

ARTIGO ORIGINAL

Planejamento de curso de línguas no contexto de educação profissional e tecnológica: o que a análise de interesses pode nos revelar?

Language course planning in the context of professional and technological education: what interest analysis can reveal to us?

Fernanda Goulart¹ , Rita de Cássia Barbirato² 

1 Instituto Federal de São Paulo - fergoulart@ifsp.edu.br

2 Universidade Federal de São Carlos - ritabarbi.m@gmail.com

Como citar o artigo.

GOULART, F.; BARBIRATO, R. DE C. Planejamento de curso de línguas no contexto de educação profissional e tecnológica: o que a análise de interesses pode nos revelar?. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 1, AG5, 2025.

Resumo:

O objetivo deste artigo é demonstrar de que formas uma análise de interesses realizada no contexto de educação profissional e tecnológica contribuiu para a elaboração de um planejamento de curso de língua inglesa. Este trabalho, recorte da pesquisa de doutorado de Goulart (2025), apresenta os principais resultados do levantamento que culminaram na construção de um Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT). Participaram dessa fase inicial da pesquisa 159 estudantes matriculados em cinco cursos de graduação e três cursos técnicos de Ensino Médio (EM) de um campus do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), localizado no interior do estado. O questionário, aplicado via *Google Docs*, coletou informações gerais dos estudantes, o papel da língua inglesa em suas vidas, além de suas preferências e interesses em relação à oferta de um curso de inglês na instituição. Os resultados indicaram um grande interesse por um curso focado no uso significativo da língua, ao invés da gramática. Além disso, houve clara preferência por um curso temático e pelo modo presencial. Concluímos que a análise prévia dos interesses dos estudantes, mesmo que simples, oferece dados essenciais para o planejamento de um curso de línguas.

Palavras-chave: Análise de interesses. Planejamento de curso. Planejamento Temático Baseado em Tarefas.

Abstract:

The objective of this paper is to demonstrate how the analysis of students' interests performed in the context of professional and technological education contributed to a language course planning. This work, which is part of a doctoral research project of Goulart (2025), presents the main results of the analysis that led to the construction of a Task and Theme-Based Syllabus. A total of 159 students enrolled in five undergraduate programs and three technical high school courses at a Federal Institution of São

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Conflito de interesse: As autoras declaram não haver.

Recebido em 15 Dez 2024. Revisões requeridas em: 23 Abr 2025. Aprovados em: 02 Jun 2025.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

Paulo, Brazil, participated in this initial phase of the research. The questionnaire, administered via Google Docs, collected general information about the students, the role of the English language in their lives, and their preferences and interests regarding the offering of an English course at the institution. The results indicated a strong interest in an English course focused on meaningful use of the language rather than on grammar. Additionally, there was a clear preference for a thematic course and for face-to-face classes. We conclude that a preliminary analysis of students' interests, although simple, provides essential data for language course planning.

Keywords: Interest Analysis. Course Planning. Task and Theme-Based Syllabus.

1 INTRODUÇÃO

É amplamente reconhecido na literatura que um planejamento de cursos de línguas deve partir de uma análise de necessidades e/ou interesses dos aprendizes (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; GRAVES, 2000; HUTCHINSON; WATERS, [1987] 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; ONODERA, 2010; ALMEIDA FILHO, 2012; LONG, 2015; LOPES, 2023). Esse mapeamento¹ está alinhado aos princípios do ensino comunicativo de línguas, no qual o aluno ocupa uma posição central no processo de ensino e aprendizagem.

A prática da análise de necessidades teve origem no contexto do *English for Specific Purposes* (ESP)², que buscava atender a demandas linguísticas específicas de grupos de aprendizes em contextos profissionais ou acadêmicos. Com o tempo, esse enfoque foi adaptado e incorporado por outras abordagens de ensino, como, por exemplo, o *Task-Based Language Teaching* (TBLT)³, proposto por Michael Long na década de 1980, que também advoga pela centralidade do aprendiz e pelo uso de tarefas significativas com base em suas necessidades comunicativas.

Outro modelo de ensino que valoriza a análise de necessidades e interesses é o Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT), especialmente no que se refere à seleção de temas de interesse dos estudantes, os quais orientam a construção e o encadeamento das tarefas ao longo do curso (XAVIER, 1999; BARBIRATO, 2005; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; CASSOLI, 2011; EMÍDIO, 2017). No PTBT, a escolha temática desempenha papel fundamental no engajamento dos alunos e na relevância do conteúdo explorado, garantindo maior proximidade com seus contextos sociais e culturais (BARBIRATO, 2005).

De forma geral, a investigação pelo interesse, necessidades ou preferências temáticas dos aprendizes pode ser conduzida por meio de instrumentos relativamente simples de coleta de dados, como questionários, entrevistas formais ou informais, e até mesmo observações diretas, dependendo do contexto e dos objetivos do curso (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; LONG, 2005; GRAVES, 2000).

Os resultados desse levantamento inicial servem para nortear o professor e/ou o planejador na definição dos princípios de ensino e aprendizagem que guiarão o planejamento de ensino, e, conseqüentemente, nas decisões sobre as atividades que comporão o material didático e nas experiências com e sobre a L-alvo (Língua-alvo) que serão realizadas em sala de aula com os alunos. A partir disso, espera-se construir um curso que atenda grande parte das necessidades e/ou dos interesses dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2012).

Segundo Graves (2000), o professor é o profissional mais indicado para participar dessa primeira fase do planejamento do curso. Isso porque é ele que está inserido no contexto de ensino e melhor conhece seu público-alvo. No entanto, para Graves (2000), a participação e ajuda de outros profissionais da instituição de ensino, como outros professores, coordenadoras e diretores, é bem-vinda e tende a auxiliar no aprofundamento da análise e no sucesso no planejamento de curso e da elaboração das atividades didáticas.

Compreendemos, assim, que o planejamento de um curso de línguas é um processo complexo que deve estar alinhado não apenas aos objetivos institucionais e à visão do

¹ Neste trabalho, utilizamos os termos “análise”, “mapeamento” e “levantamento” como sinônimos.

² Em português, conhecido como Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos.

³ Em português, Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT).

professor sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, mas também considerar as perspectivas e interesses dos estudantes.

Com o objetivo de atender aos propósitos da pesquisa de doutorado⁴ à qual este texto está vinculado, foi realizada uma investigação voltada ao mapeamento de usos da língua inglesa (LI) e às preferências temáticas de 159 estudantes matriculados em oito cursos de um campus de um Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Diante disso, o objetivo central deste artigo é demonstrar de que formas os dados fornecidos pelos estudantes no levantamento contribuíram para o processo de elaboração do cerne do planejamento de um curso de inglês, implementado especificamente para a geração de dados no âmbito da pesquisa de doutorado realizada.

O texto está organizado em duas seções principais. Na primeira, discutimos a fundamentação teórica que orienta nosso entendimento sobre a análise de interesses realizada no estudo, bem como o planejamento adotado para a elaboração do curso de inglês, a saber, o PTBT. Na segunda seção, apresentamos e analisamos os principais dados obtidos na etapa de coleta de informações junto aos estudantes. Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre o estudo e suas contribuições.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Planejamento de curso de línguas e a importância da análise de necessidades e de interesses dos estudantes

Compreender as necessidades e/ou interesses de aprendizagem de inglês entre os estudantes é de extrema relevância e alinha-se aos princípios do ensino comunicativo de línguas. Esse movimento, que começou na década de 1970 e teve como pioneiros os autores ingleses Wilkins (1976) e Widdowson (1978), passa a considerar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, e busca atender às suas necessidades e interesses para o planejamento de cursos (RICHARD; RODGERS, 2001). Dessa forma, as informações fornecidas pelos próprios estudantes passam a ser levadas em consideração (NUNAN, 1988; LONG, 2016).

Conforme discutido por Lopes e Barbirato (2022), a análise de necessidades tem suas origens na década de 1920, quando Michael West, atuando na Índia, introduziu o termo ao tratar de dois aspectos distintos, porém complementares: o que os alunos precisarão fazer com a língua em contextos reais de uso (situação-alvo) e como podem desenvolver proficiência para tais fins. Segundo as autoras, embora esse conceito tenha emergido nesse período, ganhou destaque somente nos anos 1970, com o avanço do movimento Inglês para Propósitos Específicos (ESP), tornando-se ferramenta central no desenho de cursos voltados a contextos acadêmicos ou profissionais.

No contexto do ensino de ESP, autores como Hutchinson e Waters (1987) trouxeram contribuições significativas para o entendimento da análise de necessidades. Segundo eles, essa abordagem parte da premissa de que todas as decisões pedagógicas, tanto em relação ao método quanto ao conteúdo, devem estar fundamentadas em quem são os alunos do curso, porque esses alunos precisam do curso, onde e quando as aulas serão ministradas.

Os autores distinguem dois tipos principais de necessidades: as da situação-alvo (*target needs*) e as de aprendizagem (*learning needs*). As necessidades da situação-alvo dizem respeito ao que o aprendiz precisa saber para atuar de forma eficaz em contextos específicos de uso da língua. Estas, por sua vez, podem ser subdivididas em três categorias: (i) necessidades propriamente ditas, que indicam os conhecimentos e habilidades exigidos pela situação; (ii)

⁴ Este artigo é um recorte da fase inicial de uma pesquisa de doutorado na área de ensino de línguas (GOULART, 2025). O objetivo da tese foi avaliar o impacto da fase da pré-tarefa no desempenho de tarefas orais e escritas realizadas por estudantes matriculados em dois cursos técnicos integrados ao EM de um Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

desejos, que refletem aquilo que o aprendiz quer ou acredita precisar aprender; e (iii) lacunas, que correspondem a distância entre o que o aluno já sabe e o que ainda precisa desenvolver para atingir seus objetivos.

As informações para o levantamento das necessidades podem ser obtidas por meio de diferentes instrumentos e estratégias, como questionários, entrevistas, observações, discussões em grupo, análise de textos autênticos (orais e escritos), além de consultas e conversas informais com aprendizes e professores. No contexto acadêmico e profissional, essa coleta também pode envolver especialistas atuantes em suas respectivas áreas de trabalho, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada das demandas linguísticas reais dos aprendizes (HUTCHINSON; WATERS, 1987; 2000; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

Dudley-Evans e St. John (1998), ao complementarem a discussão sobre o conceito de análise de necessidades, destacam a complexidade e a multiplicidade de termos associados a esse processo. Entre os principais, mencionam as necessidades objetivas e subjetivas, percebidas e sentidas, além das distinções entre necessidades propriamente ditas, desejos e faltas (*needs, wants and lacks*).

Neste estudo, corroboramos Augusto-Navarro (2008, p. 121), ao pontuar que, além das necessidades, é também possível considerar os interesses dos aprendizes. Concordamos com a autora, ao afirmar que “necessidade e interesse são fenômenos distintos e podem ou não estar integrados, ou seja, uma necessidade pode gerar interesse, mas não é garantia para tanto”.

Adotamos a compreensão de que a análise de interesses abrange, além dos motivos que levam os alunos a frequentar o curso, suas expectativas, atitudes em relação à língua, desejos, preferências quanto ao ambiente de aprendizagem e ao conteúdo que desejam aprender. Esses aspectos se alinham às chamadas necessidades subjetivas, conforme discutido por Dudley-Evans e St. John (1998), ampliando o foco tradicional da análise de necessidades para incluir dimensões afetivas e motivacionais fundamentais ao processo de aprendizagem.

No Brasil, Almeida Filho (2012) discute que nos casos em que alunos não apresentam maturidade suficiente para compreender e/ou explicitar suas reais necessidades ou interesses de uso da L-alvo, eles podem, ainda, manifestar e expressar suas fantasias. As fantasias reveladas pelos estudantes “merecem ser reconhecidas porque são fonte de energia advinda de motivações, e uma vez conhecidas, podem ser trabalhadas até o ponto de se transformarem em interesses explicitados” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 41).

No que diz respeito aos interesses e preferências dos alunos, Lucas (2016) destaca a importância de identificar previamente os temas que fazem parte do universo dos aprendizes para o planejamento de um curso de línguas. Segundo a autora, “o aprendiz espera encontrar assuntos que sejam de seu interesse dentro do material didático. Por exemplo, uma música, um jogo, dentre outros exemplos de atividades” (LUCAS, 2015, p. 153).

A análise de preferências por temas de interesse de alunos que possam não conhecer suas reais necessidades de uso do idioma também já foi discutida por Xavier no final da década de 1990 no ensino por tarefas. De acordo com ela, essa opção oferece

aos alunos a escolha de temas/tópicos de seu interesse e não, necessariamente, daqueles necessários a eles. Além disso, o fato de escolherem um assunto interessante não descarta a possibilidade de ser ele, também, necessário para as suas vidas (XAVIER, 1999, p. 95).

Nesta pesquisa, optamos por focar especificamente nos interesses de uso da L-alvo e preferências temáticas dos aprendizes. Essa escolha se justifica pelo fato de que, no contexto em que o estudo foi conduzido, com estudantes do Ensino Médio (EM) e de graduação, é possível que os aprendizes ainda não tenham clareza sobre suas necessidades reais de uso da língua, especialmente em contextos profissionais. Assim, a análise de interesses e

preferências temáticas se mostrou mais pertinente para orientar o planejamento de atividades significativas e contextualizadas.

Dessa forma, por meio de um questionário estruturado, incluímos na nossa análise questões relacionadas: 1) a informações pessoais gerais dos estudantes; 2) ao papel da língua inglesa na vida deles; e 3) a seus interesses e preferências temáticas com relação à oferta de um curso de inglês na instituição. Consideramos, portanto, que essas informações, após coletadas, analisadas e interpretadas, poderiam atender aos objetivos do estudo proposto e nos guiar com relação às decisões sobre o planejamento do curso.

Considerando que o PTBT foi o planejamento escolhido para o trabalho com nosso público-alvo, na próxima subseção, apresentamos as bases teóricas que sustentam a sua elaboração.

2.1 Planejamento Temático Baseado em Tarefas

O PTBT, como o próprio nome sugere, considera um tema como eixo central do planejamento, responsável por nortear o desenho das tarefas. Esse planejamento encontra bases teóricas no Ensino de Línguas Baseado em Temas (ELBT), uma ramificação do Planejamento Baseado em Conteúdo (PBC) (CRANDALL, 1994).

Os princípios do PBC, segundo Richards e Rodgers (2004, p. 118), são: 1) a aprendizagem de uma segunda língua (L2)⁵ é mais bem-sucedida quando a língua é usada como meio para compreender um conteúdo; 2) esse planejamento reflete melhor as necessidades de aprendizagem de uma L2; e 3) o conteúdo ativa os processos cognitivos e interacionais, pontos iniciais para a aprendizagem de uma L2.

A partir do PBC, surgem alguns modelos de ensino, sendo o mais recente deles o ELBT, que apresenta, como cerne do planejamento do curso, temas ou tópicos (RICHARDS; RODGERS, 2004). No EBT, aspectos da língua não são selecionados previamente, uma vez que o objetivo não é ensinar itens linguísticos isoladamente (CAMERON, 2001).

Aspectos estruturais da língua que surgirão durante as aulas podem ser, algumas vezes, previstos pelo professor, mas nem sempre, conforme aponta a autora. Para Cameron (2001), um benefício real do ensino baseado em temas é oferecer um uso natural de uma grande variedade de tipos discursivos, tanto escritos quanto falados, diferentemente do que encontramos em livros.

Em estudo recente no contexto de ensino tecnológico realizado no Brasil, Lopes (2023) elaborou e implementou um material didático a partir de um planejamento temático para licenciandos em Matemática, organizado com base no tema *Science* e subtemas relacionados a ele. A autora ressalta que seu planejamento priorizou o ensino da L-alvo em uso, acreditando-se que a comunicação ocorre desde o início do processo de ensino e aprendizagem; assim, diversas atividades comunicativas, incluindo algumas tarefas, foram propostas.

O ELBT é, portanto, embasado nos princípios de que o foco do ensino se dá no significado das informações, e a atenção dos alunos deve voltar-se para o que é dito no discurso escrito e no oral. Dessa forma, a união de temas a tarefas tem sido considerada um caminho viável e frutífero para o ensino de línguas (BARBIRATO, 2005). Com efeito, Nunan (1989) sugere que um currículo baseado em temas tende a se fortalecer ao incluir tarefas.

Ellis (2021) e Willis (1996), autores que se debruçaram em pesquisas sobre tarefas, também recomendam essa combinação. Segundo Willis (1996), uma grande quantidade de tarefas pode ser elaborada a partir de qualquer tópico ou tema. Para a autora, essas tarefas contribuirão com a motivação dos alunos, envolvendo-os na aprendizagem. Além disso, a L-alvo, ao ser usada de maneira significativa, promoverá um melhor desenvolvimento da linguagem (Willis, 1996). Ellis (2021) sugere que os temas para o ensino por tarefas sejam selecionados por sua relevância social naquele determinado contexto de ensino ou que seja

⁵ Nesta pesquisa, utilizamos os termos segunda língua e língua estrangeira como sinônimos.

realizado um levantamento prévio realizado entre os alunos para a escolha dos temas de interesse.

No Brasil, Xavier (1999) e Barbirato (2005) foram as precursoras na aplicação do PTBT. Reforçando o potencial dessa união, Xavier (1999, p. 126) recomenda o desenho de tarefas “com temas vinculados ao contexto social imediato dos alunos para que o ensino de inglês possa tornar-se significativo e relevante para suas vidas”.

Barbirato (2005, p. 214), em sua tese de doutorado, defende o uso do PTBT e conclui que “aliado ao uso de tarefas, a escolha de um tema macro para nortear todo o curso constituiu-se num importante fator para promover a compreensão do insumo, a motivação dos aprendizes e o desenvolvimento das tarefas”.

Além de reconhecerem a relevância do PTBT no contexto educacional brasileiro, Xavier (1999; 2023) e Barbirato (2005) também convergem quanto à compreensão do conceito de tarefa, o mesmo utilizado nesta pesquisa.

Barbirato (2005, p. 80) assume “a posição de que o princípio fundamentador do uso de tarefas deve ser o foco no sentido, no uso da língua, no oferecimento de oportunidades de interação e de insumo relevante para o aluno”, e defende que momentos de explicitação da forma possam ser realizados quando houver necessidade.

Na sua proposta, Barbirato (2005) define tarefa com base nos seguintes critérios, apresentados de forma resumida: 1) Prioridade para sentido; 2) Semelhança com atividades que acontecem na vida real; 3) Apresentação de um eixo temático; 4) Estímulo à criatividade dos alunos; e 5) Presença de um resultado comunicativo definido.

Para Xavier (2023, p. 62): “Tarefa é uma atividade comunicativa que propõe o uso da língua estrangeira para realizar algum propósito comunicativo. É esse elemento que a diferencia de outras atividades e aproxima os alunos do que as pessoas fazem com a linguagem no mundo real.” De acordo com Xavier (2023, p. 58), “uma atividade comunicativa tem como objetivo criar uma situação de uso de língua estrangeira”, considerando a língua, por exemplo, em seu contexto de uso. A partir do momento que uma atividade comunicativa estabelece um propósito para a comunicação, ela assume “a identidade de uma tarefa” (XAVIER, 2023, p. 62).

Além de Barbirato (2005) e Xavier (1999), outras pesquisas empíricas seguindo o PTBT e o conceito de tarefas das autoras foram sendo investigadas no país, apresentando resultados satisfatórios (CASSOLI, 2011, EMÍDIO, 2017, GAZANA; GOULART, 2024).

Cassoli (2011) considera como um dos fatores para o sucesso do PTBT proposto em seu estudo o tema utilizado: “A história da Grã-Bretanha”. A autora revela que os participantes demonstraram grande interesse pelo assunto, o que, na visão dela, os motivou a buscar melhorias na aprendizagem da L-alvo. Diante disso, Cassoli (2011) defende que o tema, quando motivador, tende a favorecer consideravelmente a aquisição de uma nova língua.

Da mesma forma, Emídio (2017, p. 208), ao usar o tema “Inventores e invenções” no seu estudo, concluiu que o fato de a temática envolver pessoas e fatos reais possibilitou a elaboração de tarefas relevantes que estimularam o pensamento e aprendizagem da L-alvo.

Gazana e Goulart (2024), ao investigarem o impacto do PTBT a partir do tema “Desenvolvimento *Web*”, identificaram que o uso do tema voltado para a área dos estudantes tornou o ensino significativo, incentivando os alunos ao estudo da LI. Os alunos participantes do curso de inglês aplicado relataram, entre outros aspectos, uma maior percepção da importância do inglês em situações reais, o que, segundo eles, se refletiu em uma melhoria na pronúncia e compreensão auditiva.

Em síntese, o PTBT mostra-se eficaz para o ensino de línguas, ao integrar temas significativos aos estudantes com tarefas comunicativas baseadas no uso real da língua. Os estudos apresentados demonstram que essa combinação favorece a motivação, o engajamento e o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Na próxima seção, apresentaremos a análise conduzida neste estudo, bem como os participantes envolvidos.

3 A ANÁLISE DE INTERESSES REALIZADA

O principal objetivo da análise de interesses realizada neste estudo foi levantar informações gerais sobre os estudantes, compreender o papel da LI em suas vidas, identificar situações cotidianas em que utilizam a língua e levantar preferências temáticas que pudessem orientar a elaboração do material didático a ser implementado em um curso de inglês na instituição. O levantamento foi conduzido com estudantes matriculados em um campus do IFSP, localizado no interior do estado no segundo semestre de 2021⁶.

Nesse contexto, a análise constituiu a primeira de seis etapas que compuseram a construção do planejamento do curso que culminaram na sua implementação. As etapas subsequentes foram: 1) Definição das bases teóricas; 2) Definição das bases metodológicas; 3) Elaboração do material didático; 4) Aplicação do curso-piloto; e, finalmente, 5) Oferta do curso *"English Tasks on Cultural Diversity"*. Essa trajetória de desenvolvimento do curso está ilustrada na Figura 1, a seguir.

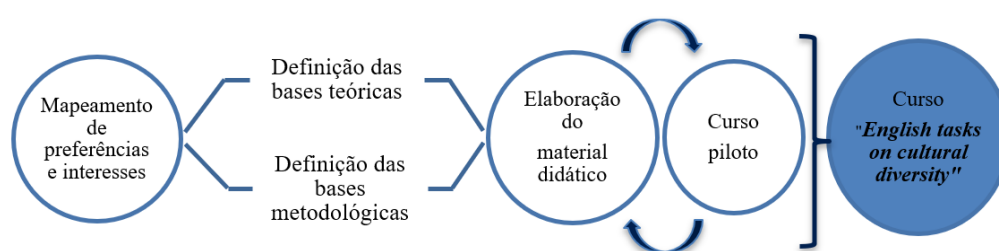


Figura 1: Etapas que constituíram o planejamento do curso.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Para atender aos objetivos centrais do estudo, optamos por uma investigação de natureza qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Nessa abordagem, a coleta de dados baseia-se em uma variedade de instrumentos de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), como questionários, entrevistas, observação de aulas, gravações de interações, entre outros. A utilização dessa multiplicidade de fontes permite a triangulação dos dados, o que fortalece a credibilidade da pesquisa e proporciona uma compreensão mais rica e aprofundada do fenômeno investigado (Moita Lopes, 1994). Além disso, dados quantitativos são incorporados para complementar a análise qualitativa, oferecendo uma base adicional para as interpretações dos resultados.

Diante disso, para coletar os interesses dos estudantes, utilizamos um questionário estruturado contendo 15 questões, dividido em três seções principais. As seções foram organizadas com o objetivo de conhecer: 1) Informações pessoais gerais dos estudantes; 2) O papel da LI na vida deles; e 3) Seus interesses e preferências temáticas em relação à oferta de um curso de inglês na instituição.

Importante esclarecer que nessa fase do estudo não tínhamos determinado os participantes definitivos da pesquisa⁷ que realizariam o curso; por isso, enviamos o instrumento de coleta de dados em *Google Form*, por meio do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do campus, a todos os alunos matriculados nos oito cursos oferecidos no campus onde a pesquisa foi realizada. Também, foi solicitado a alguns docentes da instituição o envio do *link* do questionário aos alunos pela plataforma *Teams* ou em grupos de *WhatsApp* das turmas.

Aproximadamente 757 estudantes estavam matriculados na instituição na data do envio do instrumento. Dentre os oito cursos oferecidos à época da coleta, cinco eram cursos

⁶ A fase que compõe a presente análise de interesses foi realizada após envio e aprovação da pesquisa pelo CEP - Conselho de Ética em Pesquisa CAEE: 53423321.4.3001.5473, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e do IFSP, demos início às fases que compõem a presente pesquisa.

⁷ Embora os respondentes não fossem os participantes definitivos da pesquisa, acreditamos que os interesses revelados por esses aprendizes seriam representativos da amostra final.

superiores: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Computação, Automação Industrial, Licenciatura em Física; e três eram cursos de EM, sendo dois cursos integrados⁸: Técnico em Informática; Técnico em Manutenção Automotiva; e um curso concomitante⁹: Técnico em Mecânica. No total, obtivemos 159 respostas.

Na seção seguinte, apresentaremos e discutiremos os principais resultados obtidos na análise de interesses, destacando as informações mais relevantes para a construção do cerne do planejamento e sua adequação às preferências dos alunos.

4 OS RESULTADOS OBTIDOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DO CURSO

Conforme mencionado na Introdução deste artigo, os resultados obtidos e analisados no questionário de análise de interesses foram fundamentais para a definição do planejamento do curso. Ao longo desta seção, discutiremos as ações e as decisões tomadas em relação ao desenvolvimento das bases teóricas centrais do planejamento, destacando de que formas as informações coletadas influenciaram o processo.

Iniciamos a apresentação e a análise dos resultados da primeira seção do questionário aplicado, que buscou traçar perfil geral dos respondentes. Observamos, pela Figura 2, a seguir, que dos 159 estudantes que responderam ao questionário, 22% estavam matriculados no curso de Engenharia Elétrica, 19,5%, em Engenharia Mecânica, 12,6% no EM, em Manutenção Automotiva, 11,9% em Engenharia da Computação, 11,9% em Licenciatura em Física, 11,4% no EM em Informática, 6,3% no curso superior tecnológico em Automação Industrial e 4,4% no Curso Técnico Concomitante ao EM em Mecânica.

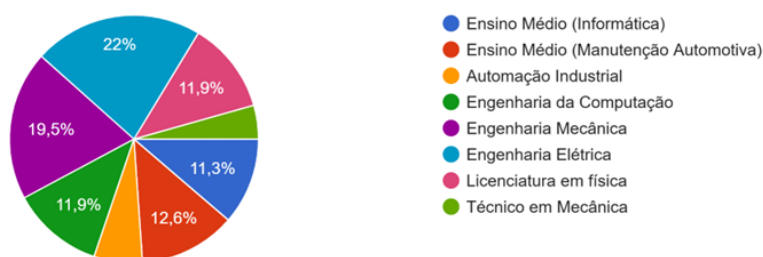


Figura 2: Porcentagem de respondentes em cada curso (Questionário para levantamento do tema).

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Quanto à faixa etária dos estudantes, 51,6% reportaram ter entre 15 e 18 anos, 39,6%, entre 19 e 25 anos, e somente 8,8%, mais de 26 anos de idade. Por esses dados, observamos que grande parte dos nossos respondentes são adolescentes e jovens adultos. Considerando a idade da maioria dos estudantes, é muito provável que muitos não tivessem consciência de suas reais necessidades de uso da L-alvo, como discutido anteriormente. Nesse contexto, a aplicação de um questionário de análise de interesses se mostrou uma escolha apropriada para esse público.

Esse intervalo de idade, somado à baixa porcentagem de respondentes que relatou estar trabalhando no momento da coleta (33%) e o fato de mais da metade das respostas (52%) indicar a não utilização da LI no ambiente profissional, representa um forte indicativo de que um curso de Inglês para Fins Ocupacionais também não seria interessante para esse público.

⁸ No ensino técnico integrado, o estudante realiza o EM e o curso técnicos juntos, ou seja, de forma integrada, na mesma instituição de ensino.

⁹ No curso técnico concomitante, a formação é feita de forma separada, ou seja, os estudantes que já concluíram o EM ou, pelo menos, o primeiro ano dele em uma determinada instituição, realizam a formação técnica em outra.

Mais uma vez, é importante reforçar que uma análise de necessidades voltadas para o contexto de trabalho seria inviável, dado que muitos dos estudantes envolvidos podem não ter experiência prática ou uma compreensão clara das demandas profissionais específicas relacionadas ao uso da L-alvo. Assim, mais uma vez, a análise focada nos interesses e preferências temáticas dos alunos mostrou-se mais adequada para esse contexto.

A seção sobre o papel que a LI representa na vida desses alunos apontou que quase todos (95%) gostam da língua inglesa. No que diz respeito à frequência de uso do idioma, 30,2% assinalaram “às vezes”; 23,7% afirmaram não usar a LI por falta de conhecimento, 18% responderam que usam muito, enquanto 16% usam-na muito pouco. Menos de 1% relatou não ver necessidade no uso do inglês.

Esses resultados são importantes e demonstram que, apesar de afirmarem gostar da LI, a porcentagem de alunos que não usa o idioma por falta de conhecimento ainda é alta, totalizando quase 25% das respostas. Essa informação leva-nos a refletir sobre a real e urgente necessidade de oferecer mais oportunidades de contato dos estudantes com essa língua na Instituição.

Ao responderem sobre o conhecimento de inglês no geral, 45,3% se consideram iniciantes, 36,5% acreditam possuir nível intermediário da LI e a minoria (18,2%) considera ter inglês avançado. Consideramos que conhecer o nível linguístico dos alunos, mesmo que por uma autoavaliação subjetiva, pode guiar o planejamento do curso e, conseqüentemente, na elaboração do material didático.

É importante destacar que o PTBT tem demonstrado resultados positivos com alunos em nível iniciante (XAVIER, 1999; BARBIRATO, 2005). Nesse sentido, não se faz necessária qualquer adaptação específica nas atividades de ensino, assim como propõe Tomlinson (2011) para o ensino comunicativo de línguas. Segundo o autor, quando determinado material parecer difícil, em vez de modificá-lo, o professor pode oferecer suporte aos estudantes durante a realização das atividades comunicativas por meio de legendas, atividades de vocabulário, anotações ou transcrições (TOMLINSON, 2011).

Quando questionados sobre a utilização do inglês no dia a dia, os respondentes ficaram livres para assinalar mais de uma opção. As opções mais assinaladas foram: ouvir músicas que gosta (73% dos votos); assistir a vídeos no *YouTube* (66% dos votos); ficar por dentro das notícias do mundo (53% dos votos); fazer pesquisas acadêmicas (27% dos votos); escrever textos informais (22% dos votos); cumprir tarefas do trabalho/profissão (19% dos votos); conversar com amigos que vivem fora do país (14% dos votos); jogar (4% dos votos); assistir a filmes e séries (2% dos votos); estudar (2% dos votos). A opção “não uso porque não tenho conhecimento da língua” obteve 16% dos votos.

Diante dessas respostas, observamos que além de ouvir músicas, outra atividade muito comum confirmada pela grande maioria dos respondentes foi assistir a vídeos no *YouTube*. Consideramos esses dados fornecidos pelos estudantes fundamentais para a construção do planejamento do curso, que deve priorizar a incorporação do ensino LI em uso, em contextos sociais específicos e com um propósito comunicativo. Assim, os alunos conseguem atribuir sentido ao que aprendem, relacionando esse conhecimento com sua aplicação na vida real (XAVIER, 2023).

Na seção 3 do questionário, ao serem perguntados se realizariam um curso de inglês no IFSP, a grande maioria (81,7%) respondeu que “sim”. Para essa questão, foram deixados muitos comentários, e grande parte dos respondentes revelou bastante interesse pelo curso. A fim de complementar essa pergunta, investigamos o que um curso de inglês precisaria oferecer para que os alunos se sentissem motivados a realizá-lo. Essa pergunta foi aberta. Categorizamos as respostas para uma melhor compreensão das preferências dos respondentes, que se desdobraram em duas: 1) formato de curso; e 2) abordagem de ensino.

Com relação ao formato de oferta do curso, dos 45 comentários que foram deixados dentro dessa categoria, 62% indicaram a preferência por um curso presencial, 27% pelo ensino híbrido e apenas 11% demonstraram o desejo por um curso *on-line*. Esse ponto foi fator decisivo para a escolha de oferta presencial para o curso realizado.

No que diz respeito à abordagem de ensino, destacou-se a preferência por um curso de inglês com foco na comunicação. Das ocorrências encontradas sobre essa categoria, 80% enfatizaram o desejo por cursos de conversação, e nas palavras dos respondentes “com aulas mais práticas”, “mais interativas” e “dinâmicas”. Essa constatação foi crucial para a decisão de elaborar um curso fundamentado nos princípios do ensino comunicativo de línguas, em especial o PTBT, que propõe tarefas ancoradas em situações reais e significativas para os estudantes (BARBIRATO, 2005).

Além disso, o interesse por aulas mais interativas e dinâmicas foi considerado na elaboração da proposta metodológica do planejamento, que privilegiou a realização de atividades colaborativas como forma de promover a interação (BARBIRATO, 2005) e a construção conjunta de sentidos.

O desejo de aprimorar a habilidade de *speaking* também foi amplamente mencionado pelos respondentes na mesma questão que tratava da abordagem de ensino. Em apenas 4% das respostas dentro dessa categoria identificamos o interesse pelo ensino de gramática e vocabulário. Embora compreendamos que, no ensino comunicativo, as habilidades linguísticas não sejam trabalhadas de forma isolada, é possível dar ênfase aos interesses dos alunos, neste caso, à habilidade de *speaking*, por meio de atividades e tarefas orais que favoreçam a interação e produção da L-alvo.

Após conhecer a abordagem de ensino desejada pelos respondentes, buscamos identificar a preferência dos alunos por uma das temáticas, a saber: temática geral ou temática específica para a área profissional/acadêmica dos estudantes. Dentre as duas, a mais votada foi a temática geral, com 67,9% dos votos. Considerando os temas sugeridos (educação, relacionamento, diversidade cultural, viagem, outros), o mais votado foi diversidade cultural, com 51% dos votos. Diante desse resultado, definimos que a temática central do curso seria “diversidade cultural”.

Conhecer os temas de interesse dos alunos é reconhecido por contribuir significativamente para sua motivação em sala de aula. No contexto do PTBT, a elaboração de tarefas comunicativas centradas em temas relevantes para os estudantes pode incentivar o uso da L-alvo durante as aulas e favorecer o processo de aquisição linguística (CASSOLI, 2011; EMIDIO, 2017; GAZANA; GOULART, 2024).

Para complementar, ainda nesta seção, buscamos compreender por que os alunos estudam ou estudariam inglês. A partir de diversas opções deixadas para assinalar, as mais votadas foram: viajar para outros países (86%); conseguir uma vaga de emprego (84%); comunicar-se com pessoas de outros países (78%); lazer (assistir a séries, filmes no *YouTube* etc.) (75%); comunicar-se em inglês no ambiente de trabalho (72%); morar em outro país (71%); aprender novas habilidades a partir do inglês (71%); fazer um intercâmbio cultural (65%). No espaço aberto para comentários, as respostas mais recorrentes foram relacionadas ao interesse na língua para jogos *on-line*.

Com essas respostas, obtivemos um panorama geral dos interesses de estudo da LI pelos alunos, fato que também contribuiu para as decisões relacionadas a escolhas dos textos e elaboração das atividades e tarefas comunicativas que comporiam o material didático.

Diante de todos esses dados apresentados e discutidos na análise de interesses e preferências temáticas, levamos em consideração, para o planejamento do curso, quatro pontos centrais ilustrados na Figura 3, a seguir. Esses pontos revelaram que a maioria dos alunos:

- 1) Autoavaliou-se como iniciantes na língua inglesa;
- 2) Demonstrou interesse por cursos de inglês com foco na comunicação, sendo a habilidade de *speaking* a mais mencionada;
- 3) Optou por curso com temática geral, sendo o tema mais votado “Diversidade Cultural”; e
- 4) Relatou preferência pela oferta de curso presencial.

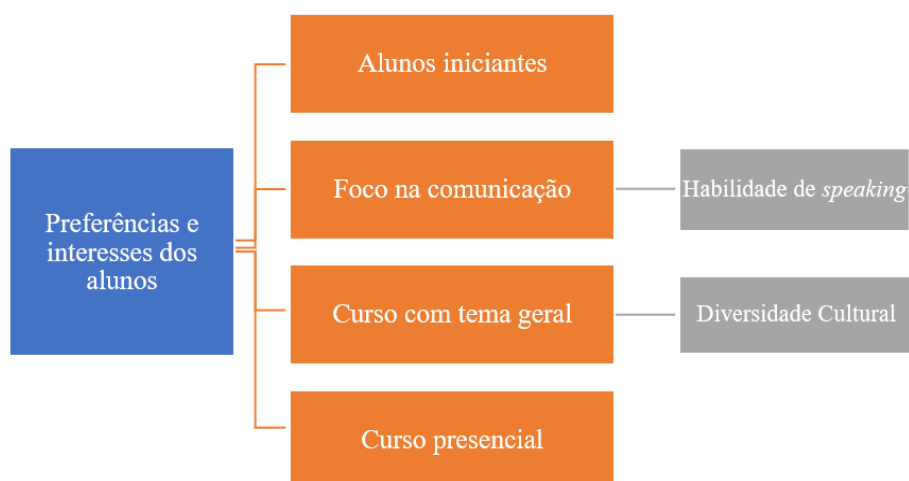


Figura 3: Principais resultados do levantamento de preferências e interesses dos estudantes matriculados nos cursos oferecidos no campus.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O interesse dos alunos por um curso comunicativo, relevante, dinâmico e interativo para a aquisição da LI justifica a escolha pelo PTBT. Isso porque o uso de tarefas comunicativas elaboradas a partir de temas favorecem as chances de os alunos desenvolverem o seu conhecimento linguístico-comunicativo em contexto de uso propositado da língua, uma vez que a língua é usada para aprender a própria língua (BARBIRATO, 2005).

Em suma, os princípios teóricos centrais que regeram o PTBT proposto e que corroboram com os interesses dos alunos identificados na análise foram:

- 1) O ambiente de ensino favorece a criação de um ambiente significativo/relevante para o aprendiz e uma interação voltada para o uso comunicativo da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2005; 2012; BARBIRATO, 2005; ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016; XAVIER, 2023);
- 2) Professor e alunos têm papéis reais, social e culturalmente pré-definidos, assim como a sala de aula é um evento social real (ALMEIDA FILHO, 2005; 2022; BARBIRATO, 2005);
- 3) As atividades e tarefas comunicativas devem representar ações que os alunos desempenham na vida real (LONG, 2015) e, portanto, ser elaboradas a partir de textos autênticos (TOMLINSON, 2011);
- 4) As tarefas comunicativas são desenhadas seguem os critérios: 1) Prioridade para sentido; 2) Semelhança com atividades que acontecem na vida real; 3) Apresentação de um eixo temático; 4) Estímulo à criatividade dos alunos; e 5) Presença de um resultado comunicativo definido (BARBIRATO, 2005).

Após definidos os princípios teóricos centrais¹⁰ e específicos do PTBT que atenderiam aos objetivos da pesquisa de doutorado, iniciamos a fase da ação, ou seja, a materialização dos pressupostos teóricos no desenvolvimento do material didático que seria utilizado no curso “English Tasks on Cultural Diversity”.

¹⁰ Para atender aos objetivos da pesquisa de doutorado, outras propostas teóricas foram inseridas ao planejamento. Porém, essa discussão está fora do escopo deste artigo. A metodologia adotada para o trabalho com as tarefas também será discutida em uma publicação futura.

Embora não seja o foco deste artigo, consideramos relevante apresentar como o material didático foi sequenciado pela professora-pesquisadora. O tema central, “Diversidade Cultural”, selecionado pelos estudantes, foi dividido em quatro subtemáticas, intituladas: 1) “O que é diversidade cultural?”; 2) “Mundo oriental e ocidental”; 3) “Fatos e curiosidades culturais”; e 4) “Promoção da consciência cultural”. Dentro das subtemáticas, apresentam-se os títulos das nove tarefas propostas, conforme observamos na Figura 4, a seguir.

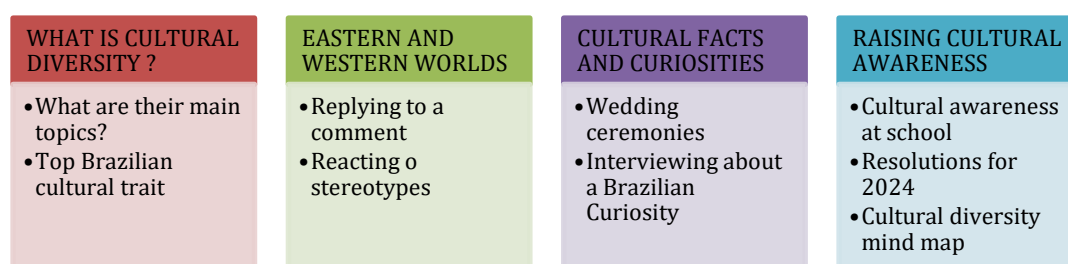


Figura 4: Subtemáticas e tarefas propostas.
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As tarefas e atividades elaboradas a partir dessas subtemáticas contemplaram o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, com ênfase especial na oralidade, em consonância com os interesses demonstrados pelos alunos. As tarefas foram pensadas para ter significado para a vida real dos estudantes, como, por exemplo, responder a comentários em vídeos do *YouTube*, reagir a estereótipos culturais, descrever curiosidades para um *blog*, opinar sobre temas relacionados a diversidade cultura e criar um mapa mental. Para atender aos objetivos do estudo principal, a avaliação foi realizada a partir da análise das tarefas produzidas pelos participantes

Conforme demonstrado na Figura 4, fez parte do planejamento a implementação de um curso-piloto no segundo semestre de 2022. Esse curso foi relevante para que pudéssemos analisar e revisar o material, as atividades propostas, bem como os instrumentos de coleta de dados. A partir do piloto, o curso final “*English Tasks on Cultural diversity*”, que ocorreu no semestre de 2023, foi planejado com uma carga horária de 20 horas, divididas em 12 semanas, com aulas semanais de 1h30 de duração. Essa carga, relativamente baixa, justificase pela grande quantidade de atividades extras realizadas pelos alunos na escola. Dessa forma, preocupamo-nos em não sobrecarregar os participantes, evitando faltas e desistências no decorrer da pesquisa. Os dados finais do estudo serão publicados ao término da pesquisa.

A seguir, apresentamos as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste artigo foi demonstrar de que forma a análise dos interesses de uso da língua inglesa e das preferências temáticas de estudantes de uma instituição federal contribuiu para o planejamento de um curso de inglês implementado como fonte de coleta de dados para uma pesquisa de doutorado.

Os dados coletados e analisados nos possibilitaram alinhar as escolhas teóricas e metodológicas do curso às realidades dos estudantes, reforçando os princípios do ensino comunicativo que valorizam o papel ativo do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem. Conforme salientam Lopes e Barbirato (2022), quanto mais um curso estiver voltado às necessidades de seu público-alvo, maiores são as chances de sucesso em sua implementação.

Cabe destacar que não foi intenção deste trabalho apresentar ou descrever, de forma exhaustiva, o planejamento completo do curso, a metodologia que orientou a aplicação das

tarefas, tampouco o material didático elaborado. O foco recaiu, sobretudo, na relevância da análise de interesses dos estudantes e sua contribuição para escolhas centrais do planejamento, como o próprio PTBT e suas bases teóricas e os critérios utilizados para a elaboração das tarefas.

A análise revelou, entre outros aspectos, o nível iniciante de proficiência de boa parte dos participantes, a preferência pelo desenvolvimento da produção oral e a valorização de uma abordagem comunicativa. Além disso, o levantamento das atividades mais comuns realizadas em inglês, como, por exemplo, assistir a vídeos no *YouTube* ou escrever textos informais, foi determinante para a seleção de textos e tarefas.

Outro dado fundamental foi a escolha consensual por uma temática geral, *Diversidade Cultural*, em detrimento de temas diretamente relacionados às áreas técnicas dos cursos, o que orientou a construção das atividades e deu coerência ao eixo temático do planejamento. Por fim, a preferência pelo formato presencial também guiou decisões metodológicas importantes para a aplicação do curso.

O curso, intitulado *English Tasks on Cultural Diversity*, foi implementado no segundo semestre de 2023 a 14 estudantes matriculados em dois cursos técnicos integrados ao EM da instituição. Os dados gerados por sua implementação estão em fase final de análise. Os resultados finais da pesquisa serão oportunamente divulgados em publicações futuras.

Concluímos o texto destacando que, embora a análise prévia dos interesses dos estudantes tenha sido relativamente simples em termos metodológicos, ela desempenhou um papel relevante na elaboração de um planejamento mais coerente, engajante e centrado no aprendiz. Esperamos, assim, contribuir com reflexões sobre a importância dessa etapa no planejamento de cursos de línguas e incentivar novas investigações sobre o tema no campo da Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Necessidades e interesses contemporâneos no ensino-aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 117-125.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de línguas em comunicação*. Mimeo para circulação interna no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Área de Ensino de Línguas). Brasília (DF), 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Interação implicitadora e aquisição na aula de línguas. In: BARBIRATO, R. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. Campinas, SP; São Carlos, SP: Pontes Editores; EDUFSCar, 2016. v. 1000. p. 47-73.
- BARBIRATO, R. C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. 2005. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.
- CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CASSOLI, E. R. *Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa*. 2011. 236f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2011.
- CRANDALL, J. *Content-centered language learning*. ERIC Digest ED 367142. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1994.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: UK: Cambridge Language Teaching Library, 1998.
- ELLIS, R. Options in a task-based language-teaching curriculum an educational perspective. *TASK, [S. l.]*, v. 1, n.1, p. 11-46, May 2021.

- EMÍDIO, D. E. *Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância*. 2017. 235f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2017.
- GAZANA, C. T.; GOULART, F. Inglês para desenvolvimento Web no formato on-line: proposta de material didático temático baseado em tarefas no contexto de ensino profissional e tecnológico. In: GOULART, F.; LOPES, J. (Org.). *Materiais didáticos de línguas estrangeiras: adaptação e produção em contexto de educação profissional e tecnológica*. Curitiba: Bagai, 2024. v. 1. p. 67-86.
- GOULART, F. *O impacto da fase da pré-tarefa no desempenho oral e escrito de alunos em tarefas comunicativas em inglês: uma proposta sob a ótica de aprendizagem colaborativa para o planejamento temático baseado em tarefas*. 2025. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2025. No prelo.
- GRAVES, K. *Designing Language Courses: a guide for teachers*. London: Heinle & Heinle, 2000.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning-centre approach*. 2nd ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. [Edição Kindle].
- LOPES, J. *Do desejo ao conflito: a trajetória de uma professora na resignificação de abordagem no ensino de língua inglesa em contexto de Instituto Federal*. 2023. 314f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2023.
- LOPES, J.; BARBIRATO, R. C. A complexa tarefa de materializar as necessidades dos aprendizes na disciplina de Inglês de um curso de Licenciatura em Matemática: compreensões e reflexões. In: MONZÓN, A. J. B; FADANELLI, S. B. (Org.). *Ensino de línguas e formação profissional – Volume II*. Araraquara, SP: Letraria, 2022. p. 72-98.
- LUCAS, P. de O. *Os materiais didáticos do inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?* 2016. 298f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2016.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta, [S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.
- LONG, M. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- ONODERA, J. *Curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) baseado em tarefas orais no AVA Edmodo: um estudo de caso*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001.
- TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WILKINS, D. A. *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teacher. Harlow, UK: Longman, 1996.
- XAVIER, R. P. *Elaboração, implementação e um programa temático de inglês baseado em tarefas*. 1999. 548f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1999.
- XAVIER, R. P. *Estágio supervisionado de inglês*. São Paulo: Contexto., 2023.

Contribuição dos autores

Os dados analisados neste estudo foram coletados e analisados por Fernanda Goulart, sob a supervisão de Rita de Cássia Barbirato, que também foi sua orientadora no doutorado. A orientadora acompanhou o desenvolvimento da pesquisa, orientou a redação do texto, indicou leituras e autores relevantes, revisou o material e acrescentou informações complementares, assegurando o rigor acadêmico e a profundidade da análise.