



ARTIGO ORIGINAL

# As competências de uma professora reveladas e desenvolvidas durante seu processo de mudança de abordagem de ensinar inglês

*The competencies of a teacher revealed and developed during her transition to a new English teaching approach*

Jaqueline Lopes<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto Federal de São Paulo (IFSP) — jaqueline.lopes@ifsp.edu.br

## Como citar o artigo

LOPES, J. As competências de uma professora reveladas e desenvolvidas durante seu processo de mudança de abordagem de ensinar inglês. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 2, AG10, 2025.

## Resumo

Este estudo reporta um recorte dos dados de uma pesquisa de doutorado. Em vista disso, neste artigo, objetivo apresentar as competências reveladas e desenvolvidas por uma professora-pesquisadora ao longo de seu processo de mudança de abordagem no ensino de inglês em um curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação profissional e tecnológica. Fundamentada nos conceitos de abordagem de Almeida Filho (1993; 1997, entre outros) e Anthony (1963), bem como no modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) proposto por Almeida Filho (1993; 2012 2015; 2018a; 2023), especialmente no que diz respeito ao sistema de competências. Desse modo, este trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo, exploratório e interventivo. Para a análise dos dados provenientes de diários, transcrições de aulas e reuniões com a orientadora, foram realizadas a triangulação e a Análise de Conteúdo (AC) desses dados (Bardin, 1977). A partir dessa análise, foram identificadas, especialmente, as competências implícita, teórica e linguístico-comunicativa, ressaltando a complexidade e a não linearidade do processo de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora. Os resultados apontam que a reflexão crítica, aliada ao conhecimento teórico, é fundamental para a ressignificação da própria prática docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Abordagem de Ensinar. Competências de ensinar. Operação Global de Ensino de Línguas.

## Abstract

This study presents data from a doctoral research project focused on the competencies developed by a teacher-researcher while transforming her English teaching approach in a Mathematics Teacher Education course at a professional and technological education institution. Drawing on the concepts outlined by Almeida Filho (1993; 1997) and Anthony (1963), as well as the Global Operation of Language Teaching (OGEL) model proposed by Almeida Filho (1993; 2012; 2015; 2018a; 2023) – particularly concerning the competency system – this work emphasizes the significance of reflective practice and the interplay between theory and practice in teacher education and professional development. This work is

Fonte de financiamento: Não há.

Conflito de interesse: A autora declara não haver.

Data de recebido: 30 Jun. 2025. Revisões requeridas: 10 Nov. 2025. Data de aprovado: 07 Dez. 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.

characterized as a qualitative, exploratory, and interventionist study. The methodology involved analyzing data collected from journals, classroom transcripts, and meetings with the supervisor through triangulation and content analysis as described by Bardin (1977). This analysis underscores the complexity and non-linear nature of the teacher-researcher's process of changing her approach. The findings suggest that critical reflection, in conjunction with theoretical knowledge, is essential for redefining one's teaching practice.

Keywords: Continuing education. Teaching approach. Teaching Competencies. Global Operation of Language Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa<sup>1</sup> está inserida no contexto de formação continuada de professores de línguas, ao apresentar as competências de uma professora-pesquisadora reveladas em seu processo de mudança de abordagem de ensinar inglês. Parte-se do entendimento de que a prática docente reflexiva é essencial ao seu desenvolvimento profissional, uma vez que permite ao professor compreender, questionar e ressignificar sua atuação em sala de aula.

Nesse sentido, reconheço<sup>2</sup> a relevância de que o professor assuma também o papel de pesquisador, não limitado ao contexto formal de um programa de pós-graduação, mas também ao investigar sua própria prática pedagógica. Como destaca Almeida Filho (2011), para evoluírem sua qualidade profissional, é necessário que os professores deem continuidade a sua formação após sua certificação inicial. Ainda segundo esse autor, “ao professor contemporâneo cabe pensar no que faz (como ensina e como aprendem seus alunos) para fazer um juízo de quem ele é como ensinante” (Almeida Filho, 2012, p. 72). A prática reflexiva<sup>3</sup>, de acordo com Freitas e Barbirato (2020), aperfeiçoa o ensino, pois possibilita ao professor identificar aspectos que deseja ou necessita mudar em sua prática atual ou futura.

Nessa perspectiva, embasada na percepção de que a abordagem de ensinar é a filosofia que guia a prática profissional de um professor de línguas, neste trabalho, alinho-me, especificamente, à visão de abordagem de Almeida Filho (2015, p. 30), que a define como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”.

Desse modo, corroboro a perspectiva de Anthony (1963) e Almeida Filho (1993; 1997; 2015), porque confere ao conceito de abordagem, no caso do professor, o papel de organizadora do ensino e o de filosofia orientadora. À vista disso, conforme Sant'Ana (2020a), a partir dessa nova visão, a formação passa a ser centrada na filosofia que orienta o ensinar, e consequentemente o professor passa a refletir sobre como ensina língua.

É em razão disso que também embaso este trabalho no modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho (1993; 2012; 2015; 2018b; 2023), já que organiza o processo de ensino-aprendizagem de línguas em dois planos ou níveis: o das ideias, mais abstrato, do qual a abordagem faz parte, e o das materialidades, isto é, o da concretização desse processo, trazendo ainda outros elementos, tais como as competências.

Cabe destacar que, para esta pesquisa, trato especificamente das competências de ensinar que emergiram e/ou se desenvolveram durante a complexa trajetória de mudança de abordagem da professora-pesquisadora. Em adição, são raros os trabalhos que descrevem e

---

1 Este estudo traz um recorte dos dados de uma tese de Doutorado.

2 Vale destacar que utilizo neste artigo tanto a primeira quanto a terceira pessoa do singular. Aquela é utilizada quando me refiro às minhas reflexões e considerações a partir da perspectiva da pesquisadora. Já esta se apresenta quando faço menção à participante deste estudo em seu papel de professora, principalmente, na seção de Análise e discussão dos dados, uma vez que foi necessário um distanciamento da minha prática como professora para analisá-la e discutí-la como pesquisadora.

3 Reconhecendo que Schön (1997) e Nóvoa (1997) são precursores na concepção da reflexão como meio para a formação de professores (Almeida Filho, 2004), neste estudo, considero prática reflexiva como aquela em que o professor reflete na e sobre a sua prática, esteja ele em formação inicial ou continuada, sabendo-se que a consciência acerca da abordagem de ensinar do professor é ferramenta importante no processo de reflexão. Nesta pesquisa, a prática reflexiva, mais especificamente a autorreflexão, se deu ao longo dos estudos para o doutoramento da professora-pesquisadora com a supervisão de uma profissional experiente, sua orientadora.



Como apontado anteriormente e ilustrado na Figura 1, o modelo OGEL representa o ensino e a aprendizagem de línguas em dois planos: o das ideias e o das materialidades ou concretudes. De acordo com Almeida Filho (2023), o modelo pode ser compreendido de cima pra baixo, partindo do nível mais abstrato, a abordagem, conceito o qual está em destaque no modelo e do qual depende diretamente o nível das concretudes (Viana, 2020), para o nível das materialidades, que é composto por quatro etapas: “planejamento, materiais, experiências e avaliação” (Almeida Filho, 2023, p. 18).

Dado que o conceito de abordagem é elemento central tanto a este estudo quanto para a OGEL, é relevante destacar que, segundo Almeida Filho (2023, p. 24), “a composição de uma abordagem vai permitir as principais ações do modelo e uma dada qualidade ao exercê-las.” Nesse sentido, concordo com Almeida Filho (1993; 2015) não somente porque ele reconhece a existência de duas grandes abordagens, a gramatical<sup>4</sup> e a comunicativa, mas também porque esse autor considera a existência de uma abordagem hibridizada denominada de “gramatical comunicativizada” em que seu cerne é sistêmico, mas seu exterior é comunicativo (Almeida Filho, 2015). Tais abordagens podem ser observadas nas decisões tomadas pelos professores de línguas ao exercerem seu trabalho, evidenciando que a abordagem tem impacto direto na prática profissional.

No entanto, como salienta Almeida Filho (1993; 2012; 2015), a mudança de abordagem de ensinar do professor requer reflexão e aprofundamento teórico que o auxilie na explicação de sua prática profissional. Mudar de abordagem, portanto, não significa apenas comunicativizar *por fora*, mas, sim, na essência da abordagem. Para esse autor, “mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores” (Almeida Filho, 2015, p. 32).

No que tange aos termos “rupturas” (Almeida Filho, 1993; 2015; 2018a; 2023) e “ressignificações” (Blatyta, 1999), estou de acordo com Blatyta (1999), já que considera que a mudança de abordagem é um processo gradual, e que ressignificações são necessárias para que haja a mudança de abordagem de fato. Entretanto, também reconheço, embasada em Almeida Filho, que o rompimento com a filosofia de ensinar primária do professor, ou seja, aquela que ele deseja mudar, também possa ser necessária. Por isso, penso que o termo “ressignificações” poderia ser incorporado ao modelo OGEL ao lado dos termos “reflexão” e “rupturas”, uma vez que, se desejar, por meio de reflexões contínuas e estudo, a partir de teoria formal, é possível que o professor atribua novos significados a sua filosofia de ensinar, propiciando sua mudança efetiva de abordagem. Dessa forma, acredito que, a partir de ressignificações graduais, a mudança de concepção do professor sobre o que é ensinar e aprender a língua-alvo pode acontecer e, conseqüentemente, ele poderá atuar alicerçado nos aspectos distintivos da nova abordagem.

Nessa perspectiva, Emídio (2017) ressalta que o modelo OGEL é relevante no processo de (re)conhecimento da abordagem do professor, dado que, observando as quatro etapas de concretização do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a ação do professor, pode-se perceber qual a filosofia que orienta seu fazer docente. Nessa mesma linha, Sant’Ana (2020b) assevera que o conceito de abordagem contribui significativamente para que professores de línguas compreendam de forma mais profunda sua identidade profissional.

Fundamentada nesses autores, ressalto que considero o conceito de abordagem crucial na área do ensino de línguas e o processo de mudança de abordagem de ensinar gradual e complexo. Tendo em vista os diferentes aspectos envolvidos nesse processo, trato, então, na próxima subseção, principalmente do sistema de competências do professor de línguas.

---

4 Utilizo neste artigo os termos gramatical, comunicativa e gramatical comunicativizada para me referir às abordagens de ensinar de um professor, conforme proposto por Almeida Filho (1993; 2015; 2018a; 2023).

## 2.2 O sistema de competências do professor de línguas

É relevante destacar que, entre o nível abstrato e o nível das materialidades no modelo OGEL, existe um “sistema de competências” do professor de línguas. Essas competências agregam diferentes “elementos e condições” que favorecem o agir profissional desse docente (Sant’Ana, 2017; 2020b, p. 67). Assim, enquanto a abordagem orienta a prática docente, o sistema de competências capacita o professor a materializar essa abordagem (Sant’Ana, 2020a).

Ratificando Sant’Ana (2020a; 2020b), Almeida Filho (2023) afirma que, no modelo OGEL, as competências têm o papel de impulsionar a ação de uma determinada filosofia de se ensinar uma língua, em um contexto específico, melhor dizendo, as competências constituem o componente da OGEL que viabiliza a concretização da abordagem do professor. Esse sistema pode ser visualizado na Figura 2:

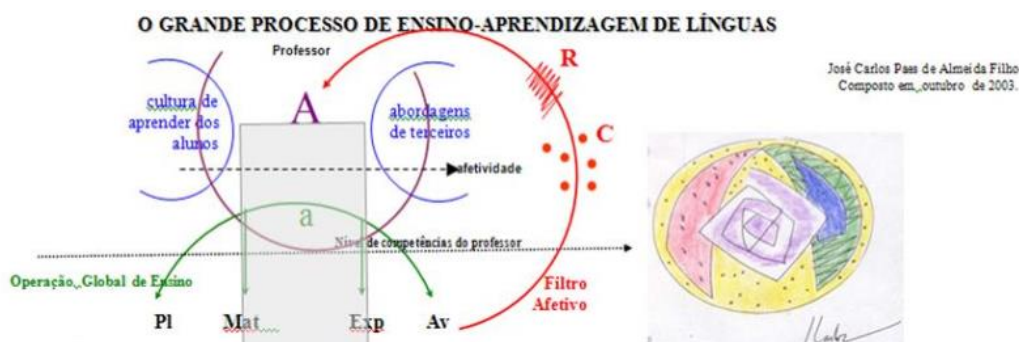


Figura 2: Sistema de competências do professor na OGEL  
 Fonte: Adaptado do modelo da OGEL de Almeida Filho (2018a, p. 36).

Como ilustrado na Figura 2, a abordagem está sujeita à influência dos estados emocionais dos agentes envolvidos no ensino e na aquisição de línguas. No entanto, a influência das afetividades não é única, pois a força para o professor atuar com competência na direção orientada por sua abordagem dependerá de “atitudes (flexibilidade, tenacidade, entusiasmo) nutridas pelos indivíduos e pelo coletivo das turmas” (Almeida Filho, 2023, p. 20 e 28). Desse modo, ainda segundo Almeida Filho (2020), as “atitudes” terão efeito diretamente nas competências que sustentam fisicamente a abordagem a qual será manifestada nas materialidades do ensino e da aprendizagem.

Dessa maneira, nesta pesquisa, abordo as competências dos professores de línguas, pois, como parte integrante do modelo OGEL, auxiliam a observar quais competências e de que forma se evidenciam e/ou se desenvolvem no decorrer da trajetória de mudança de abordagem da participante deste estudo.

Nesse contexto, Barçante (2023) destaca que as competências se fundamentam tanto em conhecimentos formais quanto informais desenvolvidos ao longo de nossas vidas, estando diretamente relacionadas à prática docente dos professores de línguas. Além disso, essas competências influenciam e recebem a influência da percepção que esses docentes têm especialmente de língua/linguagem, seja ela implícita ou explícita. Adicionalmente, Almeida Filho (2023, p. 32 e 33) afirma que

os professores se sentem confortáveis em ensinar de um certo modo porque sentem que podem contar com uma configuração de competências que viabilizam pôr em prática essa orientação. Há uma relação entre um estágio de competências combinadas de um dado momento e aquilo que pensa fazer um professor ao ensinar uma língua.

Cabe destacar que o modelo OGEL abrange cinco competências: espontânea ou implícita (CI), comunicativa (CC), teórica (CT), aplicada (CA) e a profissional (CP) (Almeida Filho, 2018b;

2023; Barçante 2023). A respeito dessas competências, Almeida Filho (2012; 2020) enfatiza que a CC e a CI são as mais básicas a um docente de línguas, visto que, com essas duas competências o professor já pode ensinar, mesmo que de uma forma ainda não profissional.

A CC refere-se ao conhecimento e à capacidade de uso efetivo da língua. No entanto, como pontua Teixeira da Silva (2008), tanto professores de línguas em formação quanto professores mais experientes podem se sentir inseguros quanto a sua proficiência na língua estrangeira. Em consequência dessa insegurança, julgo que o professor de línguas pode ficar ansioso, resultando em um filtro afetivo adversamente configurado alto e/ou no uso, cada vez menor, da língua-alvo ao longo das aulas. Embora o uso da língua materna possa ser necessário e relevante em certos momentos da aula, para promover a aquisição da língua estrangeira, o professor precisa se comunicar o máximo possível nesse idioma, sentindo-se, então, o professor, muito pressionado a se comunicar na língua-alvo, uma vez que, no Brasil, essa língua é falada quase que exclusivamente em sala de aula (quando o é).

A CI diz respeito ao conhecimento e ponto de vista dos professores sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas ainda não formalizados. Conforme Bandeira (2003), esse conhecimento pode ser identificado nas ações dos professores por meio de suas crenças, memórias e intuições. Ademais, Bandeira (2015, p. 105) afirma que nem todas as decisões tomadas em sala de aula “são resultantes apenas do acesso consciente a um repertório explícito”; ou seja, para esse autor, sem a CI o professor não conseguiria tomar decisões diante de situações inesperadas para as quais não foi previamente preparado, já que nem sempre o professor conseguirá justificar suas ações a partir das teorias formais existentes. Além disso, convergindo com Bandeira, Sant’Ana (2021) aponta que essa competência é essencial para o desenvolvimento de outras competências, e, de acordo com Barçante (2023), está sempre presente na prática de um professor de línguas.

No que diz respeito às outras três competências, Almeida Filho (2020) afirma que elas são refinamentos das competências basilares. A CT é aquela na qual o professor, na procura por resultados das pesquisas de outros, sejam em livros, revistas especializadas, cursos e/ou eventos de formação inicial ou continuada, produz um referencial de conhecimentos científicos com os quais ele poderá fazer articulações com suas teorias pessoais ou informais (Almeida Filho, 2012; 2018a; 2018b). Assim, essa competência é “explicitável, é saber e dizer o conhecimento relevante sobre os processos de aprender e ensinar línguas e vai instigar a competência implícita a se transformar e modificar as ações dos agentes” (Barçante, 2023, p. 117).

Ainda sobre a CT, mais especificamente acerca de seu desenvolvimento, Blatyta (1999) traz que o processo de compreensão das teorias explícitas é permeado por teorias implícitas oriundas das experiências pessoais de cada professor. Portanto, para que o professor atualize seus conhecimentos, saia da sua prática habitual, é necessário que as teorias implícitas sejam identificadas e analisadas a fim de que o professor dê a elas novos sentidos. Almeida Filho (2018a; 2018b) acrescenta ainda que esse conhecimento precisa estar disponível em linguagem acessível aos professores.

Tendo em vista o que foi exposto a respeito da CT, trago, então, a CA, que envolve um saber teórico do professor e o seu saber-fazer e ensinar de acordo com esse saber mais consciente. Em outras palavras, essa competência capacita o professor a ensinar conforme o que sabe de maneira consciente, possibilitando que o docente explique sua forma de ensinar e a razão de obter os resultados que obtém.

Por fim, a CP, segundo Almeida Filho (2012, p. 16), “começa por reconhecer o valor de ser professor de língua e segue oferecendo momentos de reflexão e análise que fazem avançar a atuação geral do ensinante”. De acordo com esse mesmo autor, “o poder de reflexão” dessa competência é essencial para o desenvolvimento do professor de línguas.

Após a exposição, nesta seção, da relação e da importância do modelo da OGEL *com/para* a formação e a atuação de professores de línguas, especialmente no que tange a esta pesquisa, a identificação das competências que emergiram e/ou desenvolveram durante o percurso de mudança de abordagem de uma professora-pesquisadora ao longo da

elaboração e do uso de um material didático temático de inglês voltado a licenciandos em matemática, apresento, na próxima seção, os percursos metodológicos deste estudo.

### 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se como qualitativo, exploratório e interventivo<sup>5</sup>, haja vista que foram utilizados instrumentos que geraram dados não numéricos, os quais foram analisados por métodos não estatísticos (Dörnyei, 2007). Ademais, conforme Bortoni-Ricardo (2008), especificamente em sala de aula, a pesquisa de cunho qualitativo intenta revelar processos cotidianos no ambiente escolar que, em muitos casos, são invisibilizados pelos próprios participantes. Além disso, possui caráter exploratório, por estabelecer bases para futuros estudos mais aprofundados sobre o tema investigado (Gonsalves, 2003 citado por Paiva, 2019, p. 14) e interventivo, devido ao fato de a professora-pesquisadora ter introduzido um novo material didático centrado no significado, contrastando com a abordagem tradicional do documento que orienta a disciplina de inglês na qual esse material foi utilizado.

O estudo tratado aqui, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi desenvolvido durante a pandemia da Covid-19<sup>6</sup>. Foi realizado em uma instituição de educação profissional e tecnológica do estado de São Paulo em um curso de Licenciatura em Matemática durante um semestre letivo na disciplina de Inglês para Propósitos Específicos<sup>7</sup>.

Este trabalho é um recorte de uma tese de doutorado em que foi apresentado um panorama acerca do processo de mudança de abordagem de ensinar de uma docente durante a elaboração e o ensino *do/com* um material didático de inglês com foco no sentido. Em vista disso, abordo neste artigo a caracterização do processo de mudança da participante deste estudo, particularmente no que diz respeito às competências do professor que emergiram e/ou desenvolveram no decorrer da elaboração e da implementação desse material didático.

É importante mencionar que a professora-participante desta pesquisa atua há mais de 14 anos na instituição na qual o trabalho foi realizado, lecionando inglês e português nos diferentes cursos ofertados, incluindo o Curso de Licenciatura em Matemática. Além disso, desempenhou duplamente os papéis de docente e investigadora, o que lhe permitiu atuar como participante ativa da pesquisa, em vez de apenas observadora do processo de elaboração e utilização do material e, em razão disso, está intitulada como professora-pesquisadora ao longo deste trabalho. Ademais, a orientadora deste estudo também foi participante da pesquisa, já que as gravações das reuniões entre ela e a professora-pesquisadora também foram analisadas.

Conforme Dörnyei (2007), a maioria dos dados na pesquisa qualitativa é convertida em texto, e a análise é realizada principalmente por meio do uso de palavras, haja vista a complexidade dos princípios da análise de dados nesse tipo de pesquisa.

Neste trabalho, foram utilizadas duas metodologias de análise de dados: a triangulação e a Análise de Contúdo (AC) para a categorização dos dados. De acordo com Denzin (1989 citado por Flick, 2013, p. 183), a triangulação “combina dados extraídos de fontes diferentes e em momentos diferentes, em locais diferentes ou pessoas diferentes”; por isso, nesta pesquisa, utilizei os diversos instrumentos usados para a coleta de dados. Em razão disso, os dados foram gerados e analisados por meio (a) dos diários da professora-pesquisadora, (b) das

---

5 Ressalto que, apesar de ter conhecimento de que a autoetnografia seria uma metodologia adequada para o desenvolvimento deste estudo, à época da realização desta pesquisa, minha orientadora e eu, optamos por conduzir um trabalho do tipo exploratório e interventivo.

6 Cabe destacar que, em consequência da pandemia da Covid-19, foi necessário distanciamento social, por isso a instituição de educação profissional e tecnológica, de agosto de 2020 até fevereiro/março de 2022, ofereceu aulas baseadas no que ficou denominado de Ensino Remoto Emergencial. Dessa forma, as aulas síncronas foram desenvolvidas via Google Meet e as atividades assíncronas, por meio do Moodle institucional.

7 Vale salientar que a partir do primeiro semestre do ano de 2023 entrou em vigor o novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática, no qual as disciplinas de inglês não são mais oferecidas a estudantes desse curso.

gravações das reuniões dessa docente com sua orientadora de pesquisa, assim como (c) das gravações em vídeo e áudio das aulas síncronas.

Concernente à categorização dos dados, embasei-me na AC proposta por Bardin (1977). Conforme Severino (2016, p. 129), objetiva descobrir o que está por trás das palavras, por isso faz a descrição, análise e interpretação “das mensagens/enunciados de todas as formas do discurso”, englobando, inclusive, os dados provenientes das respostas e perguntas e entrevistas e depoimentos.

É nesse sentido que a professora-pesquisadora redigiu dois diários, um ao longo do processo de criação do material didático e outro durante o ensino com esse material já no período da coleta dos dados. Os dois diários foram utilizados para registro do processo de mudança de sua abordagem de ensinar. Em consequência do fato de a professora ter desempenhado dois papéis, o de professora e o de pesquisadora, ou seja, membro do contexto, os diários podem ser caracterizados como introspectivos, uma vez que a redatora e a analista são a mesma pessoa.

Já no que diz respeito às gravações de vídeo das reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora de pesquisa, foram realizadas por meio do *Google Meet* e, em seguida, transcritas. Seus trechos mais relevantes para compreender a trajetória de mudança de abordagem da professora-pesquisadora foram selecionados e analisados.

Finalmente, todas as aulas síncronas ministradas foram gravadas por meio do *Google Meet* e depois disponibilizadas no *Moodle* institucional para acesso dos alunos que cursavam a disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1. Por meio dessas gravações e de suas transcrições, foi possível averiguar não somente se apenas uma abordagem ou mais de uma foi concretizada ao longo do ensino com o referido material, mas também quais as competências da professora-pesquisadora se revelaram e/ou desenvolveram. Com essas informações, partimos para os resultados e discussão.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Descrevo aqui quais competências foram identificadas no decorrer do processo de mudança de abordagem da professora-pesquisadora, bem como de que maneira emergiram e/ou se desenvolveram. Para tanto, discorro primeiramente sobre o processo de elaboração do material didático e, posteriormente, acerca do ensino com o referido material.

Desse modo, apresento, inicialmente, os seguintes trechos retirados de duas reuniões entre a professora-pesquisadora e sua orientadora, nos quais a participante relata as dificuldades enfrentadas para embasar sua prática docente na abordagem comunicativa:

[...] Então, assim, não é um processo fácil de... e é aquilo que o Almeida Filho fala: não basta querê. Ah, não, agora eu vou ser comunicativa. Porque no começo parecia isso: parecia que eu ia falá assim ah, vou ser comunicativa, vai ser fácil, eu vou tirá de letra. Imagina. E não é bem assim porque a abordagem que a gente tem, as crenças que a gente tem são muito fortes. [...] E realmente é um processo bem complexo. Não é que eu não queira, eu quero, tanto que eu queria fazê esse trabalho, mas é um processo bem difícil. Não é fácil não. Bem complexo (trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre a elaboração do material didático referente ao dia 28/10/2020, grifo nosso).

Professora-pesquisadora: Por isso que toda vez que eu tô fazendo e surge, né, coisa de palavra, a senhora até colocou uma observação, né, ah, se você não quisé é: mudá o que você já faz ou não quisé é continuá... não é isso. Eu ia pedi pra senhora tê paciência comigo porque não é:: que eu não quero fazê um material comunicativo é que, assim, são 15 anos trabalhando desse jeito. E achando que isso era o bom para o aluno, que isso ajudava o aluno. Então, na hora que eu vô fazê o material, eu fico pensando assim: mas se eu não colocá isso, eu não vô ajuda meu aluno porque é isso que eu sempre fiz, né? [...] Parece que não sei dá aula mais, então eu tava até pensando em escrevê um diário sobre esse meu processo de... de mudança, né? Porque aí eu tenho que esquecê um monte de coisa que eu acreditava, um monte de coisa que eu fazia e fazê coisa nova, totalmente diferente

(trecho da reunião entre a professora-pesquisadora e sua orientadora sobre a elaboração do material didático referente ao dia 10/12/2020, grifo nosso).

A partir da observação desses trechos é possível notar que a professora-pesquisadora, ao descrever seus sentimentos com relação à mudança de abordagem, cita sua abordagem declarada e sua experiência docente anterior a esse processo, como fica evidente em passagens como: “Ah, não, agora eu vou ser comunicativa. Porque no começo parecia isso: parecia que eu ia falá assim ah, vou ser comunicativa, vai ser fácil, eu vou tirá de letra. Imagina. E não é bem assim porque a abordagem que a gente tem, as crenças que a gente tem são muito fortes.” Ou ainda quando diz:

Eu ia pedi pra senhora tê paciência comigo porque não é:: que eu não quero fazê um material comunicativo é que, assim, são 15 anos trabalhando desse jeito. E achando que isso era o bom para o aluno, que isso ajudava o aluno. Então, na hora que eu vô fazê o material, eu fico pensando assim: mas se eu não colocá isso, eu não vô ajuda meu aluno porque é isso que eu sempre fiz, né?.

É possível averiguar que, ao mencionar esses conflitos ou dificuldades, a professora-pesquisadora faz alusão, mesmo que indiretamente, à sua competência implícita, uma vez que, sempre que tentava elaborar atividades comunicativas para o material didático, retornavam a sua mente sua experiência profissional anterior e suas crenças sobre o ensino da língua-alvo.

Assim, guiada por sua abordagem declarada, a gramatical (Almeida Filho, 1993; 2015), além de suas memórias e experiências como docente e aprendiz de uma língua estrangeira, sua competência implícita era acionada para concretizar sua abordagem no material didático, revelando, assim, que ainda havia a necessidade de maior reflexão e aprofundamento teórico ou até mesmo de ruptura com sua filosofia de ensinar para que de fato ocorresse a mudança na essência da abordagem. Tal mudança, como salientado por Almeida Filho (1993; 2012; 2015), não é tarefa simples, porque, para mudar de abordagem, não basta apenas comunicativizar *por fora* (Almeida Filho, 1993; 2012; 2015). Convém destacar ainda que a CI é básica para a prática do professor, pois é essa competência que possibilita ao docente tomar decisões diante de situações inesperadas para as quais ele não foi previamente preparado, já que nem sempre o professor conseguirá justificar suas ações a partir das teorias formais existentes (Bandeira, 2003; 2015). Todavia, como era interesse da professora-pesquisadora mudar de abordagem, ela precisava compreender explicitamente seu fazer docente.

Ainda analisando os excertos anteriores, a professora-pesquisadora relata a sua orientadora a intenção de escrever um diário para descrever seu processo de mudança de abordagem que vinha vivenciando, uma vez que experimentava diferentes sentimentos acerca disso. É importante salientar que a escrita desse diário surgiu da dificuldade enfrentada por ela para mudar de abordagem. A partir dessa escrita, aliada às reuniões com sua orientadora, foi possível descrever e tecer reflexões a respeito de sua trajetória. Assim, é possível supor que, à medida que refletia sobre esse processo, a participante deste estudo desenvolvia sua conscientização teórica, relacionando a teoria a sua prática profissional.

Ressalta-se, ainda, que o saber teórico, aqui, especificamente as leituras e discussões sobre a AC, e as reflexões por ele suscitadas são vitais para a ampliação de competências e possibilidades de ensinar do docente. Nessa perspectiva, Blatyta (1999) traz que o processo de compreensão das teorias explícitas é atravessado por teorias implícitas que resultam das experiências de cada professor. Portanto, para que o professor atualize seus conhecimentos e saia da sua prática habitual, faz-se necessário que as teorias implícitas sejam conhecidas e analisadas, a fim de que o professor atribua a elas novos sentidos. Conseqüentemente, a competência implícita se desenvolve rumo à aplicada, ou seja, ela vai deixando a implicitude em direção à explicitação.

Além da CI, é possível observar que a CT também se manifesta ao longo do processo de mudança de abordagem vivenciado pela professora-pesquisadora. Nesse contexto,

apresento, a seguir, dois excertos do diário dessa professora nos quais ela aborda sua conscientização teórica durante a elaboração do material didático:

Sigo tentando me adaptar e reconstruir nessa jornada de produção de material didático. A Unit 1 está quase pronta. Escolhemos, a professora orientadora e eu, organizá-la a partir do tema Science visto que as necessidades de aprendizagem do público-alvo são, prioritariamente, a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos. Temos utilizado atividades comunicativas por meio de recortes comunicativos, evitando o isolamento das habilidades da língua. Nossa, quando escrevo ou falo dessa forma, me sinto realmente uma professora-pesquisadora-produtora de MD [Material Didático] que sabe explicitamente/teoricamente o que faz! Mas não posso me enganar, tenho muita estrada ainda nessa caminhada (trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD referente ao dia 10/12/2020, grifo nosso).

Ao longo deste processo de ressignificação de minha abordagem de ensinar e de minha competência teórico-explícita, percebo a relevância de pensar cada atividade de forma consciente e não mais intuitiva como tenho feito nesses 15 anos de prática docente. Não é um processo fácil, mas é esclarecedor e inspirador. A cada atividade/tarefa desenvolvidas, aprendo muito, não somente sobre comunicativismo, mas também sobre mim mesma, sobre que tipo de professora quero ser de agora em diante: aquela que organiza suas aulas em torno de estruturas gramaticais ou aquela que busca contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Não estou dizendo que a primeira é errada e a segunda é correta. O que digo é que é preciso se ter consciência de qual teoria fundamenta nossas aulas e materiais didáticos que utilizamos/produzimos. [...] (trecho do diário da professora-pesquisadora sobre a elaboração do MD [Material Didático] referente ao dia 27/12/2020, grifo nosso).

A respeito do primeiro trecho previamente apresentado, é possível observar que a professora-pesquisadora, quando descreve a primeira unidade do material didático, utiliza termos próprios da abordagem comunicativa e manifesta surpresa e satisfação ao perceber-se mais próxima de se tornar uma profissional capaz de explicar teoricamente de que maneira e a razão pela qual organizava o referido material, conforme fica explícito na seguinte passagem destacada: “Nossa, quando escrevo ou falo dessa forma, me sinto realmente uma professora-pesquisadora-produtora de MD [Material Didático] que sabe explicitamente/teoricamente o que faz!” No entanto, na sequência, a professora reconhece que esse desenvolvimento de sua conscientização teórica ainda estava apenas no início.

No segundo trecho, em consonância com o primeiro, a participante menciona que estava vivenciando um processo de “ressignificação”, tanto de sua abordagem de ensinar quanto de sua “competência teórico-explícita”. É importante enfatizar que o termo “ressignificação”, empregado por ela, sinaliza a tentativa da professora de transformar ou redefinir sua filosofia de ensinar, como também o que ela denomina de “competência teórico-explícita”. Vale lembrar que a abordagem de ensinar orienta a prática docente, enquanto o sistema de competências capacita o professor a colocá-la em prática (Sant’Ana, 2020a). Dessa forma, quando afirma, já no primeiro trecho, que estava conseguindo compreender claramente e teoricamente a produção do material didático, provavelmente estava se referindo à competência teórica a qual denominava, no segundo trecho, de “teórico-explícita”. Ela também relata estar consciente de que o que estava fazendo era diferente de sua prática docente que vinha adotando até aquele momento, a qual declara ter sido conduzida de forma “intuitiva”.

Esses dados indicam que a professora-pesquisadora considerava que sua prática docente primária era predominantemente fundamentada em sua competência implícita, isto é, orientava suas aulas por meio de suas crenças, memórias, intuições e experiências, conhecimentos informais (Bandeira, 2003; 2015; Almeida Filho, 2015; Sant’Ana, 2020a). Ao buscar conhecimento científico ou teorias formais sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, visitando ou revisitando textos os quais tratam do conceito de abordagem, dos princípios que subjazem à abordagem gramatical e dos aspectos distintivos

da abordagem comunicativa, a participante da pesquisa passou a refletir não apenas sobre as atividades e tarefas que vinha criando, mas também sobre a sua identidade profissional, como é possível verificar neste excerto extraído do segundo trecho:

A cada atividade/tarefa desenvolvida, aprendo muito, não somente sobre comunicativismo, mas também sobre mim mesma, sobre que tipo de professora quero ser de agora em diante: aquela que organiza suas aulas em torno de estruturas gramaticais ou aquela que busca contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Não estou dizendo que a primeira é errada e a segunda é correta.

Ainda no segundo trecho analisado, a professora-pesquisadora declara que é necessário que o docente entenda qual “teoria” sustenta suas aulas e os materiais didáticos que utiliza, sejam eles adotados ou produzidos por ele. É possível inferir que ela se refere à abordagem que orienta a prática desse docente. Vale destacar que a participante expressava o desejo de mudar sua abordagem de ensinar e, por isso, buscou concretizar a abordagem desejada – a comunicativa – em um material didático para, posteriormente, ensinar com o referido material. Contudo, o processo de mudança não se iniciou em sua essência, mas, sim, do exterior, pois a professora começou a refletir a respeito de sua abordagem declarada, a gramatical, e da abordagem comunicativa ao longo do processo de mudança, como já demonstrado por outros dados apresentados nesta seção, indicando que as leituras e o desenvolvimento de sua competência teórica, realizadas nesse processo externo de alinhar o material didático aos aspectos distintivos da abordagem desejada, a comunicativa, contribuíram para que a participante articulasse suas teorias pessoais ou informais com o conhecimento científico ou formais (Almeida Filho, 2012; 2018b).

É importante enfatizar que a resignificação exige um novo olhar acerca do que já existe e, a partir dessa nova perspectiva, fazer de forma diferente. No entanto, é necessário ratificar que apenas resignificar pode não ser suficiente para promover uma mudança de abordagem de ensinar e romper ou fazer rupturas com os velhos hábitos é importante. Assim, com base nos dados apresentados e nos apontamentos de Blatya (1999) e Almeida Filho (1993; 2015), é possível perceber que embora a participante tenha refletido durante a elaboração do material didático, alinhado à abordagem comunicativa, essas reflexões e resignificações ainda não haviam sido suficientes para concretizar, de fato, uma mudança de abordagem.

Ademais, nota-se que a professora-pesquisadora passou a reconhecer e explicitar sua abordagem de ensinar a língua-alvo após o início de seu processo de doutoramento. Isso sugere que, ao longo desse período, a participante da pesquisa buscou embasamento teórico por meio de leituras de autores e estudos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, os quais demonstram como as abordagens gramatical e comunicativa se caracterizam. Dessa forma, a fim de tentar concretizar a abordagem desejada, comunicativa, fundamentada teoricamente, percebeu que, nos anos que antecederam o doutorado, sua abordagem de ensinar era gramatical com elementos da abordagem comunicativa. Nesse sentido, compreender com clareza qual filosofia conduz sua prática pedagógica é essencial, visto que a abordagem funciona como ferramenta que possibilita ao professor entender, com maior profundidade, sua identidade profissional (Sant’Ana, 2020a).

Assim, após expor as competências da professora-pesquisadora que foram reveladas e/ou desenvolvidas durante a elaboração do material didático, passo, a seguir, à análise das competências reveladas durante o uso do referido material.

Ao analisar os dados do diário da professora-pesquisadora a respeito da utilização do material didático, pode-se averiguar que, durante a segunda e a terceira aulas síncronas, ela manifesta sua insegurança em relação aos seus conhecimentos linguísticos. Como exemplo, demonstro a seguir um trecho referente à segunda aula:

Senti como se meu inglês estivesse “enferrujado”, pois, até mesmo palavras e estruturas gramaticais simples me faltavam quando eu estava me comunicando com os alunos.

Acredito que a presença do outro professor<sup>8</sup> também me intimida porque sei que ele tem um nível linguístico maior que o meu. Afinal, não sou um robô nem um dicionário ambulante e estou há mais de um ano sem dar aulas, pois estou afastada para capacitação (trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD [Material Didático] referente ao dia 6/05/2021, grifos nossos).

Analisando o excerto apresentado, é possível notar, inicialmente, que a professora-pesquisadora relata dificuldades em se comunicar com os alunos em inglês, mencionando que não se recordava de “palavras ou estruturas gramaticais simples”. Também expressa sua insegurança diante da presença de outro professor de inglês quando menciona que “a presença do outro professor também me intimida porque sei que ele tem um nível linguístico maior que o meu”. Ainda que a docente não tenha especificado de quais palavras e estruturas não se recordava, é possível inferir que essa dificuldade não se restringia a itens de vocabulário ou gramaticais de nível mais avançado, como também abrangia elementos de nível básico da língua, já que utiliza a expressão “até mesmo” quando se refere a eles. A sensação de que seu inglês estivesse “enferrujado” parece estar relacionada tanto à dificuldade momentânea com a língua quanto ao fato de estar afastada da sala de aula havia mais de um ano, o que pode ter limitado seu uso da língua-alvo nesse período. Assim, compreende-se que a insegurança da professora está atrelada à percepção de que, como docente de língua estrangeira, deveria ser capaz de utilizar o idioma com precisão e fluência, sem cometer “deslizes”. No entanto, a meu ver, a professora refletiu sobre essa insegurança e reconheceu que não é “um robô nem um dicionário ambulante”, indicando ter consciência de que esquecimentos e deslizes fazem parte do uso natural de qualquer língua, inclusive por professores experientes.

Essa passagem evidencia que a professora-pesquisadora enfrentou alguns desafios ao se comunicar em inglês com seus alunos, sentindo-se insegura quanto ao seu conhecimento e habilidade para uso da língua-alvo, ou seja, considerou que sua competência linguístico-comunicativa (Almeida Filho, 2012; 2018a) não era suficiente para ministrar suas aulas a partir do paradigma comunicativo (Teixeira da Silva, 2008). É oportuno ressaltar e reiterar, como aponta Almeida Filho (2023), que o professor necessita aperfeiçoar sua competência comunicativa para alinhar sua prática à perspectiva comunicativa de maneira que ela não se torne difícil ou até mesmo impossível.

Adicionalmente, após a terceira aula síncrona, a professora volta a declarar sua insegurança em relação ao seu nível de inglês, conforme demonstrado a seguir:

*Mais uma vez me deparei com minha insegurança com relação ao meu nível de inglês. Cometi alguns erros gramaticais ao longo da aula. O que é mais engraçado é que, segundos depois que eu cometo os erros, eu automaticamente já me corrijo em silêncio. Sinceramente, não sei o que acontece... ao mesmo tempo em que fico preocupada com esses erros de acurácia, penso que meu objetivo é trabalhar o uso da língua e, por meio deste, a forma, mas se me importo tanto com a forma na minha própria fala e escrita, como posso focar as aulas no sentido? [...] Essa minha preocupação me faz refletir sobre a competência linguístico-comunicativa da qual trata o professor Almeida Filho (trecho do diário da professora-pesquisadora sobre o ensino com o MD [Material Didático] referente ao dia 13/05/2021, grifos nossos).*

Nesse trecho, é possível perceber novamente a preocupação da professora com sua competência linguístico-comunicativa quando descreve: “Mais uma vez me deparei com minha insegurança com relação ao meu nível de inglês”; e justifica essa insegurança ao mencionar que cometeu “alguns erros gramaticais” e que pouco tempo depois que isso aconteceu, ela já se corrigiu “em silêncio”. Ela relata ter cometido erros gramaticais durante a aula, os quais foi capaz de identificar e corrigir imediatamente após tê-los cometido, o que

---

<sup>8</sup> O professor mencionado pela participante é o docente que estava responsável pela disciplina de Inglês para Propósitos Específicos 1 durante o semestre letivo em que a professora-pesquisadora implementou o material didático temático de inglês criado particularmente para sua pesquisa de Doutorado.

torna possível inferir que ela percebe que o uso de determinada estrutura não foi adequado conforme o que prescreve a gramática normativa. Essa preocupação da professora-pesquisadora com seus erros faz alusão novamente à sua percepção de que sua competência comunicativa não era suficiente para ministrar aulas na/da língua-alvo, especificamente no que se refere à precisão (accuracy<sup>9</sup>), componente dessa competência.

Cabe salientar que, com base no fragmento do trecho citado, não é possível afirmar que a professora-pesquisadora considerava a precisão como único elemento essencial para ministrar aulas sob o viés comunicativo. No entanto, ao lembrar que ela declarava que orientava suas aulas a partir dos princípios da abordagem gramatical com uma roupagem comunicativizada, é plausível supor que a relevância do domínio de itens formais da língua fosse importante para essa docente.

Com o objetivo de averiguar se a insegurança linguística relatada pela professora em seu diário é evidenciada, foram assistidas à segunda (6/05/2021) e à terceira (13/05/2021) aulas síncronas. É possível notar, em alguns momentos apenas na aula do dia 6 de maio de 2021, prováveis indícios da preocupação da professora com seu nível de inglês. Portanto, trago abaixo dois trechos que serão discutidos em sequência:

Professora: Quando vocês veem essa photo... this picture, OK? Hum... There is a hand, right? OK? Tem uma mão and then inside the hand you have a... bulb? Is it correct, professor, bulb? Que eles falam? Bulb?

Professor responsável pela disciplina: Yes, I think it is bulb.

Professora (digita no chat): Bulb (Trecho 1: Transcrição do momento em que a professora descreve com/para os licenciandos capa da Unit 1 – Science referente ao dia 6/05/2021).

[...]

Professora: Present a short biography of male and female mathematician. Can you understand the second communicative goal?

Aluno Felps: Eh ... is like a ... hum... activity for us? ... or not?

Professora: Sorry.

Aluno Felps: Will we need to make a (palavra não compreendida) or not?

Professora: What do you think?

Alunos Felps: Tipo...

Professora (corrigindo o que havia falado anteriormente): What do you mean by that?

Aluno Felps: Isso aí vai sê uma tarefinha pra gente? Ou não?

Professora: Everything [risos] Every activity here you are going to do, OK? Some of them you are going to do here while we are in a synchronous class, OK? And some of them you are going to do after in asynchronous class, OK? Can you understand? (Trecho 2: Transcrição do momento em que a professora lê o segundo objetivo comunicativo da Unit 1 – Science referente ao dia 6/05/2021, grifo nosso).

Quando se examina os dois excertos destacados no trecho 1, é possível verificar que no fragmento “Quando vocês veem essa *photo... this picture, OK?*” a professora reformula sua fala,

---

9 Segundo Almeida Filho (2021, p. 146), “precisão” pode ser definida como: “Qualidade do insumo, geralmente produzido, requerida mediante conhecimento de regras e da sua aplicação na interlíngua gramaticalmente cada vez mais correta dos aprendentes.”

substituindo o termo *photo* por *this picture*, sinalizando uma autocorreção espontânea e sutil aos olhos e ouvidos de quem assiste à aula, possivelmente motivada pela busca por maior precisão lexical. Ainda nesse trecho, ao se referir ao termo *bulb*, a docente verbaliza sua dúvida ao confirmar com o professor responsável pela disciplina se a escolha lexical era adequada. Como discutido anteriormente, essa atitude pode estar relacionada à insegurança que ela relata sentir em relação a sua proficiência linguística, especialmente quando comparada à do colega. Além disso, no fragmento destacado do trecho 2, verifica-se que, ao interagir com o aluno Felps, a professora inicialmente formula a pergunta “*What do you think?*”, mas, antes de obter uma resposta, reformula para “*What do you mean by that?*”. Mais uma vez, por meio dos trechos transcritos da segunda aula síncrona, provenientes dos trechos 1 e 2, os dados reforçam o receio da professora com relação à forma ou precisão no uso da língua inglesa, o que sugere que possivelmente a docente sofria influência de sua abordagem declarada, a gramatical.

Por fim, com base na análise dos dados aqui apresentados, ainda que de maneira resumida, é possível constatar que, as competências evidenciadas ao longo da trajetória da professora-pesquisadora durante a mudança de abordagem são as competências implícita, teórica e linguístico-comunicativa. As duas primeiras – implícita e teórica – foram mencionadas tanto na criação do material didático quanto durante o ensino com o referido material, enquanto a competência linguístico-comunicativa foi mencionada apenas no decorrer da implementação desse material.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar as competências de uma professora-pesquisadora de inglês que surgiram e/ou desenvolveram ao longo de seu processo de mudança de abordagem ao elaborar e ensinar com um material didático com foco no sentido para o ensino de inglês em um contexto de educação profissional e tecnológica, especificamente em um Curso de Licenciatura em Matemática.

Cabe destacar que, embora existam diversos estudos a respeito do ensino de inglês em instituições de educação profissional e tecnológica (Fernandes, 2017; Machado, 2017; Ramirez, 2017; Mattos, 2018, para citar alguns), não encontrei trabalhos que versam sobre as percepções de uma professora, também pesquisadora, acerca de sua trajetória rumo à mudança de abordagem de ensinar língua inglesa em uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Após coleta e análise dos dados, foi possível constatar que a trajetória da professora-pesquisadora no processo de mudança de abordagem se caracterizou como complexa e não linear (Blatyta, 1999).

Dentre os diferentes aspectos que caracterizaram essa trajetória, os dados indicaram que algumas competências emergiram, a saber – a competência implícita, a teórica e a comunicativa –, revelando-se esta última exclusivamente no ensino com o material didático. Ressalto que, a partir do entendimento acerca dos aspectos distintivos da abordagem comunicativa, a professora-pesquisadora iniciou seu processo de desenvolvimento da competência implícita rumo à competência aplicada. Ademais, os registros feitos pela professora-pesquisadora em seu diário e nas reuniões com sua orientadora demonstram que essas competências surgem de forma direta ou indireta, sempre associadas às reflexões da docente sobre sua abordagem declarada e/ou sobre a abordagem almejada. Em razão disso, ao ponderar sobre o ensino comunicativo de línguas, essa professora, por meio das leituras e discussões com sua orientadora, desenvolvia sua competência teórica e compreendia sua abordagem e prática profissional anteriores ao desenvolvimento de sua pesquisa. Além disso, questionou-se acerca de sua competência linguístico-comunicativa quando, no início do ensino com o referido material didático, sentiu-se insegura para ensinar alinhada aos aspectos distintivos do comunicativismo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: \_\_\_\_\_. (org.). Parâmetros atuais no ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997. p. 13-28.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [s.L.], v. 3, n. 1, p. 7-18, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores; Artelíngua, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Quatro estações no ensino de línguas. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Fundamentos da Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018a.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: \_\_\_\_\_. (org.). Competências de Aprendizes e Professores de Línguas. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b. p. 11-34.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Modelo descritivo da OGEL – Operação de Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: SILVA JÚNIOR, A. F.; POLLI, M. C. B.; VIEIRA, M. E. (org.). Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2023. p. 17-35.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. English Language Teaching Journal, v. 17, n. 2, p. p. 63-67, 1963.
- BANDEIRA, G. M. Por que Ensino como Ensino? Manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês). 2003. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- BANDEIRA, G. M. Competência implícita: a gênese de uma competência. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.) Ecos do profissional de línguas: competências e teorias. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 105-132.
- BARÇANTE, M. Competências de ensinar línguas: leituras de Almeida Filho. In: SILVA JÚNIOR, A. F.; POLLI, M. C. B.; VIEIRA, M. E. (org.). Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2023. p. 105-134.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977. 223 p.
- BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). O professor de Língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999. p. 63-81.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas. Campinas-SP: Pontes; Brasília, DF: EdUnB, 2007. p. 57-86.
- DÖRNYEI, Z. Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Spain: Oxford, 2007.
- EMÍDIO, D. E. Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância. 2017. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- FERNANDES, F. A. Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2017. 254 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

- FREITAS, M. S.; BARBIRATO, R. C. Apontamentos da pesquisa nacional sobre o construto de abordagem. In: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (org.). Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 47-70.
- MACHADO, F. R. The process of English language teachers' professional identity (re)construction at IFSC: an interpretative study. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- MATTOS, C. M. P. Vou ensinar língua estrangeira num instituto federal: aspectos da formação do professor de inglês em context superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE). 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. Aquisição de segunda língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.
- RAMIREZ, R. A. Aprendizagem da docência: a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.
- SANT'ANA, J. S. Por uma porta entreaberta: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.
- SANT'ANA, J. S. Considerações sobre a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho. In: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (org.). Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020a. p. 31-46.
- SANT'ANA, J. S. Introdução ao modelo Almeidiano. Revista Linguagem, São Carlos, v. 33, n. 1, p. 64-80, jan./jun. 2020b.
- SANT'ANA, J. S.; BARÇANTE, M. Competências de ensinar línguas. Instagram, 23 de novembro de 2021.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2016.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em busca da fluência oral: um curso de Letras subjúdice. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. (org.). Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 373-400. (Col. Npla - Vol. 41).
- VIANA, N. O conceito de abordagem na formação e atuação de professores de língua (s): partitura e(m) execução. In: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (org.). Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 7-14.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.