

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO
E EXTENSÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO



PROFESP: Professores em Formação de ESP com base no Design Instrucional

GABRIEL FERREIRA DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM
METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

PROFESP: Professores em Formação de ESP com base no Design Instrucional

GABRIEL FERREIRA DA SILVA

ORIENTADOR: MARCUS DE SOUZA ARAÚJO

BELÉM-PA
2026

Sumário

SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL	5
UNIDADE INTRODUTÓRIA – Antes de ensinar, é preciso conhecer o aprendiz	9
1. Apresentação da Unidade	9
2. Questionário de Análises de Necessidades e Contextual	9
UNIDADE 1 – Planejar sem conhecer é possível?	13
1. Apresentação da Unidade	13
2. Objetivos de Aprendizagem	13
3. Papéis	13
4. Conteúdos	14
5. Recursos	15
6. Avaliação	15
7. Atividades da Unidades (Etapas)	16
ETAPA 1: Situação-problema inicial	17
ETAPA 2 – Leitura Orientada e Discussão Inicial	17
ETAPA 3 – Construção do Mapa Mental	18
ETAPA 4 - Consolidação	19
ETAPA 5 – Exploração de Instrumentos de Análise de Necessidades	19
UNIDADE 2 – “Diga-me para o que você precisa do inglês, e eu te direi o inglês que você precisa”	24
1. Apresentação da Unidade	24
2. Objetivos de Aprendizagem	24
3. Papéis	24
4. Conteúdos	25
5. Recursos	25
6. Avaliação	26
7. Atividades da Unidade (Etapas)	26
ETAPA 1 – Leitura Orientada	26
ETAPA 2 – Discussão sobre Definições e Características de ESP	28
ETAPA 3 – Produção Colaborativa no Padlet	30
UNIDADE 3 – O professor também é um designer	32
1. Apresentação da Unidade	32
2. Objetivos de Aprendizagem	32

3. Papéis	32
4. Conteúdos	32
5. Recursos	33
6. Avaliação	33
7. Atividades da Unidade (Etapas)	34
ETAPA 1 — Ativação de conhecimentos prévios sobre planejamento de cursos	34
ETAPA 2 — Leitura orientada e compreensão dos fundamentos do DI	38
UNIDADE 4 — É fazendo que se aprende	42
1. Apresentação da Unidade	42
2. Objetivos de Aprendizagem	42
3. Papéis	42
4. Conteúdos	43
5. Recursos	43
6. Avaliação	43
7. Atividades da Unidade (Etapas)	43
ETAPA 1 — Apresentação da proposta avaliativa	44
ETAPA 2 — Construção coletiva da análise de necessidades	44
ETAPA 3 — Organização dos grupos e distribuição das unidades	45
ETAPA 4 — Planejamento das unidades com base na matriz de design instrucional	45
ETAPA 5 — Socialização e consolidação da unidade	46
8. Critérios de Avaliação	46
UNIDADE FINAL – Como podemos melhorar?	48
1. Apresentação da Unidade	48
2. Questionário de Análise de Necessidades e Contextual	48
APÊNDICES	53
APÊNDICE A — Modelo de Questionário de Análise de Necessidades	54
APÊNDICE B — Modelo de Roteiro de Entrevista	56
APÊNDICE C — Modelo de Ficha de Observação	57
ANEXOS	58
ANEXO 1 — Matriz de DI	59
DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA	60
REFERÊNCIAS	61



SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil tem sido historicamente marcada pelo predomínio do ensino de inglês geral, especialmente, nos cursos de Licenciatura em Letras. No entanto, as transformações sociais, acadêmicas e profissionais das últimas décadas têm evidenciado a necessidade de abordagens que respondam a objetivos específicos de uso da língua, sobretudo em contextos acadêmicos e profissionais. Nesse cenário, o Inglês para Fins Específicos (IFE), cujo acrônimo original em inglês é *English for Specific Purposes* (ESP) se consolida como uma abordagem relevante, uma vez que orienta o ensino da língua a partir das demandas comunicativas reais dos aprendizes (Hutchinson e Waters, 1987).

Paralelamente, observa-se uma crescente demanda por cursos de inglês voltados a contextos profissionais e acadêmicos específicos. Esse contexto reforça a necessidade de professores capazes de planejar cursos flexíveis, contextualizados e alinhados às necessidades reais dos aprendizes. Nesse sentido, o *design instrucional* se apresenta como um aporte teórico-metodológico relevante, ao oferecer princípios e ferramentas para a organização sistemática de experiências de aprendizagem fundamentadas na análise de necessidades e na compreensão do contexto educacional (Filatro, 2023).

Diante desse panorama, o produto educacional PROFESP – professores em formação de ESP com base no *design* instrucional – foi concebido como uma proposta formativa voltada a professores de inglês em formação, com o objetivo de contribuir para o preenchimento das lacunas identificadas tanto na formação inicial quanto na produção acadêmica sobre ESP no país. Ao articular os princípios do ESP com o *design* Instrucional (DI), o produto busca apoiar a formação de professores capazes de planejar cursos de inglês orientados por necessidades reais, adequados a diferentes contextos acadêmicos e profissionais, e fundamentados em decisões pedagógicas conscientes e sistemáticas.

ESP caracteriza-se por uma abordagem do ensino de línguas orientada pelas necessidades específicas dos aprendizes em contextos acadêmicos ou profissionais. Segundo Ramos (2005, p.112), a abordagem se fortaleceu a partir da demanda em capacitar imigrantes para a reconstrução da Europa após o fim da Segunda Guerra Mundial. É a partir deste contexto que os autores Hutchinson e Waters (1987) definem que o ponto de partida do ESP não é a língua em si, mas “a razão pela qual o aprendiz precisa aprender uma língua” (p. 19). Nesse sentido, o ESP não se define por um conjunto fixo de conteúdos ou metodologias, mas por um princípio fundamental: a centralidade da análise de necessidades no planejamento e na organização dos cursos.

Hutchinson e Waters (1987, p. 17) apontam ainda duas distintas ramificações da abordagem de ESP, chamadas de *English for Academic Purposes* (EAP) e *English*

for Occupational Purposes (EOP), que em uma tradução ao português se estariam respectivamente voltadas para o Inglês para Propósitos Acadêmicos e Inglês para Propósitos Ocupacionais. Não obstante, Robinson (1991) argumenta que a distinção entre EAP e EOP não é rigidamente delimitada, uma vez que os indivíduos podem transitar entre os contextos acadêmico e profissional de maneira dinâmica. Nesse sentido, as competências linguísticas adquiridas em um ambiente educacional podem ser transferidas e adaptadas a novas demandas comunicativas no contexto laboral, de maneira que o produto educacional PROFESP se propõe a fornecer material adaptável tanto a contextos profissionais quanto acadêmicos.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 121), por sua vez, apontaram que “[a] análise de necessidades é o processo de estabelecer o *o quê e o como de um curso*”, enquanto Hutchinson e Waters (1987, p. 53–63) destacam que a análise de necessidades envolve a consideração das *necessidades da situação-alvo* — compreendidas a partir das categorias de *necessities* (necessidades), *lacks* (lacunas) e *wants* (desejos) — bem como das necessidades de aprendizagem, que dizem respeito às condições e aos processos por meio dos quais os aprendizes poderão alcançar seus objetivos

Assim sendo, o ensino de *ESP* tem como principal enfoque a identificação e análise das necessidades linguísticas dos aprendizes, bem como a investigação de gêneros textuais relevantes para seus contextos acadêmicos e profissionais (Dudley-Evans; St. John, 1998). Essa perspectiva reforça a ideia de que cursos de *ESP* devem ser concebidos a partir de um diagnóstico cuidadoso das demandas linguísticas reais dos aprendizes, considerando seus contextos de atuação, expectativas e lacunas de conhecimento. Assim sendo, o professor de *ESP* assume um papel que vai além da seleção de conteúdos linguísticos, atuando também como analista de necessidades e planejador de experiências de aprendizagem contextualizadas.

O *design* instrucional, por sua vez, oferece um arcabouço teórico e metodológico para a organização sistemática dessas experiências de aprendizagem. Filatro (2008; 2023) define o DI como um campo voltado ao planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções educacionais, com base em uma análise criteriosa das necessidades educacionais e do contexto em que a aprendizagem ocorre. Ao discutir o próprio termo, a autora esclarece que “*design*” está relacionado à criação de algo concreto, como um produto ou serviço, enquanto “*instrução*” refere-se à dimensão comunicacional do ensino, isto é, à mediação intencional do conhecimento (Filatro, 2023, p. 17).

No âmbito do DI, a identificação de uma necessidade educacional constitui a base sobre a qual todas as demais fases do processo se sustentam. Como afirma Filatro (2023, p. 37), “a identificação de uma necessidade educacional é a base sobre a qual todas as demais fases do *design* instrucional se sustentam”. Essa fase inicial envolve não apenas a definição de objetivos de aprendizagem, mas também a caracterização do público-alvo e o levantamento de potencialidades e restrições institucionais, em

um processo denominado análise contextual (Filatro & Cairo, 2015). Tal perspectiva dialoga diretamente com os pressupostos do ESP, especialmente no que se refere à centralidade da análise de necessidades como elemento estruturante do curso.

Além disso, o DI compreende o ensino como um processo que não se encerra na transmissão de conteúdos, mas que envolve a criação de atividades, materiais e estratégias avaliativas coerentes com os objetivos propostos. A avaliação, nesse contexto, é entendida como um processo contínuo e articulado ao próprio design da solução educacional, não se limitando à verificação final da aprendizagem (Filatro, 2023, p. 172).

Assim, com base nos pressupostos teóricos apresentados, este produto educacional foi concebido como um guia formativo voltado a professores de inglês em formação, com o objetivo de apoiar o planejamento consciente, contextualizado e sistemático de cursos de inglês para fins específicos. O produto materializa a articulação entre ESP e design instrucional ao traduzir conceitos teóricos em procedimentos pedagógicos orientados, acessíveis e aplicáveis a diferentes contextos de formação docente.

A estrutura do PROFESP reflete a centralidade da análise de necessidades e da análise contextual, conforme defendido por Hutchinson e Waters (1987) e Filatro (2008; 2023). O curso é organizado em unidades progressivas, que conduzem os participantes desde a compreensão do contexto e das demandas específicas de aprendizagem até a elaboração prática de um curso de ESP fundamentado em decisões instrucionais conscientes. Cada unidade foi planejada a partir dos elementos da matriz de *design* instrucional proposta por Filatro, contemplando objetivos de aprendizagem, papéis dos participantes, atividades, ferramentas, conteúdos e formas de avaliação.

As atividades propostas ao longo do curso privilegiam a reflexão crítica, a discussão orientada e a produção colaborativa, de modo a favorecer a integração entre teoria e prática. Em consonância com os princípios do ESP, o produto educacional em tela enfatiza o papel do professor como analista de necessidades, planejador e *designer* de experiências de aprendizagem, deslocando o foco de modelos prontos de ensino para a construção de soluções pedagógicas contextualizadas.

De maneira semelhante, este produto educacional apresenta propostas de atividades para o desenvolvimento de competências docentes da abordagem de ESP, permitindo ao professor multiplicador liberdade para realizar as adaptações que julgar necessárias, incluindo a distribuição do tempo que aparecerá nas etapas das unidades como sugestões, somando uma carga horária total do curso que pode variar de 16 a 24 horas. Ao final do percurso formativo, os participantes do curso são convidados a aplicar de forma integrada os conhecimentos desenvolvidos, elaborando coletivamente um curso de ESP com base na matriz de *design* instrucional, o que reforça o caráter pedagógico e aplicado do produto educacional em tela.

Dessa forma, o PROFESP se configura como um produto educacional que não

apresenta conceitos ou princípios descontextualizados, mas orienta processos de decisão pedagógica, oferecendo subsídios para que professores de inglês (ou de outras línguas estrangeiras) possam planejar cursos de ESP alinhados a contextos reais de ensino e aprendizagem.



UNIDADE INTRODUTÓRIA – ANTES DE ENSINAR, É PRECISO CONHECER O APRENDIZ

1. Apresentação da Unidade

Esta unidade introdutória tem como finalidade conhecer o perfil dos participantes do curso, bem como mapear suas experiências prévias, expectativas e necessidades em relação ao ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP) e ao *design* instrucional. A aplicação de um instrumento de análise de necessidades e contextual neste momento inicial é fundamental para assegurar que o curso dialogue com as reais demandas do grupo, evitando abordagens genéricas ou descontextualizadas do contexto formativo dos participantes.

O questionário proposto nesta unidade foi elaborado com base nos pressupostos da análise de necessidades de Hutchinson e Waters (1987) e da análise contextual no design instrucional, conforme discutido por Filatro (2008). Por meio dele, o professor poderá identificar não apenas as necessidades da situação-alvo – incluindo necessidades, lacunas e desejos, mas também aspectos relacionados às necessidades de aprendizagem e ao contexto institucional e tecnológico dos participantes. As informações coletadas podem subsidiar o fluxo do curso, permitindo possíveis alterações quando necessárias análise (inclusão e/ou exclusão) mais detalhada de alguns assuntos e adequação das estratégias pedagógicas às reais condições do grupo.

Recomenda-se que o professor apresente brevemente aos participantes o propósito do questionário antes de sua aplicação, explicando que as respostas não têm caráter avaliativo individual, mas contribuirão para o planejamento e a organização das atividades ao longo do curso. Após a aplicação, o professor deverá analisar os dados coletados, buscando identificar padrões recorrentes, expectativas comuns e possíveis desafios, que poderão ser retomados em momentos estratégicos do curso, especialmente nas unidades que tratam da análise de necessidades e do planejamento instrucional em ESP. Os resultados do questionário podem ser apresentados aos alunos como forma de um processo de conscientização de suas necessidades, de suas lacunas e de seus desejos de aprendizagem.

2. Questionário de Análises de Necessidades e Contextual

Este questionário tem como objetivo identificar o perfil dos participantes, compreender suas experiências prévias e mapear necessidades em relação ao ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP/LinFE). As respostas do questionário ajudará a definir como o curso será planejado e conduzido, garantindo que os conteúdos atendam às

expectativas e às reais necessidades do grupo.

Seção 1 – Perfil do participante

- Nome completo: _____
- Idade: _____
- Semestre atual no curso de Letras-Inglês: _____
- Já teve alguma experiência de ensino de inglês? () Sim () Não
 - Caso positivo, descreva brevemente a experiência: _____
- Já participou de cursos, oficinas ou disciplinas voltadas ao ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP/LinFE)? () Sim () Não
 - Caso positivo, descreva: _____

Seção 2 – Necessidades da Situação-Alvo

2.1 Necessidades

- Em sua visão, para quais contextos profissionais futuros será importante saber planejar ou ministrar cursos de ESP/LinFE?
- (ex.: turismo, direito, medicina, agronomia, negócios etc.)
- Que habilidades você acredita que um professor de ESP precisa dominar para atender adequadamente às demandas desses contextos específicos?

2.2 Lacunas

- Quais conteúdos, estratégias ou conhecimentos você considera que **ainda não domina**, mas que seriam fundamentais para atuar como professor de ESP?
 - Durante sua formação em Letras, o ensino de ESP abordou conhecimentos teóricos e práticos de modo a possibilitar ações pedagógicas eficientes para sua atuação como professor de ESP? () Sim () Não () Parcialmente
 - Justifique: _____

2.3 Desejos

- Que expectativas você tem em relação a este curso sobre ESP?
- Quais temas ou habilidades específicas você gostaria que fossem aprofundadas?

Seção 3 – Necessidades de Aprendizagem

- Como você prefere aprender novos conteúdos?
 - ☐ Leituras teóricas
 - ☐ Discussões em grupo
 - ☐ Estudo de casos práticos
 - ☐ Produção de materiais didáticos
 - ☐ Atividades digitais/colaborativas
 - ☐ Outro: _____
- Qual(is) dificuldade(s) você encontra ao estudar inglês voltado para contextos específicos (ESP)?
 - ☐ Pouco contato com materiais autênticos
 - ☐ Falta de prática em análise de necessidades
 - ☐ Insegurança em relação ao domínio do conteúdo técnico da área
 - ☐ Dificuldade em adaptar materiais
 - ☐ Outra: _____
- Em termos de recursos tecnológicos, quais ferramentas digitais você mais utiliza em sua rotina acadêmica ou docente (ex.: *Google Classroom, Padlet, Canva, Mentimeter, Kahoot* etc.)
- Você dispõe de acesso regular à internet e a dispositivos (computador ou notebook ou tablet ou smartphone) para realizar atividades assíncronas do curso?
() Sim () Não

Seção 4 – Contexto Institucional e Pessoal (análise contextual – Filatro, 2008)

Onde você imagina que poderá aplicar, no futuro, conhecimentos sobre ESP?

- ☐ Ensino básico
- ☐ Ensino superior
- ☐ Cursos livres de idiomas
- ☐ Projetos comunitários ou ONGs
- ☐ Outro: _____

Quais limitações ou desafios você prevê no seu futuro contexto de atuação em relação à oferta de cursos de ESP (ex.: falta de material, sobrecarga de trabalho, ausência de

apoio institucional)?

Como este curso poderia contribuir para minimizar tais limitações?

Orientações ao professor-ministrante

A aplicação pode ser feita via *Google Forms*, permitindo análise quantitativa e qualitativa dos dados.

As questões abertas devem ser lidas cuidadosamente para identificar padrões de necessidades, lacunas e desejos.

Os resultados devem orientar ajustes no curso: reforçar temas solicitados, propor atividades práticas nos pontos frágeis e indicar recursos extras conforme os interesses e as necessidades dos alunos.



UNIDADE 1 — PLANEJAR SEM CONHECER É POSSÍVEL?

1. Apresentação da Unidade

Esta primeira unidade tem como objetivo introduzir os professores em formação aos fundamentos que sustentam o planejamento de cursos de Inglês para Fins Específicos (ESP): a análise de necessidades e a análise contextual. Essas análises constituem a base sobre a qual se definem conteúdos, metodologias e objetivos de aprendizagem, pois permitem compreender quem são os aprendizes, o que precisam aprender, quais lacunas apresentam e de que forma fatores institucionais, profissionais, tecnológicos e sociais influenciam o ensino. Afinal, não é possível planejar sem o conhecimento de tais fatores que são amplamente discutidos na literatura especializada, especialmente em Hutchinson e Waters (1987), que detalham o processo de identificação de necessidades em ESP, e em Filatro (2008), que apresenta a análise contextual como parte essencial do *design* instrucional. Esta unidade oferece uma leitura guiada desses fundamentos, seguida de discussão e elaboração de um mapa mental que permitirá aos participantes sintetizar e representar visualmente sua compreensão.

2. Objetivos de Aprendizagem

Ao concluir esta unidade, espera-se que os participantes:

2.1 compreendam o papel da análise de necessidades no ensino de ESP;

2.2 sejam capazes de distinguir as categorias de *necessities*, *lacks* e *wants* propostas por Hutchinson e Waters (1987);

2.3 reconheçam os elementos centrais da análise contextual descrita por Filatro (2008);

2.4 identifiquem instrumentos adequados para realizar investigações diagnósticas; e

2.5 sintetizem sua compreensão sobre o tema em tela por meio da elaboração de um mapa mental.

3. Papéis

3.1 Caberá ao professor que aplicar esta unidade orientar as leituras, contextualizar os conceitos, promover a discussão inicial sobre o tema e apoiar os participantes durante a construção do mapa mental. É sua responsabilidade esclarecer

dúvidas, favorecer a participação de todos e assegurar que os conceitos estudados sejam corretamente compreendidos e aplicados.

3.2 Aos alunos cabe realizar as leituras de forma atenta, contribuir com ideias e interpretações durante as discussões, analisar os modelos de instrumentos de investigação e produzir um mapa mental que reflita, com precisão conceitual, o que aprenderam.

3.3 Adinâmica da unidade pressupõe colaboração entre professor e participantes.

4. Conteúdos

Nesta unidade serão estudados os seguintes conteúdos:

4.1 Fundamentos da análise de necessidades em ESP, segundo Hutchinson e Waters (1987), *Capítulo 6* — incluindo as categorias *necessities* (necessidades), *lacks* (lacunas) e *wants* (desejos), bem como a importância da identificação das necessidades comunicativas como base para o planejamento de cursos.

4.2 Elementos da análise contextual, conforme Filatro (2008), *Capítulo 4*, abordando diagnóstico, levantamento de público-alvo, recursos, limitações e stakeholders envolvidos no processo educacional.

4.3 Diferenças conceituais entre análise de necessidades e análise contextual, considerando seus objetivos, focos e contribuições para o planejamento de cursos de ESP.

4.4 Instrumentos de coleta de dados para análise de necessidades, incluindo modelos de questionário, entrevista e ficha de observação (disponíveis nos Apêndices da unidade).

4.5 Princípios para escolha adequada de instrumentos, considerando finalidade, tipo de informação produzida, contexto de aplicação e características do público-alvo.

4.6 Processo de interpretação das necessidades identificadas, articulando dados coletados com os conceitos teóricos de ESP e com os elementos estruturais do design instrucional.

4.7 Síntese e representação visual, por meio de mapa mental como forma de integrar conceitos teóricos, instrumentos e possibilidades de aplicação prática.

5. Recursos

5.1 Projetor multimídia ou computador.

5.2 Capítulo 2 do livro *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach* de Hutchinson e Waters (1987).

5.3 Capítulo 4 do livro *Design Instrucional Contextualizado* de Filatro (2008).

5.4 Plataforma de mapa mental sugerida: *MindMeister*.

5.5 Tutorial para mapa mental:

<https://www.youtube.com/watch?v=m1qW0wPJV1M>



5.6 Modelos de instrumentos de análise de necessidades (Apêndices A, B e C).

6. Avaliação

A avaliação desta unidade será inteiramente formativa, baseada na participação dos alunos durante as discussões, na observação do processo de construção do mapa mental e na clareza com que representarem os conceitos estudados.

Na elaboração do mapa mental dos alunos, o professor pode ter como base a seguinte rubrica visual para melhor direcionar a compreensão da leitura proposta.



Rubrica Visual – Mapa Mental (Reading Assessment)

Critério	Excelente (●)	Bom (●)	Insuficiente (●)
Tema Central	O tema central está claro e bem destacado no centro do mapa.	O tema está presente, mas pouco destacado visualmente.	O tema está confuso ou ausente.
Ideias Principais	Identifica todas as ideias principais do texto e organiza de forma lógica.	Identifica algumas ideias principais, mas com organização limitada.	Ideias incompletas ou desconectadas.
Ideias Secundárias / Exemplos	Inclui exemplos, dados e evidências relevantes de forma clara.	Inclui alguns exemplos, porém incompletos.	Não apresenta exemplos ou estão incorretos.
Vocabulário Específico	Usa palavras-chave adequadas à área, com significado claro.	Usa menos palavras-chave ou com pouca relação.	Vocabulário inadequado ou ausente.
Estrutura Visual e Conexões	Excelente uso de ramificações, cores e relações entre conceitos. Fácil de entender.	Organização razoável, mas pouco clara em alguns pontos.	Estrutura confusa e difícil de compreender.
Criatividade e Legibilidade	Visual organizado e atraente, fácil leitura e boa estética.	Legível, mas pouco organizado visualmente.	Difícil de ler, sem organização.

Fonte: Elaborado por Araújo e Silva (2025).

7. Atividades da Unidades (Etapas)

Carga horária sugerida: 4 a 6 horas

A carga horária indicada para esta unidade é apenas uma sugestão, podendo ser ajustada pelo professor-formador conforme o perfil da turma, o nível de aprofundamento desejado e as condições institucionais de implementação do curso. Recomenda-

se que o tempo seja distribuído de modo a garantir não apenas a realização das atividades propostas, mas também momentos adequados de discussão, reflexão coletiva e apresentação dos mapas mentais, que constituem o principal instrumento de consolidação da aprendizagem nesta unidade.

ETAPA 1: Situação-problema inicial

(Carga horária sugerida: 20 a 30 minutos)

O professor inicia apresentando uma pergunta motivadora:

“Como planejar uma aula ou curso sem saber quem são os alunos e o que eles realmente precisam aprender?”

Solicita-se aos alunos que respondam rapidamente em duplas ou grupo de três. Em seguida, escreva algumas ideias relatadas pelos alunos no quadro.

O objetivo é que os próprios alunos percebam a necessidade de investigar o contexto antes de planejar.

A partir das respostas dos alunos, construa no quadro:

Análise de Necessidades é...

Uma etapa inicial que busca **identificar quem são os alunos, seus objetivos, suas dificuldades, seu contexto e suas expectativas** para orientar o planejamento de ensino.

A finalidade de realizar análise de necessidades e análise contextual:

- Tomada de decisão consciente
 - Seleção de conteúdos e materiais adequados
 - Definição de objetivos realistas
 - Avaliação mais coerente
-

ETAPA 2 – Leitura Orientada e Discussão Inicial

(Carga horária sugerida: 60 a 90 minutos)

Esta etapa tem como objetivo introduzir aos participantes os fundamentos da análise de necessidades e contextual. O professor deve iniciar explicando que compreender

essas análises é essencial para qualquer trabalho com ESP, pois elas permitem identificar, de maneira sistemática, o que os alunos precisam aprender e de que forma o contexto influencia esse processo. Antes de iniciar a leitura dos textos, recomenda-se que o professor apresente brevemente o Capítulo 2 de Hutchinson e Waters (1987) e o Capítulo 4 de Filatro (2008), destacando sua relevância para o planejamento de cursos. Recomenda-se, então, que o professor divida a turma em duas partes e designe um dos textos para cada metade para a realização da próxima etapa.

Os textos podem ser acessados pelos seguintes links:

<https://pdfcoffee.com/design-instrucional-na-pratica-andrea-filatro-pdf-free.html>



<https://pt.scribd.com/document/862331897/b-Hutchinson-and-Waters-Chapter-6-Needs-Analysis-1>



ETAPA 3 – Construção do Mapa Mental

(Carga horária sugerida: 90 a 120 minutos)

Nesta etapa, os participantes de cada uma das duas partes em que a turma foi dividida anteriormente irão sintetizar as compreensões desenvolvidas acerca dos textos que leram por meio da elaboração de um mapa mental. Antes de iniciar a atividade, o professor deve apresentar o tutorial recomendado para orientar a criação do mapa, disponível no link a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=m1qW0wPJV1M>



Após assistir ao tutorial, o professor deve orientar os participantes a colocar o tema “Análise de Necessidades e Análise Contextual” no centro do papel. A partir desse tema, os alunos devem criar ramos principais que representem os conceitos fundamentais estudados na unidade, como necessidades, lacunas, desejos, instrumentos de análise e elementos da análise contextual de Filatro. Recomenda-se que adicionem detalhes,

exemplos e conexões que demonstrem a relação entre esses conceitos, criando um mapa mental completo e significativo.

Durante a construção do mapa mental, o professor deve acompanhar o trabalho dos grupos, esclarecendo dúvidas e orientando-os a aprofundar suas representações. Ao final da atividade, cada grupo deve apresentar seu mapa para a turma, explicando como estruturou suas ideias e quais relações estabeleceu entre os conceitos. Essa socialização é essencial para que todos tenham acesso a diferentes formas de organização e compreensão dos conteúdos estudados.

Lembrete:

O professor pode usar a matriz sugerida no Anexo 1 deste material para melhor avaliar os mapas mentais produzidos pelos alunos. Não esqueça de fornecer os feedbacks para seus alunos sobre os mapas mentais.

ETAPA 4 - Consolidação

(Carga horária sugerida: 40 a 60 minutos)

Após a apresentação dos mapas mentais dos alunos, o professor pode realizar uma conversa com a turma com o objetivo de consolidar as ideias principais dos textos.

O professor pode conduzir essa discussão fazendo perguntas como:

- (a) “O que buscamos identificar ao conduzir uma análise de necessidades?”
- (b) “Como cada categoria descrita por Hutchinson e Waters contribui para compreender o aprendiz?”,
- (c) “O que a análise contextual acrescenta à análise de necessidades?” e
- (d) “Quem são os stakeholders e como eles influenciam o planejamento do curso?”.

As contribuições dos participantes devem ser registradas no quadro para que se tornem base visual para a etapa seguinte. O professor deve assegurar que todos compreendam que essas análises são primárias e servem de base para qualquer tomada de decisão em cursos de ESP.

ETAPA 5 – Exploração de Instrumentos de Análise de Necessidades

(Carga horária sugerida: 90 a 120 minutos)

Nesta etapa, o professor apresentará aos participantes três instrumentos de investigação que são tradicionalmente utilizados para realizar análises de necessidades e análises contextuais, quais sejam: o questionário, o roteiro de entrevista e a ficha de observação. Esses modelos encontram-se disponíveis nos Apêndices A, B e C, aos quais os alunos devem ter acesso durante a atividade. É importante que o professor explique a função de cada instrumento, destacando suas particularidades e situações em que são mais adequados.

Ao apresentar o questionário, o professor pode destacar que se trata de um instrumento útil para coletar informações de um grande número de participantes de maneira estruturada, servindo para identificar necessidades percebidas pelos alunos, suas dificuldades e expectativas.

A entrevista, por sua vez, permite uma investigação mais aprofundada e aberta, possibilitando compreender nuances das necessidades e lacunas que não emergem de perguntas fechadas.

Por sua vez, a ficha de observação é um instrumento que viabiliza registrar comportamentos e demandas comunicativas em situações reais de uso da língua, oferecendo evidências que nem sempre são verbalizadas pelos aprendizes.

Depois da exploração inicial de cada instrumento de investigação, recomenda-se que o professor divida os alunos em pequenos grupos para que discutam as potencialidades de cada instrumento. O professor deverá organizar a turma em pequenos grupos e entregar a cada grupo um cenário previamente preparado. Cada grupo deverá analisar o cenário recebido e discutir qual instrumento de análise de necessidades – questionário, entrevista ou ficha de observação – é mais adequado para aquele contexto específico, justificando sua escolha com base nas categorias de Hutchinson e Waters (necessidades, lacunas e desejos) e nos elementos da análise contextual de Filatro (público, tarefas, recursos e restrições). O professor orientará essa discussão circulando entre os grupos, fazendo perguntas que estimulem reflexão, como: “Que tipo de dado esse instrumento produz?”, “Como ele ajuda a identificar a lacuna mais urgente?”.

A seguir, encontram-se algumas sugestões de cenários possíveis para esta discussão. Cada cenário contém um enunciado curto, as tarefas principais esperadas para os aprendizes nesse contexto, além de *stakeholders* e restrições comuns. Essas informações ajudam o grupo a decidir que instrumento (questionário, entrevista, observação) é mais adequado e por quê.

● Inglês para técnicos de turismo local

- **Situação:** Técnicos que trabalham em um centro de atendimento turístico receberão grupos de visitantes estrangeiros durante a alta temporada. Precisarão fazer atendimento, explicar roteiros e responder perguntas simples sobre logística e cultura local.
- **Tarefas típicas:** conversação face-a-face, instruções simples, atendimento telefônico por chamadas rápidas.
- **Stakeholders:** prefeitura local, agência de turismo, provedores de hospedagem.
- **Restrições comuns:** baixa proficiência oral dos participantes; recursos limitados (poucos computadores); horário concentrado (turnos).
- **Instrumento sugerido (a avaliar):**

● Inglês para pesquisadores de pós-graduação que apresentarão pôsteres em eventos internacionais

- **Situação:** alunos de mestrado e doutorado precisam preparar abstracts, pôsteres e apresentações orais curtas em inglês.
- **Tarefas típicas:** leitura e produção de abstracts, apresentação oral curta, leitura crítica de literatura.
- **Stakeholders:** programa de pós-graduação, orientadores, comitês de eventos.
- **Restrições comuns:** expectativas altas quanto à escrita acadêmica; diversidade de níveis de inglês; necessidade de precisão terminológica.
- **Instrumento sugerido (a avaliar):**

● Inglês para profissionais de saúde atendendo pacientes estrangeiros

- **Situação:** profissionais (enfermeiros, técnicos) que em ocasiões receberão pacientes de língua inglesa em atendimentos de emergência e triagem.
- **Tarefas típicas:** compreensão oral de reclamações, dar instruções simples, registrar dados em formulários bilíngues.
- **Stakeholders:** direção do hospital, equipes multidisciplinares, comunidade.
- **Restrições comuns:** ambiente ruidoso; necessidade de respostas imediatas; alto estresse.
- **Instrumento sugerido (a avaliar):**

● Inglês técnico para extensionistas agrícolas que irão orientar fazendas com investidores internacionais

- **Situação:** extensionistas precisam negociar termos técnicos, participar de reuniões com investidores e compreender documentos técnicos em inglês.
- **Tarefas típicas:** leitura de manuais e relatórios, participação em reuniões técnicas, comunicação escrita com parceiros.
- **Stakeholders:** sindicato rural, empresas exportadoras, universidades.
- **Restrições comuns:** acesso limitado à internet em campo; vocabulário técnico específico.
- **Instrumento sugerido (a avaliar):**

● **Inglês para recepção em hotel de grande fluxo internacional**

- **Situação:** recepcionistas que lidam com check-in/out, solicitações de hóspedes e reclamações, muitas vezes por telefone.
- **Tarefas típicas:** conversação telefônica, leitura de reservas, escrita de mensagens curtas.
- **Stakeholders:** direção do hotel, agência de reservas, clientes.
- **Restrições comuns:** rotação de turnos; alta demanda por fluência oral; necessidade de scripts prontos.
- **Instrumento sugerido (a avaliar):**

● **Inglês para viagem em família a países estrangeiros**

- **Situação:** famílias que desejam conhecer países cujas línguas oficiais não são o português.
- **Tarefas típicas:** visitar restaurantes, pontos turísticos, pedir informações.
- **Stakeholders:** Pais e mães de famílias, casais.
- **Restrições comuns:** diferentes faixas-etárias, variação no nível familiaridade de participantes com a língua-alvo.
- **Instrumento sugerido (a avaliar):**

A partir do contexto selecionado, cada grupo de aluno reportará para a turma o seu cenário e o melhor instrumento de investigação. Peça para os alunos apresentarem suas conclusões oralmente com justificativas baseadas também nas leituras de Hutchinson e Waters, e Filatro, apresentadas na Etapa 2.

Atividade-extra

O professor também pode solicitar para os alunos relatarem suas dificuldades em

relação à tarefa proposta e quais sugestões dariam para ampliar os instrumentos de investigação de análises de necessidade e contextual. Por exemplo:

(a) Tiveram dificuldade com a tarefa proposta? Por quê?

(b) Que informações vocês sentiram falta nos instrumentos? Apresentem suas sugestões.

Lembrete:

Aqui, o professor pode tomar notas das sugestões dos alunos, agrupá-las em um documento (como *Word*), para em seguida enviá-las por e-mail para os alunos ou pelo grupo de *WhatsApp* da turma ou outro meio de comunicação, como, por exemplo as plataformas digitais *Google Classroom* ou *Moodle*.



UNIDADE 2 — “DIGA-ME PARA O QUE VOCÊ PRECISA DO INGLÊS, E EU TE DIREI O INGLÊS QUE VOCÊ PRECISA”

1. Apresentação da Unidade

Esta unidade apresenta aos professores em formação os fundamentos históricos e conceituais do de *English for Specific Purposes* (ESP), buscando esclarecer como e por que esta abordagem emergiu, quais fatores influenciaram seu desenvolvimento e de que maneira ela se diferencia do ensino de inglês geral. A compreensão da origem do ESP, bem como sua definição, é essencial para que os futuros professores reconheçam as necessidades e motivações que deram forma ao campo e, assim, adotem uma postura crítica e contextualizada diante de sua prática. As discussões desta unidade se baseiam no Capítulo 1 de Hutchinson e Waters (1987), no qual os autores explicam o surgimento do ESP como resposta a transformações sociais, econômicas e acadêmicas do pós-guerra, bem como justificam a centralidade da análise de necessidades para essa abordagem resumida na máxima: “diga-me para o que você precisa do inglês, e eu te direi o inglês que você precisa” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 8). O estudo desses fundamentos permitirá aos participantes identificar as características definidoras do ESP e compreender por que ele se tornou uma abordagem tão influente no ensino de línguas para fins específicos.

2. Objetivos de Aprendizagem

Ao concluir esta unidade, espera-se que os participantes:

- 2.1 compreendam os fatores históricos que levaram ao surgimento do ESP;
- 2.2 identifiquem suas características essenciais, reconheçam sua distinção em relação a abordagens tradicionais de ensino de inglês; e
- 2.3 reflitam sobre o papel da necessidade comunicativa como elemento estruturante.

Espera-se ainda que os participantes sejam capazes de sintetizar seu aprendizado por meio da escrita de um texto reflexivo e colaborativo publicado em um recurso tecnológico, fomentando, assim, a troca de percepções entre os colegas.

3. Papéis

Nesta unidade:

3.1 o professor exercerá o papel de mediador da leitura, contextualizando os conceitos apresentados por Hutchinson e Waters (1987) e incentivando os participantes a refletir sobre a relação entre o surgimento do ESP e suas práticas pedagógicas atuais. É de responsabilidade do professor garantir que todos compreendam os motivos que levaram ao desenvolvimento dessa abordagem e como ela se consolidou ao longo do tempo.

3.2 o aluno participará ativamente das discussões, relacionará as ideias do texto com sua experiência formativa e produzirá um texto autoral a ser publicado no Padlet, onde também deverão interagir com as reflexões dos colegas. A dinâmica da unidade depende da participação colaborativa e da disposição para relacionar história, teoria e prática.

4. Conteúdos

Nesta unidade serão estudados os seguintes conteúdos:

4.1 As origens históricas do ESP conforme apresentadas em Hutchinson e Waters (1987), Capítulo 1.

4.2 Relações entre ESP, necessidades comunicativas e transformações sociais e acadêmicas do século XX.

4.3 A emergência do ESP a partir de três movimentos principais (segundo os autores): a demanda internacional por inglês após a Segunda Guerra Mundial, o avanço das ciências linguísticas e o foco no aprendiz.

4.4 Definições de ESP na literatura e suas características essenciais.

4.5 Consequências pedagógicas das origens do ESP para o planejamento de cursos.

5. Recursos

5.1 Capítulo 1 do livro English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach de Hutchinson e Waters (1987), Capítulo 1.

Texto disponível em:

https://assets.cambridge.org/97805213/18372/excerpt/9780521318372_excerpt.pdf

5.2 Projetor ou quadro



5.3 Plataforma Padlet

5.4 Tutorial de apoio para uso do *Padlet*:

Tutorial recomendado: “Como usar o Padlet – Passo a passo”

<https://www.youtube.com/watch?v=-5uUe9Tzyyo>



5.5 Computadores ou celulares com acesso à internet

6. Avaliação

A avaliação desta unidade ocorrerá por meio de uma atividade colaborativa no *Padlet*, na qual cada participante deverá publicar um texto reflexivo resumindo seus aprendizados sobre as origens e definições de ESP e comentando textos de, no mínimo, dois colegas. A avaliação é formativa e considera o engajamento, a clareza da expressão escrita e a capacidade de estabelecer relações significativas entre teoria e reflexão pessoal. Não haverá notas ou parâmetros quantitativos.

7. Atividades da Unidade (Etapas)

Carga horária sugerida: 4 a 6 horas

A carga horária indicada para esta unidade é apenas uma sugestão, podendo ser ajustada pelo professor-formador conforme o perfil da turma, o nível de aprofundamento desejado e as condições institucionais de implementação do curso. Recomenda-se que o tempo seja distribuído de modo a garantir não apenas a realização das atividades propostas, mas também momentos adequados de discussão, reflexão coletiva e apresentação dos mapas mentais, que constituem o principal instrumento de consolidação da aprendizagem nesta unidade.

ETAPA 1 – Leitura Orientada

(Carga horária sugerida: 90 a 120 minutos)

Esta etapa introduz os participantes às bases históricas e conceituais do ESP. O professor deverá iniciar a aula expondo brevemente o contexto histórico que antecede o surgimento dessa abordagem, situando os alunos no período Pós-Segunda Guerra Mundial, quando a expansão econômica internacional, o desenvolvimento científico

e o avanço tecnológico demandaram novos usos da língua inglesa. Assim como explicado por Hutchinson e Waters (1987) no Capítulo 1, o ESP não surgiu como uma teoria criada em laboratório, mas como uma resposta pragmática a necessidades reais de comunicação. Essas necessidades emergiram de mudanças profundas nas práticas profissionais e acadêmicas, que exigiram que o inglês fosse ensinado com foco em propósitos específicos. O professor deve explicar que, nesse momento da história, tornou-se evidente que o inglês não poderia mais ser ensinado apenas como língua geral: era preciso atender às demandas específicas de cada campo profissional, desde a engenharia até o comércio internacional, da medicina às ciências sociais.

Texto disponível em:

https://assets.cambridge.org/97805213/18372/excerpt/9780521318372_excerpt.pdf



O professor pode anotar os seguintes tópicos no quadro e apresenta, breve e oralmente, uma explicação sobre esse contexto histórico, destacando:

- crescimento econômico internacional
- avanços científicos e tecnológicos
- intercâmbio profissional e acadêmico
- demanda por comunicação eficiente em inglês

Explique que, como afirmam Hutchinson e Waters (1987), o ESP surgiu não como teoria abstrata, mas como resposta prática a necessidades reais de comunicação em contextos profissionais e acadêmicos.

Após essa contextualização inicial, o professor deve orientar os alunos a lerem atentamente o Capítulo 1 de Hutchinson e Waters (1987), incentivando-os a identificar os três fatores apontados pelos autores como responsáveis pelo surgimento do ESP:

- (a) a crescente demanda pelo uso do inglês em contextos especializados;
- (b) o desenvolvimento das ciências linguísticas que passavam a analisar a língua em termos de uso real; e
- (c) o foco no aprendiz, que ganhava força como princípio orientador da prática pedagógica.

Durante a leitura, o professor pode sugerir que os participantes sublinhem trechos (informações) relacionados aos três fatores relacionados anteriormente. Esta atividade também pode ser realizada em grupo ou individualmente.

Ao final da leitura, recomenda-se que o professor conduza uma discussão com toda a turma com perguntas que estimulem a reflexão, tais como:

- (a) “Quais fatores contribuíram para o surgimento do ESP?”
- (b) “Por que o inglês passou a ser tão necessário em contextos profissionais?”
- (c) “De que forma as mudanças nas teorias linguísticas influenciaram o ensino de línguas?” e
- (d) “Qual é o papel da necessidade específica no ESP?”.

ETAPA 2 – Discussão sobre Definições e Características de ESP

(Carga horária sugerida: 90 a 120 minutos)

A segunda etapa tem como objetivo aprofundar a compreensão dos alunos sobre o conceito de ESP e suas características essenciais, relacionando essas definições ao contexto histórico estudado na etapa anterior. O professor deverá retomar os principais pontos do texto de Hutchinson e Waters (1987), ressaltando que, embora as definições variem entre autores, há aspectos comuns amplamente aceitos, tais como o foco em necessidades específicas, a centralidade do contexto e a natureza orientada a propósitos.

O professor deve convidar os participantes a discutir como o conceito de ESP está ligado ao surgimento da análise de necessidades, uma vez que, sem compreender o que o aprendiz precisa fazer com a língua, não é possível definir conteúdos ou práticas pedagógicas. Durante a discussão, é útil retomar a noção de “foco no aprendiz”, apresentada pelos autores, explicando que esse foco se materializa quando o ensino é planejado a partir das demandas reais e específicas do contexto de uso.

O professor pode motivar os alunos a pensarem em diferentes áreas do conhecimento com extensão das necessidades comunicativas específicas e das situações reais de comunicação. Por exemplo:

1. Medicina (Medicine)

Necessidades comunicativas específicas:

- Relatórios de caso clínico
- Linguagem científica e de pesquisa
- Registro e relato de histórico do paciente

Situações reais de comunicação:

- Participação em conferências e congressos internacionais
- Redação e publicação de artigos científicos
- Comunicação com pacientes e equipes internacionais

2. Turismo e Hospitalidade (Tourism and Hospitality)

Necessidades comunicativas específicas:

- Linguagem para atendimento ao cliente
- Comunicação intercultural
- Vocabulário relacionado a serviços e experiências turísticas

Situações reais de comunicação:

- Procedimentos de *check-in* e *check-out* em hotéis e aeroportos
- Condução e mediação de visitas guiadas
- Gestão e resolução de reclamações de clientes

3. Arquitetura (Architecture)

Necessidades comunicativas específicas:

- Descrição de projetos arquitetônicos e urbanísticos
- Vocabulário técnico relacionado a *design*, materiais e soluções estruturais
- Terminologia de *softwares* e processos de modelagem

Situações reais de comunicação:

- Apresentação e defesa de esboços e maquetes (*drafts*) para clientes ou equipes internacionais
- Discussão de decisões estéticas e funcionais em reuniões de projeto
- Colaboração em equipes multidisciplinares e internacionais

Para a etapa 2, o professor pode usar as seguintes perguntas norteadoras para a discussão com a turma. Esta discussão pode ser organizada por grupos de alunos, com as reflexões surgidas que podem ser compartilhadas com todos da turma.

Que tipo de inglês os profissionais da área XXXX demandariam no período pós-Segunda Guerra Mundial e na contemporaneidade?

Por quais razões o ensino de inglês geral não atenderia de modo adequado a essas necessidades?

Quais gêneros textuais, situações comunicativas e repertórios lexicais seriam indispensáveis nesse contexto?

É recomendável que o professor promova uma conversa aberta, estimulando os participantes a relacionar as definições estudadas com exemplos concretos de cursos de ESP, como cursos de inglês para medicina, arquitetura, hotelaria ou turismo. Essa aproximação do conteúdo teórico com situações reais ajuda os alunos a perceberem a relevância do ESP no cenário contemporâneo.

Para compartilhar as informações desta seção da unidade 2, o aluno ou o grupo de aluno pode usar: slides ou *post-its*. Caso a opção seja pelo segundo recurso, o professor precisa providenciar o material, ou seja, o aluno ou o grupo recebe *post-its* de cores diferentes para registrar ideias e o professor monta um mapa visual na parede da sala de aula.

ETAPA 3 – Produção Colaborativa no Padlet

(Carga horária sugerida: 60 a 120 minutos)

A última etapa desta unidade consiste na produção de um texto reflexivo a ser publicado no *Padlet*. O objetivo dessa atividade é sintetizar as compreensões dos participantes sobre as origens e definições do ESP e promover a interação entre os colegas de forma colaborativa. O professor deverá criar previamente um Padlet para a turma e compartilhar o link com os alunos. Antes do início da atividade, recomenda-se que o professor apresente o tutorial de uso do *Padlet*, disponível no link a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=-5uUe9Tzyyo>.



Os alunos deverão escrever um pequeno texto, entre um e dois parágrafos, no qual resumirão o que compreenderam sobre o surgimento do ESP e comentarão brevemente a importância das necessidades específicas para essa abordagem. O professor deve incentivar os participantes a escrever de forma clara, articulando as ideias estudadas e expressando sua opinião pessoal sobre a relevância do ESP para o ensino de inglês.

Após publicarem seus textos, os alunos deverão ler as produções dos colegas e

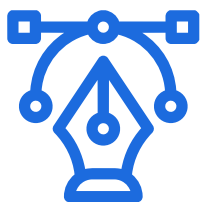
comentar pelo menos duas delas. O professor pode orientar os comentários de modo que sejam construtivos e contribuam para ampliar a reflexão coletiva, sugerindo, por exemplo, que os participantes destaquem pontos de concordância, levantem questões adicionais ou façam relações com outros contextos profissionais. Essa interação final reforça a natureza colaborativa da unidade e permite que os participantes aprendam uns com os outros.

Sugestão:

Além dos textos publicados pelos alunos, o professor pode motivá-los a deixar o mural do Padlet mais visual, ou seja, com publicações de vídeos, sites, imagens ou qualquer outro recurso que esteja relacionado com a temática estudada.

Lembrete:

O professor deve lembrar e incentivar seus alunos sempre mencionarem as fontes originais das publicações.



UNIDADE 3 — O PROFESSOR TAMBÉM É UM *DESIGNER*

1. Apresentação da Unidade

Esta unidade apresenta aos participantes os fundamentos do *design* instrucional (DI), explorando sua origem, sua definição e seus principais modelos. O objetivo é esclarecer de que forma o DI se estabeleceu como um campo multidisciplinar voltado ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de experiências de aprendizagem. A partir da leitura dos capítulos 1 e 2 de Filatro (2008), que tratam dos fundamentos teóricos e da evolução histórica do DI, os participantes poderão compreender como essa abordagem foi constituída, quais áreas influenciaram sua formação e por que ela é essencial para estruturar ações educativas de modo intencional, coerente e contextualizado. A unidade combina estudo teórico, discussão orientada e uma atividade de síntese que busca consolidar a compreensão dos participantes sobre o papel do DI no planejamento de cursos, bem como o papel do professor como *designer*.

2. Objetivos de Aprendizagem

2.1 Compreender a origem do *design* instrucional como campo multidisciplinar.

2.2 Definir DI e identificar suas características fundamentais.

2.3 Reconhecer os principais modelos de *design* instrucional.

2.4 Relacionar o DI ao planejamento de experiências de aprendizagem.

2.5 Refletir sobre como o DI pode ser aplicado na elaboração de cursos de ESP.

3. Papéis

3.1 **Do professor:** mediar leituras e discussões, contextualizar conceitos, promover relação entre teoria e prática e orientar a produção final dos participantes.

3.2 **Dos alunos:** realizar leituras indicadas, participar das discussões, relacionar conceitos com experiências formativas e produzir a atividade final sintetizando os fundamentos estudados.

4. Conteúdos

- 4.1 Origem histórica e evolução do design instrucional.
 - 4.2 Definições centrais de DI.
 - 4.3 Modelos de design instrucional e suas características.
 - 4.4 Relação entre DI, contexto e intencionalidade pedagógica.
-

5. Recursos

5.1 Texto base:

<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2787/2135>



5.2. Site:

<https://www.livredocencia.com/home/design-instrucional/>



5.3 Projetor ou quadro.

5.4 Folha para a atividade de *brainwriting*, folha da pirâmide e cartões de perguntas e resposta para a atividade relógio didático.

6. Avaliação

A avaliação será formativa e será levado em consideração os seguintes critérios:

A. Coerência e Clareza da Resposta (0–3 pontos)

- 3: Resposta clara, objetiva, organizada e diretamente relacionada à pergunta.
- 2: Resposta compreensível, mas com problemas menores de organização ou clareza.
- 1: Resposta confusa ou pouco objetiva.
- 0: Resposta desconexa ou incompleta.

B. Colaboração e Participação do Grupo (0–2 pontos)

Observada pelo professor durante a atividade.

- 2: Todos os membros participam de maneira equilibrada.

- 1: Participação desigual.
- 0: Participação mínima ou inexistente.

Pontuação total: 0 a 5 pontos

Instrumentos da Avaliação:

- Cartões de resposta preenchidos pelos grupos.
- Ficha de observação do professor para acompanhar a participação, colaboração e gestão do tempo.

7. Atividades da Unidade (Etapas)

Carga horária sugerida: 4 a 6 horas

A carga horária indicada para esta unidade é apenas uma sugestão, podendo ser ajustada pelo professor-formador conforme o perfil da turma, o nível de aprofundamento desejado e as condições institucionais de implementação do curso. Recomenda-se que o tempo seja distribuído de modo a garantir não apenas a realização das atividades propostas, mas também momentos adequados de discussão, reflexão coletiva e apresentação dos mapas mentais, que constituem o principal instrumento de consolidação da aprendizagem nesta unidade.

ETAPA 1 – Ativação de conhecimentos prévios sobre planejamento de cursos

(Carga horária sugerida: 120 a 180 minutos)

Antes de iniciar a leitura dos capítulos do texto e do site sugeridos, esta etapa tem como finalidade ativar os conhecimentos prévios dos participantes sobre o planejamento de cursos e experiências de aprendizagem. Ela serve como ponte entre a prática docente que muitos já possuem e os conceitos que serão estudados na unidade, permitindo que o design instrucional seja compreendido como algo que dialoga diretamente com processos que os professores, muitas vezes, já realizam intuitivamente. O professor deverá iniciar a aula convidando os alunos a refletirem sobre cursos, oficinas ou aulas que já planejaram ou nas quais participaram ativamente. Recomenda-se que o professor apresente perguntas norteadoras como:

- “Quando você precisa preparar uma aula, um curso ou uma disciplina, por onde costuma começar?”
- “Quais elementos você considera essenciais no planejamento de uma aula, de um curso ou de uma disciplina?”

- “Como você decide o que priorizar em uma proposta de ensino?”
- “Quais desafios você costuma enfrentar ao estruturar conteúdos e atividades?”.
- De que maneira suas experiências prévias de planejamento de aulas, cursos ou disciplinas influenciam sua prática docente atual?

Preparação prévia

Antes de iniciar a atividade, o professor deve:

1. Definir o número de integrantes por equipe, conforme o número total de alunos na turma.
2. Selecionar as perguntas que serão trabalhadas (a, b, c, d e/ou e).
3. Preparar as folhas individuais de registro da estratégia *brainwriting* (Camargo; Daros, 2018).
4. Preparar a folha contendo a *pirâmide de prioridades* (Camargo; Daros, 2018).

Para esta atividade, vamos trabalhar a estratégia *brainwriting*, que envolve a elaboração, o registro e a troca estruturada de ideias acerca de um tema ou assunto específico. Seu propósito central é favorecer o protagonismo individual e coletivo dos estudantes, incentivando-os a assumir posições, explicitar suas contribuições e propor possíveis soluções para o grupo (Camargo; Daros, 2018).

Instruções para a atividade

1. Organização das equipes

Os estudantes devem ser distribuídos em equipes, cujo número de integrantes será definido pelo professor conforme o total de participantes da turma.

2. Distribuição das folhas de registro

Cada membro da equipe receberá uma folha de registro individual (modelo a seguir). O professor poderá adaptar a configuração da folha de acordo com o número de estudantes por equipe e com a quantidade de perguntas selecionadas para a atividade. É possível utilizar as cinco perguntas previamente apresentadas (a, b, c, d e e) ou apenas algumas delas, considerando o tempo disponível e a organização da turma.

Modelo de folha de registro

Participante	Pergunta (a)	Pergunta (b)	Pergunta (c)
Participante 1			
Participante 2			
Participante 3			
Participante 4			

Fonte: adaptado das ideias de Camargo e Daros (2018).

3. Primeiro ciclo de registro de ideias

Com a folha em mãos, cada participante deve registrar suas ideias referentes às perguntas propostas. As contribuições podem ser apresentadas em forma de palavras-chave ou frases curtas. O tempo sugerido para essa etapa é de cinco minutos, podendo ser ajustado pelo professor conforme necessário.

4. Rodízio das folhas entre os integrantes

Encerrado o tempo, cada estudante deve entregar sua folha ao colega da mesma equipe, seguindo o sentido previamente combinado (horário ou anti-horário). O objetivo é permitir que todos os integrantes contribuam com as ideias registradas em cada folha.

5. Segundo ciclo de contribuições

Ao receber a folha do colega, cada participante deve acrescentar três novas ideias relacionadas às perguntas, utilizando novamente o tempo de cinco minutos. O processo de rodízio e registro deve ser repetido até que todas as folhas retornem aos participantes que iniciaram o preenchimento.

6. Discussão e seleção das ideias

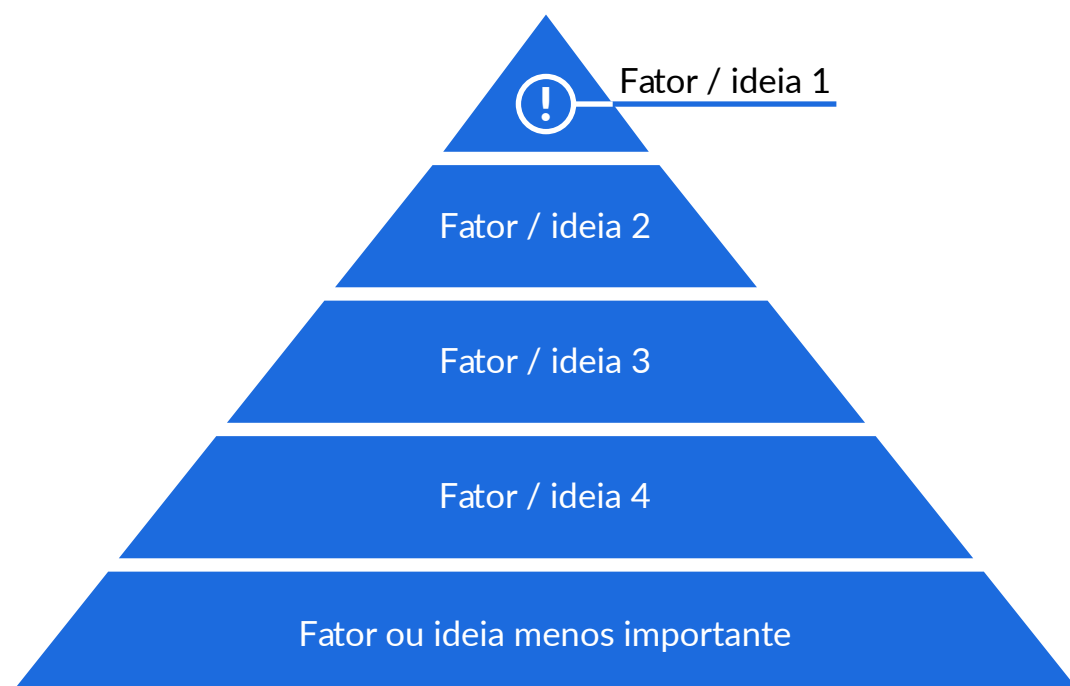
Após o retorno das folhas, cada equipe deve analisar coletivamente as ideias

registradas, selecionando aquelas consideradas mais pertinentes e descartando as que não apresentarem consenso entre os membros.

7. Construção da pirâmide de prioridades

As ideias consensuais devem então ser organizadas em ordem de prioridade, da mais relevante à menos relevante, conforme as discussões do grupo. Para isso, o professor deve fornecer uma nova folha contendo a figura da *pirâmide de prioridades* (Camargo; Daros, 2018, p. 95), na qual as equipes registrarão suas decisões. Os estudantes devem justificar coletivamente suas escolhas e classificações.

Figura 1: Pirâmide de prioridades



Fonte: Elaborada pelo autor baseada em Camargo e Daros (2018)

8. Socialização dos resultados

Concluída a elaboração da pirâmide, cada equipe deverá apresentar suas conclusões à turma, expondo o processo de seleção e priorização das ideias.

9. Exposição dos resultados (opcional)

Caso haja disponibilidade de espaço na sala de aula, recomenda-se que as pirâmides de prioridades sejam fixadas em murais ou paredes, permitindo a visualização coletiva dos resultados produzidos pelas equipes.

Ressalte-se que esta atividade foi baseada e adaptada das ideias de Camargo e Daros (2018).

ETAPA 2 – Leitura orientada e compreensão dos fundamentos do DI

(Carga horária sugerida: 90 a 120 minutos)

Esta etapa introduz os participantes aos fundamentos do *design* instrucional por meio de uma leitura orientada do artigo e do site. O professor deve iniciar contextualizando brevemente a emergência do DI enquanto campo de estudo, explicando que sua origem está associada ao desenvolvimento de tecnologias educacionais, às demandas crescentes de sistematização de processos formativos e à necessidade de planejar experiências de aprendizagem com intencionalidade.

Após a introdução, o professor deve orientar os participantes a realizarem a leitura do artigo e do site, destacando elementos que merecem atenção especial, como os princípios que fundamentam o DI, as razões que justificaram seu desenvolvimento e os modelos que historicamente contribuíram para sua consolidação.

Proposta de Atividade – Estratégia Pedagógica “Relógio Didático”

Esta atividade utiliza a estratégia pedagógica conhecida como *relógio didático* (Camargo; Daros, 2018), visando promover a leitura orientada, o trabalho colaborativo e a interpretação crítica de textos.

1. Organização da turma

O professor deverá dividir a turma em grupos, considerando o número total de estudantes. Cada grupo poderá ser responsável pela leitura de um dos materiais indicados, sejam eles o artigo ou o conteúdo disponível no *site*.

2. Material para as questões e respostas

O professor deverá preparar dois tipos de fichas: (1) um cartão contendo cada questão e (2) um cartão único para as respostas, com espaços numerados de acordo com a quantidade de questões, de acordo com o modelo a seguir. (ver modelo na p. 110 no livro).

3. Elaboração e distribuição das questões

O professor deverá preparar previamente um conjunto de questões (definido conforme os objetivos da aula e o tempo disponível).

A cada intervalo de 5 ou 10 minutos, o professor entregará uma nova questão para cada grupo responder.

Todos os grupos deverão responder a todas as questões propostas.

4. Correção e discussão

Após o término do tempo planejado para a atividade, o professor conduzirá a correção das respostas em conjunto com os grupos.

A correção pode seguir a sequência que o professor considerar mais adequada: iniciar pelas questões relativas ao artigo e depois às do site, ou realizar o processo em ordem inversa.

5. Gestão do tempo

O professor pode ajustar o número de questões e o tempo de resposta conforme a complexidade do conteúdo e o ritmo da turma.

Por exemplo:

- quatro questões com tempo total de 25 minutos;
- duas questões com 30 minutos de trabalho;
- ou outros arranjos que atendam às necessidades da atividade.

6. Sugestão de apoio

A seguir, são apresentadas sugestões de questões que podem ser utilizadas pelo professor, com base na leitura do artigo e do site trabalhado na atividade. Porém, o professor pode elaborar outras questões de sua preferência.

Sugestões de questões do artigo

1. Quais são os principais desafios encontrados pelos professores ao aplicar *design* instrucional em cursos presenciais e a distância?
2. Em que medida o *design* instrucional contribui para a promoção da inclusão e equidade no contexto de turmas heterogêneas?
3. Como medir a eficácia de um curso ou disciplina que utiliza *design* instrucional – quais indicadores ou evidências são mais adequados?
4. Quais adaptações metodológicas são necessárias para que o *design* instrucional seja efetivo em cursos de curta duração ou em módulos pontuais?

5. Que papel cabe ao professor no *design* instrucional: como planejador, mediador, avaliador — ou como um agente multifuncional?
6. Quais são as possíveis resistências (institucionais, culturais, conceituais) à implementação do *design* instrucional em ambientes de ensino tradicional?
7. De que modo o *design* instrucional pode favorecer a autonomia, o protagonismo e o engajamento do aluno, especialmente em contextos de educação remota ou híbrida?
8. Qual é o impacto do *design* instrucional sobre a retenção e o sucesso acadêmico de estudantes em cursos de longa duração?
9. Que potencialidades o *design* instrucional oferece para a flexibilidade curricular e para a oferta de aprendizagens personalizadas ou adaptativas?
10. Como equilibrar a estruturação necessária de um curso via design instrucional e a liberdade criativa e crítica dos alunos?

OBS.: Perguntas elaboradas pelo *ChatGPT*, com adaptação e revisão pelo autor (2026).

Sugestões de questões do site

1. Como a definição de “instrução” adotada pelo DI (instrutores, materiais, objetivos predefinidos) se diferencia de outras formas de aprendizagem informal ou incidental?
2. De que modo a adoção do DI permite alinhar de forma coerente os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino, os recursos pedagógicos e a avaliação?
3. De que forma as características sócio-cognitivas e motivacionais dos aprendizes influenciam as decisões de planejamento e estratégias no DI?
4. Quais são as vantagens e limitações de priorizar abordagens “supletivas” (transmissão de conteúdo) versus “generativas” (atividades de construção, problematização) no planejamento instrucional?
5. Quais métodos de avaliação formativa (antes da implementação definitiva) podem ser utilizados para testar e validar materiais instrucionais e sua adequação ao público-alvo?
6. Como deve ser planejada a sequência de conteúdos e atividades para favorecer diferentes tipos de aprendizagem (cognitiva, prática, reflexiva)?
7. De que forma o uso do DI pode contribuir para tornar a aprendizagem mais centrada

no aprendiz, promovendo autonomia e engajamento?

8. Que competências são exigidas de um profissional de DI para que possa atuar de forma eficaz — e como estas competências se articulam com a prática docente tradicional?

9. Até que ponto o DI permite flexibilidade e adaptação para diferentes realidades educacionais (contextos institucionais, culturais, tecnológicos)?

10. Quais são os principais riscos de subestimar a análise de contexto ou de público-alvo na fase de planejamento instrucional?

OBS: Ideias geradas pelo ChatGPT. Revisadas, produzidas e escritas pelo pesquisador (2026).



UNIDADE 4 — É FAZENDO QUE SE APRENDE

1. Apresentação da Unidade

Esta unidade constitui a etapa avaliativa final do curso e tem como objetivo integrar, de forma prática e aplicada, os conhecimentos construídos ao longo das unidades anteriores. Diferentemente das demais unidades, esta etapa não exige leituras obrigatórias, pois parte do pressuposto de que os participantes já tiveram contato com os fundamentos do Inglês para Fins Específicos, com a análise de necessidades e com os princípios do *design* instrucional discutidos nas unidades deste produto educacional. O foco, agora, desloca-se da compreensão conceitual para a aplicação articulada desses conhecimentos em uma situação concreta de planejamento pedagógico.

Nesta unidade, os participantes serão convidados a elaborar coletivamente uma unidade de ESP, a partir de um contexto fictício, porém verossímil, de uso da língua inglesa. A atividade foi pensada para simular uma situação profissional real, na qual professores precisam planejar cursos em equipe, negociar decisões pedagógicas e justificar suas escolhas com base em critérios claros. A avaliação ocorrerá por meio do processo e do produto final desenvolvido pelos grupos, considerando a coerência entre contexto, necessidades identificadas e decisões instrucionais tomadas.

2. Objetivos de Aprendizagem

2.1 Aplicar, de forma integrada, os princípios do ESP e do design instrucional na elaboração de uma unidade didática.

2.2 Planejar unidades de ensino de maneira coerente com objetivos, conteúdos, atividades e formas de avaliação.

2.3 Utilizar a matriz de design instrucional como recurso de organização e tomada de decisão pedagógica.

2.4 Trabalhar colaborativamente na elaboração de uma unidade didática, negociando escolhas e responsabilidades.

3. Papéis

3.1 Do professor: orientar o processo de elaboração de uma unidade didática, esclarecer dúvidas sobre a matriz de design instrucional, mediar as discussões coletivas

e acompanhar o desenvolvimento das unidades elaboradas pelos grupos.

3.2 Dos alunos: analisar o contexto proposto, participar da elaboração e das decisões coletivas sobre a unidade didática de ESP em grupo e justificar as escolhas realizadas com base nos conteúdos trabalhados.

4. Conteúdos

4.1 Integração entre análise de necessidades e planejamento de cursos de ESP.

4.2 Design instrucional aplicado ao ensino de línguas para fins específicos.

4.3 Organização de e unidades de ensino com base em objetivos, conteúdos, atividades e avaliação.

4.4 Trabalho colaborativo no planejamento pedagógico.

Leitura complementar sugerida (não obrigatória):

- Filatro (2008), capítulos 3 e 5.

5. Recursos

5.1 Matriz de *design* instrucional (Filatro), apresentada nesta unidade.

5.2 Quadro, *data-show* ou ambiente digital para registro coletivo das decisões.

5.3 Documentos compartilhados (*Google Docs* ou similares) se disponíveis.

5.4 Materiais produzidos nas Unidades 1, 2 e 3 do curso.

6. Avaliação

A avaliação desta unidade será processual e baseada no produto final desenvolvido pelos participantes. Será considerada a coerência entre o contexto escolhido, as necessidades identificadas, os objetivos definidos e as decisões instrucionais registradas na matriz de *design* instrucional. Também será observado o envolvimento dos participantes no trabalho coletivo e a capacidade de articular os conceitos estudados ao longo do curso na elaboração do curso de ESP.

7. Atividades da Unidade (Etapas)

Carga horária sugerida: 4 a 6 horas

A carga horária indicada para esta unidade é apenas uma sugestão, podendo ser ajustada pelo professor-formador conforme o perfil da turma, o nível de aprofundamento desejado e as condições institucionais de implementação do curso. Recomendase que o tempo seja distribuído de modo a garantir não apenas a realização das atividades propostas, mas também momentos adequados de discussão, reflexão coletiva e apresentação dos mapas mentais, que constituem o principal instrumento de consolidação da aprendizagem nesta unidade.

ETAPA 1 – Apresentação da proposta avaliativa

(Carga horária sugerida: 40 a 60 minutos)

O professor deve iniciar esta unidade explicando aos participantes que eles irão desenvolver, coletivamente, uma unidade de Inglês para Fins Específicos, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo deste curso. É importante deixar claro que não se trata de uma atividade hipotética, mas de uma simulação de uma situação profissional real, comum na atuação de professores de ESP.

Em seguida, o professor deve apresentar à turma opções de contextos de ESP, como, por exemplo:

1. um curso de inglês para técnicos da área de meio ambiente envolvidos em projetos internacionais;
2. um curso de inglês para estudantes universitários que participarão de programas de mobilidade acadêmica;
3. um curso de inglês para profissionais da área de turismo que atuarão em eventos internacionais;
4. um curso de inglês para pesquisadores iniciantes que precisam apresentar seus projetos em contextos acadêmicos.

O professor deve orientar uma discussão coletiva para que a turma escolha um contexto, que servirá de base para a unidade a ser elaborada. Essa escolha deve ser feita considerando o interesse do grupo e a viabilidade pedagógica da proposta.

ETAPA 2 – Construção coletiva da análise de necessidades

(Carga horária sugerida: 60 a 90 minutos)

Após a definição do contexto, o professor deve conduzir uma atividade coletiva de retomada da análise de necessidades. Embora os participantes já tenham estudado esse

conceito em unidades anteriores, esta etapa tem a função de alinhar a compreensão de todos sobre o público-alvo do curso que será criado.

O professor pode conduzir a discussão por meio de perguntas como: quem são os aprendizes?, em que situações usarão o inglês?, quais são as principais demandas comunicativas?, quais limitações e recursos caracterizam esse contexto? As respostas devem ser registradas coletivamente no quadro ou em um documento compartilhado. O objetivo é construir uma visão comum das necessidades, que servirá de referência para todos os grupos na etapa seguinte.

ETAPA 3 – Organização dos grupos e distribuição das unidades

(Carga horária sugerida: 30 a 45 minutos)

Com o contexto e as necessidades já definidos, o professor deve explicar que o curso será dividido em unidades, que a turma desenvolverá uma das unidades de acordo com a matriz do DI de Filatro (2008) e que cada grupo ficará responsável por planejar uma tarefa da unidade. O número de grupos e de unidades não precisa ser previamente fixado, pois isso dependerá do tamanho da turma e das condições do curso em que esta proposta será aplicada.

O professor deve orientar os participantes a se organizarem em grupos e explicar que, embora cada grupo desenvolva apenas uma unidade, todas devem fazer parte de um mesmo curso, mantendo coerência entre objetivos gerais, progressão de conteúdos e perfil dos aprendizes.

ETAPA 4 – Planejamento das unidades com base na matriz de design instrucional

(Carga horária sugerida: 120 a 180 minutos)

Nesta etapa, os grupos deverão utilizar a matriz de design instrucional, incluída no anexo 1, apresentada a seguir, como recurso orientador para o planejamento de suas unidades. O professor deve explicar que a matriz ajuda a organizar o pensamento pedagógico e a tornar explícitas as decisões instrucionais, evitando planejamentos fragmentados ou intuitivos.

Cada grupo deverá preencher a matriz considerando a unidade que está desenvolvendo, articulando objetivos de aprendizagem, atividades, conteúdos, ferramentas e formas de avaliação. O professor deve circular entre os grupos, auxiliando na compreensão da matriz e incentivando os participantes a justificarem suas escolhas com base no

contexto e nas necessidades identificadas.

ETAPA 5 – Socialização e consolidação da unidade

(Carga horária sugerida: 60 a 90 minutos)

Ao final do planejamento, o professor deve promover a socialização das unidades elaboradas pelos grupos. Cada grupo apresentará sua unidade, explicando brevemente as escolhas realizadas, a partir da matriz de *design* instrucional. O professor deve conduzir a discussão de forma a destacar a coerência entre as unidades e a forma como elas se articulam para compor um curso de ESP consistente.

Para concluir a unidade, o professor pode retomar com a turma o percurso realizado ao longo do curso, reforçando como a análise de necessidades, os fundamentos do ESP e o *design* instrucional se integram na prática profissional do professor. Essa etapa final permite consolidar a aprendizagem e reforçar o caráter formativo e reflexivo da atividade avaliativa.

8. Critérios de Avaliação

1. Compreensão do contexto e das necessidades de ESP

Avalia se o grupo demonstra compreensão clara do contexto escolhido e das necessidades do público-alvo, considerando finalidades comunicativas, perfil dos aprendizes e demandas específicas do uso da língua inglesa.

- S (Satisfatório): o grupo identifica de forma clara e coerente as necessidades do contexto, demonstrando alinhamento com a situação de ESP proposta.
- NS (Não satisfatório): o grupo apresenta compreensão parcial ou pouco consistente do contexto e das necessidades.
- NI (Não identificado): o grupo não demonstra compreensão adequada do contexto ou das necessidades do público-alvo.

2. Coerência entre objetivos, conteúdos e atividades

Avalia o alinhamento interno da unidade planejada, observando se os objetivos de aprendizagem dialogam com os conteúdos selecionados e com as atividades propostas.

- S (Satisfatório): há coerência clara entre objetivos, conteúdos e atividades, formando uma proposta instrucional articulada.
- NS (Não satisfatório): há inconsistências ou desalinhamentos entre os

elementos da unidade.

- NI (Não identificado): não é possível identificar relação clara entre objetivos, conteúdos e atividades.

3. Uso da Matriz de design instrucional

Avalia a utilização da matriz como recurso de planejamento e organização das decisões pedagógicas.

- S (Satisfatório): a matriz é preenchida de forma coerente e demonstra compreensão de sua função no planejamento instrucional.
- NS (Não satisfatório): a matriz é utilizada de forma superficial ou incompleta.
- NI (Não identificado): a matriz não é utilizada ou não orienta o planejamento da unidade.

4. Articulação entre ESP e design instrucional

Avalia a capacidade do grupo de integrar os princípios do ESP com os elementos do design instrucional na proposta elaborada.

- S (Satisfatório): o grupo articula claramente os fundamentos do ESP com decisões instrucionais conscientes.
- NS (Não satisfatório): a articulação entre ESP e design instrucional é frágil ou pouco explícita.
- NI (Não identificado): não há articulação perceptível entre ESP e design instrucional.

5. Trabalho colaborativo e participação no processo

Avalia o envolvimento do grupo no desenvolvimento da proposta e na construção coletiva da unidade.

- S (Satisfatório): o grupo participa ativamente das discussões e demonstra colaboração na construção da unidade.
- NS (Não satisfatório): a participação é irregular ou concentrada em poucos membros.
- NI (Não identificado): não há evidências de trabalho colaborativo.



UNIDADE FINAL – COMO PODEMOS MELHORAR?

1. Apresentação da Unidade

Esta unidade final tem como objetivo promover a avaliação do curso a partir da perspectiva dos participantes, considerando suas experiências ao longo de todas as unidades desenvolvidas. Diferentemente das atividades realizadas anteriormente, esta etapa não tem como foco a aprendizagem de novos conteúdos, mas sim a reflexão sobre o percurso formativo vivenciado, os conhecimentos construídos e as contribuições do curso para a formação docente em Inglês para Fins Específicos (ESP).

O questionário de avaliação apresentado nesta unidade foi elaborado com a finalidade de coletar impressões, percepções e sugestões dos participantes acerca da organização do curso, das atividades propostas, da articulação entre teoria e prática e da relevância dos conteúdos abordados para sua atuação profissional. As respostas não possuem caráter avaliativo individual e não impactam o desempenho dos participantes no curso. Trata-se de um instrumento formativo, cujo principal propósito é subsidiar a análise da eficácia do curso e orientar possíveis ajustes e aprimoramentos em futuras edições.

Recomenda-se que o professor esclareça aos participantes a importância dessa etapa, destacando que a avaliação do curso é parte fundamental de processos formativos e de práticas de *design* instrucional e ESP. As informações coletadas por meio do questionário poderão contribuir para o aprimoramento contínuo do curso, bem como para reflexões mais amplas sobre a formação de professores de inglês para fins específicos em diferentes contextos educacionais.

2. Questionário de Análise de Necessidades e Contextual

Este questionário tem como objetivo avaliar o curso como um todo, considerando a percepção dos participantes sobre os conteúdos abordados, as atividades propostas, a organização do curso e sua contribuição para a formação docente em Inglês para Fins Específicos (ESP). As respostas não têm caráter avaliativo individual e servirão como subsídio para a melhoria contínua do curso.

Instruções ao participante:

Leia atentamente cada pergunta e responda com sinceridade, com base em sua experiência ao longo do curso.

1. Perfil formativo e experiência no curso

1.1. Antes de iniciar o curso, como você avaliaria seu conhecimento sobre ESP?

- ☐ Nenhum
- ☐ Básico
- ☐ Intermediário
- ☐ Avançado

1.2. Antes de iniciar o curso, como você avaliaria seu conhecimento sobre design instrucional?

- ☐ Nenhum
- ☐ Básico
- ☐ Intermediário
- ☐ Avançado

1.3. Após concluir o curso, como você avalia seu nível de compreensão sobre a relação entre ESP e design instrucional?

- ☐ Muito insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Satisfatório
- ☐ Muito satisfatório

2. Avaliação dos conteúdos e das unidades

2.1. Os conteúdos abordados nas unidades foram relevantes para sua formação como professor(a) de inglês?

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

2.2. A progressão entre as unidades (análise de necessidades, ESP, design instrucional e atividade final) foi clara e coerente?

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

2.3. Qual unidade você considera mais significativa para sua formação? Por quê?

3. Avaliação das atividades propostas

3.1. As atividades realizadas ao longo do curso contribuíram para a compreensão dos conceitos trabalhados?

Pouco

Razoavelmente

Bem

Muito bem

3.2. A atividade avaliativa final (elaboração colaborativa de uma unidade didática de ESP) contribuiu para integrar teoria e prática?

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

3.3. Que tipo de atividade você considera que mais contribuiu para sua aprendizagem?

4. Organização e metodologia do curso

4.1. As instruções das atividades foram claras e suficientes para a realização das tarefas propostas?

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

4.2. O equilíbrio entre momentos de discussão, atividades práticas e reflexão foi adequado?

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

4.3. Você considera que o curso poderia ser aplicado em outros contextos de formação de professores?

- ☐ Não
- ☐ Talvez
- ☐ Sim

5. Contribuições do curso para a prática docente

5.1. Após o curso, você se sente mais preparado(a) para planejar cursos ou atividades de ESP?

- ☐ Não
- ☐ Parcialmente
- ☐ Sim

5.2. Você pretende utilizar conceitos de análise de necessidades e design instrucional em sua prática docente futura?

- ☐ Não

☐ Talvez

☐ Sim

5.3. Cite um aprendizado do curso que você considera mais relevante para sua atuação como professor(a):

6. Avaliação geral e sugestões

6.1. De modo geral, como você avalia o curso?

☐ Insatisfatório

☐ Regular

☐ Bom

☐ Muito bom

6.2. Que aspectos do curso você considera pontos fortes?

6.3. Que aspectos poderiam ser melhorados em futuras edições do curso?

APÊNDICES



APÊNDICE A — MODELO DE QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

1. Perfil do participante

- Nome: _____
- Idade: _____
- Curso/Área Profissional: _____

2. Necessidades percebidas (necessities)

a) Em sua atuação acadêmica ou profissional, em quais situações você precisa usar a língua inglesa?

b) Que tipo de texto você precisa compreender em inglês? (marque mais de um se necessário)

- ☐ e-mails
- ☐ artigos
- ☐ relatórios
- ☐ apresentações
- ☐ conversação oral

Outros: _____

3. Lacunas (lacks)

a) Quais dificuldades você encontra ao usar o inglês nessas situações?

4. Desejos (wants)

a) O que você gostaria de aprender em um curso de inglês para sua área específica?

5. Necessidades contextuais

a) Que recursos você tem disponíveis para estudar inglês?

- ☐ celular
- ☐ laptop
- ☐ wi-fi
- ☐ nenhum

b) Há algum fator institucional que facilite ou dificulte seu aprendizado?

OBS: Ideias geradas pelo ChatGPT. Revisadas, produzidas e escritas pelo pesquisador (2026).



APÊNDICE B — MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Objetivo da entrevista: compreender necessidades, lacunas e contexto do aprendiz.

2. Perguntas sugeridas:

- Fale sobre situações reais em que você usa inglês no seu dia a dia acadêmico ou profissional.
- Há algo que você gostaria de conseguir fazer em inglês, mas ainda não consegue?
- Que tipos de textos em inglês você precisa ler?
- Qual é a maior dificuldade que você enfrenta ao usar inglês?
- Que expectativas você tem em relação a um curso de inglês voltado à sua área?
- Quais recursos tecnológicos você tem disponíveis?
- Há alguma limitação de tempo, local ou instituição que precise ser considerada?

OBS: Ideias geradas pelo chat GPT. Revisadas, produzidas e escritas pelo pesquisador (2026).



APÊNDICE C — MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO

Finalidade: registrar comportamentos linguísticos do aprendiz em situação real.

Campos sugeridos:

- Situação observada: _____
- Contexto (local, tarefa, público): _____
- Habilidades usadas (marcar):
 - ☐ compreensão
 - ☐ oral
 - ☐ fala
 - ☐ leitura
 - ☐ escrita
- Evidências de necessidades:

-
- Evidências de lacunas:

-
- Demandas comunicativas específicas observadas:

-
- Observações gerais:
-

OBS: Ideias geradas pelo ChatGPT. Revisadas, produzidas e escritas pelo pesquisador (2026).

ANEXOS

ANEXO 1 — MATRIZ DE DI

Unidades Títulos do módulo	Objetivos O que o aluno deverá fazer ao terminar esse módulo?	Papéis Tutor: (ID aberto)	Atividade O que o aluno faz?	Duração e Período Carga horária desse módulo	Ferramentas De que forma o aluno interage com o conteúdo?	Contéudos O que o aluno vai visualizar em termos de conteúdo?	Unidades De que forma o aluno será avaliado?

Fonte: Elaborada por Marcelo Oliveira baseada em Filatro (2008)

DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

O produto educacional **PROFESP: professores em formação de ESP com base no *design* instrucional** foi inteiramente elaborado pelo pesquisador, Gabriel Ferreira da Silva, sob a orientação do professor Dr. Marcus de Souza Araújo, mas contou com o auxílio do ChatGPT para exploração de ideias das seguintes partes:

- (a) Foto de sala de aula da capa do produto;
- (b) Atividade 6, da unidade 3, p. 39 a 41;
- (c) Apêndice A, p. 54 a 55;
- (d) Apêndice B, p. 56; e
- (e) Apêndice C, p. 57

Após o uso desta inteligência artificial generativa nas partes mencionadas anteriormente, o pesquisador, sob a supervisão do orientador, reescreveu, revisou e aprovou o conteúdo em conformidade com a proposta do produto educacional em tela.

Orientando e orientador assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

REFERÊNCIAS

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FILATRO, Andrea. Design Instrucional na Prática. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FILATRO, Andrea. Design Instrucional para Professores. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2023.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. Produção de Conteúdos Educacionais: design instrucional, tecnologia, gestão, educação, comunicação. São Paulo: Saraiva, 2015.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. English for Specific Purposes: a learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

NAKANO, Tatiana de Cassia; WECHSLER, Solange Muglia. Creativity and innovation: skills for the 21st Century. Estudos de Psicologia, v. 35, n. 3, p. 237-246, 2018.

RAMOS, R. C. G. O Ensino de Inglês para Fins Específicos no Brasil: desafios e possibilidades. In: LIMA, Denilso de (org.). Ensino de Línguas no Brasil: perspectivas atuais. Campinas: Pontes Editores, 2005.

ROBINSON, C. R. ESP Today: a practitioner's guide. UK: Prentice Hall Internacional, 1991.