aplicação dessa abordagem, Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que há cinco estágios principais: análise de necessidades, curso e conteúdo programático, produção e seleção de materiais, ensino e aprendizagem. Esses estágios não seguem uma ordem imutável e sequencial, pois são interdependentes, podem sobrepor e complementar uns aos outros. Entretanto, os autores salientam que

a análise de necessidades é o pilar principal que sustenta a aplicação de um curso de Línguas para Fins Específicos com sucesso. Por isso, na próxima seção discorrerei acerca desse pilar.

1.4.2 A análise de necessidades

De acordo com Dudley Evans e St John (1998, p. 122), a análise de necessidades é a "pedra fundamental" de qualquer curso de línguas para fins específicos. Segundo Silva (2016), foi nos anos 70 do século XX que a análise de necessidades veio à tona novamente, impulsionada pelo crescente interesse no ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos. Isso ocorreu em um contexto marcado pelo rápido avanço das comunicações e da tecnologia. O termo "análise de necessidades" passou a ser usado para descrever o processo para "delinear a situação-alvo em que a aprendizagem de línguas poderia se desenvolver" (SILVA, 2016, p. 62).

A autora salienta que foi somente em 1978, a partir de um modelo detalhado por John Munby, que a análise de necessidades foi formalmente reconhecida como um processo de pesquisa na área de ESP. Nesse contexto, Munby (1978) (*apud* SILVA, 2016) enfatizava a importância das funções e situações de comunicação para o ensino de línguas por meio de uma série de procedimentos que chamou de "Processador de Necessidades de Comunicação" (*Communicative Needs Processor*).

Silva (2016) afirma ainda que a ausência de uma análise adequada pode comprometer a motivação dos alunos e a eficácia do ensino. Segundo a autora, a análise de necessidades evoluiu ao longo do tempo. No final dos anos 90 do século passado, foi proposta uma perspectiva centrada no aluno, considerando não apenas a situação-alvo, mas também o nível de aprendizado inicial do aluno. Isso permitiu determinar o ponto de partida, a situação desejada e os meios para alcançar os objetivos de ensino e aprendizado de línguas de forma mais holística. Portanto, a análise de necessidades é fundamental para informar estratégias de ensino e garantir que o ensino de línguas atenda às necessidades reais dos alunos.

Como foi dito anteriormente, uma das marcas do ensino de LinFE é o reconhecimento de que existe uma necessidade específica para a aprendizagem da nova língua. Para descobrir qual a real necessidade do aprendiz, Hutchinson e Waters

(1987) sugerem que inicialmente sejam feitas duas distinções: *target needs*¹² (o que o aprendiz precisa fazer na situação alvo) e *learning needs*¹³ (o que o aprendiz precisa saber para alcançar a competência comunicativa na situação alvo). A seguir, apresentarei mais detalhes sobre isso.

1.4.2.1 *Target needs*

Hutchinson e Waters (1987) sugerem que os *target needs* sejam analisados em termos de *necessities*, *lacks* e *wants*¹⁴. As necessidades são determinadas pelas demandas da situação alvo, ou seja, o que o aprendiz precisa saber em termos práticos e objetivos para alcançar a situação alvo, por exemplo, um garçom que deseja aprender inglês por causa da sua profissão precisa estudar palavras, frases e situações relacionadas a função e a necessidade comunicativa de um garçom.

As *lacks* são as lacunas entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que para identificar essas lacunas é necessário descobrir o que o aprendiz já possui de conhecimento sobre a situação alvo.

Por último, mas não menos importante, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que devemos considerar os *wants*, ou seja, os desejos do aprendiz, que nem sempre estão em harmonia com as necessidades e lacunas

Para identificar as reais necessidades do aprendiz ao estudar outro idioma, é necessário que o professor ou designer de materiais didáticos faça perguntas. Entretanto, Dudley-Evans e St. John (1998) ressaltam que antes que os dados sejam coletados, é importante saber antecipadamente o que acontecerá com essas informações, caso contrário, haverá desperdício de tempo e esforço. O professor precisa saber exatamente o que está tentando descobrir e o que fará com as informações coletadas.

Nesse contexto, Hutchinson e Waters (1987, p. 59) citam as seguintes questões:

- Porque a língua é necessária?

¹² Necessidades alvo (tradução nossa)

¹³ Necessidades de aprendizagem (tradução nossa)

¹⁴ Necessidades, lacunas e desejos (tradução nossa)

- Como a língua será usada?
- Quais serão as áreas de conteúdo (atuação)?
- Com quem o aprendiz usará a língua?
- Onde a língua será usada?
- Quando a língua será usada?

Os autores alertam para o fato de que ao responder a essas questões, inevitavelmente as respostas do aprendiz estarão imbricadas de interpretações e da sua visão de mundo, podendo não corresponder à realidade dos fatos. Por isso é necessário investigar a fundo o contexto e obter respostas de diferentes fontes com vistas a obter informações mais precisas.

1.4.2.2 *Learning Needs*

O professor ou designer de curso também deve identificar o que o aprendiz precisa saber para alcançar a competência comunicativa na situação alvo em termos de habilidades, estratégias, conhecimento de conteúdo, itens da língua, etc. Hutchinson e Waters (1987) alertam para o fato de que é ingênuo pensar apenas nos objetivos alvo e não considerar as necessidades, o potencial e as limitações que podem aparecer durante o processo.

Os autores afirmam que muitas vezes, a motivação que um indivíduo tem para realizar uma tarefa entediante no trabalho, não se aplica a uma aula de outro idioma. Por exemplo, um engenheiro pode passar horas lendo e pensando sobre projetos durante o trabalho, mas durante uma aula de outro idioma, aprenderá de forma mais efetiva se a lição for prazerosa, envolvente e animada.

Para identificar as necessidades de aprendizagem, Hutchinson e Waters (1987, p. 62) sugerem os seguintes questionamentos:

- Por que os aprendizes estão fazendo este curso?
- Como os aprendizes aprendem melhor? (metodologia, técnicas, etc.)
- Quais recursos estão disponíveis? (professores, materiais, lugares)
- Quem são os aprendizes? (idade, sexo, interesses, etc.)
- Onde o curso será ministrado? (condições do local)
- Quando o curso será ministrado?

Em suma:

A análise das necessidades da situação-alvo diz respeito ao uso da língua. Mas o uso da língua é apenas parte da história. Nós também precisamos saber sobre o aprendizado da língua. A análise da situação-alvo pode nos dizer o que as pessoas fazem com o idioma. O que também precisamos saber é como as pessoas aprendem a fazer o que fazem com a língua. Nós precisamos, em outras palavras, de uma abordagem centrada na aprendizagem para a análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 63, tradução nossa)¹⁵.

Nessa seção busquei apresentar um breve panorama acerca das principais características da abordagem LinFE com vistas a analisar o material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*. Na próxima seção, dedicar-me-ei a apresentar alguns direcionamentos acerca do desenvolvimento, seleção e avaliação de materiais didáticos.

1.5 DESENVOLVIMENTO, SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

De acordo com Tomlinson (2013, p. 2), material didático é

[...] qualquer coisa que possa ser usada para facilitar o aprendizado de uma língua. Eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos, e podem ser apresentados impressos, por meio de performance ou exibição ao vivo, ou em fita cassete, CD-ROM, DVD ou na internet. Eles podem ser instrucionais, experienciais, elicitativos ou exploratórios, pois podem informar os alunos sobre a língua, podem fornecer experiência da língua em uso, podem estimular o uso da língua ou podem ajudar os alunos a fazerem descobertas sobre a língua por si mesmos. (Tradução nossa)¹⁶

¹⁵ No original: Analysis of target situation needs is concerned with language *use*. But language use is only part of the story. We also need to know about language *learning*. Analysis of the target situation can tell us what people *do* with language. What we also need to know is how people *learn* to do what they do with language. We need, in other words, a learning-centred approach to needs analysis.

¹⁶ No original: [...] anything which can be used to facilitate the learning of a language. They can be linguistic, visual, auditory or kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the internet'. They can be instructional, experiential, elicitive or exploratory, in that they can inform learners about the language, they can provide experience of the language in use, they can stimulate language use or they can help learners to make discoveries about the language for themselves.

Ramos (2009) afirma que ao longo dos anos os materiais didáticos têm sido alvo de muitos estudos e debates que levantaram polêmicas em relação a sua utilização. Porém, meu objetivo nesta pesquisa não é questionar a utilização, ou não, de um material didático, mas sim analisar o material que já está pronto, por isso não entrarei no âmbito dessas polêmicas. Para tanto, apresento, a seguir, o que dizem os estudiosos a respeito do desenvolvimento, seleção e avaliação de materiais didáticos.

1.5.1 Princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos

Segundo Tomlinson (2013), o desenvolvimento de materiais didáticos possui dois aspectos: pode ser tanto uma área de estudos quanto uma atividade prática. Enquanto área de estudo, foca os princípios e procedimentos que envolvem a produção dos materiais e também a implementação e avaliação deles. Como atividade prática, “envolve a produção, avaliação e adaptação de materiais de ensino de idiomas, por professores para suas próprias salas de aula e por escritores de materiais para venda ou distribuição” (p. 2).

Tomlinson (2010) acredita que materiais voltados para o ensino de línguas devem ser direcionados por princípios de ensino e aprendizagem. O autor apresenta princípios para a aquisição de um idioma e para a produção de materiais didáticos que foram observados ao longo de seus mais de quarenta anos de docência.

O primeiro princípio de aquisição de linguagem apresentado por Tomlinson (2010, p. 87) é de que os aprendizes devem ser expostos a um “*input* rico, significativo e compreensível da língua em uso”. De acordo com Ribeiro (2021) *input* é “a linguagem a qual o aprendiz é exposto, seja em contexto de sala de aula ou de interações sociais” (p. 97), enquanto “*output* é a produção linguística propriamente dita” (p. 279). Nesse contexto, os aprendizes precisam ter muita experiência e contato com a nova língua, de diferentes maneiras e com diversos propósitos.

Essa condição conduziu Tomlinson (2010) aos primeiros princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos:

- O material deve conter uma grande quantidade de textos escritos e falados, apresentados em forma de diferentes gêneros e tipos textuais, e abordando diferentes temas, tópicos e eventos de modo significativo para os aprendizes;

- Os aprendizes devem ser expostos à língua autêntica, como ela é usada na “vida real”;
- A língua deve ser apresentada sempre de maneira contextualizada, pois a interpretação depende das informações dadas pelo contexto;
- Os alunos devem ser expostos a amostras suficientes da língua em uso autêntico para terem acesso a uma reciclagem natural de itens de linguagem e recursos.

O segundo princípio de aquisição de linguagem apresentado por Tomlinson (2010, p. 88) é de que “para que os aprendizes maximizem sua exposição à língua em uso, eles precisam estar engajados tanto afetivamente quanto cognitivamente na experiência linguística”. O autor afirma que sentimentos de alegria, prazer, empatia, diversão são mais propensos a influenciar positivamente a aquisição do novo idioma, porém, sentir raiva, medo, oposição e até irritação são mais úteis do que não sentir nenhum sentimento. Isso levou Tomlinson (2010) aos seguintes princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos:

- O engajamento do aprendiz deve ser priorizado com vistas a alcançar seu envolvimento afetivo e cognitivo;
- As atividades devem fazer os alunos pensarem sobre o que estão lendo ou ouvindo e fazer com que respondam a elas de forma pessoal;
- As atividades devem fazer os alunos pensar e sentir antes, durante e depois de usar a língua-alvo para comunicação;

O terceiro princípio de aquisição de linguagem apresentado por Tomlinson (2010) é de que os aprendizes que sentem emoções positivas estão muito mais propensos a alcançar a competência comunicativa do que aqueles que não as sentem. O autor afirma que as emoções positivas devem envolver o ambiente de aprendizagem, os professores, os colegas e o material didático. Tomlinson (2010) alega que o material didático pode conduzir o aluno por esse caminho quando observados os seguintes princípios para o seu desenvolvimento:

- Os textos e as tarefas devem ser os mais interessantes, relevantes e agradáveis possível;

- Os desafios devem ser alcançáveis, de modo a ajudar a elevar a autoestima dos alunos quando atingem o objetivo;
- As respostas emotivas devem ser estimuladas por meio de música, canções, literatura e arte. Deve-se fazer uso de textos controversos e provocativos, que levem os alunos a sentir e a pensar sobre eles.

O quarto princípio de aquisição de linguagem que Tomlinson (2010) apresenta é de que os aprendizes podem se beneficiar dos recursos mentais que eles normalmente utilizam para adquirir e usar sua língua materna, como representação mental, diálogo interno, respostas emocionais, avaliações, previsões e interpretações. O autor afirma que geralmente, esses recursos mentais são utilizados por usuários da segunda língua ou língua estrangeira quando eles já estão no nível avançado, mas os professores e materiais didáticos podem incentivar sua utilização em níveis mais básicos também.

Diante dessas considerações, Tomlinson (2010) apresenta os seguintes princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos:

- As atividades devem encorajar os alunos a visualizar mentalmente ou usar o discurso interno antes, durante e depois de estudar um texto escrito ou falado;
- As atividades devem estimular os alunos a visualizar mentalmente ou usar o discurso interno antes, durante e depois de produzir um texto escrito ou falado.

O quinto princípio de aquisição de linguagem que o autor aborda é de que os aprendizes de línguas se beneficiam ao constatar características marcantes do *input*, ou seja, quando os aprendizes notam por si mesmos como a língua é utilizada, eles estão mais propensos a desenvolver sua consciência e percepção linguística. Com base nessa constatação, Tomlinson (2010) apresenta os seguintes princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos:

- O uso da abordagem experimental (ou abordagem baseada em tarefas) deve ser utilizado, de modo que os alunos sejam, antes de tudo, envolvidos totalmente pela experiência e aprendam de forma implícita. Mais tarde, os aprendizes podem revisar e refletir sobre o que foi experienciado e alcançar a aprendizagem

explícita. Em outras palavras, deve-se buscar compreender e intuir antes de explorar;

- Os alunos devem ser estimulados (de preferência em colaboração) a fazer descobertas por si mesmos, ao invés de receberem informações explícitas sobre características particulares da língua.

O sexto e último princípio de aquisição de linguagem apresentado por Tomlinson (2010, p. 94) é de que os aprendizes “precisam de oportunidades para usar a língua para tentar alcançar propósitos comunicativos”. O autor afirma que ao fazer isso, “eles recebem *feedback* sobre as hipóteses que desenvolveram como resultado da generalização da linguagem que adquiriram e sobre sua capacidade de usá-la de forma eficaz”. A partir daí, o autor apresenta mais alguns princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos:

- Os alunos devem ter muitas oportunidades para produzir a linguagem para atingir objetivos específicos;
- As atividades devem ser projetadas para que os alunos usem a língua em vez de apenas praticar características específicas;
- As atividades de *output* devem ajudar o aprendiz a desenvolver a capacidade de comunicar-se com fluência, precisão, de forma apropriada e precisa;
- As atividades de *output* devem ser completamente contextualizadas, de forma que o aluno responda a um estímulo autêntico (por exemplo, um texto, uma necessidade, um ponto de vista, um evento), que tenham destinatários específicos e que tenha um resultado pretendido claro em mente;
- O *feedback* deve ser incorporado às atividades de *output*, de modo que os alunos recebam o retorno logo após a produção.

Na seção a seguir apresento uma sugestão de etapas que podem ser seguidas no desenvolvimento de materiais didáticos, segundo Leffa (2016).

1.5.2 Etapas para o desenvolvimento de materiais didáticos

De acordo com Leffa (2016, p. 105), “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”.

Essa sequência não tem uma quantidade exata de fases, mas o autor afirma que deve conter ao mínimo quatro etapas indispensáveis: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Uma das etapas indispensáveis na produção de materiais de ensino é a análise. Segundo Leffa (2016), a análise deve partir de um exame de necessidades dos alunos. Deve-se buscar descobrir quais são os conhecimentos prévios do aluno, para que a lição não seja nem tão básica e nem tão avançada, mas sim, condizente com as reais necessidades do aprendiz. Além disso, deve-se levar em consideração as preferências pessoais dos alunos, suas ambições, expectativas e estilos de aprendizagem.

Outra etapa indispensável na produção de materiais de ensino é o desenvolvimento, que deve partir de objetivos traçados com base na análise de necessidades. Segundo Leffa (2016, p. 106-107):

A definição clara dos objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material. Ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele. Ajuda a quem elabora o material porque permite ver se a aprendizagem está sendo eficiente, facilitando, assim, a avaliação.

O autor ainda salienta que esses objetivos podem ser gerais ou específicos. Os objetivos gerais visam um período de longo prazo e devem ser expressos por verbos “que denotam comportamentos não diretamente observáveis”, como por exemplo: “saber, compreender, interpretar, aplicar, analisar, integrar, julgar, aceitar, apreciar, criar etc.” (LEFFA, 2016, p. 107).

Enquanto os objetivos específicos são de curto prazo e devem ser expressos por meio de verbos de ação que denotam “comportamentos que podem ser diretamente observados”, como por exemplo: “identificar, definir, nomear, relacionar, destacar, afirmar, distinguir, escrever, recitar, selecionar, combinar, localizar, usar, responder, detectar etc.” (LEFFA, 2016, p. 107).

Leffa (2016, p. 108) acrescenta que um objetivo de aprendizagem possui três componentes indispensáveis. O primeiro diz respeito às condições de desempenho, que devem especificar “as circunstâncias sob as quais o comportamento deve ser demonstrado”, de maneira simples e através de uma frase afirmativa. Como por exemplo: “ao assistir o vídeo de um comercial, o aluno deverá...”. O segundo componente indispensável diz respeito ao comportamento que o aluno deve

demonstrar; e deve ser descrito por um verbo que denote “uma ação diretamente observável”. E o terceiro componente indispensável para um objetivo de aprendizagem refere-se aos “critérios de execução da tarefa”, que podem “ser expressos em termos de velocidade, grau de correção ou qualidade”.

O autor alega que depois de definir os objetivos, é preciso escolher os conteúdos pelos quais os objetivos serão alcançados. Essa escolha será guiada pela filosofia de aprendizagem a qual o professor for afiliado. Krahnke (1987, n.p. *apud* LEFFA 2016, p. 112) faz o levantamento de seis grandes abordagens utilizadas no ensino de Línguas:

- Na abordagem estrutural, o foco está na parte lexical e nas estruturas gramaticais. A preocupação é mais com a forma do que com o conteúdo.
- Na abordagem nocional/funcional, a atenção está nas as funções da língua, ou seja, no objetivo para o qual se usa a língua na “vida real”. Por exemplo: como escrever uma carta de demissão, como pedir comida em um restaurante.
- Na abordagem situacional, a ênfase está na situação em que a língua é utilizada: por exemplo visita ao médico, check-in no aeroporto.
- A abordagem baseada em competências acredita que a habilidade de uso da língua independe da situação, desde que o sujeito tenha competência e domínio dos processos linguísticos (domínio dos aspectos fonológicos, lexicais, sintáticos, discursivos, capacidade em detectar a ideia principal, em fazer uma apresentação oral, etc.).
- Na abordagem baseada em tarefa, a execução de uma tarefa determina o conteúdo linguístico que precisa ser aprendido.
- A abordagem baseada em conteúdo pressupõe que “enquanto o aluno presta atenção no conteúdo, acaba adquirindo a língua incidentalmente”.

Leffa (2016) alerta que é prudente analisar quais são os objetivos de aprendizagem para então optar pela abordagem mais adequada. Além disso, as abordagens não são excludentes, pelo contrário, podem ser utilizadas de maneira conjunta e complementar.

Quanto ao conteúdo utilizado na produção do material didático, “a preocupação está em definir da maneira mais clara possível o que exatamente o aluno precisa aprender para atingir os objetivos definidos anteriormente” (LEFFA, 2016 p. 115).

Nessa perspectiva, o conteúdo pode ser definido de diversas formas, sendo influenciado pela concepção que se adota em relação à língua. Por exemplo, se a língua for entendida como “um conjunto de palavras ligadas por regras gramaticais”, o conteúdo do material será predominantemente lexical e sintático. Enquanto, se a língua for entendida como “um conjunto de eventos comunicativos”, o material terá como foco as diversas situações de uso da língua, com diferentes níveis de formalidades e contextos. E ainda, se a língua for tomada como um meio para desempenho de determinadas atividades, o material será guiado pela necessidade de execução das tarefas.

Segundo Leffa (2016, p. 114):

Quando se fala em produção de materiais, tem-se privilegiado o ensino baseado na tarefa. Nesse caso, há uma preocupação maior com o mundo real e o uso de dados linguísticos autênticos. A ideia é de que o aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela é realmente usada fora da sala de aula. Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil. O uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem.

Em relação às atividades, o autor supracitado afirma que elas são tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: fala, escuta, leitura e escrita. As atividades podem ser preparadas para cada habilidade separadamente ou podem trabalhar de modo integrado com duas ou mais delas.

O autor afirma que a definição dos recursos para a produção do material didático vai depender do suporte sobre o qual a língua será apresentada aos alunos. Por muito tempo o papel predominou (livros, revistas, jornais, etc.), mas atualmente, cresce cada vez mais a utilização de tecnologias de informação na educação (computadores, internet, *websites*, aplicativos, etc.).

Sobre a ordem das atividades, Leffa (2016) aponta dois critérios básicos: facilidade e necessidade. Utilizando o critério da facilidade, inicia-se pelo conteúdo mais simples e há uma progressão gradual para os assuntos mais complexos. Pelo critério da necessidade, as atividades partem dos tópicos mais úteis e necessários para os alunos, independentemente do nível de complexidade.

Leffa (2016) acrescenta a questão da motivação como um dos itens a serem observados na produção de materiais didáticos. O autor afirma que “O modelo mais

conhecido para incorporar técnicas de motivação em atividades de ensino é o ARCS (Sigla para Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), desenvolvido por John Keller” (LEFFA, 2016, p. 119).

Segundo Leffa (2016) o modelo ARCS aponta quatro estratégias para sustentar a motivação durante e após a atividade.

A (atenção) - deve-se despertar a curiosidade e o interesse do aluno por meio de surpresa, interesse, problemas, etc.;

R (relevância) – deve-se explicitar a utilidade e os objetivos da tarefa;

C (confiança) – Os alunos devem ter a expectativa de sucesso, de que são capazes de alcançar os objetivos propostos.

S (satisfação) – Deve-se prezar pela satisfação intrínseca (satisfação interna pelo próprio ato de aprender) e extrínseca (*feedback*, diplomas, homenagens, etc.)

A terceira etapa indispensável na produção de materiais de ensino, segundo Leffa (2016), é a de implementação. Segundo o autor, há três situações possíveis dentro da implementação. A primeira é o material ser usado pelo próprio professor que o preparou. Nesse caso, a implementação é intuitiva e qualquer falha pode ser anotada e reformulada para uma próxima aplicação.

A segunda possibilidade é o material ser usado por outro professor. Nesse caso, o material precisará de mais instruções e explicações detalhadas a respeito da aplicação e dos objetivos das atividades.

A terceira situação possível é a de o material ser usado diretamente pelo aprendiz, sem a presença de um professor. Nesse contexto, o produtor do material didático precisará tentar prever as possíveis dúvidas e dificuldades do aluno. Leffa (2016) alerta que essa situação possui duas grandes limitações: necessidade de alta motivação e a falta de uma avaliação externa.

A quarta e última etapa indispensável na produção de materiais de ensino citada por Leffa (2016) é a avaliação. Segundo o autor, a avaliação pode ser feita de maneira informal, geralmente quando é elaborada e aplicada pelo mesmo professor, que pode reformulá-la para usá-la novamente; ou de maneira formal, quando elaborada por um grupo de professores de uma instituição. Para a avaliação, pode-se utilizar tarefas em que o aluno possa demonstrar seu raciocínio, questionários, entrevistas e até mesmo a observação do próprio professor.

É importante ressaltar que as etapas apresentadas por Leffa (2016) não são totalmente lineares, mas sim complementares e cíclicas.

1.5.3 Seleção, adaptação e avaliação de materiais didáticos

Quanto à utilização de materiais “prontos”, Ramos (2009) afirma que devido a imensa quantidade de livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, é necessário que haja um processo de seleção e/ou adaptação desses materiais. Para isso, é necessário que sejam estabelecidos procedimentos rigorosos e sistemáticos com critérios para escolha.

Segundo Tomlinson e Masuhara (2005, p. 1 *apud* RAMOS, 2009, p. 6) “a avaliação de materiais envolve a medição do valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizado por meio de julgamentos sobre o efeito que eles produzem nas pessoas que os utilizam”, enquanto para Hutchinson e Waters (1987, p. 97) a avaliação de LD é um “processo combinatório”, isto é, procura-se combinar as necessidades do contexto de ensino-aprendizagem aos materiais didáticos disponíveis.

Ramos (2009), por sua vez, afirma que:

[...] o processo de avaliação pode ser feito de duas perspectivas: uma, que denomino do material e, a outra, do professor. Na perspectiva do material examina-se, por exemplo, as unidades, as atividades, a organização do LD para saber se cumprem com os objetivos propostos e refletem as concepções teóricas propostas pelo autor. Na perspectiva do professor, esse exame norteia-se pela classe em questão, suas necessidades etc. para avaliar a validade de sua adoção. Na primeira perspectiva, nosso julgamento se direciona para o que o material diz fazer e o que o material faz. Já na perspectiva do professor, nosso julgamento se direciona para aquilo que o material oferece e para aquilo que precisamos (RAMOS, 2019, p. 7-8).

Nessa perspectiva, Ramos (2009, p. 9-10) elaborou uma lista de critérios para avaliar materiais didáticos que será apresentada no próximo capítulo como um dos instrumentos de coleta dos dados desta pesquisa.

No capítulo a seguir apresento os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados para a geração dos dados. Nesta seção apresento os critérios para a análise do material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, inicialmente, descrevo como a pesquisa se desenvolveu e a justificativa para a metodologia escolhida. Em seguida, discorrerei acerca do material didático utilizado no portal *Habilite-se Já* e qual unidade foi selecionada para este estudo. E, finalmente, explicitarei os instrumentos empregados para a coleta de dados e descreverei os procedimentos adotados para a análise dos dados.

2.1 A METODOLOGIA DE PESQUISA EMPREGADA

Conforme explicitado na introdução, o objetivo geral desta pesquisa é: “analisar o portal on-line de ensino de Língua Inglesa *Habilite-se Já* à luz do referencial teórico adotado, com vistas a compreender as potencialidades e limitações do portal”. Para tal, a metodologia de pesquisa utilizada é de caráter qualitativo e do tipo documental.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo porque envolve análise e reflexão acerca dos dados coletados. Sobre a pesquisa qualitativa, Wolcott (1994, n.p. *apud* CRESWELL, 2007, p. 186) afirma que:

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas.

Como foi dito anteriormente, o material didático utilizado no portal *Habilite-se Já* foi criado de forma intuitiva e até o momento ainda não foi alvo de nenhuma análise científica. Por isso, o tipo de pesquisa empregado será o documental. De acordo com Gil (2002, p. 45): “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Andrade (2019, p. 73), por sua vez, afirma que:

O principal objetivo de uma análise documental é identificar, em documentos primários, informações que sirvam de suporte para responder a alguma questão de pesquisa. O livro didático pode ser considerado um documento pedagógico, pois é parte integrante das práticas educacionais.

Nesse contexto, busco seguir os procedimentos de análise e interpretação dos dados sugeridos por Gil (2002): redução dos dados, categorização desses dados, interpretação e redação do relatório. A redução dos dados foi feita por meio de um recorte do objeto de análise. Para a categorização, isso é, para a identificação e análise desses dados foram desenvolvidos instrumentos com base na fundamentação teórica deste estudo. Na parte da interpretação, analiso os dados a partir dos critérios fundamentados teoricamente. Tendo justificado as escolhas relacionadas à abordagem e ao tipo de pesquisa empregados, seguirei agora para a contextualização da pesquisa e seleção do objeto de estudo

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E SELEÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Como foi descrito na introdução deste trabalho, os cursos de inglês do portal *Habilite-se Já* foram formulados de modo empírico, sem embasamento teórico. Ao tomar conhecimento acerca da ciência que embasa o desenvolvimento de materiais didáticos, especialmente voltados para o Ensino de LinFE, surgiu a necessidade de reavaliar o material que está sendo utilizado atualmente no portal. Para que o leitor desta pesquisa compreenda melhor o objeto de estudo, faço uma descrição mais detalhada a seguir.

2.2.1 Sobre a certificação em Língua Inglesa

O Exército Brasileiro possui um setor responsável por certificar os níveis de proficiência linguística de seus militares de carreira em idiomas estrangeiros por intermédio da atribuição de um Índice de Proficiência Linguística (IPL). Esse setor é chamado de CIDEX (Centro de Idiomas do Exército). Dentre outras funções, o CIDEX é responsável pela elaboração e aplicação de Exames de Proficiência Linguística Oral (EPLO) e Exames de Proficiência Linguística Escrita (EPLE) dentro das organizações militares seguindo os critérios estabelecidos pelas portarias do Exército que estabelecem as normas para a comprovação da proficiência linguística. O EPLO

abarca as habilidades de Compreensão Auditiva¹⁷ (CA) e Expressão Oral¹⁸ (EO); enquanto o EPLE abarca as habilidades de Compreensão Leitora¹⁹ (CL) e Expressão Escrita²⁰ (EE)

O CIDEX aplica, semestralmente, doze provas de Língua Inglesa que são divididas por habilidades comunicativas e por níveis de dificuldade, segundo o CEFR. São elas:

(Nível 1)

1. EPLO – CA 1 (*Listening* – nível A2)
2. EPLO – EO 1 (*Speaking* – nível A2)
3. EPLE – CL 1 (*Reading* – nível A2)
4. EPLE – EE 1 (*Writing* – nível A2)

(Nível 2)

5. EPLO – CA 2 (*Listening* - nível B1)
6. EPLO – EO 2 (*Speaking* – nível B1)
7. EPLE – CL 2 (*Reading* – nível B1)
8. EPLE – EE 2 (*Writing* – nível B1)

(Nível 3)

9. EPLO – CA 3 (*Listening* - nível B2)
10. EPLO – EO 3 (*Speaking* – nível B2)
11. EPLE – CL 3 (*Reading* – nível B2)
12. EPLE – EE 3 (*Writing* – nível B2)

Ou seja, dentro do nível 1, são aplicadas quatro provas – uma prova de cada habilidade comunicativa; dentro do nível 2, há mais quatro provas; e dentro do nível 3, há mais quatro provas, totalizando doze. Caso o militar queira alcançar o nível de

¹⁷ Listening

¹⁸ Speaking

¹⁹ Reading

²⁰ Writing

proficiência C1 ou C2 do CEFR, o Exército aceita algumas provas internacionais de proficiência, como os exames de *Cambridge* e *Michigan*.

Para ser credenciado em inglês por meio das provas do CIDEX, o militar precisa atingir a seguinte pontuação mínima:

Listening nível 2 (B1)

Speaking nível 1 (A2)

Reading nível 2 (B1)

Writing nível 2 (B1)

As provas do CIDEX são aplicadas, geralmente, duas vezes ao ano: em abril e em setembro. E, como as habilidades são avaliadas em provas separadas, muitos militares vão conquistando a pontuação exigida aos poucos, por exemplo, alguém pode fazer as provas das quatro habilidades comunicativas, mas passar apenas na compreensão leitora e na expressão escrita, e ser reprovado na compreensão auditiva e na expressão oral. Desse modo, essa pessoa precisaria fazer novamente os exames auditivo e oral no semestre seguinte.

Em uma de suas portarias, o CIDEX apresenta os descritores da Escala de Proficiência Linguística (EPL) do Exército e afirma que “a descrição da EPL tem por objetivo possibilitar aos militares de carreira do Exército Brasileiro conhecer os critérios utilizados para a certificação de proficiência linguística, no âmbito da Instituição” (BRASIL, 2016. p. 2). Apresento a seguir o quadro com a descrição sintética de cada nível de proficiência linguística:

Quadro 3 - Descrição sintética de cada nível de proficiência linguística

Nível	Descrição sintética
1	Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de necessidade imediata. Comunicar-se em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares ou habituais. Descrever, de modo simples, a sua formação, o meio circundante e referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. Apresentar ou descrever uma pessoa, condições de vida ou de trabalho, atividades cotidianas. Expressar preferências.
2	Compreender as questões principais, quando usada uma linguagem clara e simples, e os assuntos que lhe são familiares. Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Descrever experiências, eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor, comparar e justificar uma opinião ou uma meta. Manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de assunto do seu interesse, apresentando-a em uma sucessão linear de questões.
3	Compreender as ideias principais em textos atuais, sobre assuntos concretos ou abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. Comunicar-se com um certo grau de espontaneidade com falantes nativos. Expressar-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas. Explicar um ponto de vista e argumentar sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e desvantagens.

Fonte: Brasil, 2016, p. 30

2.2.2 Os cursos do portal *Habilite-se Já*

Considerando a divisão feita pelo CIDEX de habilidades e níveis, procurei seguir essa mesma lógica, na organização dos conteúdos do portal *Habilite-se Já*. Criei, então, seis cursos de Língua Inglesa distintos buscando atender às necessidades específicas dos militares, utilizando, inclusive, a mesma nomenclatura que o CIDEX utiliza: Compreensão auditiva ou as iniciais CA (*listening*), Expressão Oral ou EO (*speaking*), Compreensão Leitora ou CL (*reading*) e Expressão Escrita ou EE (*writing*). Os cursos do portal *Habilite-se Já* são:

- *Curso Habilite-se Já 1-1-1-1* – Curso que aborda o conteúdo dos níveis A1 e A2 das quatro habilidades comunicativas
- *Curso Habilite-se Já 2-1-2-2²¹* – Curso que aborda o conteúdo do nível B1 de Compreensão Auditiva (*listening*), A1 e A2 de Expressão Oral (*speaking*), B1 de Compreensão Leitora (*reading*) e B1 de Expressão Escrita (*writing*)

²¹ Esse curso será objeto de análise.

- *Curso Habilite-se Já Compreensão Auditiva-2* – Curso que aborda o conteúdo do nível B1 apenas de Compreensão Auditiva (*listening*).
- *Curso Habilite-se Já Expressão Oral-1* – Curso que aborda o conteúdo dos níveis A1 e A2 apenas de Expressão Oral (*speaking*).
- *Curso Habilite-se Já Compreensão Leitora-2* – Curso que aborda o conteúdo do nível B1 apenas de Compreensão Leitora (*reading*).
- *Curso Habilite-se Já Expressão Escrita-2* – Curso que aborda o conteúdo dos níveis B1 apenas de Expressão Escrita (*writing*).

Apesar dos conteúdos dos cursos serem diferentes, a organização do material didático e a metodologia utilizada nas videoaulas foram as mesmas em todos eles. O portal *Habilite-se Já* possui mais de oitocentas videoaulas e seria inviável analisar todas elas no pouco tempo disponível para a realização deste trabalho. Por isso faço aqui o primeiro recorte e elejo o curso *Habilite-se Já 2-1-2-2* como objeto de análise, por ser o curso que possui maior procura atualmente.

O curso *Habilite-se Já 2-1-2-2* aborda o conteúdo do nível B1 de Compreensão Auditiva, Compreensão Leitora e Expressão Escrita (*listening, reading e writing*) e o conteúdo dos níveis A1 e A2 de Expressão Oral (*speaking*). O curso possui quinhentos e vinte videoaulas. A grande maioria delas é de curta duração (até dez minutos). As aulas estão agrupadas em pastas (módulos) e unidades temáticas.

A seguir mostrarei como o curso em questão está organizado e como é apresentado no portal do aluno.

2.2.2.1 – O curso *Habilite-se Já 2-1-2-2*

O curso *Habilite-se Já 2-1-2-2* possui 520 videoaulas que estão divididas em quarenta pastas (ou módulos). A primeira pasta contém aulas em que faço uma introdução ao conteúdo do curso mostrando como o aluno navega no portal, falo sobre nossos canais de comunicação, falo sobre os exercícios e simulados; e passo algumas instruções técnicas.

Na segunda pasta – “Comunidade HJ – Dúvidas frequentes”, há um espaço destinado à interação dos alunos. Nesse local o aprendiz pode se apresentar e deixar suas dúvidas. Além disso, há um espaço para *feedback*, sugestões e/ou críticas.

Na terceira pasta – “Processo de inscrição e portarias”, há oito videoaulas, contendo as bases legais definidas pelo Exército para a comprovação da proficiência em inglês, demonstrando como são realizadas as inscrições para as provas de proficiência no *website* do CIDEX.

Na quarta pasta – “ANKI – Sistema de repetição espaçada (SRS)”, há cinco aulas explicando detalhadamente como baixar, instalar e utilizar um programa de computador e aplicativo de celular chamado ANKI²², que é utilizado para ajudar na memorização de conteúdos novos. No ANKI o próprio usuário pode criar baralhos com diversos cartões virtuais com frente e verso contendo palavras, frases, expressões, imagens ou sons que o ajudarão a lembrar o que foi estudado nas aulas. Depois que os baralhos são criados no ANKI, o próprio programa embaralha os cartões e os exibe ao usuário juntamente com quatro alternativas referentes ao nível de dificuldade do cartão: “errei”, “difícil”, “bom” ou “fácil”. A alternativa que o usuário escolher definirá a frequência com que o programa exibirá aquele cartão novamente, por exemplo, se o usuário selecionar “errei”, o cartão será exibido novamente em alguns minutos, mas se selecionar “fácil” o cartão será reexibido em um espaço maior de tempo.

Na quinta pasta – “Gramática Bônus (*Review*)”, há vinte e três videoaulas de revisão sobre tópicos gramaticais referentes aos níveis A1 e A2. Cada videoaula contém um PDF com exercícios de gramática com gabarito ao final. Se o aluno tiver dúvida, pode deixá-las no espaço para comentários que fica logo abaixo de cada aula.

²² Link de acesso: <https://apps.ankiweb.net/>

Figura 2 - Captura de tela: Pastas iniciais do curso *Habilite-se Já 2-1-2-2*



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Após a seção de revisão gramatical, começam as pastas de videoaulas referentes ao conteúdo do nível B1. São vinte e seis pastas chamadas “unidades temáticas”. Cada uma dessas unidades contém aulas específicas de vocabulário, compreensão leitora, compreensão auditiva, gramática, expressão escrita e expressão oral²³. Além das videoaulas, o curso possui seis simulados para cada habilidade comunicativa, no formato da prova CIDEX, e um simulado para cada habilidade comunicativa, no formato da prova *B1 – Preliminary da Cambridge*, que foram adicionados recentemente, atendendo a pedidos dos alunos.

²³ Nomenclatura utilizada nas portarias do Exército Brasileiro que tratam sobre a proficiência linguística em línguas estrangeiras.

Figura 3 - Captura de tela: Unidades 1 a 6

A screenshot of a course catalog with a dark background and white text. It lists six units for 'NÍVEL 2'. Each unit entry includes the unit number, a title in brackets, and the number of lessons ('aula(s)').

NÍVEL 2 Unidade 1 [The Army and me]	11 aula(s)
NÍVEL 2 Unidade 2 [Neighborhood]	12 aula(s)
NÍVEL 2 Unidade 3 [Cooking]	11 aula(s)
NÍVEL 2 Unidade 4 [Vacation]	8 aula(s)
NÍVEL 2 Unidade 5 [Changes]	10 aula(s)
NÍVEL 2 Unidade 6 [What Happened?]	

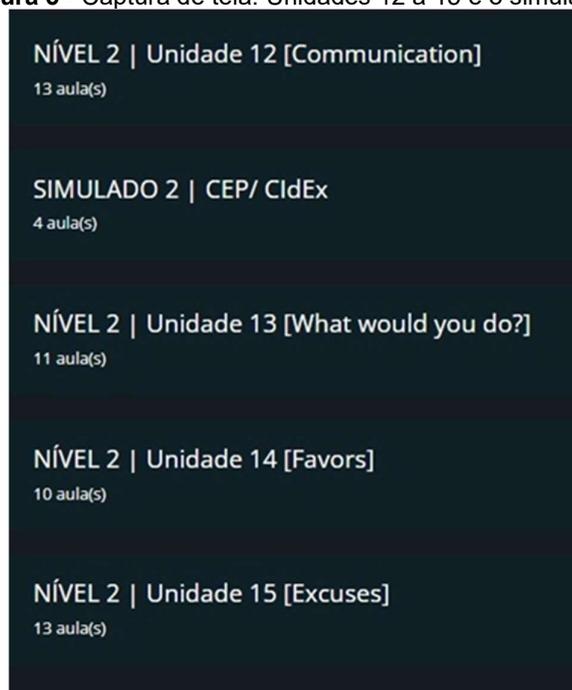
Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 4 - Captura de tela: Unidades 7 a 11 e o simulado 1

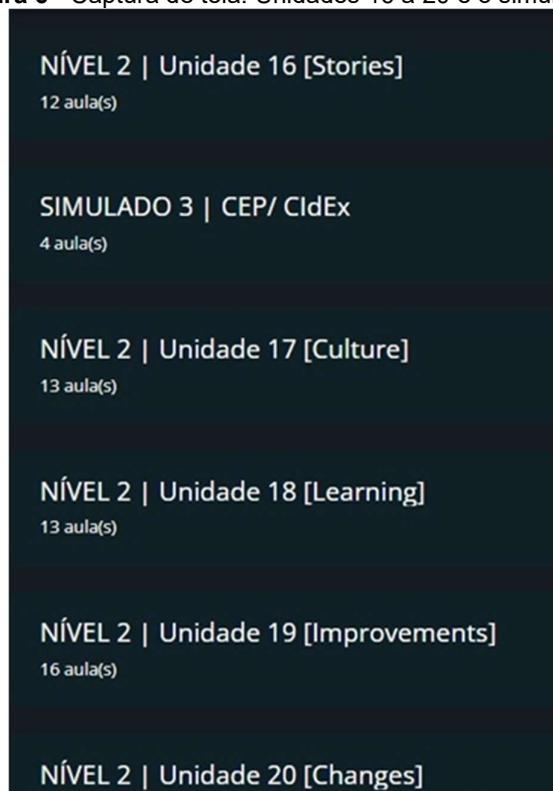
A screenshot of a course catalog with a dark background and white text. It lists five units for 'NÍVEL 2' and one simulation for 'SIMULADO 1'. Each entry includes the unit or simulation name, a title in brackets, and the number of lessons ('aula(s)').

NÍVEL 2 Unidade 7 [Complaints]	19 aula(s)
NÍVEL 2 Unidade 8 [Technology]	11 aula(s)
SIMULADO 1 CEP/ CidEx	4 aula(s)
NÍVEL 2 Unidade 9 [Jobs and careers]	12 aula(s)
NÍVEL 2 Unidade 10 [Remarkable places in the world]	15 aula(s)
NÍVEL 2 Unidade 11 [Free time]	

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 5 - Captura de tela: Unidades 12 a 15 e o simulado 2

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 6 - Captura de tela: Unidades 16 a 20 e o simulado 3

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 7 - Captura de tela: Unidades 21 a 24 e os simulados 4 e 5



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 8 - Captura de tela: Unidades 25 e 26 e os simulados 6 e PET/Cambridge

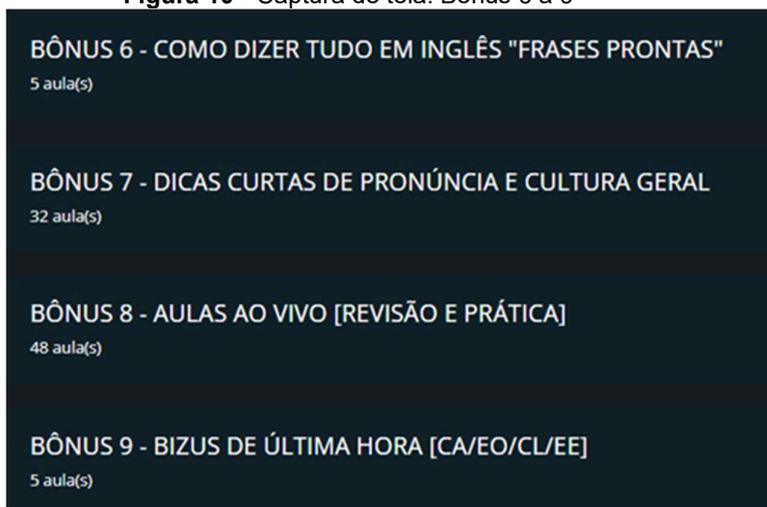


Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

E ao final, o curso contém nove pastas bônus com videoaulas extras, de conteúdo complementar, de resumo e de revisão de assuntos dos níveis A1, A2 e B1. Muitas das aulas bônus foram transmitidas, ao vivo, pelo *Youtube* ou pelo *Facebook*, e ficaram salvas para que pudessem ser (re)vistas.

Figura 9 - Captura de tela: Bônus 1 a 5

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 10 - Captura de tela: Bônus 6 a 9

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Como foi possível perceber, o curso *Habilite-se Já 2-1-2-2* é um curso com muitas pastas e videoaulas. Por isso, faz-se necessário um novo recorte. Para a atual pesquisa, analisarei a pasta de número 15 denominada “Nível 2 | Unidade 15 [Excuses]”, pois trata-se de uma unidade bastante extensa, que servirá como uma amostragem do material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*.

2.2.2.2. A Unidade 15 - *Excuses*

A unidade escolhida como objeto de estudo possui treze aulas, como pode ser observado nas figuras a seguir.

Figura 11 - Captura de tela: Aulas 1 a 5 da Unidade 15 - “Excuses”

The screenshot displays a dark-themed interface for 'NÍVEL 2 | Unidade 15 [Excuses]'. At the top left, it indicates '13 aula(s)'. On the right, there is an 'Ocultar' button with a downward arrow. The main content area lists five lessons, each with a 'Modulo 215' icon and an 'Acessar' button with a rightward arrow:

- 1. ILLUSTRATED DICTIONARY - Excuses
- 2. VOCABULARY - Verb and noun pairs
- 3. READING | Tardiness Might Be Road to Termination - Part A
- 4. READING | Tardiness Might Be Road to Termination - Part B

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

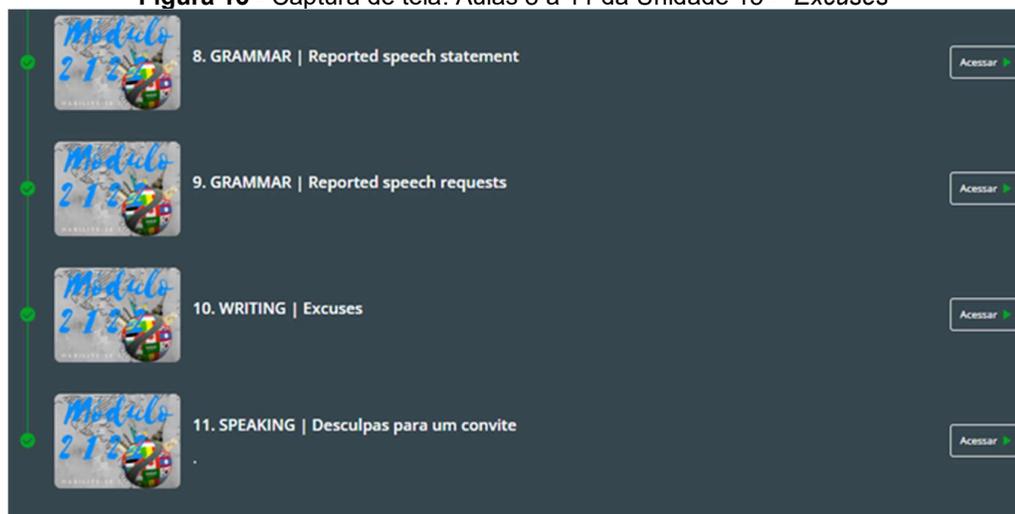
Figura 12 - Captura de tela: Aulas 5 a 7.2 da Unidade 15 - “Excuses”

The screenshot displays a dark-themed interface for 'NÍVEL 2 | Unidade 15 [Excuses]'. It shows lessons 5 through 7.2. Each lesson entry includes a 'Modulo 215' icon, the lesson title, and an 'Acessar' button with a rightward arrow:

- 5. DICTIONARY | Excuses
- 6. LISTENING | Excuses - Part 1
- 7. LISTENING | Excuses - Part 2
- 7.1 - Listening Quiz - Intermediate level - Unit 15
- 7.2 - Listening Quiz - Advanced level - Unit 15

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 13 - Captura de tela: Aulas 8 a 11 da Unidade 15 - “Excuses”



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Com base na minha experiência anterior em cursos livres de idioma, tomei a decisão de fazer videoaulas curtas, de até dez minutos, para ajudar a manter a motivação do aprendiz. As aulas podem ser vistas e revistas quantas vezes o aprendiz julgar necessário e todas elas possuem um espaço destinado a comentários, onde os alunos podem deixar suas dúvidas e interagir entre si e com instrutores disponíveis no portal. Outras características do material didático utilizado na plataforma *Habilite-se Já* serão descritas e analisadas no próximo capítulo deste trabalho.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos de análise do material foram realizados num período de três meses, de outubro a dezembro de 2022. Nesse período, analisei a unidade 15 do curso *Habilite-se Já 2-1-2-2* com vistas a responder às perguntas de pesquisa:

- Quais as potencialidades do portal *Habilite-se Já*?
- Quais as limitações do portal *Habilite-se Já*?

Além de assistir novamente a todas as videoaulas da unidade escolhida, fiz diversas capturas de tela para que pudesse, posteriormente, utilizá-las em minha análise.

A análise está dividida em duas partes. Para compreender as tendências filosóficas e pedagógicas que subjazem ao material didático, bem como as

características das metodologias e abordagens que foram utilizadas na produção do curso, elaborei algumas perguntas a partir da Fundamentação Teórica apresentada no Capítulo 1. Essas perguntas estão organizadas no quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Análise do embasamento teórico que fundamenta o material didático a partir de Brown (2001), Dudley Evans e St John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Leffa (2016), Libâneo (1994), Luckesi (1994), Ramos (2019), Richards e Rodgers (2001), dentre outros.

1. Qual a **tendência filosófico-política** predominante?
2. Qual(quais) a(s) **tendência(s) pedagógica(s)** predominante(s)?
3. Qual(quais) a(s) **abordagem(abordagens)/ o(s) método(s) de ensino-aprendizagem** predominante(s)?
4. Sobre a abordagem **LinFE**:
 - a) A aprendizagem se baseia na necessidade do aluno?
 - b) Qual o papel do professor no material didático analisado?

Fonte: Elaborado por mim com base na Fundamentação Teórica desta pesquisa

Já para analisar o material didático, retomo Ramos (2019) que apresenta uma lista de critérios para essa finalidade e pode ser conferida a seguir:

Quadro 5: Critérios para avaliar materiais didáticos

1. **O público-alvo:** a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.)
2. **Os objetivos da unidade:** quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?
3. **Dos recursos:** há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
4. **A visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem:** quais são?
5. **O “syllabus”** que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De Gêneros? De Tarefas? Outros?
6. **A progressão dos conteúdos:** do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
8. **Quanto aos textos:** didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? diversificados tanto quanto ao tipo como tópicos? Contextualizados? Temática abrangente? focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade? adequados para a faixa etária? qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.? tem a ver com as atividades propostas?
9. **Quanto às atividades:** tem objetivos explícitos? Implícitos? as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e aprendizagem?
que tipos são usadas? Controladas? Não controladas? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso? promovem interação? Colaboração? Cooperação? Auto-estima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?
10. **Material suplementar:** é necessário? É possível?

11. **Flexibilidade da unidade:** propicia adaptações? Uso de outra seqüência etc.?
12. **Teacher's notes:** possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Fonte: Ramos, 2009, p. 9-10

No próximo capítulo, são apresentados os resultados e a discussão dos dados dessa pesquisa, tendo como foco os objetivos inicialmente propostos, os quais são:

- Identificar as potencialidades do conteúdo do portal *Habilite-se Já*;
- Identificar as limitações do portal *Habilite-se Já*;

3 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise de dados desta pesquisa, levando em consideração os pressupostos teóricos discutidos previamente, na Fundamentação Teórica, e os procedimentos metodológicos descritos no Capítulo 2, com vistas a responder às duas perguntas norteadoras deste trabalho que são:

- Quais as potencialidades do portal *Habilite-se Já*?
- Quais as limitações do portal *Habilite-se Já*?

Para tal, este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, são apresentados e discutidos os dados referentes ao Quadro 4, que visa a trazer à tona a tendência filosófico-política, as tendências pedagógicas e os métodos e abordagens predominantes no portal *Habilite-se Já*, bem como verificar se há características relacionadas à abordagem LinFE presentes nele. Na segunda parte, são expostos e analisados os dados obtidos por meio das respostas às perguntas do Quadro 5 no qual são analisadas as características do material didático utilizado nos cursos do portal *Habilite-se Já* segundo Ramos (2009).

Na terceira e última parte, apresento uma síntese das potencialidades e limitações do portal, de modo a responder às duas perguntas norteadoras deste trabalho.

3.1 PRESSUPOSTOS POLÍTICO-FILOSÓFICOS, TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTAL *HABILITE-SE JÁ*.

Conforme relatado anteriormente, o portal *Habilite-se Já* foi elaborado por mim de modo empírico, quando eu ainda não tinha conhecimento acerca das teorias que embasam o desenvolvimento, a seleção, a adaptação e a avaliação de materiais didáticos, tampouco acerca da abordagem LinFE. Por isso, surgiu a necessidade de revisitar o material para melhor compreender suas potencialidades e limitações conforme o referencial teórico adotado para este trabalho.

Nesse contexto, partindo do referencial teórico deste trabalho, elaborei o Quadro 4, que visa a trazer à tona a tendência filosófico-política, as tendências pedagógicas, os métodos e abordagens predominantes no portal *Habilite-se Já*, bem

como visa a verificar se há características relacionadas à abordagem LinFE presentes no material, para então constatar suas potencialidades e limitações.

Quadro 4: Análise do embasamento teórico que fundamenta o material didático a partir de Brown (2001), Dudley Evans e St John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Leffa (2016), Libâneo (1994), Luckesi (1994), Ramos (2019), Richards e Rodgers (2001), dentre outros.

1. Qual a **tendência filosófico-política** predominante?
2. Qual(quais) a(s) **tendência(s) pedagógica(s)** predominante(s)?
3. Qual(quais) a(s) **abordagem(abordagens)/ o(s) método(s) de ensino-aprendizagem** predominante(s)?
4. Sobre a abordagem **LinFE**:
 - c) A aprendizagem se baseia na necessidade do aluno?
 - d) Qual o papel do professor no material didático analisado?

Fonte: Elaborado por mim com base na Fundamentação Teórica desta pesquisa

A primeira pergunta do Quadro 4 é “**Qual a tendência filosófico-política predominante?**”. Essa questão busca trazer à tona o viés filosófico educacional que subjaz o material didático utilizado no curso e refletir acerca da visão de mundo e do direcionamento político-ideológico que perpassa as entrelinhas do material.

Foi possível constatar que a tendência filosófico-política que subjaz ao portal *Habilite-se Já* é a Tendência Reprodutivista (LUCKESI, 1994). Isso fica claro quando nos damos conta de que o objetivo desse portal educacional é preparar pessoas para provas de proficiência e o modelo dessas provas é fornecido pelo site oficial do Centro de Idiomas do Exército.

Como afirma Luckesi (1994), a tendência reprodutivista não redime a sociedade de suas mazelas, “mas a reproduz no seu modelo vigente, perpetuando-a, se for possível” (LUCKESI, 1994, p. 41). Antes de desenvolver o material didático do portal, eu consultei o modelo das provas para reproduzi-lo o mais fielmente possível e para verificar quais assuntos eu deveria abordar nas aulas para preparar os alunos. Nesse contexto, não deixei espaço para reflexão acerca de questões sociais e nem para questionamento ou ponderação acerca dos conteúdos cobrados, ou da forma de avaliação.

O foco do portal *Habilite-se Já* é técnico e em saberes práticos. O próprio nome das aulas denuncia isso: dicionário ilustrado, vocabulário, leitura, audição, escrita e conversação. Cada aula é estritamente relacionada à parte prática, como pode ser conferido nas imagens a seguir que contém o índice das aulas da unidade 15:

Figura 14 - Captura de tela: Aulas 1 a 5 da Unidade 15 - "Excuses"

NÍVEL 2 | Unidade 15 [Excuses]
13 aula(s) Ocultar ^

- 
1. ILLUSTRATED DICTIONARY - Excuses
Acessar >
- 
2. VOCABULARY - Verb and noun pairs
Acessar >
- 
3. READING | Tardiness Might Be Road to Termination - Part A
Acessar >
- 
4. READING | Tardiness Might Be Road to Termination - Part B
Acessar >

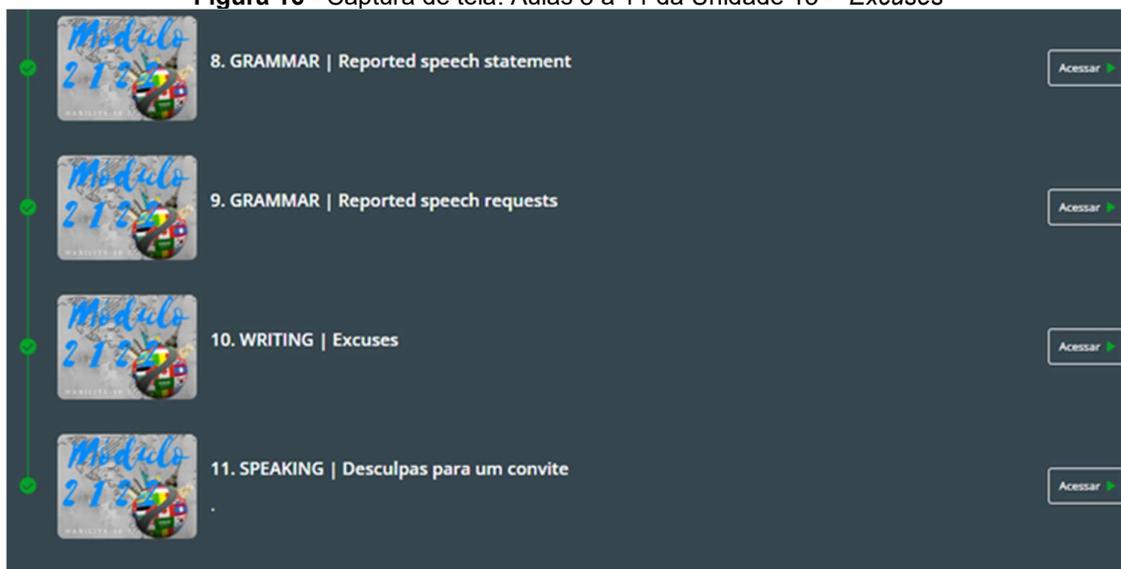
Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 15 - Captura de tela: Aulas 5 a 7.2 da Unidade 15 - "Excuses"

- 
5. DICTIONARY | Excuses
Acessar >
- 
6. LISTENING | Excuses - Part 1
Acessar >
- 
7. LISTENING | Excuses - Part 2
Acessar >
- 
7.1 - Listening Quiz - Intermediate level - Unit 15
Acessar >
- 
7.2 - Listening Quiz - Advanced level - Unit 15
Acessar >

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 16 - Captura de tela: Aulas 8 a 11 da Unidade 15 - "Excuses"



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

De acordo com Luckesi (1994), a tendência reprodutivista visa qualificar a mão de obra para suprir as demandas do mercado de trabalho, portanto foca em técnicas de trabalho e saberes práticos. Isso também pode ser observado com clareza na aula de redação da unidade 15, em que dois modelos de textos são apresentados. O uso do termo "modelo" já anuncia algo que deve ser reproduzido, imitado, copiado. A referida aula, de expressão escrita, é denominada *Writing | Excuses*. A aula inicia-se com a apresentação de uma proposta de redação envolvendo pedidos de desculpas. O enunciado é lido e explicado, mesclando-se a língua inglesa e a língua portuguesa.

Figura 17 - Captura de tela: Cena da videoaula 10

You have invited your Irish friend Shane to stay with you next week, but you now have to put off this visit.

Write a card to send to Shane. In your card, you should

- apologize to Shane
- explain why the visit has to be delayed
- suggest a convenient time to meet.



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Em seguida, dois exemplos de redação são apresentados, para se chegar a uma resposta ao que foi proposto no enunciado, sendo a primeira versão mais complexa e a segunda mais simples.

Figura 18 - Captura de tela: Primeiro modelo de redação da videoaula 10

Dear Shane,

I have bad news. I had invited you to come here next week, but I won't be able to meet you because my boss **asked me to** substitute another employee at work from Monday to Friday. I am so sorry about it. Would you mind coming here on August 20th?

See you soon,
Robert

👍👎👏👇👉👈



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 19 - Captura de tela: Segundo modelo de redação da videoaula 10

Dear Shane,

As you know, a few days ago I invited you to visit me next week. I'm sorry but I need to delay it because there is my sister's birthday party that day. Could you come here on May 7th?

See you soon,
Robert

👍👎👏👇👉👈



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

No decorrer da aula, é explicada a estrutura do gênero textual pedido no enunciado, bem como o significado de algumas palavras e frases. Também é abordada a escolha e a estrutura dos tempos verbais utilizados, o uso de algumas contradições, algumas outras regras da língua inglesa, como por exemplo o uso de *other* e *another*, a utilização de letras iniciais maiúsculas para dias da semana e meses do ano, preposições, dentre outros itens. Ou seja, o foco está em apresentar as regras

sintáticas, semânticas, morfológicas e gramaticais para que o aluno possa modelar ao realizar a prova.

A segunda pergunta do Quadro 4 foi **“Qual(quais) a(s) tendência(s) pedagógica(s) predominante(s)?”**. Essa questão busca compreender quais tendências pedagógicas direcionam a prática educacional no curso em análise, e se elas estão alinhadas com o objetivo do portal. Foi possível constatar que as tendências pedagógicas que predominam no material analisado são a Liberal Tradicional e a Liberal Tecnicista.

De acordo com Libâneo (1994), a tendência Liberal Tradicional traz, entre suas características, o apagamento das questões sociais. Isso acontece no portal analisado uma vez que as aulas abordam estritamente o conteúdo necessário para a aprovação nas provas de proficiência e não há nenhuma menção a respeito de temas relacionados à cidadania. Vale ressaltar também que o conteúdo abordado no curso em análise é estabelecido por meio de portarias, não abrangendo necessariamente todo conhecimento que o aluno irá precisar na prática profissional e correndo o risco de possuir apenas valor intelectual.

Outra característica é o espaço para que apenas o professor fale e dite as regras. Como complementa Saviani (1999), na Tendência Liberal Tradicional o professor simplesmente transmite o conteúdo e o aluno deve absorvê-lo com atenção e em silêncio.

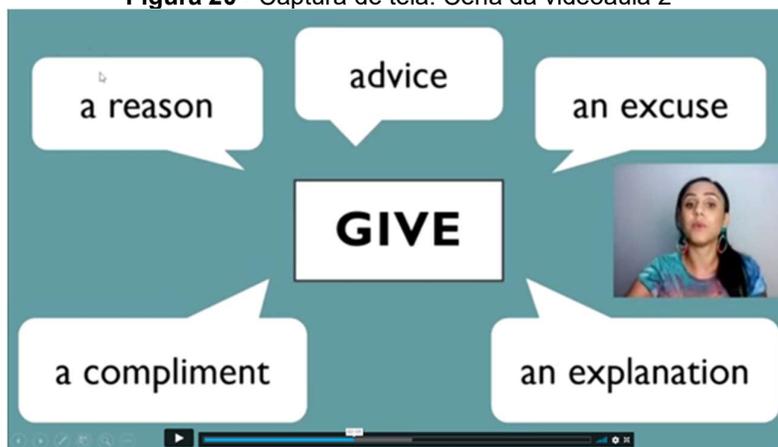
Além disso, nessa tendência faz-se uso de muitos exercícios de repetição, fórmulas de memorização. O aluno é treinado a responder de forma automática e pré-estabelecida e não há interação entre os alunos durante a aula. Tudo isso pode ser observado na segunda aula da Unidade 15, que possui o título *“Vocabulary – Verb and noun pairs”*, que aborda algumas *“collocations”*, isto é, combinações de duas ou mais palavras que ocorrem dentro de uma língua.

A videoaula possui sete minutos e quarenta segundos de duração. Cada *slide* contém substantivos ao redor de um verbo, indicando que geralmente aquele verbo e aqueles substantivos são utilizados juntos. Há um pequeno quadro na parte inferior em que a professora explica o conteúdo da aula. No decorrer da aula, é feita a leitura de cada palavra, explicado seu significado em inglês, são dadas dicas de pronúncias e sons. Em seguida, é feita uma nova leitura de cada palavra, para que o aluno repita.

Algumas vezes traduzo palavras que julgo serem mais difíceis de compreender. Como o curso é conduzido de modo assíncrono, foi necessário que eu tentasse fazer

algumas previsões acerca de possíveis dúvidas e dificuldades dos alunos. Leffa (2016) afirma que a elaboração de um material didático que será utilizado sem a presença de um professor possui dois grandes desafios: o primeiro é estabelecer contato com o aluno de modo a apresentar exatamente o conteúdo que ele precisa em um nível que ele compreenda; e o segundo é tentar prever o que pode acontecer durante a aula.

Figura 20 - Captura de tela: Cena da videoaula 2



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

No material didático analisado não há interação entre os alunos, entretanto há um espaço logo abaixo de cada videoaula, em que os alunos podem deixar suas dúvidas, porém é pouco utilizado. Na unidade em pauta, os alunos não haviam deixado nenhum comentário até o momento desta análise. Ao analisar as videoaulas, percebi que quase nunca incentivo essa interação.

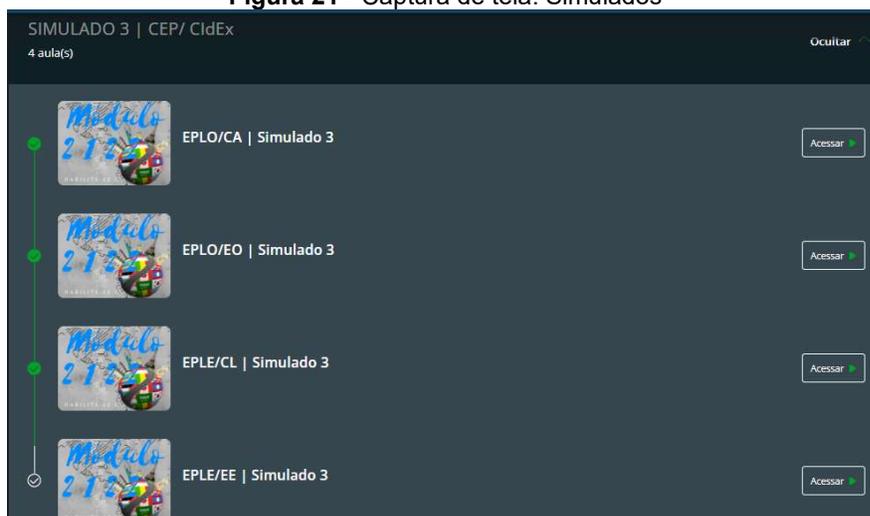
Outra característica da tendência Liberal Tradicional é o apreço pelo cultivo intelectual e valorização do saber científico. O aluno do portal *Habilite-se Já* precisa estudar as regras da língua até que seu conhecimento alcance a pontuação necessária para a aprovação nas provas de proficiência. Nesse contexto, a nota nas provas assume total relevância, pois ela definirá o sucesso ou o fracasso do aprendiz. Nessas condições, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes (LIBÂNEO 1994). A aprendizagem é repetitiva e mecânica e a avaliação é feita por verificações de curto prazo (*quizzes*) e de longo prazo (simulados).

As aulas de compreensão leitora e compreensão auditiva possuem *quizzes* (testes rápidos) que devem ser feitos logo após a aula. Como por exemplo, a aula 7.1,

que é denominada “*Listening Quiz - Intermediate level*”. Essa aula não contém nenhum vídeo. Trata-se de uma atividade de compreensão auditiva em que o aluno precisa ouvir um áudio didático contendo um diálogo e responder quatro questões de múltipla escolha sobre ele. Depois de marcar as alternativas e clicar em enviar, o próprio sistema mostra quais questões o aluno acertou e quais errou. O aluno pode baixar a transcrição do áudio para estudá-lo, mais detalhadamente, e pode deixar eventuais dúvidas na seção de comentários sobre a aula.

No curso 2-1-2-2, a cada quatro unidades, há um simulado de cada habilidade comunicativa no formato das provas aplicadas pelo CIDEX, que são as avaliações de longo prazo, como pode ser conferido na imagem a seguir:

Figura 21 - Captura de tela: Simulados



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

A outra tendência observada no material analisado foi a Liberal Tecnicista, que, segundo Libâneo (1994), considera que a função principal da escola é preparar mão de obra competente para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas, com foco em técnicas, aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social.

É possível perceber que o portal *Habilite-se Já* segue essa tendência porque é voltado para uma profissão específica – militares, que precisam comprovar seus conhecimentos na língua inglesa para avançarem em suas carreiras. O nome das aulas e das unidades mostra que o foco está em habilidades específicas que o indivíduo precisa aprender, como por exemplo os títulos das aulas da Unidade 15

(Excuses): Aula 3 - Reading/ *Tardiness Might be road to termination*; Aula 6 - Listening/ *Excuses*; Aula 8 - Grammar/ *Reported Speech Statement*; Aula 10 Writing/ *Excuses*; Aula 11, *Speaking*/ desculpas para um convite.

Na Tendência Liberal Tecnicista, tudo é sistematizado em manuais, livros didáticos e módulos de ensino organizados em uma sequência lógica por um especialista; o professor transmite os conhecimentos, enquanto o aluno recebe e fixa as informações. No caso do Portal *Habilite-se Já*, eu fui a especialista que selecionou, organizou e sistematizou todo o conteúdo que o profissional militar precisa aprender para ser aprovado na prova de proficiência em Língua Inglesa, logo, eu assumi o papel da professora que conecta a verdade científica ao aluno. As aulas são curtas e todo conhecimento é sistematizado e resumido para tornar a transmissão de conteúdo mais fácil e rápida. Nesse cenário não há espaço para reflexão.

Em suma, o indivíduo é condicionado através do uso de reforço das respostas que se quer obter (LIBÂNEO, 1994). Essa característica da Tendência Liberal Tecnicista fica explícita nas aulas de gramática, em que além de pedidos de repetição, há exercícios bastante mecânicos com gabaritos, em que não há espaço para discussão ou descobertas. O aluno deve apenas memorizar as regras e aplicá-las.

Isso pode ser observado na aula 8 da Unidade 15, denominada *Grammar | Reported speech statement*, em que um exemplo de frase é apresentado em cada tempo verbal, para, em seguida, ser explicado como ficaria no discurso indireto, ou “*reported speech*”, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 22 - Captura de tela: Cena 1 da videoaula 8

Direct speech	Reported speech
I'm not feeling well	→ She said (that) she wasn't feeling well.
I have guests for the weekend.	→ She said (that) she had guests for the weekend.
I made a delicious dinner.	→ She said (that) she had made a delicious dinner.
I have planned an exciting trip.	→ She said (that) she had planned an exciting trip.
We can't come tomorrow.	→ They told me (that) they couldn't come tomorrow.
We will be out of town.	→ They told me (that) they would be out of town.

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Na sequência, são apresentadas as relações dos tempos verbais no “*direct speech*” com os tempos verbais no “*reported speech*”. Durante a videoaula, ressalto que esse conteúdo pode ser útil para ser utilizado em redações; e afirmo que os alunos devem prestar atenção especial ao uso dos tempos verbais e dos pronomes pessoais.

Figura 23 - Captura de tela: Cena II da videoaula 8

Direct Speech	Reported speech
Simple Present	Simple Past
Simple Past	Past Perfect
Present Perfect	Past Perfect
can	could
will	would
may	might



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Essa aula contém um exercício em PDF em anexo que contém 10 frases afirmativas ou negativas que devem ser reescritas em discurso indireto. O exercício possui gabarito e os alunos podem enviar suas dúvidas no espaço destinado a comentários que fica logo abaixo da aula.

A terceira pergunta do Quadro 4 foi “**Qual(quais) a(s) abordagem(abordagens)/método(s) de ensino-aprendizagem predominante(s)?** Essa pergunta visa a identificar como as tendências filosóficas e pedagógicas se manifestam nos métodos e abordagens utilizados no portal, para posteriormente identificar quais são suas potencialidades e limitações.

Vale lembrar que, conforme visto no capítulo 1 deste trabalho, Antony (s.d. *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001) sustenta que a abordagem está vinculada às convicções acerca da língua e do processo de aprendizagem de línguas, ao passo que o método está associado à implementação prática da teoria, envolvendo a tomada de decisões sobre a forma como o conteúdo será transmitido. Leffa (2016) reforça essa concepção ao afirmar que a abordagem é mais ampla do que o método, pois engloba pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e o processo de aprendizagem. Por outro lado, o método é mais restrito e pode ser considerado como

parte integrante de uma abordagem. O método se concentra na aplicação dos pressupostos relacionados à aprendizagem de línguas.

Para verificar quais métodos e/ou abordagens estão presentes no material analisado, inicialmente eu criei uma lista elencando as características de cada um dos que foram apresentados no capítulo 1 deste trabalho. Em seguida, passei a refletir e analisar sobre quais dessas características poderiam ser observadas nas aulas do portal *Habilite-se Já*. O resultado pode ser conferido no quadro a seguir:

Quadro 6 – lista de características dos métodos e abordagens observadas e não observadas no portal *Habilite-se Já*

Método ou Abordagem	Características observadas no Portal HJ	Características NÃO observadas no Portal HJ
Abordagem da Gramática e da Tradução	<ul style="list-style-type: none"> - Foco na gramática, tradução, regras de morfologia e sintaxe; - Abordagem dedutiva (da regra para o exemplo); - Memorização prévia de uma lista de palavras (dentro do curso: aulas e dicionário ilustrado e vocabulário); - Conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases (aulas de gramática, expressão escrita e expressão oral); - Compreensão do sistema morfológico e sintático; - Desenvolvimento do vocabulário por meio de listas bilíngues de palavras, estudo do dicionário e memorização; - Geralmente, há um livro texto que guia as atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quase nenhum trabalho com a expressão oral; - Ensino da segunda língua ou língua estrangeira a partir da língua materna; - Prática de exercícios de tradução e versão; - Ênfase na leitura e escrita.
Abordagem Direta	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissão de conhecimento por meio de gestos, imagens, fotos, tudo para dificultar a tradução; - Repetição para automatizar a nova língua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Premissa de aprendizado da segunda língua ou língua estrangeira através da própria segunda língua ou língua estrangeira, sem a utilização da língua materna; - Interação oral intensificada; - Uso espontâneo da língua alvo, sem tradução entre as línguas; - Pouca ou nenhuma análise das regras gramaticais; - Exclusão da língua materna; - Ensino da gramática de forma indutiva.
Abordagem para a leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição à língua autêntica; - Expansão do vocabulário por meio de listas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O objetivo principal não é a língua oral; - Ênfase na língua escrita; - Preponderância de exercícios escritos.

Abordagem Audiolingual	<ul style="list-style-type: none"> - Automatização das estruturas por meio da repetição, considerando que a língua é um conjunto de hábitos; - Realização de análise contrastiva, comparação entre sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre a língua materna e a segunda língua ou língua estrangeira; - Pouco uso de língua materna por parte do professor; - Muita utilização de áudios e recursos visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo principal de desenvolver habilidades orais: compreensão auditiva, pronúncia e fala; - Língua é fala e não escrita; - O aprendiz deve aprender a ouvir e falar e depois a ler e escrever como na língua materna; - Gramática abordada de forma indutiva, não deve haver explicação sobre regras; - Ensino baseado no que os falantes realmente dizem e não apenas no que a gramática normativa diz; - Reforço imediato.
Abordagem Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de procedimentos para ensinar as quatro habilidades comunicativas de forma a reconhecer a interdependência entre elas na comunicação; - Língua sistematizada em categorias funcionais e nocionais – isso é aplicado no principal material didático que usei como referência para a elaboração das aulas: <i>Interchange</i>; - Abordagem em espiral na organização dos conteúdos, do mais simples para o mais complexo; - Adequação da língua ao contexto de uso; - Planejamento do curso a partir das necessidades e interesses dos alunos; - Não há predileção em relação à ordem de apresentação das quatro habilidades comunicativas, dependendo apenas dos objetivos e interesses dos alunos; - Não há limitações em relação ao uso da língua materna, especialmente entre os iniciantes; - Aprendizagem centrada no aluno considerando tanto o conteúdo quanto às técnicas utilizadas; - Consideração do aspecto afetivo e dos interesses dos aprendizes, que devem ser encorajados a participar, dar sugestões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foco na habilidade comunicativa; - Trabalho em grupo; - Propósitos significativos; - Fluência sobressai a precisão ; - Valorização da aprendizagem autônoma; - Utilização da língua em contextos extraclasse; - O professor não é detentor do conhecimento, apenas guia que encoraja os alunos a interagirem entre si; - Diálogos artificiais são dispensados; - Valorização da língua em uso; - Tarefas significativas e não meramente mecânicas.
Pós-Método	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade e criatividade no uso de métodos e abordagens- refletindo suas crenças, princípios e valores; - Autonomia do professor para tomar 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem baseada em projetos e tarefas; - Aluno deixa de ser um sujeito passivo e passa a ser responsável e agente de sua

	decisões e investigar suas ações pedagógicas; - Ações guiadas pelas necessidades que surgem a partir do contexto de atuação.	aprendizagem; - Pedagogia crítica, instrumento de mudança e cidadania; - Empoderamento dos alunos; - Integração e interdependência das 4 habilidades, geralmente apresentadas de forma isolada.
--	---	--

Fonte: Elaborado por mim com base na Fundamentação Teórica desta pesquisa

Como se pode observar, o material em pauta apresenta características de diversos métodos e abordagens, porém, é notável a predominância de dois deles: a Abordagem da Gramática e da Tradução e a Abordagem Comunicativa.

No que tange às características da Abordagem da Gramática e da Tradução, pode-se observar que, na unidade 15, a gramática é trabalhada dedutivamente, ou seja, primeiro é apresentada a regra e depois os exemplos de aplicação. Vale apontar que essa característica está em desacordo com um dos princípios de aquisição de linguagem elencados por Tomlinson (2010), que afirma que os alunos devem ser estimulados a fazer descobertas por si mesmos, ao invés de receberem informações explícitas sobre características particulares da língua.

Além disso, há listas de palavras para memorização, como pode ser observado na aula 5 *Dictionary – Excuses*, que apresenta uma lista de vocabulário referente à aula seguinte de Compreensão Auditiva. Selecionei palavras e frases que considere menos comuns e que poderiam causar alguma confusão na compreensão do áudio. Início a aula explicando, em inglês, que a lista de palavras que seria apresentada havia sido retirada do áudio que seria estudado na próxima aula de Compreensão Auditiva, portanto, quando os aprendizes chegassem nela, deveriam observar essas palavras e frases para compreenderem seu uso contextualizado.

Em seguida, eu leio cada palavra ou frase e sua definição; e após essa leitura inicial, comento e busco explicar com minhas palavras, utilizo mímica, apresento outros exemplos e, quando julgo necessário, digo a tradução.

Figura 24 - Captura de tela: Cena da videoaula 5

moved on	to accept that a situation has changed and be ready to deal with new experiences
opening	Inauguration
give up	stop trying to do something before you have finished, usually because it is too difficult.
Sweetie	darling, dear, sweetheart
Sickness	illness, a feeling that you are going to bring up food from your stomach, vomit
Hold	



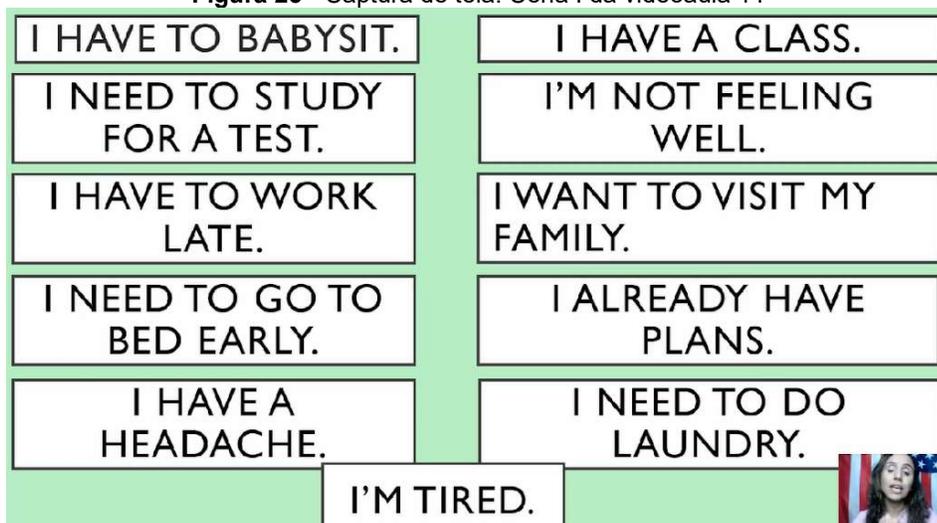
Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Em toda a unidade 15, é possível constatar que há uma preocupação com o conhecimento das regras gramaticais, do sistema sintático e dos significados das palavras, para que o aluno seja capaz de escrever textos e falar corretamente.

Quanto às características da abordagem comunicativa elencadas por Brown (2001) e Leffa (2016), pode-se observar que as quatro habilidades comunicativas são ensinadas dentro da Unidade 15. Além disso, a língua é sistematizada em categorias funcionais e nocionais, assim como indica o nome da unidade: *Excuses*, e mais especificamente a última aula da unidade 15, que é uma aula de Expressão Oral denominada *Speaking| Desculpas para um convite*.

Eu inicio a aula *speaking| Desculpas para um convite* justificando o assunto em questão. Eu falo que devemos estudar *excuses* para aprender a recusar convites de modo educado. Em seguida apresento alguns motivos e desculpas comuns utilizados para recusar convites.

Figura 25 - Captura de tela: Cena I da videoaula 11



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Então, leio cada frase, digo a tradução, leio novamente em inglês, peço para o aluno repetir em voz alta e dou um tempo para que ele repita. Em alguns momentos alguns padrões de pronúncia são salientados. Na segunda parte da aula são apresentados alguns exemplos de estruturas para convidar de forma formal, informal e responder de forma afirmativa ou negativa.

Figura 26 - Captura de tela: Cena II da videoaula 11



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 27 - Captura de tela: Cena III da videoaula 11



The image is a screenshot of a video lesson slide. At the top, a white box with a green border contains the question "DO YOU WANT TO SEE A MOVIE WITH ME TONIGHT?" in green and black text. Below this, there are two side-by-side images: on the left, a group of people wearing 3D glasses and eating popcorn in a movie theater; on the right, a wide shot of a movie theater with a large screen showing a person. At the bottom, a white box with a green border contains the response "I'D LIKE TO see a movie tonight. BUT I HAVE TO WORK LATE." in black and green text. To the right of this text is a small video thumbnail of a woman speaking.

**DO YOU WANT TO SEE A
MOVIE WITH ME TONIGHT?**

I'D LIKE TO *see a movie tonight.*
BUT I HAVE TO WORK LATE.

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Essa aula possui um exercício em PDF com 11 questões de conversação que são praticadas no simulado de expressão oral (uma avaliação de longo prazo) que ocorre a cada 4 unidades.

Figura 28 - Captura de tela: Lista de questões de conversação referente à aula de *speaking*

Conversation Questions
Unit 16

1. Where's your brother/sister right now?
2. Where is your best friend right now?
3. Tell me something you like to do in your free time.
4. Tell me something you have to do this week.
5. Would you like to go to a concert this weekend?
 - a. If *yes*, what group would you like to see?
 - b. If *no*, what is your excuse?
6. Do you want to see a movie this weekend?
 - a. If *yes*, what movie do you want to see?
 - b. If *no*, what is your excuse?
7. Imagine you are inviting me to do something. What do you say?
8. Imagine you are calling a friend, but your friend isn't home. Call me and leave a message for the friend.
9. Tell me something you need to do to improve your English.
10. Tell me something you want to do in your next English class.
11. Imagine I'm calling you and asking for your brother. Tell me that your brother isn't there, and ask me to leave a message.

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Nas aulas de Expressão Oral e Expressão Escrita eu comento sobre a adequação da língua ao contexto de uso, sempre salientando que nas provas do CIDEX o militar deve adotar um tom mais formal, evitando gírias, abreviações e expressões informais.

Leffa (2016) afirma que na AC não há predileção em relação à ordem de apresentação das quatro habilidades comunicativas, dependendo apenas dos objetivos e interesses dos alunos. No portal *Habilite-se Já* essa característica é aplicada, já que os alunos podem assistir às aulas na ordem que preferirem. Além disso, não há limitações em relação ao uso da língua materna.

A quarta pergunta do Quadro 4, sobre a abordagem LinFE, está fragmentada em dois subitens: **a) a aprendizagem se baseia na necessidade do aluno?; b) qual o papel do professor(a) no curso?** Como foi dito na introdução desta pesquisa,

apesar do portal *Habilite-se Já* ser direcionado a um público muito específico e que possui um objetivo muito bem delimitado, eu só descobri a respeito da existência da abordagem LinFE depois que o material didático do portal *Habilite-se Já* estava em uso. Por isso, surgiu o questionamento se, de forma intuitiva, características da abordagem LinFE teriam sido utilizadas no portal.

Conforme destacado no Capítulo 1 desta pesquisa, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que a abordagem LinFE está fundamentada na pergunta “por que esse aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?”. Como foi dito anteriormente, apesar de eu não ter conhecimento acerca da abordagem LinFE quando desenvolvi o material, eu ainda assim pautei o desenho do curso nas necessidades de militares com os quais eu tinha contato, incluindo meu marido, que precisavam ser aprovados nas provas de inglês do Exército.

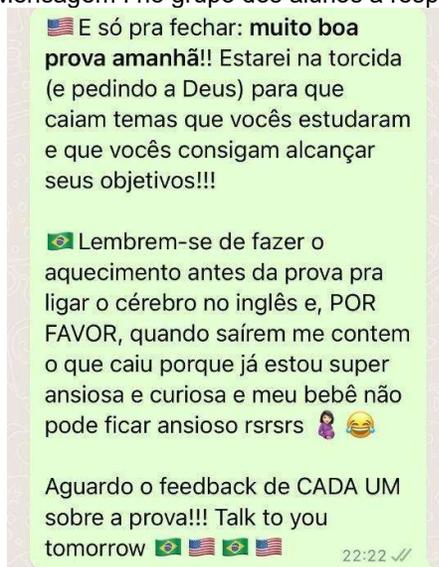
Apesar de somente a voz do professor estar presente nas aulas, o curso foi planejado a partir das necessidades dos alunos, já que eles foram e continuam sendo consultados informalmente sobre o que é cobrado semestralmente nas provas do CIDEX.

Esse feedback contínuo já fez com que fossem adicionados conteúdos extras às unidades, como por exemplo a atividade da aula 7.2 “*Listening Quiz - Advanced level*”. Essa atividade foi acrescentada depois que a unidade 15 já estava finalizada, atendendo a pedido de alunos, ao relatarem que os áudios da prova de Compreensão Auditiva estavam mais difíceis do que os utilizados nas atividades do portal.

Outra adaptação realizada após consulta aos alunos diz respeito aos gêneros textuais presentes nas aulas. Os alunos relataram que as provas de compreensão auditiva mais recentes do CIDEX trouxeram o gênero textual propaganda de televisão, e não havia, até então, nenhuma aula no portal que abordasse esse gênero. Então, recentemente, foram inseridos alguns exercícios extras contemplando esse gênero.

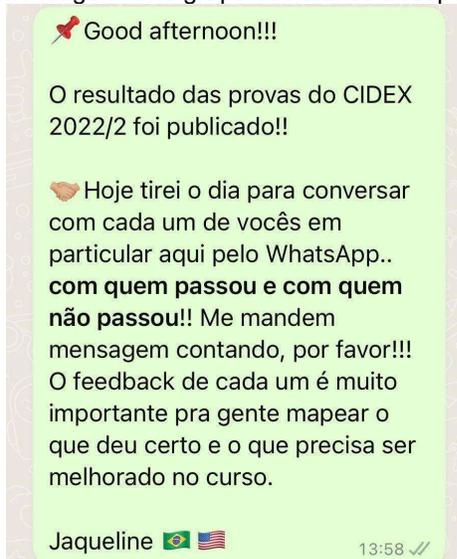
Portanto, no que diz respeito ao conteúdo do portal, a necessidade dos alunos de serem aprovados no teste de proficiência foi e é levada em consideração, uma vez que eles são encorajados a participar com sugestões e feedback contínuo. Isso pode ser comprovado nas imagens a seguir, que mostram mensagens informais enviadas por mim no grupo dos alunos no *Whatsapp*:

Figura 29 - Captura de tela: Mensagem I no grupo dos alunos a respeito do feedback sobre a prova



Fonte: Grupo dos alunos no *Whatsapp*

Figura 30 - Captura de tela: Mensagem II no grupo dos alunos a respeito do feedback sobre a prova



Fonte: Grupo dos alunos no *Whatsapp*

Apesar de o portal ter sido elaborado levando-se em consideração as necessidades dos alunos que foram passadas informalmente, não foram analisados os *target needs* em termos de *lacks* e *wants*.

Antes de se inscrever no curso 2-1-2-2, o aluno precisa fazer uma prova de nivelamento na modalidade escrita, que aborda apenas questões gramaticais de forma descontextualizada. Isso significa que podem haver diversas lacunas (*lacks*) ocultas de aprendizagem em diferentes habilidades comunicativas que não foram identificadas.

Os desejos (*wants*) dos alunos não são consultados em nenhum momento. As *learning needs*, ou seja, o que o aprendiz precisa saber para alcançar a competência comunicativa na situação alvo em termos de habilidades, estratégias, conteúdo e itens da língua foram pensados e elaborados por mim empiricamente e levando em consideração as portarias referentes às provas e listas de conteúdo do CEFR até nível B1.

Quanto ao papel do professor, segundo Dudley-Evans e St John (1998), na abordagem LinFE, o professor deve ser flexível, disposto a ouvir os aprendizes e fazer mudanças e adaptações sempre que for necessário. Nessa perspectiva, o professor assume a responsabilidade de ensinar, produzir materiais didáticos, colaborar, pesquisar e avaliar. Como eu mantenho um canal de comunicação com os alunos pelo Whatsapp e tenho feito algumas modificações, ainda que sutis, acredito que exerça, ainda que de maneira insipiente, todos os papéis citados pelos referidos autores. Entretanto, considerando as características das tendências pedagógicas predominantes no material analisado, atuei como aquela professora que conecta a verdade científica e o aluno, em outras palavras, transmito os conhecimentos, enquanto o aluno recebe e fixa as informações, tal qual o que é descrito na educação bancária de Freire (1987)

3.2 CARACTERÍSTICAS DO PORTAL *HJ* À LUZ DE RAMOS (2009)

Retomo aqui o Quadro 5, que foi apresentado inicialmente no capítulo 2 desta pesquisa. Esse quadro visa a analisar a adequação do material didático utilizado nos cursos do portal *Habilite-se Já*, segundo Ramos (2009), de modo a clarificar suas potencialidades e limitações.

Quadro 5 - Critérios para avaliar materiais didáticos

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O público-alvo: a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.) 2. Os objetivos da unidade: quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão? 3. Dos recursos: há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade? 4. A visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem: quais são? 5. O “<i>syllabus</i>” que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De Gêneros? De Tarefas? Outros? 6. A progressão dos conteúdos: do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para |
|--|

os conhecimentos de organização textual e sistêmico? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?

7. **Quanto aos textos:** didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? diversificados tanto quanto ao tipo como tópicos? Contextualizados? Temática abrangente? focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade? adequados para a faixa etária? qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.? tem a ver com as atividades propostas?

8. **Quanto às atividades:** tem objetivos explícitos? Implícitos? as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e aprendizagem?

que tipos são usadas? Controladas? Não controladas? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso? promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?

9. **Material suplementar:** é necessário? É possível?

10. **Flexibilidade da unidade:** propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?

11. **Teacher's notes:** possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Fonte: Ramos, 2009, p. 9-10

O primeiro item do Quadro 5 foi: **O público-alvo: a quem se dirige?** (*faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.*). O material didático em questão é direcionado a militares de carreira do Exército Brasileiro, oficiais ou não, que já possuem nível básico de inglês. Antes de se inscrever no curso 2-1-2-2 o aprendiz precisa realizar uma prova de nivelamento. Caso não atinja a pontuação necessária, deve se inscrever no módulo básico, denominado "Curso 1-1-1-1" (com conteúdo direcionado para as provas de nível 1). O público inclui mulheres e homens com idade entre 21 e 53 anos.

O segundo item do Quadro 5 foi: **Os objetivos da unidade: quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?**. O objetivo principal da unidade escolhida para a análise, Unidade 15, é que os alunos aprendam a responder convites e apresentar motivos, utilizando o discurso indireto. É importante que eles assimilem o vocabulário e a gramática relacionados a esse tema para a realização das provas de proficiência em Língua Inglesa. Entretanto, tais objetivos não ficam claros para os alunos, pois em nenhum momento eles são mencionados de forma explícita. Os objetivos são alcançáveis pois o conteúdo é transmitido de forma bastante minuciosa e se, mesmo assim, o aluno enfrentar alguma dificuldade, poderá assistir novamente a videoaula, quantas vezes forem necessárias, e deixar suas dúvidas no espaço reservado para isso.

Conforme mencionado anteriormente, no material analisado predominam as tendências Liberal Tradicional e Liberal Tecnicista. Logo, não há nenhuma preocupação a respeito da formação do cidadão, pois o foco é estritamente técnico e não há espaço para discussões.

O terceiro item do Quadro 5 foi: ***Dos recursos: há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?***. Como se trata de um curso online assíncrono, todos os recursos necessários para a gravação das aulas foram preparados antecipadamente. Foram utilizadas diversas fontes bibliográficas e foram criados arquivos em PDF, MP3 e *slides no Power Point*, para que os aprendizes pudessem acompanhar a explicação na tela. Para a gravação das aulas foram utilizados computador, uma câmera, um microfone e um programa de computador chamado OBS, que grava a tela do computador e, ao mesmo tempo, captura o rosto da professora, por meio de câmera.

Os recursos necessários para que o aluno realize as atividades da unidade são mencionados aula a aula, como por exemplo, caderno, caneta, dicionário e materiais de apoio em PDF e MP3 que podem ser baixados.

O quarto item do Quadro 5 foi: ***A visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem: quais são?***. Foi possível observar, na unidade analisada, conforme já exposto na seção anterior, que predominam as visões de ensino e aprendizagem e de linguagem relacionadas às tendências Liberal Tradicional e Liberal Tecnicista. Nesse cenário, observei que, conforme Saviani (1999) o material didático analisado assume o papel de sistematizar logicamente os conhecimentos e transmiti-los. A língua é vista como um conjunto de hábitos, em que a ênfase está nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização (LIBÂNEO, 1994).

Isso fica explícito nas aulas de gramática. Na aula denominada *GRAMMAR/ Reported speech requests*, é apresentada uma frase, acompanhada de uma imagem, como pode ser observado a seguir, para a explicação do uso de *reported speech* em *requests*. Na minha fala eu mesclo a utilização da língua inglesa e portuguesa.

Figura 31 - Captura de tela: Cena da videoaula 8

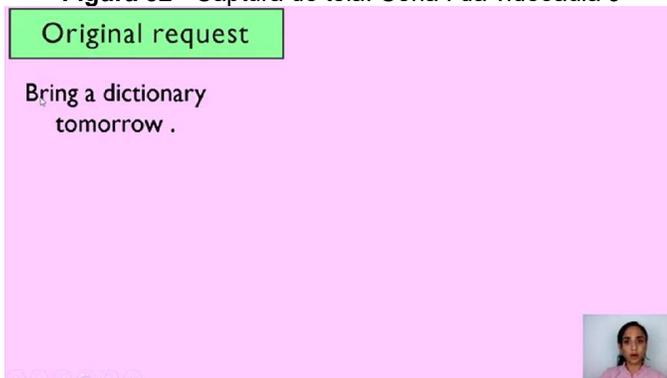


Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

No decorrer da aula diversos tópicos gramaticais são lembrados, como pronomes, modo imperativo, tempos verbais, dentre outros. Além disso, são transmitidas dicas de pronúncia, como *linking sounds*. Quando julgo necessário, eu apresento oralmente em inglês outros exemplos complementares.

Na sequência, são exibidos *slides* contendo algumas frases no formato de “*requests*”. É solicitado que o aluno pause o vídeo e tente pensar em como ficaria aquela frase no *discurso indireto*, conforme as regras e modelos apresentados anteriormente.

Figura 32 - Captura de tela: Cena I da videoaula 9



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Figura 33 - Captura de tela: Cena II da videoaula 9

Original request	Reported speech
Bring a dictionary tomorrow .	He said to bring a dictionary tomorrow. He told me to bring a dictionary tomorrow.



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Ao final, os alunos são avisados acerca do exercício em PDF em anexo que contém 10 frases no formato de *requests* que eles devem passar para *o reported speech*. Trata-se de um exercício bastante mecânico que visa a ajudá-los a memorizar e automatizar as regras. O exercício possui gabarito e os alunos podem enviar suas dúvidas no espaço destinado a comentários que fica logo abaixo da aula, entretanto, até o momento da escrita deste trabalho, ninguém havia enviado nenhuma dúvida nesta unidade.

Figura 34 - Captura de tela: Lista de questões de gramática referente à videoaula de gramática (videoaula 9 da unidade 15 – “Excuses”)

Grammar Exercise – Reported Speech Requests

Rewrite the sentences using the **Reported Speech**:

1. Andrew: "Clean the blue bike!"

2. Denise: "Don't open the door!"

3. Jessica: "Write a text message!"

4. Marcel: "Don't sing that song!"

5. Nelly: "Help Peter's sister!"

6. Jamie: "Don't eat so much junk food!"

7. Fred: "Wash your hands!"

8. Jane: "Don't watch the new film!"

9. Anna: "Open the window!"

10. Karen: "Don't play football in the garden!"

Answer Key

1. Andrew told me **to clean the blue bike.**
2. Denise told me **not to open the door.**
3. Jessica told me **to write a text message.**
4. Marcel reminded me **not to sing that song.**
5. Nelly told me **to help Peter's sister.**
6. Jamie reminded me **not to eat so much junk food**
7. Fred told me **to wash my hands.**
8. Jane advised me **not to watch the new film.**
9. Anna told me **to open the window.**
10. Karen told me **not to play football in the garden.**

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

Ao observar esses aspectos, é possível perceber traços do behaviorismo de Skinner (s.d. *apud* LIBÂNEO, 1994), que considera que o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após ela. Nas palavras de Libâneo, em uma concepção behaviorista: [...] “o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. [...] Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta” (LIBÂNEO, 1994, p. 62). Apesar desse tipo de exercício gramatical parecer pouco útil ao desempenho profissional de um militar que visa a desempenhar sua função em países que adotam a língua inglesa, trata-se de um exercício pertinente ao conteúdo cobrado nas provas elaboradas e aplicadas pelo CIDEX.

O quinto item do Quadro 5 foi: **O “*syllabus*” que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De Gêneros? De Tarefas? Outros?**. O *syllabus* do curso 2-1-2-2 está organizado por temas. Cada unidade do curso aborda um tema diferente, como por exemplo: tecnologia, pedidos e favores, desculpas, viagens, etc. Esses temas foram estabelecidos a partir do cruzamento de três fontes de dados: a portaria do CIDEX que estabelece o conteúdo avaliado nas provas, listas de conteúdo referente ao nível B1 (CEFR), encontradas em *websites* educacionais e relatos informais de militares que já realizaram as provas do CIDEX.

O sexto item do Quadro 5 foi a respeito da ***progressão dos conteúdos: do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?***. Dentro da unidade 15, a *progressão dos conteúdos* acontece segundo os pré-requisitos estabelecidos pelo CIDEX, em que a habilidade de leitura é pré-requisito para a habilidade de escrita; e a habilidade de audição é pré-requisito para a habilidade de fala. Ou seja, para realizar a prova de Expressão Escrita, o indivíduo precisa já ter sido aprovado na prova de Compreensão Leitora, e para realizar a prova de Expressão Oral, o indivíduo precisa já ter sido aprovado na prova de Compreensão Auditiva.

Seguindo essa lógica, a unidade 15 começa com uma atividade de introdução para ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto. A primeira videoaula da Unidade 15 – “*Excuses*” possui o título “*Illustrated Dictionary – Excuses*”. O intuito de inserir aulas de “dicionário ilustrado” era o de introduzir algum vocabulário relacionado ao tema que seria estudado na unidade e ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Essa videoaula, especificamente, possui sete minutos e nove segundos de duração.

Na filmagem, são empregados gestos (mímica) e exemplos de situações para auxiliar na compreensão das frases apresentadas. No decorrer da aula cada frase é lida e explicada em inglês, são transmitidas dicas de pronúncias e sons, então cada frase é lida novamente e eu peço para o aluno repetir após mim. Algumas vezes traduzo palavras e frases que julgo serem mais difíceis de compreender.

Figura 35 - Captura de tela: Cena da videoaula 1



Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

O sétimo item do Quadro 5 foi: **Quanto aos textos:** didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? Diversificados tanto quanto ao tipo como tópicos? Contextualizados? Temática abrangente? Focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade? Adequados para a faixa etária? Qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.? Tem a ver com as atividades propostas?. Os textos do material analisado são multimodais, pois encontram-se no suporte digital e sempre possuem imagens e, às vezes, som. O texto utilizado na aula de Compreensão Leitora da unidade 15 é autêntico, porém foi exposto de forma diferente de seu formato original, como pode ser observado a seguir:

Figura 36 - Captura de tela: Formato original do texto utilizado da aula de Compreensão Leitora (aula 3 da Unidade 15 – “Excuses”)

The screenshot shows a web browser window displaying the SHRM website. The page title is "Tardiness Might Be Road to Termination" by SHRM Online staff, dated March 3, 2009. The article discusses a survey by CareerBuilder.com showing that 20% of workers arrive late at least once a week. It lists common excuses for tardiness, such as traffic, public transportation, and wardrobe issues. A list of "most outrageous excuses" is provided, including "My heat was shut off" and "My husband thinks it's funny to hide my car keys." The page includes social media sharing options, a "REUSE PERMISSIONS" link, and a "2 OF 3 ARTICLES LEFT THIS MONTH" indicator. On the right side, there are advertisements for "SHRM HR JOBS" and "SHRM'S SMALL-BUSINESS LEGAL RESOURCE".

HR NEWS

Tardiness Might Be Road to Termination

By SHRM Online staff
March 3, 2009

LIKE SAVE PRINT EMAIL f in t REUSE PERMISSIONS

Getting out the door and to the workplace on time can seem like an Olympic event, and some workers have trouble crossing the finish line until long after the race is over, a recent survey finds.

Twenty percent of workers arrive at work late at least once a week, according to a CareerBuilder.com survey conducted November-December 2008 with 8,038 full-time U.S. employees and 3,259 full-time hiring managers and HR professionals responding.

Traffic was the main reason one-third of workers used for their tardiness, lack of sleep was cited by nearly one-fourth of workers, and getting their children ready for school or day care was the main reason 10 percent used for being late to work.

Public transportation, and wardrobe or pet issues, also were common excuses for tardiness.

"While some employers tend to be more lenient with worker punctuality, 30 percent say they have terminated an employee for being late," said Rosemary Haeflner, vice president of HR for CareerBuilder.com, in a press release.

A Society for Human Resource Management (SHRM) member recalled firing an employee who lived a few blocks from the office for repeated tardiness.

The employee's excuse: her proximity to work.

"She just felt no sense of urgency in the morning and would get caught up in little things like making tea. Since she had no train to catch or car to get out of the garage, she had no prompting to get going. So, in a way, it was our fault for finding her an apartment that was too convenient," the SHRM member recalled in a March 2008 HR Talk posting.

"Workers need to understand their company's policies on tardiness," observed Haeflner. "If they are late, make sure they openly communicate with their managers. Employers have heard every excuse in the book, so honesty is the best policy," she said.

Among the most outrageous excuses for tardiness that hiring managers have heard, according to CareerBuilder.com:

- My heat was shut off so I had to stay home to keep my sneke worm.
- My husband thinks it's funny to hide my car keys before he goes to work.
- My son locked me in my trunk.
- My father didn't wake me up.
- On the way out the door I walked into a spider web and couldn't find the spider, so I had to go back inside and shower again.
- A raccoon attacked me so I had to stop at the hospital to make sure the raccoon hadn't been rabid.
- My bike tire went flat after a groundhog bit it.
- Last night's rain washed away my driveway.
- A gurney fell out of an ambulance and delayed traffic.
- I feel as if I'm in everyone's way if I show up on time.
- I had to go to bingo.

EMPLOYEE CONDUCT | ATTENDANCE | TERMINATION

LIKE SAVE PRINT EMAIL f in t REUSE PERMISSIONS

2 OF 3 ARTICLES LEFT THIS MONTH

ADVERTISEMENT

CANDIDATES WITH SKILLED ORIENTABLE ARE

QUALIFIED BY EXPERTISE

CONDUCTION / PFC. UNIVERSITA, SA

LEARN MORE

Walmart Foundation

SHRM HR JOBS

Hire the best HR talent or advance your own career.

Post a Job
See All Jobs

MOST POPULAR FOR YOU

How Employers Are Managing Compensation Challenges in 2023

3 Tools to Replace the Performance Review

HR Roles Among the Fastest Growing in US

SHRM'S SMALL-BUSINESS LEGAL RESOURCE

SHRM LegalNetwork members can quickly connect with attorneys on an unlimited number of topics for a low monthly fee.

LEARN MORE

Fonte: Página da internet²⁴

²⁴ Disponível em: < <https://www.shrm.org/hr-today/news/hr-news/pages/tardinesstermination.aspx> >. Acesso em 10 dez. 2022

Figura 37 - Captura de tela: Formato adaptado utilizado dentro do portal na aula de Compreensão Leitora (aula 3 da Unidade 15 - *Excuses*)

Reading - Tardiness Might Be Road to Termination

Getting out the door and to the workplace on time can seem like an Olympic event, and some workers have trouble crossing the finish line until long after the race is over, a recent survey finds. Twenty percent of workers arrive at work late at least once a week, according to a CareerBuilder.com survey conducted November-December 2008 with 8,038 full-time U.S. employees and 3,259 full-time hiring managers and HR professionals responding. Traffic was the main reason one-third of workers used for their tardiness, lack of sleep was cited by nearly one-fourth of workers, and getting their children ready for school or day care was the main reason 10 percent used for being late to work. Public transportation, and wardrobe or pet issues, also were common excuses for tardiness.

"While some employers tend to be more lenient with worker punctuality, 30 percent say they have terminated an employee for being late," said Rosemary Haefner, vice president of HR for CareerBuilder.com, in a press release.

A Society for Human Resource Management (SHRM) member recalled firing an employee who lived a few blocks from the office for repeated tardiness. The employee's excuse: her proximity to work. "She just felt no sense of urgency in the morning and would get caught up in little things like making tea. Since she had no train to catch or car to get out of the garage, she had no prompting to get going. So, in a way, it was our fault for finding her an apartment that was too convenient," the SHRM member recalled in a March 2008 HR Talk posting.

"Workers need to understand their company's policies on tardiness," observed Haefner. "If they are late, make sure they openly communicate with their managers. Employers have heard every excuse in the book, so honesty is the best policy," she said.

Among the most outrageous excuses for tardiness that hiring managers have heard, according to CareerBuilder.com:

- My heat was shut off so I had to stay home to keep my snake warm.
- My husband thinks it's funny to hide my car keys before he goes to work.
- My son locked me in my trunk.
- My father didn't wake me up.
- On the way out the door I walked into a spider web and couldn't find the spider, so I had to go back inside and shower again.
- A raccoon attacked me so I had to stop at the hospital to make sure the raccoon hadn't been rabid.
- My bike tire went flat after a groundhog bit it.
- Last night's rain washed away my driveway.
- A gurney fell out of an ambulance and delayed traffic.
- I feel as if I'm in everyone's way if I show up on time.
- I had to go to bingo.

Fonte: Portal *Habilite-se Já*, 2022

A utilização de textos autênticos é um dos princípios de aquisição de linguagem apresentados por Tomlinson (2010). O autor afirma que um material didático eficaz deve conter uma grande quantidade de gêneros textuais orais e escritos, de modo que a língua seja apresentada e estudada sempre de maneira contextualizada.

O autor também afirma que os temas abordados devem engajar os alunos afetivamente e cognitivamente e isso pode ser alcançado por meio de textos e tarefas interessantes, relevantes e agradáveis. Esse princípio de aprendizagem está relacionado à adequação do material à faixa etária e aos interesses dos alunos. O texto apresentado nessa videoaula é adequado para a faixa etária, pois foi retirado do *website* www.shrm.org. SHRM são as iniciais de *Society for Human Resource Management*, ou seja, Sociedade de Gestão de Recursos Humanos. Trata-se de um *website* que aborda assuntos relacionados ao mercado de trabalho.

A interdisciplinaridade e a transversalidade não são exploradas nas aulas, mas trata-se de algo que seria possível, pois há textos e áudios relacionados a temas que se conectam com outras disciplinas e áreas do conhecimento.

O oitavo item do Quadro 5 foi: **Quanto às atividades:** *tem objetivos explícitos? Implícitos? As instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e aprendizagem? Que tipos são usadas? Controladas? Não controladas? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso? Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? Quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?* . As atividades da Unidade 15 - *Excuses* possuem objetivos implícitos, pois não são mencionados aos alunos. As instruções para a realização das tarefas são claras e não dependem do professor para serem realizadas, pois podem ser baixadas com gabarito.

Há atividades controladas e não controladas. Há muitos exercícios de gramática com gabarito para auxiliar na memorização de regras, mas há poucos exercícios em que o aluno possa, de fato, utilizar a língua para propósitos comunicativos. Alguns exercícios são resolvidos durante a videoaula, mas a grande maioria é fornecida em PDF para que o aprendiz faça individualmente e, caso tenha dúvida, pode deixá-la no espaço reservado para comentários logo abaixo da videoaula.

O nono item do Quadro 5 foi: **Material suplementar:** *é necessário? É possível?*. Levando em consideração o *feedback* fornecido pelos alunos via *Whatsapp*, há um monitoramento, ainda que incipiente, em relação à necessidade de inserir materiais suplementares. Um exemplo disso é a aula 7.2 “*Listening Quiz - Advanced level*” que foi acrescentada depois que a unidade 15 já estava finalizada, atendendo a pedidos de alunos.

O décimo item do Quadro 5 foi: **Flexibilidade da unidade:** *propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?* No que diz respeito a isso, o aluno tem total autonomia para alterar a ordem de estudo das aulas, podendo, inclusive, deixar de fazer algum exercício ou de assistir alguma aula que aborda assuntos os quais ele já domina.

O décimo primeiro e último item do Quadro 5 foi: ***Teacher's notes: possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?***. Como o material foi feito para ser usado pelo aluno sem a presença de um professor, não há *teacher's notes*.

3.3 POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO PORTAL *HABILITE-SE JÁ*

Após a análise do curso e de acordo com o referencial teórico apresentado nesta pesquisa, foi possível responder às duas perguntas norteadoras deste trabalho:

- 1- Quais as potencialidades do portal Habilite-se Já?
- 2- Quais as limitações do portal Habilite-se Já?

A seguir apresentarei um panorama das potencialidades e limitações encontradas no portal Habilite-se Já.

3.3.1 Potencialidades

A partir do referencial teórico apresentado no Capítulo 1 e da análise feita nas seções 3.1 e 3.2 desta dissertação, constatei que o curso apresenta algumas características coerentes com o seu propósito principal, que é o de auxiliar militares a alcançar aprovação em provas de proficiência linguística do Centro de Idiomas do Exército. Um exemplo é a constatação do viés Filosófico Reprodutivista (LUCKESI, 1994), o qual se revela como um recurso eficaz para alcançar esse objetivo, uma vez que existe um modelo de prova a ser seguido, ou seja, reproduzido.

O militarismo possui o histórico de ser conservador e reproduzidor em sua essência, isso significa que existe uma tradição de se transmitir conhecimentos e habilidades de forma padronizada e prática, enfatizando a reprodução de informações e procedimentos. Essa característica do militarismo tende a valorizar a conformidade e a obediência, visando à formação de militares bem treinados e disciplinados. Nesse sentido, Luckesi (1994) cita Althusser (s/d) para afirmar que

[...] a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja, ou outros aparelhos, como o Exército) ensinam os saberes

práticos, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta (ALTHUSSER s/d, p. 21-2 *apud* LUCKESI, p. 44).

De acordo com Luckesi (1994), um dos objetivos da tendência reprodutivista é qualificar a mão de obra para suprir as demandas do mercado de trabalho, portanto foca em técnicas de trabalho e saberes práticos. Isso se reflete nas tendências pedagógicas que predominam no material didático analisado, demonstrando coerência em relação à Tendência Filosófica Reprodutivista que subjaz às aulas.

A tendência Pedagógica Liberal Tradicional identificada no material analisado valoriza o saber científico e o desenvolvimento intelectual (LIBÂNEO, 1994) e recompensa o aprendiz segundo a meritocracia. Nesse contexto, as avaliações de curto prazo e longo prazo existentes no portal são consideradas potencialidades, uma vez que preparam o aluno para as provas oficiais do CIDEX.

A tendência pedagógica Tecnicista, também observada no material analisado, considera que a função principal da escola é preparar mão de obra competente para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas, com foco em técnicas, aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social (LIBÂNEO, 1994). Todas essas características são observadas dentro do portal *Habilite-se Já*, uma vez que estão em consonância com seu objetivo central, que consiste em capacitar militares para obterem aprovação nos exames de proficiência e desfrutarem de todos os benefícios profissionais decorrentes dessa conquista.

Dentre as potencialidades do portal, foram identificadas também: a flexibilidade do aluno em relação à ordem de estudo das aulas e em relação a quantidade de vezes que ele deseja ver e rever algum conteúdo, fato que concede ao aluno autonomia e melhor aproveitamento do tempo de estudo; a ampla utilização de áudios e recursos visuais, colaborando para uma experiência de imersão no idioma; e a não-limitação quanto ao uso de língua materna, o que, segundo Brown (2001) e Richards e Rogers (2001), pode ser mais simples e eficiente para a compreensão do que gastar tempo com diversos artifícios para evitar utilizar a língua nativa do aluno.

Outra potencialidade constatada foi em relação ao feedback informal contínuo dos alunos e a minha flexibilidade, enquanto professora, de inserir novos conteúdos no portal conforme cada necessidade observada. Essa potencialidade está relacionada à abordagem LinFE, na qual Dudley-Evans e St John (1998) afirmam que

o professor deve ser flexível, disposto a ouvir os aprendizes e fazer mudanças e adaptações sempre que for necessário.

3.3.2 Limitações

As tendências pedagógicas Liberal Tradicional e Liberal Tecnicista têm em comum o apagamento de questões sociais ou de questionamentos e ponderações acerca do *syllabus*. Apesar desse apagamento parecer irrelevante para o objetivo central dos alunos do curso, que é a aprovação nas provas do CIDEX, isso pode ser considerado uma fragilidade à luz do que diz Freire (1979, p. 19) que afirma que quando não ocorre uma reflexão acerca do sujeito e do contexto em que se está inserido, “corre-se o risco de adorar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto”. Isso significa que o aluno é tratado como um mero receptor passivo de informações, de modo que sua capacidade de reflexão, participação ativa e construção do conhecimento são ignoradas. Nessa perspectiva, o indivíduo é visto apenas como um sujeito a ser moldado e controlado, desprovido de autonomia e capacidade crítica. Essa questão está atrelada ao estilo e ao conteúdo das avaliações que os militares precisam realizar.

As videoaulas gravadas revelam claramente o modelo de educação bancária, no qual eu, como professora, tenho a responsabilidade de transmitir conteúdos pré-selecionados e padronizados. O foco principal é a memorização desses conteúdos por meio de exercícios mecânicos e listas de palavras. Tais características revelam traços do behaviorismo de Skinner (s.d., *apud* LIBÂNEO, 1994) que considera que o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após ela.

Esse modelo de ensino tende a enfatizar a passividade do aluno, que é visto como um receptor passivo de informações, ao invés de promover a participação ativa, o pensamento crítico e a construção do conhecimento. Além disso, nas aulas da unidade 15, os objetivos de cada aula não são apresentados aos alunos, fazendo com que tenham que estudar os conteúdos sem saber exatamente em que situação precisarão utilizá-los. Tal característica pode gerar desmotivação e desinteresse em relação a assuntos cuja utilidade o aluno desconhece.

Embora haja um espaço destinado à participação dos alunos logo abaixo de cada videoaula, durante a análise da Unidade 15, verifiquei que não houve nenhum

comentário. Um dos motivos para essa falta de participação foi o fato de eu não mencionar explicitamente a importância da interação e do envolvimento dos alunos nas aulas. Esse aspecto representa uma fragilidade adicional do material, uma vez que não houve nenhum estímulo durante as aulas para que os alunos se engajassem e compartilhassem suas ideias e dúvidas. Tomlinson (2010) afirma que um dos princípios para a aquisição de linguagem é o engajamento do aprendiz, que deve se envolver afetivamente e cognitivamente com as atividades, de modo que pense e responda a elas de forma pessoal.

Outra fragilidade observada diz respeito ao modo que as regras gramaticais são apresentadas. Apesar de haver um conteúdo pré-estabelecido que deve ser seguido, a gramática poderia ter sido apresentada de modo indutivo, ou seja, começando com exemplos antes de apresentar as regras. Essa abordagem encorajaria os alunos a refletir, auxiliando-os a compreender o contexto de uso da gramática e não apenas memorizá-la mecanicamente.

Sobre a abordagem LinFE, constatei algumas fragilidades no que tange à análise de necessidades. Apesar do portal ter sido elaborado levando em consideração algumas das necessidades dos alunos mesmo que de forma incipiente, não foram analisados os *target needs* em termos de *lacks* e *wants*. Ou seja, não houve uma pesquisa abrangente acerca do que os aprendizes já sabem sobre a língua e suas lacunas de aprendizagem; e nem acerca de seus desejos ou reais necessidades em relação à aprendizagem de língua inglesa. Além disso, as *learning needs*, ou seja, o que o aprendiz precisa saber para alcançar a competência comunicativa na situação alvo em termos de habilidades, estratégias, conhecimento de conteúdo e itens da língua foram pensadas e elaboradas por mim empiricamente, portanto, não estão fundamentadas teoricamente.

Em suma, a partir da análise do material didático utilizado no portal *Habilite-se Já*, foi possível identificar algumas características que estão alinhadas com seu propósito de serem aprovados nas provas aplicadas pelo CIDEX. No entanto, algumas limitações também foram observadas, como a presença do modelo de educação bancária e a falta de análise sistemática das necessidades dos alunos. No próximo capítulo, apresento a conclusão da dissertação, destacando suas contribuições para o campo da Linguística Aplicada.

CONCLUSÃO

O presente estudo se concentrou na análise do material didático utilizado no portal de cursos on-line e assíncronos de Língua Inglesa para Fins Específicos chamado *Habilite-se Já*, que tem como público-alvo militares do Exército Brasileiro que estão em busca do credenciamento linguístico por meio de exames de proficiência aplicados pelo Centro de Idiomas do Exército (CIDEX).

O problema que motivou a pesquisa foi o fato de que o material didático do portal *Habilite-se Já* foi organizado de forma empírica, sem embasamento teórico adequado. Ao adquirir conhecimento sobre as teorias que fundamentam o desenvolvimento de materiais didáticos, especialmente voltados para o Ensino de Línguas para Fins Específicos, surgiu a necessidade de reavaliar o material atualmente utilizado no portal.

Nesse contexto, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral para esta pesquisa: analisar o portal on-line de ensino *Habilite-se Já*, voltado para preparar militares do Exército Brasileiro para exames de certificação em língua inglesa, à luz de teorias que embasam o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de Línguas para Fins Específicos, com vistas a compreender as potencialidades e limitações do portal.

A fim de alcançar esse objetivo, a pesquisa fundamentou-se teoricamente nos estudos referentes à Filosofia da Educação (FREIRE, 1979; LUCKESI, 1994; TEIXEIRA, 1977), às tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1994; SAVIANI, 1999), aos métodos e abordagens utilizados no ensino de Línguas (BROWN, 2001; LEFFA, 2016; RICHARDS; ROGERS, 2001) além da abordagem de ensino de LinFE (DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2019) e do desenvolvimento de materiais didáticos (LEFFA, 2016; TOMLINSON, 2010; RAMOS, 2009), dentre outros autores.

Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo documental, em que uma unidade do material didático do portal *Habilite-se Já* foi analisada à luz do referencial teórico escolhido. Com vistas a identificar as potencialidades e limitações do portal, eu utilizei um quadro de Ramos (2009) com uma lista de critérios para avaliar materiais didáticos e elaborei um segundo quadro com perguntas referentes aos outros temas do referencial teórico apresentado nesta pesquisa (tendências filosófico-políticas, tendências pedagógicas, abordagens e métodos, LinFE).

A presença do viés Filosófico Reprodutivista subjacente ao material mostrou-se eficaz visto que há um modelo de prova pré-estabelecido. Essa abordagem alinha-se com a tradição militar de transmitir conhecimentos e habilidades de forma padronizada, visando à formação de militares bem treinados e disciplinados. Além disso, as tendências pedagógicas Liberal Tradicional e Liberal Tecnista encontradas no material didático estão em consonância com o objetivo central da plataforma, que é preparar os alunos para os exames de proficiência, que se alinham a essas mesmas tendências pedagógicas.

Entre as potencialidades do portal, destacam-se a flexibilidade do aluno em relação à ordem de estudo e revisão do conteúdo, proporcionando autonomia e melhor aproveitamento do tempo; o uso abrangente de áudios e recursos visuais; e a não restrição ao uso da língua materna. Além disso, o feedback contínuo dos alunos e a flexibilidade da professora em adicionar novos conteúdos conforme a necessidade dos alunos são potencialidades relacionadas à abordagem LinFE, que preconiza a escuta ativa e a flexibilidade do professor.

No entanto, algumas limitações também foram identificadas, como a falta de reflexão sobre questões sociais e a ausência de estímulo à participação ativa dos alunos durante as videoaulas. Tais características revelam fragilidades relacionadas ao modelo de educação bancária e à falta de interação no processo de aprendizagem, podendo causar desmotivação e atrasos na aprendizagem.

Com base nos resultados obtidos, futuras pesquisas relacionadas ao portal *Habilite-se Já* podem se dedicar a aplicar uma análise de necessidades envolvendo entrevistas com os alunos. A aplicação da abordagem LinFE permitiria uma compreensão mais aprofundada das necessidades individuais dos estudantes, identificando lacunas de aprendizagem e desejos específicos. A partir daí, seria possível fazer modificações mais assertivas no material didático. É importante ressaltar que devido à natureza do portal voltado para cursos de Inglês para Fins Específicos, é fundamental que esteja em constante atualização, de acordo com as demandas dos alunos, como afirma Damiano (2015, p.147):

[...] nesse tipo de curso, não é possível, para o professor, organizar um planejamento que tenha começo, meio e fim estabelecidos e “sacramentados” a priori. Mesmo que o professor se baseie em referências pré-estabelecidas, o planejamento do curso incorpora e respeita o indivíduo e o grupo em suas capacidades para criar,

planejar e interagir tanto com conhecimentos novos como com outros, adquiridos anteriormente e com o meio.

Além disso, de modo mais abrangente, pesquisas futuras podem se debruçar em analisar provas de proficiência dentro do contexto militar com vistas a compreender como são desenhadas e o que exatamente buscam avaliar, para que, a partir daí, os professores e os alunos tenham um direcionamento preciso acerca do que deve ser abordado durante as aulas.

Outra possibilidade é que pesquisas futuras se disponham a desenhar exames assertivos que avaliem a proficiência em língua inglesa necessária aos militares do Exército Brasileiro levando em consideração as diferentes áreas em que eles podem atuar, dentre elas: engenharia, aviação, comunicações, música, saúde, etc. Um trabalho dessa natureza e de caráter inovador foi realizado no âmbito dos pilotos da Esquadrilha da Fumaça da Força Aérea Brasileira por Silva (2022), o qual demonstra ser uma fonte de inspiração para a realização de estudos semelhantes em outros setores das Forças Armadas, como afirma a autora:

[...] este estudo oferece, pela primeira vez, um panorama dos exames de proficiência em inglês para pilotos no Brasil, no âmbito civil e militar, bem como as percepções dos pilotos do EDA sobre tais exames. Com isso, aponta fatores positivos e negativos em ambos os cenários, o que poderia orientar políticas linguísticas e educacionais para a Aeronáutica, mais alinhadas às recentes tendências na área de avaliação de proficiência em inglês para fins profissionais. (SILVA, 2022, p. 298)

Por fim, a análise realizada proporcionou uma contribuição ao meu processo de conscientização (FREIRE, 1979) e tem o potencial de colaborar para que outros docentes também compreendam que nenhum material didático é neutro no que diz respeito à Filosofia de Educação (FREIRE, 1979; LUCKESI, 1994; TEIXEIRA, 1977) e às tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1994; SAVIANI, 1999). Tais observações explicitam a responsabilidade de um professor ao desenvolver, selecionar ou avaliar um material didático.

Além disso, a abordagem LinFE (DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2019) fez com que eu compreendesse a importância de ouvir o que o aprendiz tem a dizer, fato que impacta, dentre outros fatores, na motivação (HUTCHINSON; WATERS, 1987, LEFFA 2016; LIBÂNEO,

1994) e conseqüentemente no sucesso ou fracasso da trajetória dos aprendizes. Como afirma Lopes-Rossi (2015):

[...] o professor teoricamente bem fundamentado pode desenvolver práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de forma motivadora, interativa e dialógica. Certamente essas práticas contribuem para êxito dos alunos não apenas nas atividades escolares, mas também em suas ações e interações sociais.

Diante do exposto, torna-se evidente que há um vasto campo para futuras pesquisas nessa área. Ademais, é importante ressaltar a natureza incipiente da presente pesquisa, a qual precisou ser condensada devido à limitação temporal imposta para a sua finalização e a outras circunstâncias que exerceram impacto sobre minha atuação enquanto pesquisadora. Espero poder retomar e aprofundar o escopo dos estudos em uma nova e oportuna ocasião.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 9-19, jan./jun. 1984.
- ALTAMIRANO, Y. B.; MELLOR-CLARK, S. **Campaign** – English for the military, 1st Ed. London: Macmillan Education, 2004.
- ANDRADE, E. C. **Análise de material didático em Língua Inglesa**: Foco no ensino de gramática. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182513>. Acesso em 10 nov. 2022.
- BRASIL. **Portaria Nº 20-DECEX, de 11 de fevereiro de 2016**. Aprova as Normas para os Descritores da Escala de Proficiência Linguística do Exército (EB60-N19.003), 1. Ed., 2016. Disponível em: <http://www.cidex.eb.mil.br/images/73.pdf>. Acesso em 10 nov. 2022
- BRASIL. **Decreto nº 10.898, de 16 de dezembro de 2021**. Distribui o efetivo de Oficiais e Praças do Exército em tempo de paz para 2022, Brasília, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Decreto/D10898.htm#art3>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- BRASIL. **O Exército em Números – Edição 2021**, [S. l.], 2021b.
- BRITISH COUNCIL. **Learn English**, 2022. Página inicial. Disponível em: <https://learnenglish.britishcouncil.org/>. Acesso em: 19 de nov. de 2022.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 2. Ed. New York: Longman, 2001.
- CARVALHO, Sâmia; SOARES, Marjorie Menezes. **O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais**: uma revisão sistemática. Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 73, nº 1, p. 153-181, jan./abr. 2020.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAMIÃO, S. M. Desenho de curso e recursos tecnológicos: harmonia ou caos? In: RAMOS, R. de C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. de. (Orgs.) **Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 147-165.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**: A multi- disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 dez. 2022.

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

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C. **American English File**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2014, v. 3, v. 4.

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

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 53-75.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. **Revista LETRAS & LETRAS**, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em 15 jun. 2023.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, C. E. A. Diferentes metodologias no ensino de inglês como língua estrangeira: reflexões por uma prática significativa. **Revista Escrita PUC-RIO**, Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20838/20838.PDF>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MUNIZ, R. F. *et al.* Tendências pedagógicas: da síntese conceitual à mediação da aprendizagem na pós-graduação. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 74-83, 2020. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/252>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PEDROSO, S. F. **Compreensão auditiva**: o inútil cativo do discurso. Fragmentos, Florianópolis, nº 22, p. 117-132, jan.-jun. 2002.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

RAMOS, R.C.G. De instrumental a LinFE: Percursos e Equívocos da Área no Brasil. *In: JÚNIOR, A. F. S (org). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas.* Campinas: Pontes, 2019.

RIBEIRO, F. (org.). **Práticas de Ensino de Inglês**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

RICARDO, I. Procura por cursos de idiomas cresce durante a pandemia. **Periódico UEPG**, 2021. Disponível em: <https://periodico.sites.uepg.br/index.php/educacao/2344-procura-por-cursos-de-idiomas-cresce-durante-a-pandemia>. Acesso em: 16 nov. 2022.

RICHARDS, J. C. **Interchange**. 4th ed. New York: Cambridge University Press, 2013.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROSSI, A. S. Diálogos de uma educação libertadora: de Montessori A Paulo Freire. **Memória Virtual Paulo Freire**, 2015. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4293>. Acesso em 04/11/2022.

SABINO, F. **O encontro marcado**. 98. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.)

SANTOS, E. M. **As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas**: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SATAKA, M. M.; ROZENFELD, C. C. F. As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo. **Delta**. v. 37, n. 2. (ano???)Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H9XM5jQTPSSnYgcPMBn8Q9r/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, 227–239, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9713>_Acesso em: 10 nov. 2022.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEONAIID. **Perfect English Grammar**, 2007. Disponível em: <<https://www.perfect-english-grammar.com/>> Acesso em: 19 de nov. de 2022.

SILVA, A. G. Tendências Pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2018.

SILVA, A. L. B. C. **Uma análise de necessidades de uso da língua inglesa por oficiais aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguagem e Educação. Campinas, São Paulo, 2016.

SILVA, A. L. B. C. **Avaliação de proficiência em inglês para pilotos da Esquadilha da Fumaça**: da análise de necessidades ao desenho de um exame. 2022. Tese (Doutorado) – Curso de Linguagem e Educação. Campinas, São Paulo, 2022.

SURESWIFT CAPITAL. **Busy Teacher**, 2007. Disponível em: <<https://busyteacher.org/>> Acesso em: 19 de nov. de 2022.

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

TOMLINSON, B. Principles of effective materials development. In: HARWOOD, N. (Ed.) **English language teaching materials: theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

TOMLINSON, B. (ed.). **Developing Materials for Language Teaching**. 2. ed. New York: Bloomsbury, 2013.