

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**REBECA AQUINO BARBOSA**

**INGLÊS PARA INICIANTE BRASILEIROS: QUAL LÍNGUA USAR COMO MEIO  
DE INSTRUÇÃO?**

**Bagé  
2023**

**REBECA AQUINO BARBOSA**

**INGLÊS PARA INICIANTES BRASILEIROS: QUAL LÍNGUA USAR COMO MEIO DE INSTRUÇÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respektivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Silva Pires de Assumpção

**Bagé  
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

B238i Barbosa, Rebeca Aquino  
Inglês para iniciantes brasileiros: qual língua usar como meio de instrução? /  
Rebeca Aquino Barbosa  
51 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade  
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E  
RESPECTIVAS LITERATURAS, 2023.

“Orientação: Simone Silva Pires de Assumpção”

1. Ensino. 2. Inglês. 3. Língua de instrução. I. Título.

**REBECA AQUINO BARBOSA**

**INGLÊS PARA INICIANTES BRASILEIROS: QUAL LÍNGUA USAR COMO MEIO DE INSTRUÇÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, do Campus Bagé, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

TCC defendido e aprovado em: sete de dezembro de dois mil e vinte e três.

Banca examinadora:

Profa. Dra. SIMONE SILVA PIRES DE ASSUMPÇÃO

Orientadora

UNIPAMPA

Profa. Dra. DENISE VON DER HEYDE LAMBERTS

UNIPAMPA

Profa. Dra. CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES

UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **DENISE VON DER HEYDE LAMBERTS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/12/2023, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SIMONE SILVA PIRES DE ASSUMPCAO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/12/2023, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/12/2023, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1315659** e o código CRC **6DB1BA9A**.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo comparar o uso da língua inglesa e da língua portuguesa como meio de instrução em sala de aula, através de um estudo de campo com duas turmas iniciantes de inglês como língua adicional. Para isso, ministrou-se uma aula de mesmo conteúdo para duas turmas diferentes, sendo a aula de uma turma com o uso da língua portuguesa como principal meio de instrução e a aula da outra turma realizada totalmente em inglês. Após cada aula, foi aplicada aos alunos uma avaliação para verificar o aproveitamento da aula e um questionário para coleta de dados relativos a aspectos afetivos como motivação, curiosidade e autoconfiança. A base teórica inclui Leffa (2006), Dearden (2014), Guimarães e Kremer (2020), Ignácio e colegas (2020), Kirkpatrick (2011), entre outros autores que discutem o uso de inglês como meio de instrução (EMI). Este estudo encontrou evidências de que, em relação a aspectos afetivos como satisfação, motivação, conforto e autoconfiança, é mais vantajoso usar português do que inglês como língua de instrução para aprendizes iniciantes de inglês falantes de português como primeira língua.

Palavras-Chave: Ensino; inglês; língua de instrução.

## **ABSTRACT**

This research aims to compare the use of English and Portuguese as the medium of instruction in the classroom, through a field study with two beginning classes of English as an additional language. For this purpose, a lesson with the same contents was taught for two different classes, but one group received a lesson with the use of the Portuguese language as the main medium of instruction and the other group received a class held entirely in English. After each class, the students were assessed by means of a performance test and a questionnaire in order to collect data on affective aspects like motivation, interest, and self-confidence. The theoretical base includes Leffa (2006), Dearden (2014), Guimarães and Kremer (2020), Ignácio and colleagues (2020), Kirkpatrick (2011), among other authors who discuss the use of English as a medium of instruction (EMI). This study found evidence that, regarding affective aspects such as fulfillment, motivation, comfort, and self-confidence, it is more advantageous to use Portuguese than English as the medium of instruction for beginner students of English who speak Portuguese as their first language.

Keywords: Teaching; English as a Foreign Language; English as a medium of instruction.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>5</b>
<b>SUMÁRIO</b>	<b>7</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>8</b>
1.1 Questões de pesquisa	8
1.2 Objetivo geral	9
1.3 Objetivos específicos	9
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>10</b>
2.1 Conceito de Língua Adicional	10
2.2 Conceito de EMI (English as a Medium of Instruction)	10
2.3 Internacionalização do Ensino Superior	13
2.4 Inglês como língua de instrução no ensino de inglês	16
2.5 Desafios Linguísticos	19
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>23</b>
3.1 Tipo de pesquisa	23
3.2 Instrumentos	23
3.3 Procedimentos	24
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>25</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>39</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>43</b>
ANEXO 1	43
ANEXO 2	48
ANEXO 3	50

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Este trabalho de conclusão de curso aborda a questão da língua de instrução a ser adotada no ensino de línguas adicionais. A escolha desse tema se deu em virtude da minha inquietação com relação ao uso da língua materna ou da língua adicional em sala de aula, o que é um assunto de grande relevância tanto para os professores de línguas adicionais, que precisam decidir quais das diferentes metodologias adotarão em sala de aula, quanto para os alunos, que poderão, através deste estudo, identificar diferentes formas de ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

A metodologia de pesquisa adotada nesta investigação envolve uma breve revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo com duas turmas iniciantes de inglês como língua adicional. Em uma das turmas, foi ministrada uma aula utilizando-se o inglês como língua de instrução. Na outra turma, a mesma aula foi ministrada utilizando-se apenas o português como língua de instrução. Então, foi analisado o resultado dessa aula sob a perspectiva dos alunos (aprendizado objetivo e percepções subjetivas). Os resultados permitiram identificar qual turma teve um maior aproveitamento da aula ministrada, por meio da avaliação individual, bem como as diferentes interpretações que os alunos tiveram da aula, positivas ou negativas.

Sendo assim, este trabalho de conclusão de curso consta das seguintes partes: considerações iniciais, fundamentação teórica, descrição da metodologia de pesquisa, apresentação e análise dos resultados, e considerações finais.

### **1.1 Questões de pesquisa**

- É vantajoso utilizar inglês como meio de instrução com aprendizes iniciantes de inglês e falantes de português como primeira língua?
- Esse uso resulta em maior aprendizado em comparação com o uso do português como língua de instrução?
- Se não resulta em maior aprendizado, haveria alguma vantagem de ordem afetiva quanto ao uso do inglês como meio de instrução?

## **1.2 Objetivo geral**

Comparar o resultado do uso de inglês e de português como língua de instrução com aprendizes iniciantes de inglês falantes de português como primeira língua em termos de aprendizagem da língua-alvo e em termos afetivos.

## **1.3 Objetivos específicos**

- Investigar a literatura disponível a respeito das vantagens e desvantagens do uso de inglês como meio de instrução no ensino de inglês como língua adicional;
- Planejar e aplicar uma aula de nível iniciante, sobre o mesmo conteúdo e com os mesmos procedimentos, em duas turmas diferentes, utilizando-se, em uma delas, o inglês como língua de instrução e, na outra, o português;
- Comparar o resultado da aprendizagem do conteúdo específico da aula ministrada nas duas turmas por meio de um teste de desempenho previamente elaborado e aplicado após a aula;
- Coletar e analisar as percepções dos alunos que receberam a aula que utilizou inglês como meio de instrução com relação a aspectos afetivos, como motivação, curiosidade, desafio, autoconfiança, entre outros fatores, com o objetivo de verificar se houve ou não algum ganho além do aprendizado da língua em si quando se utilizou inglês como meio de instrução.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordaremos os conceitos de língua adicional, EMI (English as a medium of instruction) e seus desafios, internacionalização do ensino superior e o uso de inglês como língua de instrução nas aulas de inglês para aprendizes falantes de português como primeira língua.

### 2.1 Conceito de Língua Adicional

Empregamos, ao longo deste trabalho, o termo língua adicional, em vez de segunda língua (L2) ou língua estrangeira, porque entendemos “língua adicional” como a língua adquirida após a língua materna, não necessariamente uma língua desconhecida, uma vez que poderá ser falada também por outras pessoas da mesma localidade:

Adicional aplica-se a todas, exceto, evidentemente, à primeira língua aprendida. Além disso, uma língua adicional pode não ser estrangeira, uma vez que muitas pessoas no seu país a podem falar normalmente. (JUDD, TAN e WALBERG, 2001, p. 6) (tradução minha)<sup>1</sup>

Portanto, consideramos as línguas adicionais aquelas que se adicionam ao repertório do aprendiz, além da língua majoritária do país. Geralmente, a língua adicional é ensinada nas escolas e/ou circulam na sociedade. Desse modo, não são línguas apartadas ou estranhas ao contexto do estudante (LEFFA e IRALA, 2014).

Nesse sentido, o ensino de línguas adicionais deve focar no objetivo de tornar os estudantes capazes de utilizar a língua de forma autônoma, efetiva e culturalmente apropriada. Ao longo do processo, erros serão naturais e deverão ser detectados e corrigidos o mais cedo possível na interação com o professor e os colegas (JUDD, TAN e WALBERG, 2001, p. 10).

### 2.2 Conceito de EMI (English as a Medium of Instruction)

De acordo com Dearden (2014, p. 4), o conceito de Inglês como Meio de Instrução (*English as a Medium of Instruction* - EMI) é definido por: “O uso da língua

---

<sup>1</sup> “‘Additional’ applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it.”

inglesa para ensinar matérias acadêmicas em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês.” (tradução minha)<sup>2</sup>. Dearden (2014, p. 4) acrescenta que EMI está sendo cada vez mais usado em universidades e escolas, o que tem implicações muito importantes para a educação dos jovens, mas pouca pesquisa tem sido realizada sobre o assunto, para que se possa entender por que, quando e como EMI está sendo usado. Como é possível perceber, a definição de Dearden atém-se ao ensino de “matérias acadêmicas”, não ao ensino de inglês como língua adicional.

Guimarães e Kremer (2020, s. p.), lembram que, na área de Educação e Linguística, usa-se vários termos, além de EMI, para descrever uma abordagem de ensino de conteúdos específicos por meio de uma língua que não é a língua materna do aluno, como: Content and Language Integrated Learning (CLIL), Integrated Content Learning (ICL), Content Based Learning (CBL), Language Across the Curriculum (LAC), Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE), etc. Segundo os autores, essas abordagens variam quanto ao foco no ensino-aprendizagem do conteúdo e da língua, mas EMI é mais associado ao ensino do conteúdo em si. Entretanto, também segundo os autores, os responsáveis por tomar decisões na área da educação, às vezes, não têm clareza sobre os objetivos de cada uma das várias possibilidades de implementação dessas abordagens, utilizando esses termos de forma intercambiável.

No Brasil, percebe-se que o uso de EMI vem se ampliando, principalmente nas universidades, associado à busca pela internacionalização do ensino superior (que será abordada na próxima seção). Como afirmam Ignácio e colegas (2020, p. 609), a internacionalização pode atrair alunos de outros países e, ao mesmo tempo, preparar os alunos brasileiros para um mundo globalizado, considerando que o inglês é a principal língua de comunicação internacional. Ainda conforme os autores:

Nessa perspectiva, os sujeitos de aprendizagem passam a ser falantes não nativos da língua; e o estudo da interação entre esses falantes assume papel central no processo de ensino-aprendizagem. O foco dessa abordagem não reside tanto na precisão gramatical, mas na inteligibilidade e nos recursos estratégicos utilizados tanto pelo emissor como pelo receptor para que a comunicação entre ambos se efetive (IGNÁCIO et al., 2020, p. 607).

---

<sup>2</sup> The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English.

Por outro lado, em relação à efetividade do uso de EMI, Galloway (2017, s. p.) afirma que é um desafio garantir que a aplicabilidade de EMI atinja o seu objetivo, que é o de ensinar ou melhorar o inglês dos estudantes, tendo em vista que este não pareceu ser tão eficaz quanto a exposição dos alunos somente à língua inglesa como objetivo principal:

Estudantes e professores afirmaram que isto se deve ao fato de terem sido expostos a mais inglês, mas dado que um programa intensivo de língua inglesa pode alcançar o mesmo resultado em apenas dez semanas, parece que o EMI não é tão eficaz como o estudo tradicional da língua. Foram registrados ganhos maiores na proficiência de leitura e compreensão auditiva dos estudantes, o que não é surpreendente, uma vez que o EMI envolve muita audição de palestras e leitura de textos (GALLOWAY, 2017, s. p.) (tradução minha)<sup>3</sup>.

Portanto, tanto o modo como as matérias são estudadas em sala de aula quanto a forma com que os alunos compreendem o conteúdo podem ser prejudicados: "Alguns professores chineses afirmaram que, quando ensinam em inglês, diluem o conteúdo curricular, simplificando-o para compensar as dificuldades linguísticas dos alunos" (GALLOWAY, 2017, s. p.) (tradução minha)<sup>4</sup>.

Nessa mesma pesquisa, apresenta-se também a perspectiva do corpo docente e dos alunos quanto à utilização de EMI em sala de aula: "Os membros do corpo docente acreditavam que os programas de EMI deveriam usar apenas o inglês, mas muitos também disseram que a língua materna dos alunos poderia ser uma ferramenta pedagógica útil dentro de um curso de EMI" (GALLOWAY, 2017, s. p.) (tradução minha)<sup>5</sup>.

Ou seja, de acordo com a pesquisa, a utilização da língua materna em uma matéria pode ter resultados variáveis; de um lado, é apresentada como uma forma positiva de aprendizado do conteúdo ministrado na sala de aula, uma vez que este não seja o aprendizado do inglês como produto final; e, de outro, o uso da língua adicional como meio de instrução obriga o professor a simplificar o conteúdo e as

---

<sup>3</sup> Students and teachers said this was because they were exposed to more English, but given that an intensive English language programme can achieve the same result in just ten weeks, it seems that EMI is not as effective as traditional language study. Bigger gains have been reported in students' reading and listening proficiency, but this is unsurprising, seeing as EMI involves a lot of listening to lectures and reading texts.

<sup>4</sup> Some Chinese professors have reported that when teaching in English, they water down curricular content, simplifying it to make up for students' language difficulties.

<sup>5</sup> Faculty members believed EMI programmes should only use English, but many also said that students' mother tongue could be a useful pedagogical tool within an EMI course.

avaliações, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por cada indivíduo na língua adicional, considerando que, muitas vezes, os alunos são oriundos de diferentes países, o que dificulta o uso da língua materna como meio de instrução.

Do ponto de vista dos estudantes que participaram da pesquisa, diferentemente da perspectiva dos docentes, o EMI é uma forma assertiva de desenvolver a língua inglesa, mesmo que esse seja um desafio a ser enfrentado: “Em contrapartida, os alunos do estudo preferiram o uso somente de inglês (os alunos japoneses mais do que os chineses), porque eles viam o EMI como uma forma de aprimorar seu inglês”<sup>6</sup> (GALLOWAY, 2017, s. p.).

As opiniões de alunos e professores também contrastam entre si, uma vez que seus efeitos a longo prazo são pouco explorados:

Os benefícios que se podem perceber do IME não podem ser garantidos. Exigem um planejamento cuidadoso e uma avaliação curricular. Precisamos de mais investigação para garantir que a velocidade a que os cursos de EMI estão a surgir não continue a ultrapassar a investigação empírica (GALLOWAY, 2017, s. p.) (tradução minha)<sup>7</sup>.

Mesmo assim, a utilização desse meio de instrução vem sendo praticada a favor da internacionalização do ensino no mundo todo, principalmente no ensino superior.

### **2.3 Internacionalização do Ensino Superior**

De acordo com Moraes (2021, p. 27), “o termo internacionalização significa o ato de tornar internacional, ou seja, que se realiza, que se passa entre duas ou mais nações”. Isto é, o modo com que uma organização ou um país se relaciona com outro de forma a estabelecer e/ou expandir parcerias internacionais. Nesse caso específico, a internacionalização será abordada do ponto de vista do contexto escolar, no qual a cooperação entre os países se dá na forma de iniciativas

---

<sup>6</sup> In contrast, the students in the study preferred only English to be used (Japanese students more than Chinese students), because they saw EMI as a way to improve their English.

<sup>7</sup> The perceived benefits of EMI cannot be guaranteed. They require careful planning and curriculum evaluation. We need more research to ensure that the speed at which EMI courses are appearing does not continue to outpace empirical research.

acadêmicas, como em pesquisas universitárias e programas internacionais de estudos.

Para Kirkpatrick (2011, p. 110), “a China é o maior fornecedor de estudantes ‘internacionais’, e não é surpreendente que também esteja se movendo para aumentar o número de cursos de inglês-médio” (tradução minha). Dessa forma, segundo o autor, a língua de instrução em sala de aula entre estudantes estrangeiros é ofertada na forma de EMI, tendo em vista que a procura por cursos de inglês no país é alta, já que muitas matérias são mediadas em inglês nas escolas do país, com o intuito de que os alunos possam dialogar de forma clara com o resto do mundo. Ainda segundo Kirkpatrick (2011, p. 113):

O papel crescente do inglês no ensino superior não é, portanto, simplesmente limitado ao seu uso como meio de instrução e avaliação. É também cada vez mais utilizado como língua internacional de bolsas de estudo e de divulgação do conhecimento” (tradução minha).

Através da aquisição de uma língua que é utilizada no mundo inteiro, é possível participar de eventos e palestras internacionais, ter acesso e participar de publicações em língua inglesa, que é a forma mais comum de internacionalizar uma pesquisa, além da possibilidade do aluno em expandir redes de contatos e adquirir conhecimentos globais.

Por outro lado, a internacionalização do Ensino Superior é um processo longo, complexo e dispendioso, principalmente em países nos quais o inglês é falado por uma parcela muito pequena da população, como é o caso do Brasil. Aqui, muitas instituições de ensino superior aderiram ao Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF (BRASIL, 2014), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012 sob o nome Inglês sem Fronteiras (BRASIL, 2012). É importante mencionar que, a partir de 2019, o IsF foi desvinculado do MEC e passou a funcionar por meio da Rede Andifes. Esse programa propõe um maior contato da comunidade acadêmica local com cursos de inglês e de outros idiomas como língua adicional, de forma gratuita, ofertada por falantes/aprendizes das línguas. Trata-se de benefício tanto para quem está aprendendo quanto para quem está ensinando, ou seja, uma prática bilateral, onde os dois lados colocam em prática suas necessidades, o que futuramente irá gerar benefícios para a própria comunidade, através da capacitação, da maior qualificação dos indivíduos.

No Brasil, de acordo com Taquini, Reninni & Finardi, Kyria (2021), a criação do programa IsF teve como objetivo suprir a deficiência linguística que foi identificada no programa CsF (Ciências sem Fronteiras):

O programa IsF foi criado para suprir a lacuna do despreparo linguístico detectado no CsF, e quarenta e três universidades federais se inscreveram na primeira chamada para receber recursos para a criação de NuLi's [Núcleos de Línguas] responsáveis por oferecer 3 ações gratuitas às comunidades acadêmicas integrantes: a oferta de testes de proficiência (TOEFL no caso do inglês), e cursos presenciais e on-line de L2 (tradução minha)<sup>8</sup>.

O IsF, que é um programa de nível nacional, assim como outras possíveis medidas tomadas localmente com o objetivo de levar à internacionalização do ensino superior, inevitavelmente impulsionam o uso de EMI.

O processo de internacionalização do Ensino Superior é contínuo e está em constante evolução, como afirma Baumvol e Sarmiento (2016, p. 67):

A internacionalização se mostra como elemento definidor e essencial para a configuração do ensino superior no século XXI, emergindo como um processo de rápida evolução.

Dessa forma, buscando o desenvolvimento social e comunitário através da educação, esse processo apresenta benefícios de dimensões interculturais, mediante ampliação da visibilidade das instituições de ensino para o mundo, o que inevitavelmente vai implicar na necessidade de aprendizagem e desenvolvimento de uma língua utilizada internacionalmente.

Para Wächter e Maiworm (2014), entre os benefícios da implementação de EMI nesse caso, estão: melhorar o domínio da língua inglesa, já que esta é um elemento essencial para o sucesso na carreira dos alunos, ou seja, melhorar seu domínio do inglês, considerado por muitos como essencial para o sucesso na carreira profissional; maior mobilidade acadêmica, já que, como anteriormente mencionado nesta seção, algumas universidades propõem um maior contato da comunidade com a língua adicional, aprimorando as habilidades linguísticas, ou seja, "mais oportunidades de mobilidade - os ETPs permitem a criação de acordos

---

<sup>8</sup> The IsF program was created to fill the gap of the linguistic unpreparedness detected in the CsF, and forty-three federal universities registered in the first call to receive resources for the creation of NuLi's responsible for offering 3 free actions to the member academic communities: the offer of proficiency tests (TOEFL in the case of English), and L2 face-to-face and online courses.

de mobilidade mais estruturados com parceiros internacionais específicos, de que os estudantes do ETPs podem tirar partido" (tradução minha)<sup>9</sup>; e maior empregabilidade dos estudantes em suas áreas de trabalho, já que o domínio de uma língua adicional os difere de estudantes com apenas sua língua materna:

(...) maior empregabilidade - mais uma vez, devido à natureza internacional dos ETP, o diploma obtido permite um melhor acesso ao mercado de trabalho, abrindo mais possibilidades do que as que têm os diplomados de programas linguísticos nacionais (tradução minha)<sup>10</sup>.

Entretanto, como mencionado, o EMI é usado no ensino de diversas disciplinas visando o desenvolvimento ou aprimoramento do inglês, e a questão que levantamos é se essa mesma lógica se aplicaria ao ensino da disciplina de inglês como língua adicional na escola. Assim, vamos explorar isso na próxima seção.

## **2.4 Inglês como língua de instrução (EMI) no ensino de inglês**

A maneira de ensinar uma língua adicional vai depender de vários aspectos, como os conhecimentos e crenças do professor, os objetivos de aprendizagem, as necessidades dos estudantes, o contexto, os recursos, etc. Vamos explorar, nesta seção, se e como as diversas abordagens ou métodos de ensino de línguas adicionais advogam o uso da língua alvo como língua exclusiva ou majoritária de instrução desde o início do processo de ensino-aprendizagem.

Começando pelo método Gramática-Tradução que, segundo Leffa (2016, p. 23), tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas. Consiste no ensino da língua adicional através da primeira, ou seja, toda a informação necessária é dada através de explicações na língua materna do aluno. Ainda segundo Leffa (1988), o objetivo desse método é fazer com que os estudantes respondam prontamente a perguntas surgidas em sala de aula, de acordo com que está sendo estudado no momento, mesmo que a pronúncia não esteja adequada, já

---

<sup>9</sup> More mobility opportunities – ETPs enable the creation of more structured mobility arrangements with specific international partners, that ETP students can take advantage of.

<sup>10</sup> Higher employability – again, related to the international nature of ETPs, the ensuing degree gives better access to the labour market by opening more possibilities than graduates from domestic language programmes actually have.

que o método propõe uma maior ênfase na memorização de listas de palavras juntamente com a utilização destas em frases e sua tradução. O professor não precisa ter pleno domínio do idioma, já que o conteúdo ministrado reduz-se a uma determinada quantidade de palavras e uma gramática específica, utilizando-se a língua materna dos alunos e do professor como língua de instrução.

Outra metodologia amplamente utilizada, e que se opõe à anterior, é a Abordagem Direta (AD), sendo esta tão antiga quanto a primeira. Porém, a AD não consiste na memorização de palavras específicas para a formação de frases ou na tradução de um idioma para outro. Conforme Leffa (2016, p. 25), essa abordagem parte do princípio de que a língua adicional é aprendida através da própria língua adicional, ou seja, a língua materna nunca é usada e a transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução.

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Ex.: “no banco”, “fazendo compras” etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação “livre”, pronúncia) e exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas (LEFFA, 2016, p. 25).

Contrastando com o método Gramática-Tradução, que não trabalha todas as habilidades linguísticas simultaneamente, focando na escrita, a AD propõe que as quatro habilidades (*listening, speaking, reading, writing*) sejam praticadas em situações do cotidiano, em uma espécie de imersão, utilizando, portanto, a língua adicional como língua de instrução. Leffa compara a abordagem direta com o método Gramática-Tradução (sob a sigla AGT):

O antagonismo entre a AD, defendida pelos metodólogos e a AGT, empregada pela maioria dos professores na prática, parece mostrar uma luta constante que perpassa todo o ensino de línguas através das mais diferentes abordagens e métodos (LEFFA, 2016, p. 26).

Outra abordagem mencionada por Leffa (1988) é a Abordagem Audiolingual (AAL), surgida não em contraponto a outro método, mas sim da necessidade dos soldados na Segunda Guerra Mundial de aprender um idioma rapidamente para interceptar mensagens. A AAL tinha a premissa de que língua é fala, não escrita, ou seja, “o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece

individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar” (LEFFA, 2016, p. 30). Trata-se, para Leffa (2016, p. 29), de uma reedição da Abordagem Direta.

Após o surgimento da ALL, vários outros métodos, pouco convencionais, apareceram. Leffa (2016) cita: Sugestologia de Lozanov, Método de Curran -Aprendizagem por Aconselhamento, Método silencioso de Gattegno, Método de Asher – Resposta física Total, Abordagem Natural. Em meio a esse florescimento, surgia uma nova visão da língua, “não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 2016, p. 35). Essa visão, aliada a um grande interesse pelo ensino, após o declínio da AAL, fez surgir a Abordagem Comunicativa (AC).

A AC enfatiza a semântica, as noções e funções que se expressam por meio de uma língua, por exemplo: perguntar e dizer o nome, oferecer, aceitar e recusar ajuda, perguntar e dizer o que as pessoas fazem todos os dias (LEFFA, 2016, p. 36).

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação (LEFFA, 2016, p. 37).

Na AC, o material didático deve ser autêntico, evitando-se textos (orais e escritos) simplificados, mas não há restrição quanto ao uso da língua materna. “O uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da L2” (LEFFA, 2016, p. 38).

Passado o enorme entusiasmo com a AC, cunhou-se o termo “pós-método”, caracterizado, segundo Leffa (2016, p. 40), pelos seguintes aspectos: (1) a busca da autonomia do professor, (2), a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e (3) a proposta de uma pedagogia crítica. A ideia é de que o professor deve se guiar por sua própria prática no contexto em que atua e não por aquilo que os teóricos pregam, pois o professor é quem melhor conhece sua realidade e deve exercer sua autonomia. Para o aluno, a aprendizagem baseada em projetos e tarefas transforma-o em agente, saindo do paradigma passivo para o dinâmico (aprender

fazendo), e instiga seu envolvimento com os colegas, com os materiais didáticos e com a comunidade dentro e fora da sala de aula (LEFFA, 2016, p. 40).

Em suma, vimos que, entre os primeiros métodos de ensino de línguas de que se tem notícia, o método Gramática-Tradução utilizava exclusivamente a língua materna como meio de instrução, enquanto as Abordagens Direta e Audiolingual advogavam pelo uso exclusivo da língua-alvo. Com o surgimento da Abordagem Comunicativa e da era pós-método, o uso exclusivo de uma ou outra deixou de ser norma, e a língua materna passou a ser vista como meio legítimo de instrução, principalmente no início.

Para Leffa (2016, p. 41), “um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem”. Porém, pode-se dizer que a aprendizagem de uma nova língua é consequência do conjunto de habilidades desenvolvidas pelo indivíduo, através de seu uso gradativo. Nesse sentido, o uso da língua materna em sala de aula vai depender tanto do professor quanto do aluno, mas creio que o professor beneficia mais o aluno se utilizar a língua materna como um dos recursos de ensino-aprendizagem, principalmente nos níveis iniciais, a fim de que os estudantes possam se familiarizar com a língua durante as primeiras aulas, de forma a não causar seu estranhamento. Isso é o que buscamos verificar neste estudo.

## **2.5 Desafios Linguísticos**

Muitas vezes, quando pensamos sobre os desafios de uma língua adicional em sala de aula, o primeiro perfil que nos remetemos é o do aluno. Provavelmente aquele aluno com dificuldade em alguma das habilidades da língua adicional, por exemplo. Porém, também é importante salientar os desafios linguísticos dos professores em sala de aula. Para que uma aula ocorra com EMI é necessário que, sobretudo, o professor tenha domínio da língua que será utilizada como meio de instrução, nesse caso, o inglês. Se não houver esse domínio, como os alunos sanarão suas dúvidas durante a aula? E se os mesmos perceberem que o professor não possui domínio da língua, se sentirão motivados a continuar os estudos? Como afirma Chang (2010, p. 66):

Alguns dos estudantes reclamaram que a razão pela qual eles não

compreenderam melhor as palestras foi porque seus instrutores não falavam bem inglês. Na verdade, vários alunos comentaram em seus questionários que seria melhor para os instrutores cuja capacidade de falar inglês não é suficientemente boa para não usar o inglês para proferirem suas palestras. Esta constatação nos diz que, para garantir o sucesso no inglês como meio de instrução, não é apenas a proficiência em inglês dos alunos que deve ser melhorado, mas também o dos professores da disciplina (tradução minha).<sup>11</sup>

Sendo assim, pode-se dizer que a proficiência do professor na língua de instrução é tão importante quanto sua capacidade de ensinar a língua-alvo, já que a compreensão do aluno a respeito do conteúdo linguístico sendo trabalhado na aula pode ser prejudicada por falhas de comunicação do professor que usa EMI sem ter domínio de inglês suficiente, como afirma Moraes (2021, p. 21):

[...] é imprescindível que os professores percebam os desafios existentes no ambiente EMI, como: qual seria a melhor estratégia de ensino; qual o nível de inglês necessário que tanto alunos quanto professores possuam para que a aprendizagem ocorra de maneira mais concreta; qual é a formação pedagógica necessária para o professor; como lidar com questões burocráticas para que essas disciplinas aconteçam de maneira legal nas IES; quais são as disciplinas que são consideradas acadêmicas; qual a visão de língua inserida neste contexto; entre outras.

O professor deve, portanto, estar sempre capacitando-se, através de treinamentos e cursos, como forma de melhorar suas habilidades linguísticas.

A outra questão crítica são as oportunidades de treinamento disponíveis para a capacitação no ensino de inglês médio. Todos os professores sentiram que não havia oportunidades regulares de treinamento para atualizar seus conhecimentos sobre o assunto, e para melhorar as habilidades linguísticas em inglês para que possam ensinar efetivamente (WIJAYATUNGA, 2018, p. 158) (tradução minha).<sup>12</sup>

Essa conclusão de Wijayatunga (2018) resultou de uma pesquisa na qual entrevistou professores e alunos com relação às aulas por meio de EMI e seus desafios. Com relação aos docentes entrevistados, 60% acreditam que as escolas devem promover meios de treinamento e capacitação dos educadores; porém, as escolas não proporcionam esses meios de qualificação.

---

<sup>11</sup> Some of the students complained that the reason why they were unable to understand the lectures better was because their instructors did not speak good English. In fact, several students commented in their questionnaires that it would be better for instructors whose English speaking ability is not good enough not to use English to deliver their lectures.

<sup>12</sup> The other critical issue is the training opportunities available for capacity building in teaching in English medium. All the teachers felt that there were no regular training opportunities to update their subject knowledge and to improve language skills in English so that they can teach effectively.

Por outro lado, os estudantes também podem vir a enfrentar desafios linguísticos na aprendizagem de uma língua adicional. O que é tão relevante quanto a capacitação dos professores é a análise das razões pelas quais os estudantes muitas vezes tornam-se relutantes em aprender uma nova língua. Conforme essa pesquisa:

Cerca de 33% dos alunos das turmas de inglês médio achavam que teriam aprendido mais sobre a matéria se ela fosse ministrada na língua materna. Isso significa que é muito provável que seus colegas das turmas conduzidas na língua materna estivessem muito mais convencidos de que a língua inglesa teria levado a uma menor compreensão da matéria para eles (WIJAYATUNGA, 2018, p. 159) (tradução minha)<sup>13</sup>.

Isso significa que os alunos podem recorrer à língua materna para uma melhor compreensão do assunto, mas a questão é até que ponto a língua materna deve ser utilizada em sala de aula como língua de instrução. Para Wijayatunga (2018, p. 159), “o uso da língua materna quando e onde necessário não é a maneira correta de fazer com que os alunos entendam a matéria. Os professores devem incentivar o uso de materiais de leitura adicionais” (tradução minha)<sup>14</sup>.

Outras dificuldades que os alunos também podem vir a enfrentar na aquisição de uma nova língua têm relação com as habilidades de leitura, escrita e compreensão oral e escrita. Um estudo desenvolvido por pesquisadoras na Turquia levantou dados qualitativos relacionados aos desafios dos alunos em aulas de EMI, e os resultados obtidos, de acordo com Yıldız, Soruç, Griffiths (2017, p. 393), foram que “os alunos não conseguiam falar ou se expressar confortavelmente; quando não podiam participar das discussões feitas no curso do EMI, perdiam a confiança” (tradução minha)<sup>15</sup>, quando expressadas as dificuldades na compreensão oral e na fala de uma língua adicional. Já quanto aos desafios relativos aos termos técnicos usados nas aulas, “os alunos tiveram dificuldades para entender o conteúdo do curso de EMI por não conhecerem os termos técnicos ou o vocabulário acadêmico

---

<sup>13</sup> About 33% of the students in the English medium classes thought that they would have learnt more of the subject if it were conducted in the mother tongue. This means, it is highly likely that their colleagues in the classes conducted in the mother tongue would have been much more convinced that English medium would have led to lesser understanding of the subject matter for them.

<sup>14</sup> Using of mother tongue when and where necessary is not the right way to make students understand the subject matter. Teachers should encourage using additional reading materials.

<sup>15</sup> Students could not talk or express themselves comfortably; when they could not participate in discussions made in the EMI course, they lost their confidence.

necessários” (tradução minha)<sup>16</sup> (YILDIZ, SORUÇ, GRIFFITHS, 2017, p. 392), além de apresentarem dificuldades de audição e escrita simultânea na língua adicional: “Alguns alunos afirmaram que não conseguiam ouvir a palestra e fazer anotações ao mesmo tempo” (tradução minha)<sup>17</sup> (YILDIZ, SORUÇ, GRIFFITHS, 2017, p. 393). Por fim, as autoras ainda sugerem que esse estudo seja replicado em outros contextos, a fim de mapear os desafios e as necessidades que os alunos possuem com aulas de EMI.

Acreditamos que as limitações e desafios encontrados nesses estudos de EMI com matérias diversas podem ocorrer também no ensino de inglês com o uso de EMI, e este estudo pretende investigar essa possibilidade. Uma das principais preocupações, tanto dos aprendizes quanto dos professores, é a competência na língua inglesa, tendo em vista que o sucesso do ensino de inglês depende da proficiência linguística de ambas as partes. Além disso, compreender o conteúdo em inglês pode ser um desafio para alunos que ainda estão desenvolvendo suas habilidades na língua. Barreiras culturais e baixas habilidades na língua materna também são preocupações que precisam ser consideradas. É importante que os professores desenvolvam materiais didáticos adequados e métodos eficazes de avaliação para garantir o sucesso do ensino de inglês com EMI. Este estudo pode ajudar a identificar e abordar esses desafios, a fim de melhorar a qualidade do ensino e aprofundar a compreensão do impacto do EMI no aprendizado dos alunos.

---

<sup>16</sup> The students faced difficulties understanding the EMI course content when they did not know the necessary technical terms or academic vocabulary.

<sup>17</sup> Some students stated they could not listen to the lecture on the one hand and take notes on the other.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

“A pesquisa de campo é uma metodologia de investigação focada na observação, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados” (THIBES, 2022, s.p.). O fenômeno a ser investigado neste projeto será o uso de inglês como língua de instrução para alunos de nível iniciante do Núcleo de Línguas Adicionais da Unipampa, um projeto de extensão que ministra aulas gratuitas de inglês e espanhol para a comunidade externa. Embora obterei dados quantitativos relativos ao desempenho dos alunos nos testes aplicados, minha abordagem será também qualitativa, pois irei, como pesquisadora, “a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21).

Portanto, trata-se de uma pesquisa de campo empírica com abordagem quantitativa-qualitativa que busca:

- analisar objetivamente dados quantificáveis obtidos através de instrumentos formais de coleta de dados (testes);
- descrever, interpretar e comparar informações não quantificáveis obtidas por meio da observação direta da pesquisadora e do preenchimento de formulários de coleta de percepções subjetivas dos sujeitos envolvidos.

#### **3.2 Instrumentos**

Utilizei três instrumentos:

- Dois planos de aula iguais, porém utilizando inglês como língua de instrução em um deles (anexo 1) e língua materna como meio de instrução no outro;
- Um teste de desempenho linguístico referente ao conteúdo da aula aplicado nas duas turmas após a aula ministrada (anexo 2);
- Questionário a respeito das percepções dos alunos, nas duas turmas, sobre a aula aplicada (anexo 3).

### **3.3 Procedimentos**

Após uma breve revisão bibliográfica, conduzi uma pesquisa de campo com duas turmas iniciantes de inglês como língua adicional. Planejei um mesmo curso para ambas as turmas, com os mesmos conteúdos e técnicas; porém, para uma das turmas, ministrei uma aula utilizando inglês como língua de instrução.

Desenvolvi e apliquei um teste escrito, para avaliar o desempenho linguístico dos alunos de ambas as turmas com relação ao conteúdo específico dessa aula, imediatamente após a aula dada. As turmas envolvidas tinham o mesmo nível de proficiência na língua e foram expostas ao mesmo conteúdo de ensino. Analisei o resultado desses testes para verificar se uma turma teve ou não um desempenho linguístico melhor.

Desenvolvi e apliquei também, logo após a aula, um questionário anônimo para coletar as percepções subjetivas dos alunos com relação a aspectos afetivos como motivação, curiosidade, desafio, autoconfiança, entre outros fatores. Busquei verificar se houve ou não, da perspectiva dos alunos, algum ganho além do aprendizado da língua em si quando se utilizou inglês como meio de instrução.

Após a geração dos dados, passei à análise dos dados obtidos, comparando as duas turmas envolvidas, cujos resultados passo a descrever na seção (ou capítulo) a seguir.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após aplicação e posterior correção das avaliações objetivas de desempenho e apreciação dos questionários de autopercepção, foi realizada a análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos.

O teste de desempenho linguístico (Anexo 2), com 9 perguntas objetivas e uma dissertativa, apresentou os seguintes resultados: a turma que teve inglês como língua de instrução obteve uma média de 7,5, enquanto a turma que teve português como língua de instrução obteve uma média de 6,7. A diferença foi de 0,8 pontos a mais para a turma que teve a aula totalmente em inglês.

Já o questionário de percepção de aspectos afetivos (Anexo 3), desenvolvido na plataforma *Google Formulários*, foi organizado com cinco perguntas de múltipla escolha e quatro perguntas dissertativas, totalizando nove perguntas, onde os alunos deveriam descrever em detalhes suas percepções acerca das aulas realizadas. As perguntas referem-se à percepção geral da aula, os níveis de satisfação e conforto, motivação, desafio, autoconfiança e, por fim, a última questão foi deixada como sugestão para aprimoramento de próximas aulas.

Abaixo serão apresentadas as questões feitas aos discentes e suas respectivas respostas do formulário, que permitem que exploremos as áreas onde os alunos demonstraram facilidade ou dificuldade. Foi incentivado que os alunos não apenas oferecessem respostas curtas e diretas, mas também que compartilhassem suas impressões e análises em profundidade.

A primeira pergunta era dissertativa, a fim de verificar a impressão geral do aluno quanto à aula ministrada totalmente em inglês:

### **1: Descreva a sua percepção geral a respeito da aula de hoje:**

“Eu gostei, muito **desafiadora**, porque faz a gente pensar mais com os comandos todos em inglês...”

“Achei bem **desafiador**, ao mesmo tempo gostei porque a professora tem uma grande paciência e fala as palavras pausadamente e gesticulando, isso facilita o entendimento”.

“Não me saí nada bem, pois eu não sou fluente na língua inglesa, mas foi um **desafio** pra mim, então, algumas palavras eu consegui entender”.

“Mais **difícil**”.

“Minha **dificuldade** pra entender as palavras”.

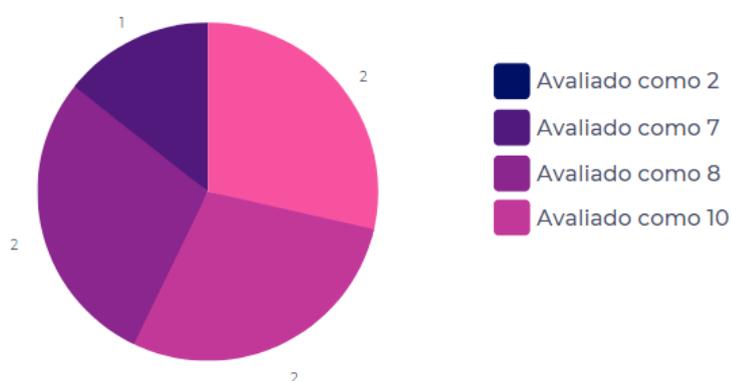
“Achei a aula extremamente **interessante** e muito bem ministrada”.

“Foi bem diferente, **legal**. Nos obriga a treinar nossa forma de falar e expressar em inglês”.

Nota-se que apenas duas respostas apresentaram termos mais positivos (*interessante, legal*), enquanto três respostas trouxeram o conceito de “desafio”, e duas respostas foram na direção da “dificuldade”. Portanto, em geral, pode-se dizer que as respostas indicam que os alunos enfrentaram dificuldades na compreensão do idioma, o que, de acordo com as observações dos próprios estudantes, tornou a aula mais desafiadora. É importante destacar que a professora não apenas se comunicava em inglês com os alunos, mas também empregava a linguagem corporal para facilitar a compreensão. Isso significa que as atividades propostas eram conduzidas exclusivamente em inglês, mas acompanhadas de gestos, como apontar ou usar o corpo, a fim de garantir o entendimento de todos.

As cinco perguntas seguintes foram de múltipla escolha, o que permitiu gerar gráficos (em forma de pizza), seguidas de um espaço no qual o aluno poderia escrever uma justificativa para sua resposta.

**De 0 a 10, quão SATISFEITO você se sentiu com a aula (sendo 0 nada satisfeito e 10 totalmente satisfeito)?**



Percebe-se que a maioria dos alunos avaliou a aula como acima da média, ou seja, de sete a dez, e somente um aluno classificou-a com nota dois, o que denota que este sentiu-se pouco satisfeito. Dentre as respostas obtidas através da

justificativa para estas avaliações (a seguir), os alunos responderam que a maior dificuldade foi de compreender o que estava sendo dito pela professora, apesar da aula ter sido bem ministrada, segundo a avaliação deles. O nível médio de satisfação apresentado pelos alunos foi 7,4. Em comparação com a turma que teve essa mesma aula como português como língua de instrução, a média de satisfação foi 8,8 - relativamente superior.

A seguir, estão reproduzidas as justificativas elaboradas pelos alunos que tiveram a aula em inglês:

**Justifique a resposta anterior:**

“Aula muito bem ministrada, mas é **difícil** de entender os comandos ,já que não sei a tradução de muitas palavras...”

“Fiquei um pouco com **vergonha de perguntar pois não sabia** algumas palavras em english”

“**Não tenho a fluência** na língua inglesa, tenho muito que aprender”

“Totalmente em inglês, tive um pouco de **dificuldade**, com que tradução me ajudaria mais, pois muitas palavras não sei ainda, mas incentivar nós a falar foi legal”

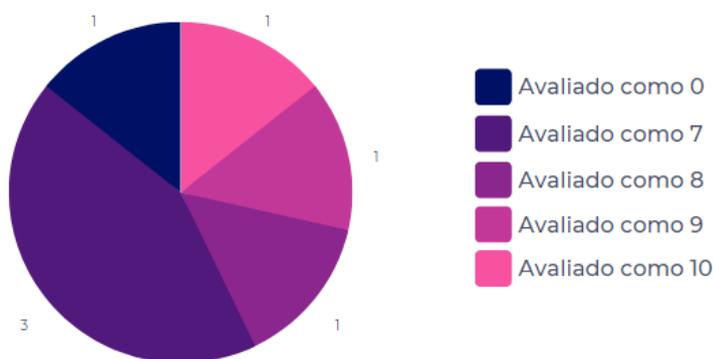
“Eu **não entendi quase nada** e isso me deixou um pouco **afilto**” (sic)

“Ter uma aula toda ministrada em inglês ajuda muito na compreensão auditiva e na comunicação, **facilitando** desse modo o aprendizado do aluno”

“Foi bem diferente, **legal**. Nos obriga a treinar nossa forma de falar e expressar em inglês”

Analisando as sete respostas obtidas acima, percebe-se que a maioria, ou seja, cinco alunos, mencionaram dificuldades enfrentadas durante a aula, como a falta de vocabulário na língua inglesa, que foi o principal argumento utilizado pelos alunos, o que corrobora a resposta anterior, na qual a maioria usou o termo “desafio”. No entanto, é importante observar que houve dois *feedbacks* positivos em relação à experiência. Essa variedade de perspectivas revela a diversidade de percepções dos alunos em relação à aula e provavelmente um maior conhecimento prévio da língua ou mesmo uma maior predisposição de correr risco daqueles que deram um *feedback* mais positivo.

De 0 a 10, quão CONFORTÁVEL você se sentiu em participar da aula (sendo 0 nada confortável e 10 totalmente confortável)?



O gráfico acima demonstra que a maioria dos alunos (três) avaliaram seu nível de conforto ao participar da aula como sete. Os outros quatro alunos mostraram variação em suas avaliações, com notas de dez, nove, oito e zero. Ao compararmos esses resultados com o gráfico anterior, que investigou o nível de satisfação dos alunos durante a aula, torna-se claro que o nível de conforto foi inferior ao nível de satisfação. Em outras palavras, os alunos reconheceram que a aula foi bem conduzida, mas não se sentiram totalmente à vontade para participar devido ao uso exclusivo do idioma inglês durante a instrução.

A média desse gráfico (nível médio de conforto) foi 6,8. Em comparação com a turma que teve a aula em português, a média de conforto foi 10,0 - significativamente superior. As justificativas dos alunos para esse nível inferior de conforto estão reproduzidas abaixo.

**Justifique a resposta anterior:**

“ Me senti **confortável**, apesar de não entender muita coisa, ”

“Um pouco **desconfortável** por não saber perguntar algumas coisas”

“Me senti **perdida**”

“Se eu tivesse a **tradução** das palavras me sentiria mais a vontade de falar”

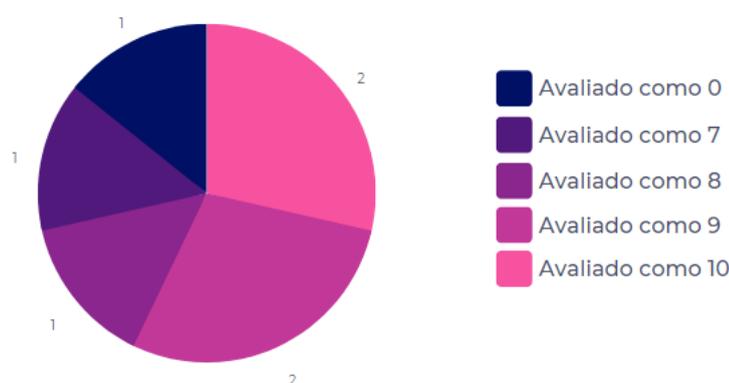
“No meu caso por **demorar** um pouco para conseguir formular as resposta em inglês”

“Ainda **não me garanto** muito na fala em inglês, por conta disso **saí da zona de conforto** para mais conversação”

“Me sinto **bem** nas aulas”

Percebe-se, pelas respostas acima, que os alunos, por ainda se sentirem inseguros com a língua inglesa, acreditaram terem saído de sua zona de conforto, o que justifica a baixa média da turma na qual o inglês foi usado como meio de instrução, contrapondo a turma na qual foi usado o português, que avaliou como “dez” o nível de conforto percebido durante a aula, já que estes não tiveram a necessidade de se empenharem para compreender o que estava sendo pedido, uma vez que as instruções foram dadas em português.

**De 0 a 10, quão MOTIVADO você se sentiu para participar da aula (sendo 0 nada motivado e 10 totalmente motivado)?**



Ao analisar o gráfico acima, que representa o nível de motivação dos alunos para participar das aulas, observa-se que dois alunos atribuíram a nota máxima, dez, seguidos por outros dois que deram nota nove. Em seguida, três alunos distribuíram suas avaliações entre oito, sete e zero. Em comparação com o gráfico anterior, que abordava o nível de conforto dos alunos, fica claro que eles se sentiram mais motivados do que confortáveis. Quatro alunos avaliaram seu nível de motivação como nove ou dez, enquanto apenas dois alunos deram as maiores notas quando se tratou de conforto.

O nível médio de motivação representado neste gráfico foi 7,5. Em comparação com a outra turma, a média do nível de motivação foi 9,2 - também significativamente superior. As justificativas dos alunos para seu nível de motivação menos expressivo estão reproduzidas a seguir.

**Justifique a resposta anterior:**

“Aula totalmente em inglês faz a gente se **motivar** mas ,a pensar mais a se **questionar** mais sobre o que tá sendo passado na aula.”

“Me senti **motivado** porque eu queria entender o que ela tava falando com mais facilidade”

“Me senti”

“Não muito, porque **não sabia** algumas palavras”

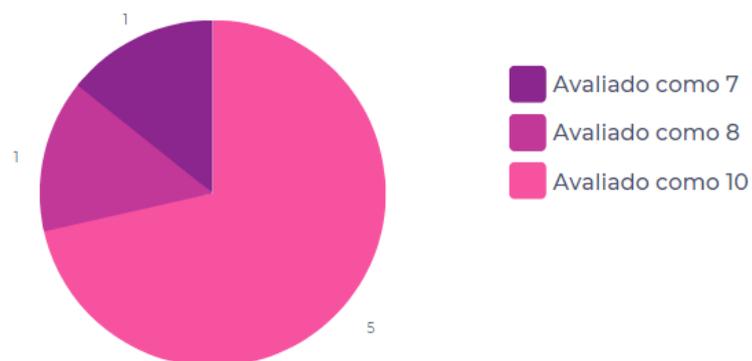
“Porque a aula fica **mais dinâmica** prendendo mais a atenção do aluno para compreender o que está sendo pedido pela professora”

“Por eu achar **interessante** este formato de aula, acredito que tenha me **incentivado**”

“Eu ainda **preciso aprender mais** e conhecer mais palavras.”

Com base nas justificativas mencionadas anteriormente, é evidente que alguns alunos tiveram experiências positivas em relação à motivação durante a aula. Eles expressaram esses sentimentos afirmando que acharam as aulas interessantes, que se sentiram motivados e até mesmo elogiaram a dinâmica da aula nesse contexto. No entanto, outros alunos não forneceram *feedbacks* tão favoráveis, pois suas razões incluíam a necessidade de aprender mais ou o fato de não conhecerem algumas palavras.

**De 0 a 10, quão DESAFIADO você se sentiu na aula (sendo 0 nada desafiado e 10 totalmente desafiado)?**



A avaliação do desafio sentido pelos participantes durante a aula foi evidente: a maioria dos alunos classificou a experiência como dez, indicando que se sentiram completamente desafiados. Outros dois alunos atribuíram notas oito e sete, respectivamente. Esses resultados revelam que a aula ministrada inteiramente em inglês criou um ambiente desafiador para a maioria dos alunos, provavelmente influenciando na curiosidade e motivação para a aprendizagem. Avaliando a média aritmética, que resultou em 9,2, percebeu-se que foi a maior média de todos os gráficos/perguntas, ou seja, o nível de desafio superou todos os outros aspectos avaliados. Já na turma que teve a aula em português, o nível de desafio foi relativamente inferior - 8,2. As justificativas dos alunos para sua impressão relativa ao nível de desafio da aula em inglês estão reproduzidas abaixo.

#### Justifique a resposta anterior:

“**Desafiadora** demais a aula,”

“Me senti **muito desafiado** porque tinha que prestar muito atenção nas palavras que ela falava e nos gestos”

“Foi **bom** pra mim esse desafio”

“Mais ou menos, tive a vontade de procurar saber, e lembrar significado, mas as que eu não sabia foi **bem difícil**”

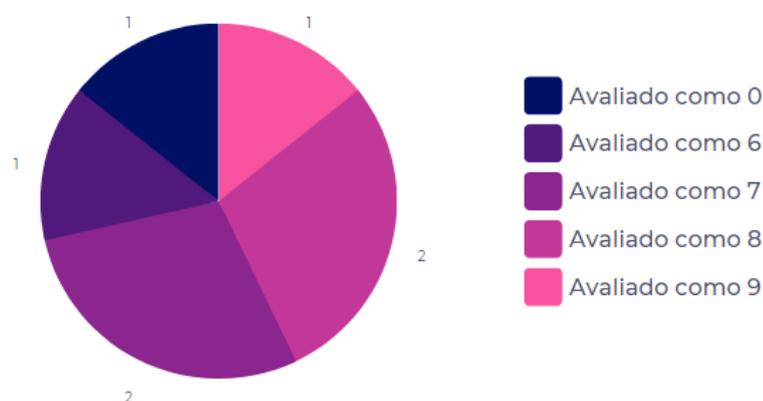
“Acredito que **tirar o aluno da zona de conforto** (aula em português) propicia um aprendizado melhor do idioma”

“Por praticamente nunca ter feito isso antes, acredito que foi um **desafio e tanto**”

“Foi muito **diferente** e muito **interessante** ter uma aula completa inglês”

A maioria das justificativas dos alunos indicou que a aula foi desafiadora, o que pode ser observado por meio de respostas como "foi um desafio e tanto", "tirou o aluno da zona de conforto" e " tinha que prestar muito atenção nas palavras que ela falava e nos gestos". Embora alguns alunos tenham achado a aula interessante e diferente, a grande maioria concordou que foi uma experiência desafiadora.

**De 0 a 10, quão AUTOCONFIANTE você se sente para empregar os conhecimentos ministrados na aula (sendo 0 nada autoconfiante e 10 totalmente autoconfiante)?**



Com relação à autoconfiança que os alunos sentiram para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações em que seja útil a utilização de um idioma adicional, dois alunos avaliaram como oito e dois como sete. Os outros três alunos avaliaram como nove, seis e zero. Após feita a média aritmética do gráfico acima, que resultou em 6,4, conclui-se que, apesar de os alunos se sentirem bastante motivados com a aula, não se sentiram confiantes o suficiente para aplicar seus conhecimentos obtidos durante as aulas, o que fica mais evidente nas justificativas a seguir. Em comparação com a turma que teve essa mesma aula com português como língua de instrução, a média de autoconfiança foi 9,4 – o que foi consideravelmente maior do que a turma que teve a aula em inglês. Portanto, os alunos da turma de inglês como meio de instrução apresentaram uma menor confiança em empregar os conhecimentos ministrados em sala de aula, como afirmam as justificativas:

**Justifique a resposta anterior:**

“Eu ainda tenho um pouco de **medo de errar**, e olha que isso faz parte do aprendizado”

“Mais ou menos **tenho que aprender muito** ainda”

“**Tenho muito que aprender**, eu estudo em casa, o problema é a minha memória”

“**Faltou** prática e mais **conhecimento** como disse anteriormente”

“**Aprendi** bastante na aula de hoje e também achei interessante a aplicação do teste ao final da matéria para verificar a compreensão do conteúdo ministrado”

“Cada aula é um **ensinamento novo**, que sempre busco testar no dia a dia e ajuda muito.”

“Eu **vou ter que estudar mais** sobre essa questão.”

De acordo com os alunos, o que dificulta a percepção de autoconfiança é o pouco conhecimento da língua inglesa, o que reflete na falta de autoconfiança ao aplicar o que aprenderam. Percebe-se isto através de respostas como “ainda tenho um pouco de medo de errar”, “tenho que aprender muito ainda” e “faltou prática e mais conhecimento”. Essas respostas explicam o resultado de apenas 6,4 relativo à autoconfiança dos alunos.

Para as três próximas perguntas, os alunos foram solicitados a elaborar respostas dissertativas livres. A primeira delas visava compreender a experiência emocional dos alunos durante a aula:

**Você acha que a aula de hoje foi mais divertida ou interessante do que as aulas anteriores? Justifique a sua resposta:**

“Foi **bem interessante**, uma proposta diferente das outras aulas, ter os comandos todos em inglês.”

“Acho que **todas as aulas foram bem legais**, não tem um mais interessante. Todas foram necessárias para desenvolver alguma parte do nosso english”

“**Mais ou menos**”

“**Interessante, Diferente, preferia com a tradução**, porque fico sem saber as palavras,”

“Sim. **Prefiro a aula em inglês** para melhorar as habilidades necessárias ao aprendizado do idioma”

“Todas foram boas. Mas essa foi uma experiência **nova e bem interessante**, então sim.”

“**Interessante, fiquei com bastante dúvida** por não entender o idioma.”

A maioria dos alunos achou que, no geral, a aula foi interessante, apesar de ficarem com dúvidas e sentirem a necessidade da tradução de algumas palavras, mesmo tendo como apoio os gestos que a professora fazia para melhorar a compreensão do que estava sendo solicitado.

A segunda pergunta dissertativa tinha como intuito investigar se os alunos perceberam um maior progresso em seu aprendizado nesta aula específica em comparação com as outras aulas ministradas:

**Você acha que aprendeu mais na aula de hoje do que em aulas anteriores?**

**Justifique a sua resposta:**

“Sinceramente **não**, como sou iniciante me senti perdida por não saber a tradução da maioria das palavras.”

“**Deu para aprender um pouco** hoje, sempre quando ela faz dinâmica aprendo mais”

“**Não aprendi nada**, desculpe”

“**Não**, pois não sabia algumas palavras.”

“**Sim**. Porque a aula em inglês obriga o aluno a interagir e automaticamente melhorar o vocabulário”

“Não consigo opinar com apenas uma aula. Por isso por enquanto acredito que tenha aprendido **o mesmo** tanto.”

“**Nas outras** por entender e assimilar melhor as palavras.”

A maioria das respostas foi “não”, com justificativas variando de “sou iniciante” a “não sabia algumas palavras”. Um aluno mencionou não ter aprendido nada, enquanto outro afirmou ter aprendido mais em outras aulas devido à melhor compreensão do que a professora estava ensinando.

A terceira pergunta dissertativa foi formulada de maneira mais aberta, permitindo que os alunos expressassem suas sugestões e comentários para aprimorar as aulas:

**Se possível, que sugestão você daria para melhorar a aula?**

“As aulas são maravilhosas, poderia fazer fazer uma parte da aula a junção de inglês e português e o restante da aula toda em inglês....”

“Acho que ela poderia falar em english e mesclando com português, assim como nós também”

“O meu problema é a tradução não sou fluente”

“Podemos falar em inglês, mas com a tradução e mais entendimento de todas as palavras. Mais correções”

“Que as outras aulas até o final do curso sejam todas em inglês”

“Não tenho sugestões, para mim estão ótimas.”

“Só colocar a tradução do lado das palavras pra entender melhor.”

Através das respostas e sugestões feitas acima, pode-se perceber que os alunos não manifestaram o interesse de grandes mudanças no planejamento das aulas, e alguns até sugeriram mesclar mais as duas línguas, porém com o uso da tradução das palavras, visando a uma melhor compreensão do que está sendo dito pela professora. Somente um aluno advogou pelas aulas totalmente em inglês. Para resumir, o quadro a seguir mostra as notas objetivas que os alunos atribuíram a cada aspecto avaliado.

**Quadro 1 - Notas atribuídas pelos alunos**

<b>Percepção de:</b>	<b>Turma Inglês</b>	<b>Turma Português</b>
Satisfação	7,4	8,8
Conforto	6,8	100
Motivação	7,5	9,2
Desafio	9,2	8,2
Autoconfiança	6,4	9,4

Fonte: A autora, 2023.

O quadro acima mostra que a turma que teve aula com o português como língua de instrução atribuiu notas mais altas a todos os aspectos avaliados, exceto o nível de “desafio”, ou seja, a aula em inglês foi mais desafiadora, o que seria esperado, mas também foi menos satisfatória, confortável, motivadora e indutora de autoconfiança. Em suma, a experiência foi menos positiva em relação a esses aspectos afetivos avaliados.

Já em relação ao teste de desempenho linguístico, como mencionado no início desta seção, a turma que teve inglês como língua de instrução obteve uma média de 7,5 – a turma tinha sete alunos de nível iniciante. Já a turma que teve português como língua de instrução (com outros sete alunos) obteve uma média de 6,7 no teste de desempenho, o que mostra que apesar de os alunos terem se sentido mais confortáveis e confiantes durante as aulas com o português como língua de instrução, o desempenho dos alunos foi mais baixo do que a outra turma pesquisada. Esse foi um resultado inesperado, considerando os aspectos afetivos avaliados. A turma com um melhor desempenho no teste objetivo (embora essa diferença tenha sido pequena, de apenas 0,8 pontos) foi a que avaliou a aula como uma experiência mais negativa em termos afetivos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos o uso da língua inglesa como língua de instrução para alunos iniciantes, por meio de aulas oferecidas no Núcleo de Línguas Adicionais da Unipampa, campus Bagé. As turmas envolvidas tinham o mesmo nível de proficiência na língua e foram expostas ao mesmo conteúdo de ensino. Contudo, uma turma recebeu uma aula com instrução totalmente em inglês, enquanto na outra turma, as explicações foram fornecidas na língua materna dos alunos. O objetivo foi coletar e analisar as impressões afetivas dos alunos iniciantes nas aulas de inglês como língua adicional, ao mesmo tempo em que avaliamos o desempenho deles em um teste objetivo relativo ao conteúdo específico da aula.

Nossos resultados indicaram que os níveis de satisfação, conforto, motivação e autoconfiança dos alunos que foram expostos à aula realizada completamente em inglês foram baixos, com médias de 7,4, 6,8, 7,5 e 6,4, respectivamente. Já o nível de desafio, que avaliou o quanto os alunos se sentiram fora da sua “zona de conforto”, apresentou resultado de 9,2.

Na turma onde todas as aulas foram realizadas com instruções na língua materna dos alunos, esse mesmos níveis foram todos altos, com médias de 8,8, 10,0, 9,2, 8,2 e 9,4, respectivamente, em relação às percepções de satisfação, conforto, motivação, desafio e autoconfiança, sugerindo que a aula realizada com instruções em português foi mais cômoda para os alunos, o que responde nossa terceira pergunta de pesquisa, ou seja, não houve vantagens de ordem afetiva quando se utilizou apenas inglês como línguas de instrução. Entretanto, o resultado desses alunos no teste de desempenho linguístico relativo ao conteúdo da aula foi um pouco pior (0,8 ponto) do que a turma que recebeu instruções em inglês, o que responde nossa segunda pergunta de pesquisa, ou seja, o uso de inglês resultou em um maior aprendizado, mas a diferença foi pequena em comparação com a turma que recebeu aulas em português.

No que diz respeito às respostas dos alunos sobre suas percepções da aula ministrada exclusivamente em inglês, a maioria deles expressou inseguranças em relação ao uso do idioma, apesar de apresentarem um desempenho melhor no teste objetivo. Isso indica que, embora tenham se saído bem na prova, os alunos ainda se

sentem desconfortáveis em participar de aulas sem o suporte da língua materna. Isso provavelmente se deve ao fato de não possuírem um amplo domínio do inglês, o que dificulta sua compreensão completa das instruções fornecidas pela professora.

Analisando as respostas obtidas na última pergunta, na qual foi solicitado que os alunos escrevessem suas sugestões para as próximas aulas, foi possível notar que três alunos sugeriram a tradução das palavras. Três alunos também sugeriram que as aulas podem ocorrer de forma híbrida: através do uso dos dois idiomas. Apenas um aluno sugeriu que as aulas deveriam ser ministradas totalmente em inglês até o final do curso. Com base nesses dados, pode-se avaliar que a maioria dos alunos ainda prefere ter o apoio da língua portuguesa como meio de instrução.

Portanto, concluímos que, no contexto de alunos iniciantes em uma língua adicional, como o inglês, é mais vantajoso utilizar o português como língua de instrução no início, o que responde nossa primeira pergunta de pesquisa. Isso se deve provavelmente ao fato de que esses alunos ainda não possuem o conhecimento necessário da língua adicional para compreender suficientemente as explicações do professor e, portanto, aprender integralmente o conteúdo apresentado durante a aula.

Reconhecemos, no entanto, que este tema requer uma investigação mais aprofundada e uma coleta de dados mais abrangente, envolvendo turmas significativamente maiores e um período de exposição consideravelmente mais longo dos alunos à língua adicional, o que pode ser realizado por outros pesquisadores. Isso é fundamental para avaliar com precisão se a percepção demonstrada pelos alunos neste estudo em relação às aulas ministradas na língua alvo perduraria ao longo do tempo e se o uso exclusivo da língua alvo impactaria mais positiva ou negativamente em testes de desempenho linguístico posteriores.

## REFERÊNCIAS

- BAUMVOL, Laura Knijnik; SARMENTO, Simone. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. **Echoes: Further Reflections on Language and Literature**. 1 ed. Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 65-82, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Laura-Knijnik-Baumvol/publication/313794754\\_Internationalization\\_at\\_Home\\_and\\_the\\_use\\_of\\_English\\_as\\_a\\_Medium\\_of\\_Instruction\\_Internacionalizacao\\_em\\_Casa\\_e\\_o\\_uso\\_de\\_Ingles\\_como\\_meio\\_de\\_Instrucao/links/58a6268da6fdcc0e0783d71d/Internationalization-at-Home-and-the-use-of-English-as-a-Medium-of-Instruction-Internacionalizacao-em-Casa-e-o-uso-de-Ingles-como-meio-de-Instrucao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Laura-Knijnik-Baumvol/publication/313794754_Internationalization_at_Home_and_the_use_of_English_as_a_Medium_of_Instruction_Internacionalizacao_em_Casa_e_o_uso_de_Ingles_como_meio_de_Instrucao/links/58a6268da6fdcc0e0783d71d/Internationalization-at-Home-and-the-use-of-English-as-a-Medium-of-Instruction-Internacionalizacao-em-Casa-e-o-uso-de-Ingles-como-meio-de-Instrucao.pdf) Acesso em: 15 dez. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Instituição do Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**. 2012. p. 28-29.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 973 de 14 de novembro de 2014. Instituição do Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**. 2014. p. 11-12.
- CHANG, Yu-ying. English-medium instruction for subject courses in tertiary education: Reactions from Taiwanese undergraduate students. In: **Taiwan International ESP Journal**, vol. 2:1, p. 55-84, 2010. Disponível em: [https://nurulfarhani7971.weebly.com/uploads/2/7/5/4/27546657/emi\\_3.pdf](https://nurulfarhani7971.weebly.com/uploads/2/7/5/4/27546657/emi_3.pdf) Acesso em: 29 nov. 2022.
- DEARDEN, J. **English as a medium of instruction: a growing global phenomenon**. [S. l.]: [s. e.], 2014. Disponível em: [https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british\\_council\\_english\\_as\\_a\\_medium\\_of\\_instruction.pdf](https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf) Acesso em: 15 dez. 2022.
- GALLOWAY, Nicola. How effective is English as a medium of instruction (EMI)? In: **Voices Magazine**, [s. v.], British Council, 2017. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-effective-english-medium-instruction-emi> Acesso em: 15 dez. 2022.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 29 nov. 2022.

GUIMARÃES, F. F.; KREMER, M. M. Adopting English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. In: **Ilha do Desterro**, n. 73, v. 1, jan./apr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/jLZcq3y8ZhrRjQdQCr4N9Q/?lang=en> Acesso em: 13 dez. 2022.

IGNÁCIO, Fabiana; DITTA, Aline Wanderley Camisassa; RAMIREZ, Rodrigo Avella; NARITA, Alice Turibio. Inglês como língua de instrução na pós-graduação lato sensu: uma possibilidade para o CEETEPS. In: **XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional**. São Paulo: [s. n.], nov. 2021. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1108/c6d76968541ec50ac0c57c4f999af465.pdf> Acesso em: 15 dez. 2022.

IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Diagrama mostra as línguas mais faladas no mundo. [S. l.]: [s. n.], 2020. Disponível em:

<http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJMN6ONc-Q59HMijDAe-IWJLmpCMEa04xJVu8FWQtTc5Xsa-CcGEu-w>. Acesso em: 07 dez. 2022.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihual; WALBERG, Herbert J. Teaching Additional Languages. In: **UNESCO Digital Library**, [s. n.], 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125455> Acesso em: 09 mai. 2022.

KIRKPATRICK, Andy. English as a medium of instruction in Asian education (from primary to tertiary): Implications for local languages and local scholarship. In: **Applied Linguistics Review**, vol. 2, 2011, p. 99-120. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110239331.99/html> Acesso em: 20 jan. 2023

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. (Org.). **O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 353-376.

LEFFA; Vilson J.; IRALA, Valesca. **Uma Espiadinha na Sala de Aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em:

[https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua\\_estrangeira\\_leffa.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf) Acesso em 21 set. 2023.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

MORAES, Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de. Curso de formação local para professores de inglês como meio de instrução - Elaboração, pilotagem, resultados. [Tese de doutorado.] Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70853> Acesso em: 14 fev. 2023.

TAQUINI, Reninni; FINARDI, Kyria. English as a Medium of Instruction in Brazil: Evidence from UFES. In: **Studies in English Language Teaching**, vol. 9, n. 1, 2021, p. 34. Disponível em: [https://www.academia.edu/45068420/English\\_as\\_a\\_Medium\\_of\\_Instruction\\_in\\_Brazil\\_Evidence\\_from\\_UFES](https://www.academia.edu/45068420/English_as_a_Medium_of_Instruction_in_Brazil_Evidence_from_UFES) Acesso em: 13 dez. 2022.

THIBES, F. Veja o que é pesquisa de campo e quais suas principais etapas. In: **Blog Uninassau**, [s. l.], [s. e.], 2022. Disponível em: <https://blog.uninassau.edu.br/pesquisa-de-campo/> Acesso em: 29 nov. 2022.

WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. (Eds.). **English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014**. Alemanha: Lemmens Medien GmbH, 2014.

WIJAYATUNGA, Ameesha. English as a Medium of Instruction in Secondary Schools in Sri Lanka: challenges. In: **Proceeding of the 4th International Conference on Education**, vol. 4, 2018, p. 151-161. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327870399\\_ENGLISH\\_AS\\_A\\_MEDIUM\\_OF\\_INSTRUCTION\\_IN\\_SECONDARY\\_SCHOOLS\\_IN\\_SRI\\_LANKA\\_CHALLENGES](https://www.researchgate.net/publication/327870399_ENGLISH_AS_A_MEDIUM_OF_INSTRUCTION_IN_SECONDARY_SCHOOLS_IN_SRI_LANKA_CHALLENGES) Acesso em: 13 dez. 2022.

YILDIZ, Merve; SORUÇ, Adem; GRIFFITHS, Carol. Challenges and needs of students in the EMI (English as a medium of instruction) classroom. In: **Konin Language Studies**, vol. 5, n. 4, 2017, p. 387-402. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326578762\\_Konin\\_Language\\_Studies\\_Cha](https://www.researchgate.net/publication/326578762_Konin_Language_Studies_Cha)

llenges and needs of students in the EMI English as a medium of instruction classroom Acesso em: 13 dez. 2022.

## ANEXOS

### Anexo 1 - Plano de aula

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**Campus Bagé**  
**Estágio em Inglês II**

### LESSON PLAN 6

#### GENERAL INFORMATION

<b>Practice teacher:</b>	<b>Rebeca Aquino</b>
<b>Head teacher and/or adviser:</b>	<i>Simone Silva Pires de Assumpção</i>
<b>Institution:</b>	<i>Núcleo de Línguas Adicionais da UNIPAMPA</i>
<b>Level:</b>	<i>Basic</i>
<b>Date/Class/Time/Room:</b>	<i>Thursday, May 25th, 9.30 a.m to 11.30 a.m.</i>
<b>Date/Class/Time/Room:</b>	<i>Thursday, May 25th , 1.45 p.m. to 3.45 p.m.</i>

#### THEME

<b>Theme:</b>	LEARNING ABOUT SIMPLE PAST USING THE DAILY ROUTINE
<b>Relevance of the theme:</b>	Talking about students' daily routine is important to know how to express what they did in the past. They already know the present to express their likes/dislikes, so it will be important to talk about how their weekend was, for example.

#### OBJECTIVES

<i>What should the student be able to do or know/accomplish by the end of the class?</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Learn new verbs and words;</li><li>- Learn simple past;</li><li>- Know how to talk about the past.</li></ul>
--	--

#### ACTIVITIES

	TIME	STEP/DESCRIPTION OF THE ACTIVITY	TEACHING RESOURCES	MAIN SKILLS
1	10 min	<p><b>Warm-up:</b> In Portuguese, ask how they are doing and if they have something to share with the class.</p> <p>Quick remember about last class. Ask what they remember about what we studied last class.</p> <p>According to students' answers, the teacher writes the content on the board.</p> <p>To start the class, the teacher is going to say that Portuguese is not allowed today. If they have any question, they should ask "Teacher, how can I say _____ in English?" or try to use body language.</p>	White board	Speaking
2	50 min	<p><b>Now, only using English, ask the class how their week/weekend was and what they did.</b></p> <p><b>Explain</b> that the class will be about the simple past. They are going to learn how to express what they did in the past.</p> <p><b>Ask them</b> for some verbs they already know. Examples:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>to need</li> <li>to want</li> <li>to like</li> <li>to love</li> <li>to cook</li> <li>to order</li> <li>to prefer</li> <li>to work</li> <li>to travel</li> <li>to play</li> <li>to dance</li> </ul>	Video White board	Listening Speaking

	<p><b>Write</b> on the board, using a different color, the “ed” at the end of each verb.</p> <p><b>Repeat with them.</b></p> <p>Ask: Class, which words can I use to express the past?</p> <p>If they know some words, write them on the board. If they don't, show: yesterday, the day before yesterday, one week ago, one month ago, last year, two years ago...</p> <p><b>Repeat with them.</b></p> <p><b>Write</b> an affirmative sentence in the past on the board as an example.</p> <p><b>Choose</b> some students to create an affirmative sentence.</p> <p><b>Show</b> how to do a negative one.</p> <p><b>Emphasize</b> how to use “<b>didn't</b>”.</p> <p><b>Ask</b> for some students to create negative sentences.</p> <p><b>Show</b> how to create a question, using “Did”.</p> <p>Write on the board: <b>WHAT DID YOU DO YESTERDAY?</b></p> <p>Each student is going to answer the question using the verbs on the board. If they didn't do anything that is written, they should invent it.</p> <p>Show the video:</p>		
--	--	--	--

		<p><a href="#">Past simple of regular verbs - Grammar Genius A - Unit 19</a></p> <p><b>Ask</b> what students understood. Play the video a <b>second time</b> and ask them to write the verbs that they heard. If needed, <b>play it one more time</b>.</p> <p><b>Check</b> the words on the board.</p> <p><b>The sentence game:</b><sup>1</sup> Divide students into pairs and give to each pair a cup containing the words previously cut by the teacher (the words that form the sentences in the attachment.) Students should order the words to form the sentences. The first pair of students that manages to order the whole sentence - it needs to be correct - wins a point.</p> <p>After the game, ask students to write a small paragraph stating what they did yesterday. Yesterday, I worked in the morning....</p> <p>Ask students to read their paragraphs to the class.</p>		
	10 min	Break		
	50 min	Test and assessment form.		

#### EVALUATION:

<p><i>How are you going to verify if the students are able to do or know what you set them up to accomplish?</i></p> <p><i>Detail the criteria you will use to know if the students did well or poorly.</i></p>	<p>Assessment is going to be continuous, by observing if students understand the content and produce the sentences/text accurately.</p>
---	---

#### 5) ATTACHMENTS:

**The sentence game<sup>1</sup>**

SHE DIDN'T LIKE TO DANCE

HE COOKED PASTA YESTERDAY

I WORKED THE DAY BEFORE YESTERDAY

THEY LOVED TO TRAVEL TO ITALY

HE PLAYED VIDEO GAMES LAST WEEK

HE DIDN'T LOVE THE FOOD

WE ORDERED PIZZA A MONTH AGO

THEY PREFERED TO TRAVEL TO AUSTRALIA

WE TRAVELED TO CANADA LAST YEAR

I LIKED TO PLAY THE PIANO

SHE NEEDED TO GO HOME

DID HE TRAVEL TO AUSTRALIA THE DAY BEFORE YESTERDAY ?

DID SHE GO TO THE SUPERMARKET ?

**Anexo 2 - Teste de desempenho linguístico**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
Campus Bagé  
Estágio em Inglês II**

**NÚCLEO DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

**Inglês básico para o dia a dia - Assessment**

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

1: \_\_\_\_\_ she \_\_\_\_\_ to your friend yesterday?

- a) Does/talked
- b) Did/talk
- c) Do/talked
- d) Dided/talk

2: He \_\_\_\_\_ like to travel to Australia \_\_\_\_\_.

- a) doesn't/in the morning
- b) isn't/at night
- c) didn't/last year
- d) did/this month

3: My friend \_\_\_\_\_ at a bank in 2010.

- a) to work
- b) works
- c) didn't worked
- d) worked

4: She \_\_\_\_\_ very well last Sunday night.

- a) danced
- b) dances
- c) didn't danced
- d) not danced

5: They \_\_\_\_\_ drink tea \_\_\_\_\_.

- a) don't/last afternoon
- b) doesn't/this month
- c) didn't/yesterday
- d) aren't/at night

6: Choose the sentence that uses the **simple past** correctly:

- a) She didn't worked the day before yesterday.
- b) He doesn't eat pancakes in the morning.
- c) Did you cooked pasta yesterday?
- d) My father didn't travel to Spain last year.

7: Choose the **affirmative sentence** that uses the **simple past** correctly:

- a) She prefers to eat barbecue at night.
- b) I cook pasta yesterday in the afternoon.
- c) I danced country music with my friends last Sunday.
- d) My friend Jenny did not liked to travel to Russia.

8: Choose the **sentence** that uses the **simple past** correctly:

- a) My father never want to listen to music with me.
- b) Joe ordered pizza yesterday.
- c) I preferred to drink coffee in the morning.
- d) She did worked at school at night.

9: Choose the **interrogative sentence** that uses the **simple past** correctly:

- a) Does she loved to dance to pop songs?
- b) Do you liked to eat pasta at night?
- c) Did you asked for a pizza yesterday?
- d) Did you go to the Chinese restaurant with your mother?

10: Write at least **4 sentences**, describing how your daily routine was yesterday:

---

---

---

---

**Anexo 3** - Questionário a respeito das percepções dos alunos sobre a aula (via Google Forms)

**Questionário de percepção sobre as aulas do Núcleo de Línguas para o curso de inglês**

Questionário desenvolvido pela discente Rebeca Aquino Barbosa, aluna do curso de Letras - Línguas Adicionais e orientanda da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Silva Pires de Assumpção, com o objetivo de identificar a percepção dos alunos a respeito do uso da língua inglesa como língua de instrução em aula.

Em caso de dúvidas, entrar em contato pelo e-mail:

rebecabarbosa.aluno@unipampa.edu.br

**1: Descreva a sua percepção geral a respeito da aula de hoje:**

**De 0 a 10, quão SATISFEITO você se sentiu com a aula (sendo 0 nada satisfeito e 10 totalmente satisfeito)?**

**Justifique a resposta anterior:**

**De 0 a 10, quão CONFORTÁVEL você se sentiu em participar da aula (sendo 0 nada confortável e 10 totalmente confortável)?**

**Justifique a resposta anterior:**

**De 0 a 10, quão MOTIVADO você se sentiu para participar da aula (sendo 0 nada motivado e 10 totalmente motivado)?**

**Justifique a resposta anterior:**

**De 0 a 10, quão DESAFIADO você se sentiu na aula (sendo 0 nada desafiado e 10 totalmente desafiado)?**

**Justifique a resposta anterior:**

**De 0 a 10, quão AUTOCONFIANTE você se sente para empregar os conhecimentos ministrados na aula (sendo 0 nada autoconfiante e 10 totalmente autoconfiante)?**

**Justifique a resposta anterior:**

**Você acha que a aula de hoje foi mais divertida ou interessante do que as aulas anteriores? Justifique a sua resposta:**

**Você acha que aprendeu mais na aula de hoje do que em aulas anteriores? Justifique a sua resposta:**

**Se possível, que sugestão você daria para melhorar a aula?**