

PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS

Fernanda Ribeiro
(Organizadora)



Pedro & João
editores

Práticas de Ensino de Inglês



Pedro & João
editores

Fernanda Ribeiro
(Organizadora)

Práticas de Ensino de Inglês



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fernanda Ribeiro [Orgs.]

Práticas de ensino de inglês. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 341p.
16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-449-6 [Impresso]
978-65-5869-450-2 [Digital]

1. Ensino de inglês. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação bilíngue. 4. Ensino de idiomas. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Today, English is no longer the carrier of essentially one culture, but that of the cultural heritage of all those individuals and communities who use English in their everyday lives, each of them giving it a distinct identity of their own.

– PÉTER MEDGYES –

We need to engage with multiple ways of speaking, being and learning, with multilayered modes of identity at global, regional, national and local levels. Unless we get in touch with this as educators, the flow will pass us by.

– A. PENNYCOOK –

Once upon a time, it would have been possible to say, in terms of number of speakers, that the British 'owned' English. Then it was the turn of the Americans. Today, it's the turn of those who have learned English as a foreign language, who form the vast majority of users. Everyone who has taken the trouble to learn English can be said to 'own' it now, and they all have a say in its future.

– DAVID CRYSTAL –

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Cláudia Rebello dos Santos</i>	
Apresentação	13
<i>Fernanda Ribeiro</i>	
Ensino de Inglês na Abordagem LinFE	21
<i>Marcela Iochem Valente</i>	
Ensino de Inglês na Escola Pública	39
<i>João Carlos Lopes</i>	
Ensino de Inglês para o ENEM	55
<i>Amadeu Marques</i>	
Ensino de Inglês em Curso de Idioma	71
<i>Fernanda Henriques Dias e Flávia Marina Moreira Ferreira</i>	
Ensino de Inglês na Educação Bilíngue	87
<i>Caio Albernaz Siqueira</i>	
Ensino de Inglês em Curso Pré-Militar	103
<i>Fernanda Ribeiro</i>	
Ensino de Inglês em Aula Particular	121
<i>Vinícius Borges de Medeiros Cardoso</i>	
Ensino de Inglês na Universidade	147
<i>Cíntia Regina Lacerda Rabello</i>	

Ensino de Inglês Mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação <i>Valeska Favoretti Serafim</i>	173
Ensino de Inglês nas Redes Sociais <i>Dáfini Cosme Peroba e Talita Aparecida de Oliveira</i>	189
Ensino de Inglês para Crianças <i>Marina Marcia de Freitas Rosa e Cláudia Jotto Kawachi Furlan</i>	207
Ensino de Inglês para Adultos <i>Mariana Ruiz Nascimento</i>	221
Ensino de Pronúncia do Inglês <i>Robson Ribeiro e Elisabeth Bunch Rosa</i>	239
Ensino de Gramática do Inglês <i>Fernanda Ribeiro e Caio Albernaz Siqueira</i>	265
Ensino da Cultura da Língua Inglesa <i>Anderson Gomes e Elisa Abrantes</i>	291
Ensino de Literaturas de Língua Inglesa <i>Sonia Zyngier</i>	311
A Organizadora	331
Os Autores	333

PREFÁCIO

Há mais de duzentos anos, o inglês tem sido uma das línguas estrangeiras oficialmente estudadas em nosso país. Mais precisamente no ano de 1809, Dom João VI, movido pelo interesse de melhorar as relações diplomáticas e comerciais com as potências europeias da época, oficializa, por meio de um decreto, o ensino das línguas inglesa e francesa na então colônia portuguesa. Inicia-se neste momento a importância do inglês como uma das línguas para transações comerciais e diplomáticas.

Nos anos 30, durante o governo de Vargas e sua implementação do Estado Novo, a Educação era uma das prioridades e houve grandes reformas tanto no Palácio Capanema, quanto em estrutura curricular e incentivo ao acesso da população a escolas públicas. Nessa reformulação, foi-se gradualmente alimentando a nacionalização da educação no país. Esse fato também gerou a centralização das decisões sobre currículo e metodologia. O inglês se manteve como uma das línguas estrangeiras nos currículos oficiais e seu ensino padronizado seguia o Método Direto, que focava basicamente em leitura e tradução.

Após a Segunda Guerra Mundial, com o prestígio e poderio que os Estados Unidos obtiveram tanto na política quanto no mercado internacional, a necessidade de aproximação com a maior potência da América do Norte estimulou ainda mais o estudo de inglês no Brasil, obviamente seguindo a tendência mundial. A procura pelo ensino de inglês atualmente ultrapassa a marca de qualquer outra língua, o que impulsionou também mais e mais pesquisas sobre esse processo de aquisição e o ensino-aprendizagem de língua inglesa por falantes de outras línguas, bem como a discussão de currículos apropriados e criação de material em diversas formas de mídia.

Nos anos 60 e 70, uma explosão de teorias de linguagem, ensino-aprendizagem e ensino-aprendizagem de línguas definiu vários outros rumos para todo o processo de aprendizagem de inglês e outras línguas no mundo, impulsionados pelo surgimento e afirmação do campo da Linguística Aplicada em diversas universidades pelo mundo. Metodologias novas, como audiolingual, audiovisual, abordagem comunicativa e abordagens naturais são apenas alguns exemplos. Os impactos no Brasil foram sentidos tanto em discussões de currículo e mudanças em escolas públicas quanto no surgimento de novas escolas de idiomas, inaugurando um setor no mercado que se ampliou nas décadas seguintes.

Nos anos 80, a Linguística Aplicada se afirma ainda mais como um campo de pesquisa no Brasil com a instauração do Programa de Pós-Graduação em LA e Estudos de Linguagem (LAEL) e com a criação do doutorado (1980) na PUC-SP. Dessa corrente de pesquisa e produção, muitos nomes da Linguística Aplicada despontaram no Brasil os quais contribuíram para a reflexão, discussão e visão crítica do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por falantes de língua portuguesa e outras línguas em nosso contexto. Dentre esses nomes, destaco a Professora Maria Antonieta Celani com o seu projeto na PUC-SP, CEPRIIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informações em Leitura. O projeto é um marco e inspiração para pesquisadores em Linguística Aplicada por trazer uma visão crítica do processo de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro. Esses pesquisadores deram voz a nossa realidade, com seus desafios, contingências e condições específicas.

Hoje a grande discussão está no ensino de inglês como *lingua franca*, o que valida ainda mais a visão do professor não nativo com a visão crítica de ensino de inglês para falantes de outras línguas em contextos e propósitos próprios. A língua inglesa ainda ocupa lugar de destaque no mundo, seja por razões comerciais, políticas ou culturais. Contudo, ao contrário dos motivos iniciais de seu ensino ter sido difundido pelo mundo como resultado da aproximação de países que eram tidos como nativos da língua, como a Inglaterra e os EUA, hoje o inglês aproxima nações e

falantes não nativos em todo o planeta. Nesse sentido, os desafios e a voz dos professores que estão inseridos em contextos específicos têm ganhado cada vez mais relevância na comunidade científica.

Por isso, recomendo a leitura deste livro, organizado pela professora Fernanda Ribeiro. Esta publicação busca dar voz a professores-pesquisadores de língua inglesa, trazendo à luz diversos aspectos do nosso contexto de ensino-aprendizagem do idioma em nossa realidade brasileira atual. Além disso, o livro preenche uma lacuna na área ao trazer para o docente uma visão ampla de dezesseis contextos de ensino do idioma, permitindo ao educador atualizar-se e convidando-o a experimentar novos desafios. Os autores, atuantes nas áreas de ensino abordadas em seus respectivos capítulos, apresentam e registram aspectos de ensino de inglês no cenário contemporâneo, compartilhando suas visões, experiências e reflexões. Esta obra é uma grande oportunidade não só para quem já está em sala de aula, mas também para estudantes de graduação em Letras de ampliar e aprofundar seus conhecimentos relativos ao ensino do idioma, contribuindo para seu crescimento profissional. Diante disso, parablenizo a professora Fernanda pela iniciativa de organizar este volume.

Seguimos difundindo o ensino-aprendizado de inglês de forma crítica, buscando entender nossas próprias complexidades, realidades e identidades nesse processo. Boa leitura!

Cláudia Rebello dos Santos

Professora Doutora

Departamento de Letras e Comunicação

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Coordenadora Geral do Núcleo Gestor da UFRRJ da Rede Andifes
e Programa Idiomas sem Fronteiras

APRESENTAÇÃO

Independentemente dos seus contextos de atuação, os professores de língua inglesa tendem a compartilhar uma característica em comum: a graduação em Letras, quase sempre com habilitação em português e inglês. Nesse sentido, durante os quatro anos de formação docente, não só o estudo da língua inglesa é focado, mas também as disciplinas ligadas aos estudos linguísticos e literários em geral, além das disciplinas pedagógicas, as quais, em conjunto, oportunizam ao universitário uma formação multifacetada, contribuindo para reflexões e questionamentos indispensáveis ao seu amadurecimento e consequente (re)construção e (res)significação profissional ao longo da carreira.

Justamente por isso, os cursos de Letras em instituições de ensino superior públicas ou privadas não oferecem, por via de regra, uma grade completa de disciplinas destinadas ao estudo e detalhamento da língua inglesa, bem como às suas diversas práticas de ensino. Assim, nesse contexto, cabe ao professor complementar sua formação por meio de cursos de extensão, *workshops* ou, como ocorre em muitos casos, em cursos de especialização em nível de pós-graduação.

Dessa forma, penso que é importante não furtar ao professor de inglês – e aqui me refiro de modo geral a quem ensina o idioma, não apenas a quem tem formação em Letras, estritamente – as múltiplas perspectivas sob as quais é possível ensinar uma língua para que ele possa refletir e, a partir disso, prosseguir na condução da sua carreira, munido desse conhecimento essencial que pode expandir seus horizontes. Assim, a partir dessas considerações e, também, das inquietações surgidas ao longo da minha trajetória no ensino de línguas, tive a ideia de organizar este livro para

oportunizar ao professor de inglês o conhecimento de diferentes contextos em que a língua pode ser ensinada.

Práticas de Ensino de Inglês traz 16 capítulos, escritos por professores com uma vasta experiência em contextos de ensino diversificados, cujo objetivo é oferecer a todos os professores de inglês uma formação complementar/continuada. Os graduandos em Letras podem igualmente se beneficiar deste material, tornando-o parte da sua formação acadêmica. Cada capítulo enfoca uma área de atuação diferente, contemplando abordagens teóricas e práticas, e termina com uma seção intitulada “Dicas para o professor”, a qual traz orientações fundamentais para o docente que deseja atuar em uma diferente área de ensino de língua inglesa e ampliar suas experiências, ou ainda, que queira aprofundar os conhecimentos relativos ao âmbito em que já leciona. A seguir, conheça um pouco de cada capítulo que compõe esta obra.

A leitura começa com o capítulo *Ensino de Inglês na Abordagem LinFE*, escrito por Marcela Iochem Valente. A autora traça um panorama histórico do surgimento do ensino de inglês para fins específicos após a Segunda Guerra Mundial e do contexto em que foi implementado no Brasil sob a denominação Inglês Instrumental, desenvolvendo-se ao longo do tempo e sendo atualmente bastante conhecido no país como LinFE (Línguas para Fins Específicos). Porém, apesar das décadas de existência dessa abordagem em nosso território e da sua implementação como disciplina no currículo das universidades, há ainda lacunas a serem preenchidas no tocante à formação do professor de LinFE. Nesse sentido, a autora discorre sobre as características da abordagem e ressalta a importância da análise de necessidades dos alunos, visto que constitui um pilar fundamental não só para o desenho do curso, mas também para todo o processo de ensino-aprendizagem, resultando em uma prática docente com bons resultados.

O capítulo *Ensino de Inglês na Escola Pública*, de João Carlos Lopes, discute as recomendações previstas na BNCC para o ensino de inglês no nível básico, e traz justificativas para que o foco seja dado ao desenvolvimento da leitura. Em seguida, apresenta

algumas visões sobre o ensino dessa habilidade, as quais incluem a “metáfora bancária”, proposta por Paulo Freire, e a ativação do conhecimento de mundo do aluno, ou *schemata*. O autor também resume as principais habilidades e estratégias para o trabalho com a leitura em sala de aula, além de trazer orientações sobre o uso do dicionário e, ainda, sobre como o aluno pode resolver problemas de compreensão de vocabulário e reconhecer elementos gramaticais, mesmo que não detenha um domínio lexical completo do texto.

Em *Ensino de Inglês para o ENEM*, Amadeu Marques traça o perfil da prova de língua inglesa do ENEM e, ao longo do capítulo, apresenta e detalha as principais estratégias que o candidato deve dominar para obter êxito na resolução das questões. Isso é feito por meio de uma abordagem prática e minuciosa, com base em questões extraídas de provas anteriores do exame. Além dessas orientações para o professor, o autor ainda oferece sugestões de pesquisa importantes para os candidatos que desejam aprimorar seus conhecimentos e ter uma boa preparação para as cinco questões da prova de língua inglesa do ENEM.

No capítulo seguinte, *Ensino de Inglês em Curso de Idioma*, Fernanda Henriques Dias e Flávia Marina Moreira Ferreira propõem reflexões indispensáveis para o leitor acerca da formação para o mercado de trabalho, o ensino de línguas na contemporaneidade e a carreira em cursos de idiomas. Além de abordarem temas a exemplo do inglês como língua global, o papel dos cursos de licenciatura em Letras e os principais métodos de ensino de línguas adotados pelos cursinhos, as autoras também compartilham suas próprias experiências em cursos de idiomas, onde iniciaram suas carreiras.

Ensino de Inglês na Educação Bilíngue, de autoria de Caio Albernaz Siqueira, discute conceitos relacionados ao fenômeno do bilinguismo, em geral, e à educação bilíngue voltada para o contexto brasileiro. Ao longo do capítulo, em meio a diálogos entre teoria e prática, o autor convida o leitor à reflexão sobre o tema por meio de perguntas presentes em caixinhas intituladas “Para pensar”. Tais perguntas têm o objetivo de auxiliar o leitor na

compreensão do que é discutido, possibilitando um melhor entendimento sobre o bilinguismo e a educação bilíngue. Além disso, explica-se a diferença entre línguas majoritárias, línguas minoritárias e línguas minorizadas, bem como as características de três tipos de instituições bastante atuantes no Brasil: as escolas internacionais, as escolas bilíngues e as escolas que oferecem programas bilíngues.

Em *Ensino de Inglês em Curso Pré-Militar*, Fernanda Ribeiro apresenta as características das provas de língua inglesa dos concursos de admissão a instituições de ensino médio e superior das Forças Armadas, com destaque para Colégio Naval, EPCAR, EAM, EEAR, AFA, EFOMM, Escola Naval, EsPCEX, ESA, IME e ITA. Além disso, traz um panorama do ensino de inglês no contexto de curso pré-militar por meio de diálogos entre teoria e prática, voltados para o ensino de gramática, leitura e vocabulário, conhecimentos e habilidades que são avaliados nos concursos militares.

O capítulo *Ensino de Inglês em Aula Particular*, de autoria de Vinícius Borges de Medeiros Cardoso, é um guia para o professor de inglês que nunca lecionou para um aluno em contexto *one-to-one*. O autor discorre sobre as abordagens pedagógicas em aulas particulares, tratando da gestão da sala de aula e da importância da análise das necessidades para o bom planejamento do currículo. O capítulo também aborda a aula particular como prestação de serviços, o que faz a relação professor-aluno ser vista também como profissional-cliente. Assim, ao apresentar as quatro características da prestação de serviços ligada à aula particular, o autor também mostra o conteúdo que deve compor um bom contrato, documento indispensável ao docente que opta por lecionar para alunos de forma individual.

Cíntia Regina Lacerda Rabello, em *Ensino de Inglês na Universidade*, busca elucidar questionamentos comuns dos docentes iniciantes no magistério superior, tais como: “Como ensinar?”, “Que metodologia seguir?”, “Que materiais e recursos utilizar?”, “Como avaliar os alunos?”. Para tanto, considerando também sua própria experiência de ensino em cursos de graduação

e pós-graduação, a autora recomenda alguns caminhos a seguir, levando em conta os contextos de ensino, desenho e objetivos do curso, seleção de conteúdos e métodos de ensino, bem como as diferentes formas de avaliação.

O capítulo *Ensino de Inglês Mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*, escrito por Valeska Favoretti Serafim, introduz e explora algumas das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (NTDICs) pelas lentes da Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Assim, a autora apresenta os diversos recursos presentes no *Edmodo*, *Jamboard*, *Flipgrid*, *Kahoot*, *YouGlish* e *Edpuzzle*. Além de serem gratuitas e poderem ser acessadas por site e/ou aplicativo, essas ferramentas podem ser usadas para o ensino de inglês em diferentes contextos.

Para os professores que desejam utilizar o *Instagram* como ferramenta de trabalho, o capítulo *Ensino de Inglês nas Redes Sociais*, de Dáfini Cosme Peroba e Talita Aparecida de Oliveira, concentra seu foco em uma análise detalhada das potencialidades dessa rede social. Nesse capítulo, as autoras partem de sua própria experiência de modo a apontar para o professor possíveis caminhos e ferramentas com o intuito de conhecer seu público, definir o conteúdo, bem como o formato em que este será veiculado. Dáfini e Talita também respondem a questionamentos importantes e elucidam dúvidas, frequentemente vindos de professores que gostariam de ter um bom perfil profissional no *Instagram* para fidelizar seu público e possíveis alunos para aulas particulares, porém não sabem de que forma começar.

Em *Ensino de Inglês para Crianças*, Marina Marcia de Freitas Rosa e Cláudia Jotto Kawachi Furlan ressaltam que há poucos estudos relacionados ao ensino de inglês para crianças e, uma vez que não há políticas públicas regulamentadoras para esse fim, as autoras convidam o leitor a uma reflexão necessária acerca do motivo de o ensino da língua estrangeira estar presente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Paralelamente, as autoras enfatizam a importância da valorização da criança (e de sua realidade sociocultural) como indivíduo participante do

processo de ensino-aprendizagem, bem como da problematização de discursos arraigados no imaginário coletivo direcionados à língua inglesa associada ao pleno desenvolvimento infantil.

O capítulo de Mariana Ruiz Nascimento, intitulado *Ensino de Inglês para Adultos*, ajuda o professor a lidar com alguns questionamentos e inseguranças que surgem em se tratando do ensino para esse público, que compreende indivíduos recém-saídos da adolescência até aqueles que estão entrando na terceira idade: “Por que adultos querem aprender inglês?”, “Quais são as particularidades no ensino para adultos?”, “Como lidar com o medo?”, “Qual material, método ou abordagem escolher?”. Essas e outras perguntas são respondidas em detalhes ao longo do capítulo, de modo que o professor possa conhecer mais sobre os alunos adultos e, dessa forma, conduzir sua prática com maior segurança. Ademais, a autora ressalta a necessidade de o docente estar sempre buscando a experimentação e a reflexão, uma vez que não existe uma única forma de se ensinar para adultos em virtude da diversidade e complexidade não só da língua, mas também dos indivíduos.

Robson Ribeiro e Elisabeth Bunch Rosa, autores de *Ensino de Pronúncia do Inglês*, orientam o professor sobre a importância do ensino explícito da pronúncia da língua inglesa, reforçando sua presença na sala de aula mesmo que dentro de um espaço de tempo reduzido de modo a ajudar os alunos brasileiros a superar muitas dificuldades comuns surgidas durante a prática oral. Nesse sentido, o capítulo apresenta uma rica revisão da literatura cujas pesquisas trazem diferentes contribuições sobre a efetividade da abordagem explícita do componente fonético-fonológico na aula de inglês, privilegiando, também, estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Fonética e Fonologia Aplicada a Línguas Estrangeiras (NUPFFALE), na Universidade Federal de Santa Catarina. Os autores também discutem os principais fatores que influenciam o desenvolvimento da pronúncia na segunda língua, discorrem sobre as crenças e práticas relacionadas ao ensino de pronúncia no Brasil e trazem propostas para auxiliar o docente a priorizar

determinados aspectos de pronúncia para o trabalho com os alunos, mesmo no contexto da educação básica.

Ensino de Gramática do Inglês, escrito por Fernanda Ribeiro e Caio Albernaz Siqueira, começa tratando das perspectivas subjacentes ao termo “gramática”, bem como do modo como a adquirimos. Em seguida, algumas crenças muito comuns de estudantes brasileiros sobre o processo de ensino-aprendizagem de gramática, às quais os autores se referem como “mitos”, são problematizadas a partir de embasamento teórico. O capítulo também discorre sobre a diferença entre a abordagem dedutiva e a indutiva de ensino de gramática, muito presentes nas salas de aula atualmente, e traz uma seção destinada à formação de professores de inglês.

No penúltimo capítulo, *Ensino da Cultura da Língua Inglesa*, Anderson Gomes e Elisa Abrantes falam da importância de o professor conhecer aspectos histórico-culturais da formação da língua inglesa a fim de ajudar o aluno a expandir seus horizontes e, principalmente, a conscientizá-lo de que o inglês deixou de ser objeto de posse do Reino Unido ou dos Estados Unidos, sendo, assim, instrumento de comunicação em nível global. Nesse sentido, os autores trazem um panorama do surgimento da língua inglesa, revisitando diferentes períodos do seu desenvolvimento, como o Inglês Arcaico (*Old English*), o Inglês Médio (*Middle English*) e o Inglês Moderno (*Modern English*), bem como suas respectivas contribuições à língua inglesa como a conhecemos atualmente. Ademais, os autores abordam os acontecimentos que culminaram no status de língua franca atribuído hoje ao inglês.

Para finalizar, Sonia Zyngier, em seu capítulo *Ensino de Literaturas de Língua Inglesa*, convida o professor a uma reflexão importante no que tange ao ensino de língua estrangeira por meio de textos literários. A autora oferece atividades de que o docente pode lançar mão de maneira a não só sensibilizar o aluno para a literatura, encorajando-o a sentir e a interpretar o texto e, por conseguinte, a expor seus pontos de vista com autonomia, mas também levar o estudante à percepção de diferentes padrões e usos

linguísticos, contribuindo para o seu crescimento no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Você perceberá que, de uma forma geral, os capítulos dialogam entre si, na medida em que suas contribuições teóricas e, também, práticas não se restringem apenas a um contexto de ensino em especial, sendo retomadas e reforçadas por mais de um autor. Em vista disso, aproveite este livro ao máximo e não tenha receio de usar/adaptar ideias trazidas por capítulos que contemplam práticas diferentes da sua ou da que você deseja seguir.

Práticas de Ensino de Inglês é um livro pensado e organizado com muito carinho, recomendado aos alunos de graduação em Letras e aos professores de inglês em geral, independentemente de qual seja sua formação acadêmica. Colega de profissão, desejo-lhe, além de uma boa leitura, muito sucesso em sua carreira!

Teresópolis-RJ, julho de 2021

Fernanda Ribeiro

A Organizadora

Mestre em Linguística – UFRJ

Especialista em Ensino de Língua Inglesa – UFMG

ENSINO DE INGLÊS NA ABORDAGEM LinFE

Marcela Iochem Valente

1. Introdução

O ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) tem se tornado uma necessidade cada dia mais presente no cenário do ensino de idiomas. Segundo Hutchinson & Waters (1987), essa abordagem é apoiada em três pilares: necessidades dos aprendizes (compreendida a partir de um processo de análise de necessidades, que abordaremos posteriormente), lacunas (defasagem linguística percebida entre o ponto de partida e o alvo verificado através dos desejos e necessidades) e desejos (que se refere ao que os alunos esperam do curso, também verificado como parte do processo de análise de necessidades). Os autores apontam que o ensino de LinFE não pode ser considerado como um produto, mas sim como uma abordagem, uma vez que não envolve apenas um tipo particular de linguagem, prática, material ou metodologia. O ensino, de acordo com essa abordagem, parte da razão pela qual o aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira, ou seja, “diga-me para que você precisa do inglês e eu te direi que inglês você precisa” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 53, tradução minha)¹. Assim, diferente dos cursos de Inglês Geral, a proposta da abordagem LinFE é propiciar cursos voltados às particularidades dos aprendizes, onde há plena consciência do porquê e do para que a língua está sendo estudada.

¹ Todas as citações retiradas de textos publicados originalmente em língua inglesa foram traduzidas pela autora.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, considerando o poder econômico dos Estados Unidos no cenário mundial naquele momento, com os avanços científicos, e com as demandas da tecnologia e do comércio, fez-se necessária uma língua que possibilitasse a comunicação entre pessoas de várias nacionalidades para fins de negócios e acesso ao desenvolvimento tecnológico. A crise do petróleo na década de 1970, quando os fundos e conhecimentos ocidentais são exportados para países ricos em petróleo, com a liderança dos Estados Unidos, também evidenciou a necessidade de comunicações através de uma língua internacional. Assumindo o papel de protagonista nesse processo, a língua inglesa passou a ser uma urgência, e os aprendizes desse contexto tinham plena consciência dos motivos para estudarem a língua e, muitas vezes, não dispunham de um longo período de tempo para o aprendizado, nos padrões dos cursos de Inglês Geral. O interesse desse público-alvo era aprender a língua para que pudessem se comunicar, possuindo o entendimento mínimo necessário para atender a demandas específicas.

Algumas mudanças no campo da linguística também influenciaram na ampliação dos cursos de inglês voltados para fins específicos. Antes o ensino de uma língua era baseado no ideal descritivo que focava na importância da gramática. Porém, os então novos estudos apontavam para a necessidade de se ensinar as formas pelas quais a língua era efetivamente usada em situações reais de comunicação e não mais para a definição de características formais da língua e sua reprodução artificial e controlada (WIDDOWSON, 1978). Estudos estruturalistas, que focavam em decifrar e comparar a sintaxe das línguas, passaram a dividir a atenção de pesquisadores com uma nova corrente, que focava em investigar aspectos discursivos e questões específicas de uso das línguas.

Ao longo do tempo, conforme o desenvolvimento dos estudos na área, a abordagem LinFE passou por diferentes terminologias aqui no Brasil. Nas publicações sobre o assunto, em língua inglesa, encontramos o termo *English for Specific Purposes (ESP)* como predominante. No Brasil, por algum tempo, nos referimos à

abordagem como Inglês Instrumental, disciplina que ainda é encontrada nos currículos de muitas universidades.

O termo “instrumental” popularizou-se a partir do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), liderado por Maria Antonieta Alba Celani na década de 70, focado no ensino de inglês nas universidades brasileiras. Porém, dada a natureza desse projeto e o seu foco no desenvolvimento da habilidade de leitura, por conta dos resultados do processo de análise de necessidades realizada naquele contexto, o termo inglês instrumental acabou sendo entendido por muitos como especificamente ligado à leitura, o que está distante de ser a realidade. Embora o trabalho com a leitura possa sim ser uma das muitas possibilidades no ensino de LinFE, essa abordagem nos oferece diversas outras possibilidades que serão analisadas e definidas a partir do processo de análise das necessidades do aprendiz e que não necessariamente estão ligadas ao desenvolvimento de uma habilidade específica e sim ao uso da língua para algum fim específico. Assim, com o passar do tempo, a fim de romper com essa ideia errônea de que o ensino de inglês instrumental seria apenas o ensino de leitura, passou-se a falar no ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE); encontramos ainda o termo Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), que se refere de forma mais ampla ao ensino de línguas, não apenas da língua inglesa, voltado para atender às necessidades específicas do estudante de um idioma; e, mais recentemente, tem-se utilizado o termo LinFE: Línguas para Fins Específicos. Neste capítulo utilizaremos os termos LinFE e IFE de forma intercambiável visto que, embora as reflexões trazidas se apliquem ao ensino de LinFE, de forma mais ampla, contemplando também questões e desafios encontrados no ensino de outras línguas estrangeiras, muitos dos fragmentos retirados de textos originalmente publicados em inglês trazem o termo *ESP*, que optamos por traduzir como IFE neste estudo.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o ensino de LinFE no Brasil. Para tal, iniciaremos com um breve panorama histórico dos estudos de LinFE. Em

seguida, abordaremos a questão da análise de necessidades: pilar fundamental ao desenvolvimento de qualquer curso de LinFE. Trataremos então de algumas questões relacionadas à metodologia e à escolha de materiais adequados ao contexto LinFE. E, por fim, traremos algumas dicas para o professor que atua ou pretende atuar nesse contexto, com base nas discussões apresentadas ao longo do capítulo.

2. LinFE: um breve histórico

Segundo Hutchinson & Waters (1987), o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, foi o marco de uma expansão mundial das atividades científicas, tecnológicas, militares e econômicas, intensificando o comércio internacional. Somando-se a isso, a crise do petróleo na década de 1970 demandou uma língua internacional que possibilitasse a comunicação de maneira global. Com o aumento considerável do poder dos Estados Unidos no período pós-guerra, e sua influência a nível global, “o papel da língua internacional se direcionou ao inglês” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

Os autores apontam cinco fases cronológicas que contribuíram para o desenvolvimento da abordagem LinFE. A primeira fase, entre 1960 e 1970, focava na análise de registro, visando a identificação de características gramaticais e lexicais em textos de áreas específicas. Já a segunda fase voltava o seu foco para a análise retórica ou do discurso, voltando o seu olhar para a combinação das sentenças em um discurso para a produção de significado. A terceira fase apontada pelos autores focava na análise da situação-alvo, dando atenção às razões pelas quais os alunos aprendem a se comunicar adequadamente na língua e situação-alvo, incluindo a análise das necessidades do aprendiz. A quarta fase apontada, por sua vez, direcionava o foco para as estratégias e habilidades, destacando a importância das estratégias para a construção do significado, incluindo aspectos como gênero textual, inferência através do contexto, entre outros. Por fim, a quinta fase, segundo os autores, apresenta uma abordagem centrada na aprendizagem,

com foco não somente no que os alunos precisam aprender, mas na identificação de como aprendem a língua (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p. 14).

Entre meados e fim da década de 1960, com a expansão do ensino de Inglês para Fins Específicos, novas categorias começaram a surgir dentro do ensino de IFE com a finalidade de atender a situações e necessidades mais específicas de aprendizado, como: Inglês para Ciência e Tecnologia (ICT), Inglês para Fins Ocupacionais (IFO) e Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), apenas para citarmos algumas. Cabe observarmos que, apesar de focarmos no ensino de inglês neste estudo, o “IFE é parte de um movimento mais geral de ensino de Línguas para Fins Específicos” (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 2):

O Ensino de Línguas para Fins Específicos focava no ensino de idiomas como o francês e o alemão para necessidades específicas, e também o inglês. Em muitas situações as abordagens utilizadas eram as mesmas que as de Inglês para Fins Específicos, algumas, no entanto, colocavam maior ênfase na aprendizagem de vocabulário. (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 2)

De acordo com Hutchinson & Waters (1987), o ensino de LinFE não foi um fenômeno universal, já que se desenvolveu de diferentes formas em diferentes países. Porém, ainda que de formas distintas, a procura pelo ensino da língua inglesa de forma direcionada às necessidades específicas de aprendizagem continuou mostrando um crescimento exponencial.

No Brasil, os primeiros passos no estudo de LinFE aconteceram no começo da década de 70 com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, hoje chamado de Programa de Línguas para Fins Específicos – LinFE (RAMOS, 2012). Desenvolvido pela PUC-SP e coordenado por Celani, o projeto buscava compreender as necessidades de alunos de diferentes universidades brasileiras com vistas a oferecer cursos de inglês mais voltados às especificidades desse contexto acadêmico (CELANI, 1988). O projeto foi desenvolvido entre 1978 e 1990 e compreendia duas etapas: a primeira preocupava-se em investigar

como o mesmo poderia ser implantado de forma eficiente nas universidades brasileiras, e a segunda preocupava-se em capacitar professores e desenvolver pesquisas na área, além de produzir possibilidades de materiais didáticos para esse fim.

Ao longo do processo de análise de necessidades, a equipe participante do projeto visitou vinte universidades federais brasileiras, buscando identificar interesses e necessidades dos alunos (CELANI et al., 1988; CELANI, 2009; RAMOS, 2009). A partir dessa análise inicial, os pesquisadores verificaram que a prioridade do projeto deveria estar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, visto que elas se mostravam como as maiores necessidades dos alunos no contexto acadêmico brasileiro.

Em sua segunda fase, na década de 80, o projeto se consolidou e ganhou novas dimensões, contando com a contribuição de pesquisadores de outros países, como a Inglaterra. Conforme foi se consolidando, o projeto estabeleceu alguns parâmetros, tais como: a escolha de se produzir materiais didáticos com recursos locais, sem adotar uma metodologia pronta e única; a opção de não criar um livro padrão para uso nacional; e a necessidade da existência de um centro de comunicações que possibilitasse a abertura do projeto para outras pessoas e instituições (HOLMES; CELANI, 2006, p. 110).

Ao definir IFE, Strevens (1988) propõe quatro características absolutas e duas características variáveis. Entre as características absolutas, o autor aponta que IFE é: o ensino de língua inglesa para atender a uma necessidade específica; o ensino de conteúdo relacionado a uma disciplina, ocupação e atividades específicas; o ensino apropriado às atividades realizadas pelo aluno, respeitando a sintaxe, o léxico, a semântica e o discurso da língua em questão; o oposto do que temos no ensino de “Inglês Geral”. Já no que diz respeito às características variáveis, Strevens aponta que: o ensino de IFE pode ser restrito a alguma habilidade a ser aprendida (somente leitura, por exemplo); e que IFE não deve ser ensinado de acordo com qualquer metodologia pré-ordenada, devendo ser adaptado à metodologia mais apropriada a cada circunstância.

Para Robinson (1991), os cursos de LinFE são baseados em objetivos específicos e geralmente são elaborados para durar por um tempo determinado, pois alunos que trazem demandas muito específicas geralmente trazem limitações de tempo também. Para a autora, “IFE é normalmente orientado por objetivos e os cursos de IFE desenvolvem-se a partir de uma análise de necessidades, que visa especificar o mais próximo possível o que os estudantes devem fazer.” (ROBINSON, 1991, p. 3). A autora destaca como uma das características da abordagem LinFE o desenvolvimento de cursos com duração de tempo limitado, ensinados a adultos em classes homogêneas ou que atendam às necessidades específicas destes. Embora concordemos com Robinson no que diz respeito à questão da demanda em relação ao tempo, nossa experiência nos mostra que LinFE não se aplica apenas ao ensino de adultos e que as classes não tendem a ser homogêneas. O que podemos considerar como homogêneo nas classes é o fato de um interesse em comum estar em questão, como por exemplo, a necessidade de leitura, como foi o caso do projeto desenvolvido com o foco nas universidades brasileiras. Porém, no que diz respeito ao conhecimento linguístico, à idade, entre outros fatores, dificilmente nos deparamos com turmas que, de fato, são homogêneas.

No Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos que aconteceu em setembro de 2012, na FATEC Tatuapé, em São Paulo, Celani aponta que o projeto passou por mudanças positivas ao longo do tempo. Porém, a pesquisadora destaca que a formação de professores para esse fim continuava praticamente inexistente, fato que percebemos como uma lacuna ainda nos dias atuais, quase dez anos depois da constatação de Celani. O professor de LinFE precisa ser flexível e pronto para desempenhar uma variedade de papéis como: pesquisador, colaborador, avaliador e produtor de material didático, entre outras, para que seja capaz, então, de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem eficaz e que atenda às reais necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, conforme afirmam Dudley-Evans & St. John (1998).

3. Análise de necessidades: um processo essencial no ensino de LinFE

Como já temos apontado no presente capítulo, o processo de análise de necessidades é essencial a qualquer curso de LinFE. Dudley-Evans & St. John (1998) definem a análise de necessidades como “o processo que estabelece *o quê e como* de um curso” (p. 121). É a partir do processo de análise de necessidades que podemos compreender as necessidades, lacunas e desejos dos alunos para, a partir daí, montarmos um curso que atenda às especificidades de cada contexto. Segundo Brindley (1989), é através da análise de necessidades que de fato compreendemos “a diferença entre quais são as necessidades reais dos alunos e o que deve ser ensinado” (BRINDLEY, 1989, p. 56). Assim, embora possamos encontrar diferentes definições de acordo com diferentes autores, é fato que, nos estudos de LinFE, a análise de necessidades sempre ocupa uma posição central nas discussões.

Dudley-Evans & St. John (1998) destacam que, ao planejarmos um curso no contexto LinFE, é fundamental considerar que esta é “uma abordagem ao ensino de idiomas, na qual todas as decisões sobre conteúdo e método são baseadas nas razões pelas quais o aluno precisa aprender” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19). Por essa razão, percebemos que o processo de análise de necessidades é fundamental para definir a maneira mais eficiente de atingir um objetivo, considerando as especificidades de cada situação.

Hutchinson & Waters destacam que “[e]xistem várias maneiras pelas quais informações sobre as necessidades podem ser coletadas” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 58). Entre elas, gostaríamos de destacar a utilização de instrumentos como questionários, entrevistas, observação do contexto, observação de interações, análise da língua em uso na situação-alvo, discussão com profissionais da área, análise de textos autênticos escritos e falados, levantamento e análise de documentos pertinentes ao contexto, testes de desempenho, bem como coleta de material por

meio de consultas e conversas informais com alunos, professores e profissionais da área.

Hutchinson & Waters (1987) argumentam que a análise de necessidades envolve alguns fatores como: as razões pelas quais os alunos estão fazendo o curso, como eles aprendem, quais recursos estão disponíveis no processo de ensino-aprendizagem, quem são os alunos, onde e quando o curso será realizado. Com posicionamento semelhante ao dos autores, Dudley-Evans & St. John (1998) apontam que o processo de análise de necessidades deve buscar compreender aspectos como informações pessoais e profissionais sobre os aprendizes, onde e como o idioma será usado, qual é o conhecimento prévio do idioma que os alunos já trazem consigo e o ambiente onde as aulas acontecerão. Para Dudley-Evans & St. John (1998), esse processo visa conhecer os alunos como pessoas, usuários e aprendizes, além de entender como o aprendizado do idioma pode ser maximizado com base nas demandas das situações-alvo.

Robinson (1991) aponta que o ensino de IFE é direcionado para o propósito da aprendizagem e, por isso, grande importância é conferida ao processo de análise de necessidades, que irá indicar o que, de fato, o aluno precisa aprender. De acordo com Basturkmen (2010), é através desse processo que ocorre a identificação de habilidades comunicativas e conhecimentos linguísticos específicos que os aprendizes precisam adquirir, bem como da situação atual e da situação-alvo deles. Esse processo permite identificar as lacunas e os desejos dos aprendizes e, como consequência, refinar o desenho do curso a ser desenvolvido.

Cabe destacarmos que o conceito de análise de necessidades vem sendo rediscutido e aprimorado ao longo do tempo. As primeiras formulações do conceito, como em Chambers (1980), concebiam essa etapa como uma mera identificação das necessidades comunicativas dos aprendizes na situação-alvo. Já em Dudley-Evans & St. John (1998), alguns anos depois, a análise de necessidades deve incluir outros aspectos como: informações profissionais sobre os aprendizes – análise da situação-alvo e das

necessidades objetivas; informações pessoais dos aprendizes – análise de experiências de aprendizagem, aspectos culturais, desejos e visões do aprendiz sobre a aprendizagem (necessidades subjetivas); informações sobre a proficiência dos aprendizes – análise do que eles já sabem; informações sobre as lacunas do aprendiz, ou seja, a diferença entre a situação atual e a situação-alvo; informações sobre aprendizagem de língua – como otimizar o processo de aprendizagem, que métodos utilizar; informações sobre a comunicação no contexto profissional do aprendiz – como a língua é usada na situação-alvo (análise linguística, análise do discurso, análise de gêneros); informações sobre as expectativas do aprendiz em relação ao curso; e informações sobre como o curso será conduzido (análise dos meios).

Por fim, gostaríamos de destacar o fato que uma das caracterizações mais correntes do ensino de LinFE é a sua oposição às premissas e práticas do Inglês Geral, ou do ensino de línguas para fins gerais. A grande diferença entre o Inglês Geral e a abordagem LinFE está na implementação de uma análise de necessidades, uma das bases conceituais do ensino de LinFE, e no reconhecimento e conscientização das necessidades específicas que motivam o aprendizado da língua.

4. Qual material e qual metodologia utilizar em um curso de LinFE?

Uma dúvida muito comum quando falamos sobre o ensino de LinFE é sobre o material a ser utilizado no curso. Após todas as reflexões trazidas até o momento no presente capítulo, acreditamos que já esteja claro que a resposta para essa questão tem certo grau de complexidade e exige pesquisa e muito trabalho do professor. Conforme apontamos, dentre as muitas funções do professor de LinFE estão a seleção, análise, adaptação e criação de materiais para atender às demandas de cada contexto de trabalho.

Há no mercado editorial alguns materiais voltados para o ensino de inglês em contextos específicos como turismo, negócios,

petróleo e gás, entre outros. Há ainda materiais voltados para exames de proficiência específicos e para o desenvolvimento de habilidades como a leitura. Porém, conforme temos observado, se a análise de necessidades é um dos pilares do ensino de LinFE e todo o preparo do curso parte dos resultados dela, torna-se praticamente impossível encontrarmos um material pronto que sirva a todos os casos e que atenda a todas as necessidades observadas. Além disso, desde o início do projeto no Brasil, um dos parâmetros claramente adotados foi o da não criação de um material didático específico para todos, deixando a criação de materiais adaptável a cada contexto e necessidade. Em alguns países como na Malásia, com o projeto *Skills for Learning*, e na Colômbia, com a série *Thinking in English*, adotou-se a opção do desenvolvimento de um material didático (HOLMES; CELANI, 2006, p. 110). Para Celani, a decisão de não seguir esses exemplos configurou uma medida importante para respeitar o contexto e as necessidades locais, dando maior autonomia ao professor em sala de aula para explorar e experimentar sua realidade. Nesse contexto,

o envolvimento do professor é essencial na produção e no uso contínuo de materiais para fins específicos na sala de aula. Não seria coerente com a filosofia do projeto [...] produzir materiais e depois treinar professores para o uso destes materiais. Então, os professores devem ser assistidos na criação de seus próprios materiais, ainda que a produção resultante seja diversificada e que aconteçam casos de “reinvenção da roda”. (CELANI et al., 1988 p. 6)

Sendo assim, segundo Hutchinson & Waters (1987), “a produção de materiais é um dos aspectos mais característicos do ensino de IFE na prática. Em contraste com o ensino de Inglês Geral, uma grande parte do tempo do professor de IFE pode ser dedicada à preparação de materiais” (p. 106). Os autores apontam que, quando há possibilidades de materiais para áreas específicas disponíveis no mercado, muitas vezes pode haver restrições de moeda ou dificuldade para a importação dos mesmos. Assim, na maioria das vezes, o professor de LinFE precisa desenvolver os seus próprios materiais. Porém, os autores trazem algumas dicas

para o professor em relação a esse processo. Segundo eles, o professor não deve tentar reinventar a roda, mas, ao invés disso, deve usar materiais existentes como fonte para ideias; eles apontam ainda que, a fim de manter a sua sanidade, é melhor que o professor de LinFE busque trabalhar em equipe; o professor não deve se preocupar em escrever o material perfeito na primeira tentativa, visto que materiais podem e devem sempre ser aprimorados; e, por fim, chamam a atenção para o fato de que o tempo necessário para a criação de materiais não deve ser subestimado, já que não se trata de uma tarefa simples e rápida (p. 126-127).

Alguns princípios importantes que o professor deve ter em mente para a criação de bons materiais são: bons materiais não ensinam, eles encorajam o aprendizado através de textos interessantes, atividades envolventes e oportunidades para utilização do conhecimento já existente; bons materiais ajudam a organizar o processo de ensino e refletem o que o autor pensa e sente sobre o processo de aprendizagem, trazendo uma visão da natureza da língua e do aprendizado em si; bons materiais podem apresentar novas técnicas aos professores, ampliando o seu conhecimento metodológico e suas possibilidades de trabalho; e bons materiais podem apresentar modelos de uso apropriado da língua em cada contexto.

Outro questionamento que se mostra constante no contexto LinFE é sobre a metodologia a ser empregada. Considerando que cada curso de LinFE será desenhado conforme os dados obtidos no processo de análise de necessidades, assim como não há um material específico a ser utilizado, não há também uma única metodologia a ser indicada. Isso porque “cada aluno tem uma atitude diferente em relação à aprendizagem. A chave mais importante é encontrar o método ‘apropriado’ em vez de ‘específico’. O programa, o conteúdo e como apresentar as aulas separam IFE do aprendizado de Inglês Geral” (KENNY, 2016, p. 259). Assim,

é aconselhável aceitar que ‘não existe um método melhor’ como disse Prabhu em 1990. É melhor aceitar que os métodos e abordagens variam de

acordo com a análise de necessidades, incluindo aspectos como os tipos de alunos, as expectativas, a demanda, o tempo, e em que área [o método] será aplicado. (KENNY, 2016, p. 260)

Como já argumentamos no presente capítulo, o professor de LinFE inevitavelmente assume diferentes papéis: além de ministrar aulas, ele tem a função de desenhar o curso a ser dado, a partir dos desejos e necessidades dos alunos; possui ainda a tarefa de pesquisar, selecionar, adaptar e/ou desenhar materiais; além de ser necessariamente um pesquisador, pois é necessário realizar pesquisas constantes sobre cada contexto de ensino, para planejar os cursos e elaborar materiais voltados para as necessidades de cada aluno ou grupo de alunos. Nesse contexto, a metodologia deve ser selecionada de acordo com cada situação, necessidade e objetivo.

Não há nada específico sobre metodologia em IFE. Os princípios subjacentes à boa metodologia para o ensino de IFE são os mesmos que fundamentam a metodologia do ensino de Inglês Geral. Da mesma forma, no nível das técnicas, o professor de IFE pode aprender muito com a prática do ensino de Inglês Geral. O professor que veio do Inglês Geral para IFE não precisa pensar que uma metodologia totalmente nova precisa ser aprendida. As habilidades e técnicas de sala de aula adquiridas no ensino de Inglês Geral podem ser empregadas de forma útil na sala de aula de IFE. (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 142)

O que difere o contexto do ensino de LinFE do Inglês Geral em termos de metodologia, embora as possíveis metodologias a serem utilizadas sejam as mesmas em ambos os contextos, é que, no segundo caso, geralmente temos livros didáticos ou cursos de idiomas que propõem adotar uma metodologia específica ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. No caso de LinFE, não há uma metodologia específica a ser adotada, podendo ela variar a cada aula ou, até mesmo, a cada atividade, de forma a atender aos propósitos (necessidades, lacunas e desejos) em questão.

5. Dicas para o professor

Após as breves reflexões aqui apresentadas, gostaríamos de concluir o presente capítulo trazendo algumas dicas para o professor atuante no ensino de LinFE e, também, para aquele que deseja atuar nesse contexto. Como vimos, o professor de LinFE assume diversos papéis. Assim sendo, para que consiga desenvolver cursos eficazes que realmente deem conta das lacunas, necessidades e desejos de seus alunos, é fundamental que o professor de LinFE inicie o seu processo de trabalho em cada contexto assumindo o papel de pesquisador.

Em muitos casos, quando lecionamos cursos com objetivos muito específicos, nos deparamos com alunos que possuem conhecimento técnico, inclusive a nível de vocabulário, muito maior do que o nosso enquanto professores de inglês. Imaginemos uma turma de alunos da Marinha Mercante que precisa estudar inglês para atender às necessidades desse contexto específico. Nesse caso, o professor de inglês não apenas trabalhará com o ensino da língua inglesa e sim com o ensino de aspectos específicos da língua inglesa que atendam às necessidades desses aprendizes, com foco em estruturas específicas e, muitas vezes, vocabulário específico e pertinente a esse contexto. Assim, um curso de inglês para alunos da Marinha Mercante certamente seria totalmente diferente de um curso de inglês para taxistas ou para médicos. Por essa razão, é necessário que o professor se dedique à tarefa de pesquisador para que possa conhecer melhor a área, selecionar materiais apropriados e até mesmo estudar particularidades de cada contexto.

A segunda dica que gostaríamos de deixar é sobre a importância da observação. Em casos como cursos de inglês para garçons ou para funcionários de uma empresa específica, por exemplo, a atuação do professor enquanto observador do contexto de trabalho dos alunos se mostra fundamental para o sucesso do trabalho. Enquanto o professor observa a rotina de trabalho dos futuros alunos, ele consegue ter uma melhor clareza do que de fato

é relevante e necessário para os seus alunos, podendo direcionar o curso para situações práticas e objetivas que atendam às demandas reais dos aprendizes.

Uma outra dica que acreditamos ser de grande importância nesse contexto está relacionada à escolha do material a ser utilizado. Dificilmente um curso de LinFE conseguirá se utilizar de um material pronto e disponível para venda. Há alguns materiais disponíveis voltados para o ensino de leitura, para o ensino de inglês para negócios, para o ensino na área de turismo, entre outros, como já apontamos neste capítulo. Pesquisar e verificar o que existe de material disponível no mercado relacionado ao contexto com o qual você está trabalhando certamente é uma etapa importante no processo de preparação de um curso de LinFE. Porém, é importante ter em mente que esses materiais, muitas vezes, funcionam apenas como uma espécie de guia, de suporte, para que você possa desenvolver os materiais que serão, de fato, relevantes para o seu contexto, visto que todo o curso de LinFE é desenhado de acordo com as necessidades e particularidades de cada contexto. Assim, busque materiais existentes, porém invista tempo em adaptar os materiais possíveis e em criar novos materiais necessários para atender às necessidades do curso que você irá desenvolver.

Ainda relacionado ao desenvolvimento de materiais, busque trabalhar com textos autênticos em suas aulas. Imagine a seguinte situação: o professor passa o curso todo trabalhando com materiais adaptados, didáticos e simplificados com um grupo de alunos de Ciências da Computação. Ao final do curso de leitura voltado para essa área, os alunos já dominam as estratégias de leitura, conseguem ler os textos propostos em aula e acreditam ter aprendido o suficiente da língua para se engajarem em suas atividades profissionais. Porém, ao chegarem na prática real, na leitura de manuais, por exemplo, os alunos percebem que não conseguem realizar a leitura como faziam nas aulas. Seria uma experiência bastante frustrante, não é mesmo? Por essa razão, sugerimos que sempre sejam utilizados textos e contextos autênticos nos cursos de LinFE, de forma que os alunos consigam

ter contato com uma linguagem real e natural de seu contexto-alvo durante todo o processo de estudo da língua.

Por último, mas não menos importante, gostaríamos de deixar uma dica aos professores relacionada ao processo de análise de necessidades. Como vimos ao longo do presente capítulo, o processo de análise de necessidades é essencial no contexto de LinFE. Assim, sugerimos que o professor valorize bastante esse processo e invista tempo nele, pois o sucesso de todo o trabalho realizado depende de uma análise de necessidades bem feita. Sugerimos que o professor utilize diferentes ferramentas ao longo desse processo como observação, pesquisa, questionários, entrevistas, entre outras, e que não tenha a análise de necessidades apenas como um ponto de partida para montar um curso com conteúdo fixo e imutável. É fundamental que a análise de necessidades ocorra antes mesmo da definição do programa do curso. Porém, também é de grande importância que ela ocorra ao longo do processo para que alterações de rota sejam feitas, se necessário. Também é muito importante que ela ocorra ao final de todo o processo para que se verifique o sucesso ou não do caminho trilhado.

Referências

BASTURKMEN, H. *Developing courses in English for specific purposes*. New York, USA: Palgrave Macmillan, 2010.

BRINDLEY, G. The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design. In: R. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* Cambridge: Cambridge University Press. Chamot, A., 2007. p. 43-78.

DUDLEY-EVANS, T; ST-JOHN, M. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R.C.G (Orgs.). *Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e*

seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: EDUC, 2009.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. R. *The Brazilian Esp Project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

CHAMBERS, F. A Re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, v.1, n.1, p. 25-33, 1980. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0272238080900074>. Acesso em: 5 mai. 2020.

HOLMES, J.; CELANI, M. A. A. Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980–2005. In: *English for Specific Purposes 25*, The American University. Published by Elsevier Ltd, 2006. p.109–122.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KENNY, N. Is there a specific method for teaching ESP? In: *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, vol.4, nº2, 2016. p.253-260.

RAMOS, R.C.G. A história da abordagem instrumental na PUC SP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.; RAMOS. R.C.G. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

RAMOS, R.C.G. *Afinal, O que é LINFE?* Palestra apresentada no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, FATEC-Tatuapé, São Paulo, 2012.

ROBINSON, P. Needs Analysis. In: _____. *ESP Today: a practitioner's guide*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991. p. 7-17.

STREVENSON, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M.L. (ed.). *ESP: state of the art*. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Centre, 1988.

STREVENSON, P. Teaching English as an international language: from practice to principle. In: SWALES, J.M. (ed.). *Episodes in ESP: A*

source and reference book on the development of English for science and technology. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1985.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

João Carlos Lopes

1. Introdução

O ensino de línguas estrangeiras nos níveis fundamental e médio da educação pública no Brasil foi regulamentado a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996). O artigo 26, parágrafos 4º e 5º, trata da obrigatoriedade da oferta da língua inglesa no ensino fundamental, a partir do sexto ano, e no ensino médio. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda que o ensino da língua inglesa nos níveis fundamental e médio de ensino deve subscrever a “uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.” (BNCC, p. 241). Essa premissa destaca que a formação do estudante deve encorajar a participação em sociedade de forma ativa e crítica possibilitando a construção de conhecimentos e o exercício pleno da cidadania.

Ao reconhecer a importância da língua inglesa enquanto meio de comunicação global, a BNCC também reconhece que o aluno deve ser auxiliado a interagir para além das fronteiras de sua própria sociedade, uma vez que a língua inglesa há décadas deixou de ser meio de comunicação somente em países nos quais ela é a língua oficial. Sendo a língua dos negócios, da informação, da academia e da integração entre culturas, torna-se necessário preparar o cidadão para a interação com o mundo inteiro.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes

espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (p. 241)

Assim, ensinar a língua inglesa envolve uma postura pedagógica que respeita as diferenças culturais, privilegia a discussão e a reflexão crítica acerca dos valores e princípios observados em textos, imagens, vídeos, músicas e quaisquer outras fontes ou insumos para o estudo da língua. Este deve transcender uma tradição de aprendizado de regras gramaticais e memorização do vocabulário. O aluno é visto como ser atuante que se modifica através do aprendizado da língua e que também pode contribuir para a modificação da própria língua sendo aprendida.

Por fim, a BNCC orienta sobre os eixos norteadores do aprendizado da língua inglesa. Destaco três eixos para discussão e justificativa para a “defesa” do ensino da leitura. O primeiro é a **oralidade**:

O eixo **Oralidade** envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. (p. 243, grifo no original)

Segundo o documento, nossos alunos, desde o ensino fundamental, devem ser auxiliados a se comunicarem oralmente na língua inglesa. A realidade de nossas escolas públicas, entretanto, nos alerta das dificuldades estruturais para a realização plena dos pressupostos desse eixo ao revelar, por exemplo, o elevado número de alunos por turma, carga horária diminuta destinada à língua inglesa, falta de material didático e paradidático, carência na formação e reciclagem dos professores, entre outros.

O segundo eixo é a **leitura**. Ao compreendê-la como a construção ativa de significados, o documento propõe a leitura como um ato de interação e da negociação de sentidos entre o autor e o leitor por intermédio do texto escrito. O ensino da leitura deve

auxiliar o estudante a construir os significados e a compreender e refletir sobre práticas sociais institucionalizadas e valores encontrados no texto.

As práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados. (p. 243-244)

O eixo leitura surge como uma possibilidade pedagógica diante das limitações estruturais, pois requer menor aparato pedagógico e tecnológico para ser implementado e também pode servir para integrar e organizar o trabalho com turmas numerosas.

O terceiro eixo é a **escrita**. O ato de escrever requer práticas colaborativas e a compreensão da produção textual como um processo.

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, *fôlder*, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma. (p. 244-245)

Escrever então é um processo de construção tanto individual como coletivo, pois os alunos devem ser encorajados a pensarem sobre como materializar na forma escrita suas intenções comunicativas bem como os objetivos e ações que desejam realizar, seus possíveis leitores e as formas pelas quais seu texto será veiculado. Assim como a leitura, a produção escrita também pode ser uma possibilidade pedagógica diante das dificuldades estruturais do ensino público no Brasil conforme já apresentado.

Entretanto, o grande número de alunos por turma poderia prejudicar o trabalho colaborativo, pois a falta de espaço para circulação e interação entre os alunos, sem o auxílio de aplicativos

de mensagens instantâneas e outros meios digitais de comunicação, dificultaria uma circulação maior dos rascunhos e o *feedback* de um número maior de revisores. Além disso, a carga horária geralmente reduzida a dois tempos de cinquenta minutos cada provoca maior distanciamento entre as atividades. A mesma carência de instrumentos digitais de comunicação faria com que a interação fosse restrita a um intervalo de uma semana entre, por exemplo, uma atividade de ativação do conhecimento sobre determinado tema e a geração de ideais sobre o que escrever.

Diante do exposto, surge a leitura como possibilidade de ensino de língua estrangeira respeitando os pressupostos da BNCC. A leitura pode ser uma atividade tanto individual quanto coletiva. De fato, ela deve ser as duas coisas. A interação e troca de ideias entre os alunos e dos alunos com o professor são bem vindas na preparação para a abordagem do texto, durante o ato de ler propriamente dito e nas atividades de reflexão pós-leitura nas quais os alunos são chamados a discutirem a relação dos significados encontrados no texto com seu cotidiano, sua cultura e com outras culturas em constante interação.

A seguir, apresento reflexões sobre a natureza e características da leitura e da leitura em língua estrangeira e também habilidades e estratégias de leitura.

2. Leitura e leitura em língua estrangeira

Desde que se tornou objeto de estudo, décadas atrás, a leitura tanto na língua mãe quanto em uma língua adicional tem sido vista em diferentes formas. Tradicionalmente, as aulas de leitura no Brasil estão centradas na recuperação do significado proposicional do texto. No que se refere às aulas de língua estrangeira, mais especificamente a língua inglesa como foco deste capítulo, há a predominância do foco centrado no professor, na leitura intensiva e, ainda, a compreensão de detalhes tais quais eles aparecem na superfície do texto. A tarefa do estudante é compreender os significados conforme intencionados pelo autor do texto.

Essa visão do ensino não só da leitura, mas também de outras habilidades e/ou conteúdo foi caracterizada por Freire (1972, p. 50) como a metáfora bancária. De forma semelhante ao dia-a-dia de um funcionário do caixa de um banco que recebe os depósitos dos clientes, o professor “deposita” o conhecimento direto na mente de seus alunos. Estes devem absorver todo o conteúdo de forma idêntica ao intencionado pelo professor, sem questionamentos, sem formulação de julgamentos, críticas ou quaisquer formas de construção do próprio entendimento. Para realizar seus “depósitos”, o professor utiliza técnicas como o ditado, testes simulados e outros que visem a subjugar o processo criativo dos estudantes e garantir que os conteúdos estáticos e imutáveis sejam aprendidos.

Outra visão também encontrada, embora em menor frequência, no Brasil relaciona a leitura à interação entre mecanismos de processamento de informação de ordens ou níveis diferentes (altos e baixos) para lidar com relações entre interpretações linguísticas, sintáticas e semânticas (cf. CARREL; EISTERHOLD, 1983; CARRELL; DEVINE; ESKEY, 1988; KLEIMAN, 2002). Essa visão pode estar relacionada com a visão de leitura conhecida como “um jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN, 1967, 1971 e 1973). Assim, vislumbramos um processo cognitivo através do qual os leitores, enquanto indivíduos constituídos culturalmente e socialmente, movem seus conhecimentos e emoções no processo de interpretação do texto. O leitor formula hipóteses a respeito do que está lendo. Concomitantemente, prossegue no processo de confirmação ou rejeição das hipóteses formuladas, munidos da compreensão dos significados encontrados na superfície do texto e de seus conhecimentos de mundo, do assunto e até do gênero textual. Segue no processo de compreensão em um ciclo de formulação-confirmação/rejeição das hipóteses que gera novas hipóteses que precisam ser investigadas.

A leitura também vem sendo considerada com um processo de ativação e aplicação de *schemata* por parte dos leitores para interpretar textos. *Schemata* é o conhecimento prévio de um

leitor no ato de interpretação de texto. Entende-se por conhecimento prévio aquilo que já está estruturado e cognitivamente organizado na mente e que pode ser ativado por experiências que provocam a assimilação de novos conhecimentos, ou ainda, sua rejeição, modificação, entre outros. Nuttall (1996) define o conceito de “schema” da seguinte forma:

Um schema (plural schemata) é uma estrutura mental. Ele é abstrato porque ele não se relaciona com qualquer experiência em particular, embora ele derive de todas as experiências particulares que vivemos. Ele é uma estrutura porque ele é organizado; ele inclui as relações entre as suas partes componentes. (p. 7, minha tradução)¹

Kato (1985) explica que o processamento de textos requer um fluxo constante de trabalho cognitivo e metacognitivo no qual nossa *schemata* e um número infinito de subdivisões de cada *schema* são ativados. Dessa forma, novas informações são incorporadas a determinado *schema* ou novas *schemata* são criadas para dar conta de informações novas, que, por sua vez, estarão prontas para serem ativadas no processo de interpretação de informações. O conceito de *schemata* também pode ser relacionado com experiências prévias com leituras que auxiliam o leitor a assimilar e acomodar novos encontros com textos às suas estruturas mentais já existentes. Nessa visão, a interpretação do texto escrito depende do grau de similaridade entre as estruturas mentais organizadas do(s) leitor(es) e do autor do texto.

Segundo Kleiman (1989), os leitores ativam suas *schemata* conscientemente e inconscientemente para criar ou construir significados para determinado texto. Em resumo, *schemata* se relaciona com conhecimentos prévios de diferentes tipos que os leitores utilizam no processo de interpretação. Esses conhecimentos prévios envolvem conhecimento linguístico,

¹ “A schema (plural schemata) is a mental structure. It is abstract because it does not relate to any particular experience, although it derives from all the particular experiences we have had. It is a structure because it is organized; it includes the relationships between its component parts.”

conhecimento textual, conhecimento de mundo e conhecimento de conteúdo. A autora (ibid.) afirma que o conhecimento linguístico se refere ao conhecimento implícito sobre a língua, que envolve regras sintáticas e pragmáticas, e vocabulário. Ela aborda conhecimento textual como conhecimento da estrutura organizacional do texto. Esse tipo de conhecimento pode ser classificado em três tipos: narração, exposição e descrição. Com relação ao conhecimento de mundo, ela se refere a conhecimento extralinguístico que é aplicado toda vez que conceitos, ideias e fatos necessitam ser compreendidos. Esse tipo é adquirido tanto ao longo da vida de um indivíduo enquanto ser socioculturalmente constituído quanto formalmente através da instrução. Por fim, conhecimento de conteúdo (ou *schemata* de conteúdo) se refere ao conhecimento prévio sobre o tópico e assuntos abordados pelo texto.

É essencial ressaltar o fato de um indivíduo ser socialmente constituído. Isso implica a ativação do conhecimento prévio ou *schemata* para analisar o *input* visual do texto. Pesquisas sobre a leitura devem investigar as práticas culturais e/ou sociais que são inerentes ao processo de construção de significados através da leitura. Conforme argumenta Fish (1980):

...a comunicação ocorre somente *dentro* de tal sistema (ou contexto, ou situação, ou comunidade interpretativa) e que a compreensão realizada por duas ou mais pessoas é específica para aquele sistema e determinada somente dentro de seus limites. (p. 304, minha tradução)²

A leitura está sujeita às mudanças culturais e sociais, e os leitores devem ser capazes de aplicar e combinar uma multiplicidade de diferentes tipos de conhecimento (linguístico, topical, cultural) a fim de interagir com o autor via texto. Essa visão da leitura como uma atividade sociointerativa (MOITA-LOPES, 1996; EDMUNDSON,

² "...communication occurs only *within* such a system (or context, or situation, or interpretative community) and that the understanding achieved by two or more persons is specific to that system and determinate only within its confines."

2004) engendra a negociação de *schemata* mental entre autor e leitor na qual o texto aparece como o meio de comunicação.

Em resumo, a leitura no Brasil tem sido vista predominantemente como uma tentativa passiva de recuperação do significado do texto conforme intencionado pelo seu autor. Eventualmente, ler também tem sido considerado como um processo de interação entre o leitor e o autor no qual o conhecimento de mundo é compartilhado e confrontado com a realização linguística do texto. É fundamental reconhecer que o texto existe para comunicar significados, interagir com outras pessoas e realizar ações socialmente constituídas.

3. Habilidades e estratégias para a leitura em língua estrangeira

Uma contribuição para a formação do professor de língua estrangeira, particularmente aquele que irá desempenhar sua docência no sistema público de ensino, é o estudo e a reflexão sobre questões relativas às formas em que a leitura pode ser abordada em sala de aula. Nuttall (1996, p. 44) define a leitura eficiente como a habilidade de ler com precisão e em uma velocidade adequada. Carrell (1991) argumenta que o sucesso na leitura em língua estrangeira envolve a combinação de proficiência na língua e a capacidade de utilizar uma variedade de habilidades e estratégias de leitura, de acordo com o propósito para a atividade, a tarefa de leitura, o tipo e o gênero do texto a ser lido. Habilidades e estratégias relativas à leitura são consideradas como essenciais para a eficiência. Nuttall (ibid., p. 172) resume essas estratégias interpretativas como a) estratégias envolvendo flexibilidade de técnicas, b) estratégias de utilização de informações que não são parte da superfície linear do texto, c) habilidades para 'atacar' as palavras e d) habilidades para 'atacar' o texto.

Segundo Grellet (1981, p. 22), professores precisam "tornar os alunos ativos no processo de leitura ao apresentá-los a atividades

de tomada de decisão.” (minha tradução)³ A flexibilização das técnicas requer a capacidade de julgar as formas através das quais um texto deve ser abordado para que um objetivo seja alcançado. Essa habilidade permite aos leitores reconhecerem se eles precisam pular partes do texto, ler outras partes com maior detalhe ou mesmo ignorar determinadas partes, usar das inferências, deduzir o significado de vocábulos desconhecidos, estabelecer coesão, utilizar habilidades de ‘ataque’ do texto, e utilizar elementos não-linguísticos relativos ao texto. *Scanning* e *skimming*, por exemplo, aparecem como habilidades importantes dentro do conceito de flexibilização e precisam de uma utilização criteriosa a fim de auxiliar na compreensão do texto. Nuttall (ibid., p. 49) define *scanning* como “um olhar rápido ao longo do texto para procurar uma informação específica (ex: um nome, uma data) ou para conseguir uma impressão inicial sobre a adequação do texto para um propósito determinado.” (minha tradução)⁴ *Skimming* também é definida pela autora (ibid.) como esse olhar rápido pela superfície do texto, embora desta vez não somente para determinar o seu assunto, mas também para definir sua relevância e para aprender informações sobre questões de importância geral.

Além da flexibilização das técnicas de leitura, o aspecto não linear do texto deve ser compreendido como informações que não são parte da organização das orações e parágrafos, mas que constituem pistas relevantes para a compreensão. Esse tipo de informação pode incluir outros instrumentos de referência (ex: apêndices, notas, símbolos e bibliografia), convenções gráficas, figuras e diagramas.

Habilidades de ‘ataque’ de palavras são as maneiras nas quais leitores eficientes lidam com problemas de compreensão do vocabulário. Grabe (1988) argumenta que a falta de conhecimento

³ “to make students active in the reading process by presenting them with decision-making activities.”

⁴ “glancing rapidly through a text either to search for a specific piece of information (e.g.: a name, a date) or to get an initial impression of whether the text is suitable for a given purpose.”

do vocabulário normalmente prejudica a compreensão. Palavras difíceis podem ser ‘atacadas’ de formas diferentes da consulta irrefletida a um dicionário. Nuttall (ibid., p. 69-76) apresenta e discute três habilidades para resolver problemas dessa natureza: interpretar pistas estruturais; inferir a partir do contexto; e o uso sensato do dicionário.

Um leitor pode interpretar a função gramatical de uma palavra a fim de inferir seus possíveis significados. A autora (ibid., p. 69) defende que a posição de uma palavra em uma oração nos auxilia a identificar sua categoria gramatical e, por conseguinte, inferir tipos de significados a serem aplicados na interpretação do texto. Além da sintaxe, a morfologia de uma palavra também pode ajudar, especialmente através da compreensão de significados de prefixos e sufixos. Assim, o leitor poderia, por exemplo, determinar se a palavra está sendo utilizada em um sentido negativo (un-, in-, dis-) ou se aquela palavra é um substantivo, um verbo, um adjetivo ou um advérbio (-ment, -ed, -ful, -ly).

O contexto imediato pode ser de preciosa ajuda quando o leitor não compreende uma palavra. A habilidade de procurar na sequência anterior, e até na sequência posterior, ao vocábulo desconhecido pode propiciar inferências através do descarte de possibilidades que não se ‘encaixam’ em significados identificados em partes contíguas do texto. O contexto também pode ser compreendido como o ambiente imediato, que de alguma forma influencia a criação e a interpretação do texto. Nesse sentido, o contexto já fora definido por Halliday e Hasan (1989) como “contexto de situação”. Ambos os contextos precisam ser examinados para que possíveis interpretações de palavras desconhecidas sejam realizadas.

Dicionários podem ser instrumentos úteis para a compreensão de palavras difíceis se forem utilizados com critério. Os leitores devem decidir sobre quais palavras devam ser pesquisadas antes de abrirem um dicionário ou procurarem em sites ou aplicativos de internet. É também importante ter clareza que o número de palavras a serem pesquisadas seja pequeno e que essas sejam

essenciais para a compreensão do texto. Do contrário, a leitura pode ser uma experiência laboriosa demais e longa demais com palavras de sentido isolado que não contribuem de forma significativa para a compreensão.

Finalmente, o leitor deve ser capaz de utilizar o que Nuttall (ibid., capítulos 6 e 7) denomina “habilidades de ataque ao texto”. Estas envolvem a utilização de estratégias de processamento de naturezas ‘ascendente’ e ‘descendente’ para a compreensão do texto como um todo. Essas habilidades incluem inferências baseadas no conhecimento prévio e no conhecimento do contexto, do conteúdo (processamento descendente), além do conhecimento da estrutura retórica do texto, da coesão, da coerência a fim de entender significados literais e implícitos (processamento ascendente). Alderson e Urquhart (1984) sugerem que dificuldades lexicais e sintáticas podem ser menos problemáticas do que a clareza ou ausências de palavras sinalizando relações retóricas e a organização textual. Essa variedade de habilidades e de conhecimentos é desenvolvida ao longo da vida do leitor enquanto cidadão vivendo em sociedade e também enquanto estudante.

A seguir, apresento a conclusão deste capítulo sob a forma de dicas e sugestões para o trabalho pedagógico do professor de língua inglesa, especialmente no ensino público regular no Brasil.

4. Dicas para o professor

O professor de língua inglesa ‘escolhe’ trabalhar a leitura em suas aulas por uma série de razões. Uma delas seria uma simples continuação do trabalho já feito pela escola e pela municipalidade onde ela está inserida. O trabalho com a leitura parece ser uma espécie de consenso entre professores, orientadores pedagógicos e demais profissionais da secretaria de educação, por exemplo. Outra justificativa, talvez diretamente relacionada com aquela, seria a comodidade de trabalhar apenas o texto escrito, e não a oralidade, em razão das carências estruturais já referidas na introdução deste capítulo. A leitura pode ajudar o professor a dar

conta da necessidade de transpor o ciclo gramática-tradução e tentar implementar atividades mais 'autênticas' para o ensino da língua inglesa.

Devido ao tamanho e ao escopo deste capítulo, as dicas ou sugestões para o professor de língua inglesa devem aparecer sob a forma de perguntas que o profissional deve fazer a si próprio em todos os momentos de sua prática, desde o primeiro contato com a turma, passando pelo objetivo de cada atividade e indo até uma reflexão a posteriori em discussões com colegas de área a respeito dos resultados do trimestre ou do ano letivo.

A primeira pergunta é: quais são as atitudes dos alunos em relação ao texto escrito? Essa pergunta deve ser feita antes do primeiro dia de aula a fim de suscitar uma reflexão, e conseqüente atividade inicial, para compreender as reações e sentimentos que os alunos experimentam no contato com o texto escrito. Uma sugestão seria um pequeno questionário (cinco perguntas no máximo) através do qual o professor pode verificar, por exemplo: a) se os alunos mantêm contato frequente ou não com o texto escrito; b) suas reações quando são apresentados a um texto escrito no contexto escolar; c) se os alunos percebem a leitura como fonte de conhecimento ou apenas como elemento curricular para avaliá-los e determinar seu progresso ou fracasso escolar; d) os gêneros textuais com os quais os alunos mais se identificam; e) o entendimento dos alunos sobre o que significa compreender um texto escrito.

A segunda pergunta é: qual visão de leitura eu devo subscrever para o trabalho pedagógico com meus alunos de língua inglesa? A resposta depende da própria visão que o professor defende. Uma variante seria também a visão que o professor considera possível para viabilizar práticas pedagógicas dentro do contexto e das limitações estruturais do ambiente escolar. Assim, se o professor concluir que a leitura em determinado contexto deveria apenas ilustrar conteúdos gramaticais, embora contrariando o senso comum e as recomendações da BNCC, o professor seguirá no processo de retirar partes do texto que ilustrem determinada regra ou estrutura para o trabalho com a

gramática. Entretanto, o professor pode concluir que, não obstante as carências já conhecidas por todos, os alunos devem interagir com o texto escrito na busca pela construção de significados e por questionamentos e tomadas de posição sobre os assuntos e valores abordados. Assim, a sintaxe e a morfologia serviriam de suporte para atividades de interpretação e reflexão que transcendem até os conteúdos encontrados no texto e contribuem para a formação crítica do cidadão.

A terceira pergunta é: como viabilizar na prática as ideias que aprendi sobre o trabalho com habilidades e estratégias de leitura? Como recomenda a BNCC, o professor deve partir da reflexão crítica por parte do aluno sobre um assunto, um evento, ou uma prática sociocultural antes mesmo de iniciar a leitura. As atividades de ‘pré-leitura’ servem para a ativação do conhecimento prévio e orientam os alunos a respeito dos conteúdos que irão encontrar no texto. Idealmente, a ‘linguagem’ utilizada nessa fase poderia diferir da ‘linguagem’ do texto, i.e., se predominante escrito, o texto pode ser precedido de uma atividade mais visual (fotos, desenhos, filmes etc.) e o aspecto social da turma deve ser encorajado através de debates, simulações, dramatizações, entre outros.

Depois da atividade de ativação do conhecimento prévio, a leitura propriamente dita não precisa ocorrer de forma linear, partindo do título para as primeiras linhas e, assim, seguindo a progressão do texto. Perguntas de compreensão leitora devem abordar de início as informações obtidas na periferia do texto (título, gráficos, dados da publicação, fotos, figuras etc.). Logo após, o texto deve ser abordado sempre progredindo (porém, não perdendo a oportunidade de transgredir, se desejável) das informações ditas mais gerais para as informações ou detalhes específicos do assunto, dos dados, das peculiaridades culturais, dos valores, das intenções, dos ‘subentendidos’, entre outros. Importante também realçar o caráter social dessa fase. As atividades podem e devem ser realizadas em grupos a fim de que as trocas de ideias e de realidades contribuam para o crescimento de todos.

Por fim, o professor pode trazer questões para a reflexão e debate pós-leitura, nas quais os alunos interajam para descobrirem as relações do que foi aprendido com seu cotidiano, seus desejos e sentimentos, suas aspirações para o amanhã, e sobre as formas em que sua realidade poderá ser modificada através da experiência com novos conteúdos, novas culturas e novas formas de se relacionar com o mundo. Esse tipo de atividade pode e deve ser feito em sala de aula tanto formalmente através de perguntas escritas ou outras formas de suscitar a reflexão e a troca de informações quanto informalmente com gincanas, debates, performances, entre outros. A reflexão pós-leitura também pode ser assinalada como tarefa de casa. Uma possibilidade seria sugerir ao aluno que integre sua família e amigos fora da escola na atividade. O aluno poderia, por exemplo, elaborar um breve questionário em forma de tabela com espaço para nomes e com perguntas simples, seguidas de espaço para anotações sobre o posicionamento de seus entrevistados a respeito de determinado assunto ou ponto de vista.

Em resumo, a leitura deve ser uma atividade de integração entre pessoas, linguagens, culturas e, no caso da aula de língua inglesa, idiomas. Este capítulo é uma tentativa de apresentar algumas possibilidades pedagógicas baseadas em estudos e pesquisas sobre a natureza, características e abrangência do trabalho com a interpretação de textos.

Referências

ALDERSON, J. C. & URQUHART, A.H. *Reading in a Foreign Language*. Harlow: Longman, 1984

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARRELL, P. L. *Second Language Reading: reading ability or language proficiency? Applied Linguistics*. Vol. 12. No. 2, 159-179, 1991.

CARRELL, P. L. & EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (1988) (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, New York and Melbourne, Cambridge University Press, 73-92, from *Schema theory and ESL reading pedagogy* by P. L. Carrell and J. C. Eisterhold, 1983, *TESOL Quarterly*, 17 (4), 553-73, 1983.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1988.

EDMUNDSON, M.V.A. *Leitura e Compreensão de Textos no Livro didático de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Sheed & Ward, 1972.

FISH, S. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press, 1980 (ninth printing 1995).

GOODMAN, K. S. *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. *Journal of the Reading Specialist* 6(1): 126-135, 1967.

_____. *Psycholinguistic Universals in the Reading Process*. In: Pimsleur, P. and Quinn,

T. (1971) (Eds.) *The Psychology of Second Language Learning*, 135-142, Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

_____. *On the Psycholinguistic Method of Teaching Reading*. In: Smith, F. (1973) (Ed.) *Psycholinguistics and Reading*, 158-176, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

GRABE, W. *Reassessing the term 'interactive'*. In: Carrell, P. L.; Devine, J.; Eskey, D. E. (1988) (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1988.

GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press, 1989.

KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1985.

KLEIMAN, Â. *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas e São Paulo: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 1996.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. New edition (first edition 1982), Oxford: Heinemann, 1996.

São Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

ENSINO DE INGLÊS PARA O ENEM

Amadeu Marques

1. Introdução

Ninguém deve ter medo da prova de inglês do Enem desde que, é claro, prepare-se adequadamente para ela. É verdade que não se deve subestimar nem a prova de inglês do Enem nem nada nesta vida, a bem da verdade. Mas também é verdade que essa prova tem se mantido, desde 2010, ano de estreia da disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês no conjunto de provas do Enem, em um padrão previsível, estável, razoável, sem surpresas e em nível de dificuldade bem acessível, levando em conta as peculiaridades do ensino de inglês nas escolas secundárias do Brasil.

Não dá para subestimar o desafio, mas também não é preciso ter medo de textos longos e complicados, de eventuais “pegadinhas”, de ser apanhado em questões que exploram aspectos linguísticos irrelevantes ou gramatiquices. A prova de inglês do Enem não é nada disso. Ela pede do candidato o conhecimento básico da estrutura da língua inglesa, mas não contém questões explícitas de gramática, pede que o candidato conheça um vocabulário razoável, que ele de fato precisa conhecer para prosseguir em sua vida acadêmica. Além disso, a prova verifica se o aluno compreende com clareza textos de diversos gêneros em inglês. Se o estudante tiver se preparado, principalmente ao longo do ensino médio, e tiver adquirido uma extensa prática de leitura de textos de variados gêneros, ele estará habilitado a ter um bom desempenho. É possível mesmo pensar em acertar as cinco questões da prova de inglês, resultado esse que ajudará o candidato a ganhar acesso ao ensino superior.

Dado o cenário exposto, este capítulo é dividido em duas partes. A primeira, a seguir, traz uma análise detalhada do perfil das questões de inglês da prova do Enem de modo que o candidato saiba o que esperar delas. A segunda e mais longa parte consiste em dicas para o professor, as quais foram pensadas e organizadas para servirem como uma capacitação para o ensino de inglês para o Enem.

2. A prova de inglês do Enem: perfil das questões

O estudante vai trabalhar com apenas cinco textos, curtos, às vezes de um só parágrafo. Não são aqueles textos longos, que causam “susto” quando o candidato se depara com eles, às vezes propostos em outros exames de acesso à universidade. No Enem são cinco textos de diversos gêneros, sempre bem curtos, que servem de base para as questões de múltipla escolha com enunciado em português e alternativas em português. Esses cinco textos formam um conjunto diversificado em termos de gênero textual: há sempre um trecho de um artigo jornalístico ou científico, sobre um assunto da atualidade, há um poema ou letra de música, um cartum ou uma tirinha. Podemos também prever assuntos e temas recorrentes como a necessidade da paz mundial, protesto contra questões como a desigualdade e injustiça social, apoio à ideia de diversidade cultural, racial e étnica, promoção da igualdade de gêneros, necessidade de preservação do planeta e campanhas de conscientização sobre problemas ecológicos que afetam toda a humanidade. Além disso, com o atual problema da pandemia do coronavírus, podemos certamente esperar algum texto sobre essa questão.

Qual a melhor estratégia para abordar a prova de inglês do Enem? Depende do nível de confiança do candidato. Para os estudantes que têm consciência de estarem bem preparados em inglês, aqueles que têm a popular “fé no taco”, a opção que se põe como mais indicada para não perder tempo (numa prova como a do Enem, nunca é demais lembrar que o fator tempo é essencial), a melhor estratégia é também a mais natural: fazer uma primeira

leitura do texto em inglês, superficial (a estratégia conhecida como *skimming*), depois a leitura do enunciado e das alternativas em múltipla escolha, para então voltar ao texto e fazer uma leitura mais atenta (chamada *scanning*), em busca das informações específicas que vão permitir uma escolha segura.

Para os candidatos com menos prática de leitura em inglês, a opção que pode dar melhor resultado e apresentar mais eficiência em termos de utilização do tempo é começar pela leitura do enunciado e das alternativas, já que tudo isso está em português e assim oferece a oportunidade de uma leitura mais rápida. Essa leitura tem a vantagem de antecipar informações que poderão ser confirmadas quando o candidato fizer a leitura do texto em inglês.

3. Dicas para o professor

Nesta seção, as dicas estão divididas em cinco partes, com o objetivo de capacitar o professor para o ensino de inglês para a prova do Enem. Os pontos a serem abordados nas subseções a seguir são, respectivamente: tópico frasal, estratégias de leitura, dedução pelo contexto, uma estratégia que chamaremos de Resposta ao Poeta e sugestões de pesquisa para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos e se preparar bem para a prova.

3.1. Tópico frasal ou *topic sentence*

Um dos pontos para os quais sempre chamo a atenção é, quando da leitura de cada texto em inglês, a grande vantagem que o candidato tem de buscar identificar o tópico frasal do texto, a frase que sintetiza a ideia central do parágrafo. Nesse tópico frasal em geral está hospedada a resposta correta, a que corresponde à alternativa que deve ser assinalada. E uma dica importante é focar a atenção no título, eventual subtítulo e na primeira frase, a que abre o parágrafo. Essa primeira frase resume a ideia do parágrafo ou de todo o texto e é a ela que corresponde a alternativa correta, seja a), b), c), d) ou e). Muitas vezes o tópico frasal está no próprio

título do texto. Portanto, “olho vivo” na *topic sentence* ou frase essencial, possivelmente a primeira frase de cada parágrafo. Outra “dica pronta”, mais óbvia impossível, é uma releitura das provas anteriores. Quanto mais melhor, porque isso dá ao candidato uma boa ideia da “arquitetura” da prova e do tipo de texto que a banca de inglês do Enem considera importante.

3.2. Estratégias de leitura

Sobre “estratégias de leitura”: *skimming, scanning, topic sentences, key words, true friends and false friends, making inferences, getting meaning from context, reference words, contextualization...* Ao longo do trabalho em inglês durante o ensino médio, todas essas estratégias de leitura devem ser explicadas, trabalhadas, praticadas, inclusive com provas anteriores do Enem, disponíveis desde 2010. Vamos dar uma pequena amostra de como achamos que esse trabalho pode ser feito, começando por *skimming* e *finding the topic sentence*.

Skimming é uma estratégia de leitura que visa à identificação da ideia principal do texto, muitas vezes contida na chamada *topic sentence* ou *main idea sentence*. As duas estratégias estão, portanto, associadas. Na ideia central de um parágrafo podemos encontrar o ponto mais importante que o autor do texto faz sobre o assunto (*topic*) desse parágrafo, muitas vezes sobre o assunto de todo o texto. Como já dissemos, a *topic sentence* é muitas vezes a que inicia o parágrafo. Quando se aplica a estratégia de *skimming* é, portanto muito importante focar a atenção principalmente nas primeiras frases de cada parágrafo.

Como exemplo de aplicação da estratégia de *skimming*, vamos reproduzir abaixo a questão 95 da prova do Enem de 2012, feita a partir de uma citação de Jimi Hendrix. Pela brevidade dessa questão, a *topic sentence* é a frase inteira, portanto o que se propõe ao candidato, além do conhecimento estrutural e lexical (bem simples, por sinal), é que ele “desate o nó” do jogo de palavras apresentado por Jimi Hendrix. Leia o enunciado com atenção, pois

ele fornece informações contextualizadas e escolha a opção que o complete corretamente.

“WHEN THE POWER OF LOVE OVERCOMES THE LOVE OF POWER, THE WORLD WILL KNOW PEACE.” - *Jimmy Hendrix*

(Questão 95 – Enem 2012) Aproveitando-se de seu status social e da possível influência sobre seus fãs, o famoso músico Jimi Hendrix associa, em seu texto, os termos *love*, *power* e *peace* para justificar sua opinião de que

- a) a paz tem o poder de aumentar o amor entre os homens.
- b) o amor pelo poder deve ser menor do que o poder do amor.
- c) o poder deve ser compartilhado entre aqueles que se amam.
- d) o amor pelo poder é capaz de desunir cada vez mais as pessoas.
- e) a paz será alcançada quando a busca pelo poder deixar de existir.

Jimmy Hendrix faz um jogo de palavras com as expressões *power of love* e *love of power*, para defender sua opinião de que a paz só será alcançada quando o primeiro superar o segundo. A palavra-chave aí é *overcome*: superar, sobrepujar, vencer. Letra B.

Continuamos trabalhando *skimming* e praticando a identificação do tópico frasal. Depois da mensagem de Jimi Hendrix, apresentada em uma única frase, vamos à questão 91 do Enem 2011, procurando identificar a *topic sentence* nesse breve texto, de um só parágrafo.

“Going to university seems to reduce the risk of dying from coronary heart disease. An American study that involved 10,000 patients from around the world has found that people who leave school before the age of 16 are five times more likely to suffer a heart attack and die than university graduates.”

(Fonte: World Report News, Magazine Speak Up, Ano XIV, n. 170, Editora Camelot, 2011)

(Questão 91 – Enem 2011) Em relação às pesquisas, a expressão *university graduates* evidencia a intenção de informar que

- a) as doenças de coração atacam dez mil pacientes.
- b) as doenças do coração ocorrem na faixa dos dezesseis anos.
- c) as pesquisas sobre doenças são divulgadas no meio acadêmico.
- d) os jovens americanos são alertados dos riscos de doenças do coração.
- e) maior nível de estudos reduz riscos de ataques do coração.

Foi muito fácil identificar a *topic sentence* nesse texto, não? Era a primeira frase do texto. E qual é a alternativa que expõe uma clara relação de causa e efeito entre o nível de formação escolar e um menor risco de morte por ataque cardíaco? Letra E.

Agora vamos tentar identificar o tópico frasal em um texto mais longo. No caso da questão 91, da prova do Enem 2013, que tem por base uma notícia, a *topic sentence* é antecipada na própria manchete, o que facilita a escolha da alternativa correta para resolver a questão.

After prison blaze kills hundreds in Honduras,

UN warns on overcrowding

15 February 2012

A United Nations human rights official today called on Latin American countries to tackle the problem of prison overcrowding in the wake of an overnight fire at a jail in Honduras that killed hundreds of inmates. More than 300 prisoners are reported to have died in the blaze at the prison, located north of the capital, Tegucigalpa, with dozens of others still missing and presumed dead. Antonio Maldonado, human

rights adviser for the UN system in Honduras, told UN Radio today that overcrowding may have contributed to the death toll. "But we have to wait until a thorough investigation is conducted so we can reach a precise cause," he said. "But of course there is a problem of overcrowding in the prison system, not only in this country, but also in many other prisons in Latin America."

(Questão 91 – Enem 2013) Os noticiários destacam acontecimentos diários, que são veiculados em jornal impresso, rádio, televisão e internet. Nesse texto, o acontecimento reportado é a

- a) ocorrência de um incêndio em um presídio superlotado em Honduras.
- b) questão da superlotação nos presídios em Honduras e na América Latina.
- c) investigação da morte de um oficial das Nações Unidas em visita a um presídio.
- d) conclusão do relatório sobre a morte de mais de trezentos detentos em Honduras.
- e) causa da morte de doze detentos em um presídio superlotado ao norte de Honduras.

A *topic sentence* é antecipada na manchete, e a alternativa adequada é a letra A: ocorrência de um incêndio em um presídio superlotado em Honduras. A palavra-chave é *overcrowding* (superpopulação), por coincidência de novo a palavra-chave é formada pelo prefixo "over", como já tinha acontecido na questão sobre a frase de Jimi Hendrix, *overcome*, de novo o prefixo "over", mostrando a importância do conhecimento de prefixos e sufixos, importante no trabalho de construção do vocabulário dos estudantes.

3.3. Dedução do significado a partir do contexto

Vamos agora abordar uma outra estratégia de leitura, também essencial para se enfrentar questões como essas da prova de inglês do Enem com grande possibilidade de um bom desempenho: *making inferences*. Fazer inferências, inferir, deduzir. Descobrir ideias ou mensagens que não aparecem diretamente no texto, “ler nas entrelinhas”. Muitas vezes, o autor não expõe uma informação de maneira explícita, mas o leitor consegue ler essa informação “nas entrelinhas”, chegando a conclusões lógicas apoiadas no seu conhecimento de mundo (aquilo que ele já sabe sobre o assunto) e nas evidências e “pistas” que estão no texto.

Para colocar em prática essa estratégia, escolha para cada uma das citações abaixo a alternativa que contém a inferência mais lógica, baseando-se nas informações dadas nos textos.

1. “The greatest lessons I ever learned were at my mother’s knees.”

- *Abraham Lincoln*

- a) Lincoln reconheceu a importância das lições que recebeu de sua mãe quando era pequeno.
- b) A mãe de Lincoln era professora primária.
- c) A mãe de Lincoln colocava-o de joelhos enquanto lhe dava aulas.

2. “A man is usually more careful of his money than he is of his principles.”

- *Ralph Waldo Emerson*

- a) Os homens que têm muito cuidado com seu dinheiro não têm princípios.
- b) Em geral, as pessoas valorizam mais o sucesso material do que a ética pessoal.
- c) Quanto mais dinheiro um homem acumula, menos princípios tem.

3. "My wife and I were happy for twenty years. Then we met."
- *Rodney Dangerfield*

- a) A felicidade dos dois começou há vinte anos.
- b) A felicidade dos dois terminou há vinte anos.
- c) Os dois eram felizes até se conhecerem.

4. "What I think of Western civilization? I think it would be a very good idea."
- *Mohandas Gandhi*

- a) Gandhi tinha uma opinião elogiosa a respeito da civilização ocidental.
- b) Gandhi achava que a civilização ocidental tinha sido uma excelente ideia.
- c) Gandhi achava que a civilização ocidental não existia.

5. "It has been said that man is a rational animal."
- *Bertrand Russell*

- a) Bertrand Russell não tinha dúvidas sobre a racionalidade humana.
- b) Bertrand Russell, ao contrário de outras pessoas, achava o homem um animal racional.
- c) A raça humana é supostamente racional, opinião posta em dúvida por Bertrand Russell.

Respostas: 1. A; 2. B; 3. C; 4. C; 5. C

A resposta da 4 é C mesmo e não B. Quando Gandhi responde que "*It would be a good idea,*" ele insinua (diz nas entrelinhas) que essa civilização, até o momento de ele fazer essa declaração, não existia, seria apenas uma ideia. A expressão-chave é "*it would be*" (seria, no condicional, contrário à realidade).

Agora leia uma citação de Brian Andreas, autor de *Story People*, e responda à pergunta sobre a citação.

“A few said they’d be horses. Most said they’d be some sort of cat. My friend said she’d like to come back as a porcupine. “I don’t like crowds,” she said.”

Podemos inferir que as pessoas estavam conversando sobre:

- a) suas preferências quanto a bichos de estimação.
- b) reencarnação.
- c) seus animais favoritos.

Qual é a *key-phrase*, a frase-chave para se chegar à resposta certa? Destaque a locução verbal.

Resposta: letra B. Frase-chave e locução verbal a destacar: (...) she’d like to **come back** as a porcupine.

3.4. Contextualização: Resposta ao Poeta

A estratégia de *making inferences* pode e deve ser aplicada para resolver algumas questões dos textos de inglês do Enem. Mas antes de reproduzirmos a próxima questão, baseada em um poema do poeta norte-americano Langston Hughes, vamos contextualizar o tema dessa questão, em uma abordagem que chamamos Resposta ao Poeta.

Walt Whitman (1819-1892), poeta norte-americano, branco, é um ícone da literatura dos Estados Unidos. Em 1855 Whitman publicou um livro de poesia chamado *Leaves of Grass*. Entre os poemas desse livro está “*I Hear America Singing*”, em que Whitman destaca a contribuição do trabalhador, homem ou mulher comum – mecânico, pedreiro, carpinteiro, costureira – na construção da nação americana.

Quase setenta anos mais tarde, outro poeta, também norte-americano, negro, chamado Langston Hughes (1902-1967), escreveu

“I, too”. Na época em que Hughes escreveu esse poema (1924 e não 1932 como aparece, por engano, no enunciado da questão do Enem), o preconceito racial ainda grassava, como epidemia, especialmente nos estados do sul daquele país. No primeiro verso do poema (*I, too, sing America*) Hughes faz alusão ao poema de Whitman e corrige a omissão quanto ao valor do trabalho do negro para a construção da nação norte-americana. Hughes fala também de um dia em que brancos e negros se sentarão “*at the table*” como irmãos, celebrando a fraternidade dos cidadãos de um país fundado justamente nos princípios da igualdade e da liberdade.

“I, too” foi utilizado como base para a questão 91 da prova do Enem 2012, mas lamentavelmente o seu enunciado não ofereceu essa contextualização. O uso de “*too*” no próprio título do poema ficou sem ser explicado, ficando ainda assim implícito que o “eu lírico” chama a si, também (daí o uso de “*too*”), o direito de exaltar o valor do seu povo no trabalho de construção dos Estados Unidos da América.

Agora que conhecemos esse contexto, fica ainda mais gostoso ler o poema de Langston Hughes e inferir com mais clareza a sua mensagem. Depois, aplicando a estratégia de *making inferences*, vamos resolver a questão proposta no Enem.

I, too

I, too, sing America.

I am the darker brother.
They send me to eat in the kitchen
When company comes,
But I laugh,
And eat well,
And grow strong.

Tomorrow,
I'll be at the table

When company comes.
Nobody'll dare
Say to me,
"Eat in the kitchen,"
Then.

Besides,
They'll see how beautiful I am
And be ashamed.

I, too, am America.

- HUGHES, L. In: RAMPERSAD, A.; ROESSEL, L. (Ed.)
The Collected Poems of Langston Hughes, New York, Knopf, 1994.

(Questão 91 – Enem 2012) Langston Hughes foi um poeta negro americano que viveu no século XX e escreveu "I, too" em 1932. No poema, a personagem descreve uma prática racista que provoca nela um sentimento de

- a) coragem, pela superação.
- b) vergonha, pelo retraimento.
- c) compreensão, pela aceitação.
- d) superioridade, pela arrogância.
- e) resignação, pela submissão.

A resposta é letra A: coragem, pela superação.

O problema do preconceito racial e da desigualdade étnica são temas recorrentes nas provas de inglês do Enem. Em 2016, a questão 102 teve por base a letra de uma música de Paul McCartney, chamada *Ebony and Ivory*.

Ebony and Ivory

Ebony and ivory live together in perfect harmony
Side by side on my piano keyboard, oh Lord, why can't we?
We all know that people are the same wherever we go
There is good and bad in ev'ryone,
We learn to live, we learn to give
Each other what we need to survive together alive

- McCARTNEY, P. Disponível em www.paulmccartney.com. Acesso em 30 maio 2016.

(Questão 102 – Enem, 2016) Em diferentes épocas e lugares, compositores têm utilizado seu espaço de produção musical para expressar e problematizar perspectivas de mundo. Paul McCartney, na letra dessa canção, defende

- a) o aprendizado compartilhado.
- b) a necessidade de donativos.
- c) as manifestações culturais.
- d) o bem em relação ao mal.
- e) o respeito étnico.

A resposta correta é a letra E. Nesta questão, a *topic sentence* (frase essencial do texto, que resume a sua mensagem) pode ser encontrada logo no início, nas duas primeiras linhas: “O ébano e o marfim (símbolos de pessoas com cor de pele diferente entre si, mais escura ou mais clara) vivem juntos em perfeita harmonia, lado a lado, no teclado do meu piano...” O respeito à diversidade étnica é um tema recorrente nas provas de inglês do Enem. Com frequência há uma questão abordando esse tema, quase sempre com base em um poema ou letra de música popular.

3.5. Sugestões de pesquisa para os candidatos

Uma sugestão a todos os que vão fazer a prova de inglês do Enem é que, a nível não só de exercício como também de conhecimento útil, e até mesmo prazeroso, façam uma pesquisa na Internet, sobre a obra de uma poetisa norte-americana chamada Maya Angelou. Usem a Internet e procurem, por exemplo, o poema “*Still I Rise*”. Leiam (em voz alta, como deve ser, mesmo que a pronúncia em inglês não esteja 100% ajustada), estudem, pensem, reflitam, comparem o texto com sua tradução etc. Tudo isso está acessível no Google.

Maya Angelou tem o perfil certinho para ter um pedacinho da sua obra (como o poema *Still I Rise*) como base de uma das questões de inglês do Enem. Já tivemos Langston Hughes (com o seu magnífico *I, too*, em 2012), Bob Marley (com o seu *War*, no Enem de 2011), Shell Silverstein (com o seu *Crystal Ball*, em 2010), Robert Frost (com o clássico *The Road Not Taken*, em 2014), Bob Dylan (com o seu *Masters of War*, em 2014), Paul McCartney (com o seu *Ebony and Ivory*, em 2016) e até Chris Martin e o Coldplay já mostraram *Viva La Vida* (em 2010). Quem sabe Maya Angelou, com seu magnífico *Still I Rise*, venha a aparecer em um próximo exame. Independentemente disso, conhecer a vida e obra da poetisa já será um excelente exercício e um conhecimento de mundo extremamente útil. Maya Angelou merece e a gente agradece.

Referências

BRYSON, Bill. *Bryson's Dictionary for Writers and Editors*. London: Black Swan, 2008.

CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes (org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CRYSTAL, David. *The English Language*. London: Penguin Books, 1988.

_____. *Words, Words, Words*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2007.

_____. *Making Sense: The Glamorous Story of English Grammar*. London: Profile Books, 2017.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 2013/2018.

LEDERER, Richard. *The Miracle of Language*. New York: Pocket Books, 1991.

MARQUES, Amadeu. *Inglês para o Enem: Guia de Estudo com Respostas e Comentários*. São Paulo: Disal Editora, 2014.

_____. *Inglês Série Brasil: Ensino Médio*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. *Dicionário Inglês-Português/Português-Inglês*. São Paulo: Editora Ática, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PINKER, Steven. *The Sense of Style*. New York: Penguin Books, 2014.

ENSINO DE INGLÊS EM CURSO DE IDIOMA

Fernanda Henriques Dias
Flávia Marina Moreira Ferreira

1. Introdução

Durante a formação inicial de professores, o trabalho em cursos de idiomas é um horizonte comumente visado pelos discentes. Muitos deles iniciam o curso de Letras por suas experiências de estudantes, monitores ou até mesmo instrutores (mesmo sem a devida formação) nesse tipo de contexto e objetivam trabalhar em cursinhos após o término da graduação.

Sabemos que muitas vezes os cursos de idiomas buscam perfis específicos de professores que melhor se encaixem na instituição de ensino (sobretudo relacionados aos conhecimentos e características que se aproximam da abordagem adotada) e, por esta razão, oferecem treinamentos e palestras sobre o tipo de profissional que o professor deve ser na escola e os modos de seguir esse padrão à risca. Mas será que apenas isso deve ser levado em consideração ou existem outros fatores que devemos ponderar ao pensarmos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) em cursinhos? Neste texto propomos algumas reflexões sobre o ensino de Língua Inglesa e a formação de professores e finalizamos o capítulo com dicas para aqueles que querem trabalhar em cursos de idiomas.

2. O ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade e a formação de professores

Não há como negar que o ensino de Línguas Estrangeiras, principalmente o ensino de LI, tomou uma nova dimensão neste

século. Atualmente, sabemos que o processo de ensino e aprendizagem de línguas carrega identidades, crenças, políticas públicas, aspectos geopolíticos, sociais e culturais próprios de cada língua ensinada. Além desses fatores, ainda vivenciamos a forte influência da globalização no mundo.

O processo de globalização pelo qual estamos passando é diferente dos processos experienciados anteriormente (SOARES, 2018). Vivemos características como diminuição do tempo, das distâncias e das fronteiras. Tudo isso com um adendo: o forte impulso da tecnologia e da internet que contribuem para a maximização desses fatores. Com isso, o conceito de monolinguismo vem sendo desconstruído atualmente. Segundo Budach e Saint-Georges (2017, p.7), até mesmo as sociedades que se julgavam “monolíngues”, “monoculturais” ou “membros da maioria” estão frequentemente expostas a espaços multilíngues e multiculturais, desconstruindo qualquer perspectiva de homogeneidade na sociedade atual.

Desta forma, os conceitos de Língua Nativa, Língua Oficial e Língua Estrangeira passaram a ser questionados e, conseqüentemente, os seus processos de ensino e aprendizagem (fator que influencia diretamente os cursos de idiomas). O espaço do Global e Local se apresenta como contexto para a criação do novo (OLIVEIRA, 2020) e o ensino de LI assumiu o status de língua global, ou seja, deixou de ser uma prioridade dos países nortenhos e passou a ser meio de comunicação entre falantes de diferentes locais do mundo. Com isso, a quebra do “mito do falante nativo” (OLIVEIRA, 2020) é algo que vem ocorrendo dia após dia, e as promessas comumente feitas pelos cursos de idiomas de que conseguem ensinar seus estudantes a falarem como nativos começam a perder força.

O conceito do que é língua também vem se modificando ao longo dos anos. Atualmente, entende-se língua não como um código estanque como era no passado, mas como algo vivo, performático, pragmático, social, político que produz efeitos no mundo (SILVA, 2019) e constrói realidades. Com isso, a preocupação em ensinar apenas pronúncias britânicas ou americanas ou até mesmo em

trabalhar a norma culta da LI perdeu um pouco do valor que tinha no passado, e a compreensão de que nossos sotaques carregam nossas identidades é cada vez mais valorizada.

Porém, todos esses conceitos, perspectivas e modificações nem sempre dialogam com o processo de formação inicial de professores de LI. O cenário que podemos vislumbrar no Brasil atualmente é o de cursos de licenciatura em Letras que, muitas vezes, por mais que tentem ser progressistas, ainda estão presos a cenários estanques que não preparam os futuros professores para o real mercado de trabalho.

Ao verificarmos relatos de pesquisadores da área, é possível notarmos as queixas dos estudantes e professores universitários relacionadas à baixa proficiência linguística dos discentes do curso de Letras e a falta de disciplinas práticas que deem a eles segurança suficiente para lecionarem em diversos contextos. Ou seja: a falta de formação linguística consistente e de uma formação crítica pedagógica muitas vezes culmina em um cenário que não favorece boas experiências de ensino. Além disso, há quase dez anos, Kumaravadivelu (2012, p.16) já afirmava que a formação de professores envolve questões éticas, morais e ideológicas. Ou seja: é possível percebermos o quanto ainda precisamos caminhar neste tema.

A seguir discutiremos sobre os métodos de ensino de LI e algumas questões práticas pertinentes aos professores em serviço e aos que estão prestes a se formarem e desejam atuar em cursos de idiomas. Entendemos que a formação docente é um trabalho contínuo e as reflexões aqui propostas são apenas alguns passos de uma longa trajetória.

3. Os métodos para o ensino de Língua Inglesa

Poderíamos usar este espaço para explicarmos as trajetórias históricas dos métodos¹ de ensino de língua estrangeira

¹ Usaremos a palavra método como tradução para “method”. Não faremos aqui a discussão a respeito das diferenças entre os termos abordagem, metodologia e método (que pode ser vastamente encontrada na literatura da área).

(especialmente a LI) no Brasil e no mundo. Porém, outros autores já fizeram isso com maestria (como, por exemplo, LEFFA, 2012). Aqui nos restringimos a dizer que o ensino de línguas já passou por diversos momentos teóricos e práticos que buscavam o método ideal para o ensino de línguas. Porém, como podemos perceber, até hoje não conseguimos encontrar o “método mágico” que se encaixe em todos os contextos de ensino e consiga promover um processo de ensino e aprendizagem considerado satisfatório de acordo com a visão de cada professor (até porque, provavelmente, ele não existe).

O movimento que pode ser percebido na Linguística Aplicada no Brasil desde os anos 2000 é o movimento do pós-método (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 1994). O pós-método é, basicamente, o entendimento de que não existe um único método que possa suprir todas as necessidades de todas as salas de aula e alunos, já que reconhece que cada pessoa aprende de uma forma. Justamente por este motivo, o ensino deve ser pautado em três princípios: particularidade, praticidade e possibilidade.

A particularidade é a busca por objetivos particulares dos estudantes (que não necessariamente são similares aos objetivos de outros), o entendimento do contexto institucional local bem como do contexto social em que está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem. O conceito de praticidade se relaciona à teoria e à prática – entende-se que não deve haver uma distinção entre o conhecimento teórico produzido no meio acadêmico e a prática de sala de aula. Considera-se que o professor é capaz de produzir as suas próprias teorias baseadas em sua prática. E o princípio da possibilidade está ancorado na pedagogia crítica de Paulo Freire (2011), onde há uma busca pela reflexão crítica acerca do contexto social vivido e a busca pelo empoderamento dos grupos sociais por meio do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Kumaravadivelu (2003), a pedagogia do pós-método dialoga com o projeto pós-colonial, onde há uma ruptura pela busca de um falante ou cultura ideal. Busca-se o diálogo e o entendimento do contexto local.

Deste modo entendemos que é importante o professor conhecer os diversos métodos de ensino teorizados e colocados em prática ao longo dos anos para que ele domine as diversas técnicas existentes e esteja apto a trabalhar com as que melhor atendem suas demandas locais. Além disso, nota-se a importância de uma formação crítica que permita que os professores trabalhem em uma perspectiva emancipatória com os seus estudantes e que estejam aptos à reconstrução constante de suas formações teóricas e práticas.

No entanto, embora levemos em consideração que cada aluno aprende diferentemente e que não há um método ideal para o ensino de línguas, é importante ter em mente que os cursos de idiomas em nosso país ainda são marcados exatamente por divulgarem métodos “milagrosos”, que possibilitam que alunos saiam se comunicando em língua inglesa em pouco tempo.

O processo de aprendizagem de qualquer língua estrangeira requer estudo, oportunidades de uso e muita perseverança, e isso não ocorre de forma rápida (a não ser que seja possível aprender a língua em contexto de imersão – e, ainda assim, dependendo de vários fatores favoráveis). Assim, para fazer este tipo de propaganda, os cursos se firmam na ideia de que possuem o melhor método de ensino e o melhor aparato tecnológico.

Dessa forma, ao se interessar em dar aula em um desses cursos de idiomas, será necessário buscar informações a respeito de qual método ou abordagem o curso emprega, e saber de antemão algumas características destas abordagens ajudará não apenas a decidir se quer, de fato, trabalhar nesse ambiente, mas também, o mais importante, a se sair bem na entrevista e no processo seletivo, bem como ser um bom professor dentro da proposta do curso.

4. Abordagens e métodos mais utilizados pelos cursos de idiomas

Como mencionamos anteriormente, há inúmeros métodos de ensino da Língua Inglesa e cada curso adota aquele que acredita ser o mais adequado no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os inúmeros métodos, os três mais comumente utilizados pelos cursos de idiomas no Brasil são: método audiolingual, método audiovisual e abordagem comunicativa. Por isso, discorreremos sobre eles de modo muito sucinto, para que seja possível vislumbrar a forma como os cursos ensinam e em quais estratégias baseiam seu processo de ensino e aprendizagem.

Outros métodos para além dos três já mencionados também podem ser empregados. Nomeamos o TPR (*Total Physical Response*), o CLIL (*Content-Language Integrated Learning*) e o CBI (*Content-Based Instruction*), apenas como exemplo para aqueles que queiram se aprofundar nos diferentes métodos.

4.1. Método Audiolingual

O método audiolingual foi desenvolvido como um esforço de priorizar as habilidades orais no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O foco nas habilidades orais adveio por conta do contexto de guerra entre países vizinhos aos Estados Unidos (BROWN, 1994) e da conseqüente necessidade de compreender e falar a língua do oponente para fins de comunicação e para captar informações dos adversários.

Para o desenvolvimento da fala, muitas atividades de *drills* (exercícios de repetição de fala, com fins de aprimorar entonação e pronúncia, bem como padrões e estruturas) são levadas para as aulas e a conversação estimulada.

Dentre os princípios do método audiolingual, todo novo conteúdo deve ser apresentado em forma de diálogo, a partir do qual a gramática será ensinada indutivamente. Isso significa que não deve haver explicações gramaticais explícitas no decorrer das aulas. Além disso, o vocabulário ensinado será restrito e contextualizado, permitindo que os alunos formulem as sentenças desejadas pelo professor. Para que isso ocorra, há *drills* repetitivos, que têm por objetivo proporcionar que o aluno produza sentenças gramaticalmente corretas e com boa pronúncia (isto se deve ao fato de que, para este método, o aluno deve aprender sem que cometa erros).

Os exercícios de *drills* têm diferentes técnicas que podem ser estudadas para serem utilizadas pelo professor, que pode variar a forma de aplicação dos mesmos em sala de aula. Geralmente, se baseiam em mímica e memorização de padrões estruturais e vocabulário, com foco na pronúncia e entonação mais próximas do “ideal”.

Outra característica é que o professor deve evitar ao máximo o uso da língua materna em sala de aula, já que ele é o modelo para os alunos. Além disso, como o método tem bases na Psicologia Comportamental, parte-se do princípio de que os acertos devem receber reforço positivo imediatamente.

Muitos exercícios de audição e repetição são propostos, nos laboratórios de língua, e o auxílio visual é recomendado. Cabe ressaltar que as características explicitadas acima foram adaptadas de Brown (1994, p. 23).

O foco no desenvolvimento das habilidades orais é tão valorizado que alguns cursos de idiomas que adotam o método audiolingual não possuem quadro em sua sala de aula, de forma que o aluno esteja completamente focado na escuta e na fala na língua estrangeira. Também, em níveis básicos, alguns destes cursos não permitem que pronúncias diferentes para um mesmo vocabulário sejam ensinadas, para que não gerem confusão ou insegurança para o aluno. Dessa forma, o professor deve se esforçar para manter em sala de aula a mesma pronúncia apresentada pelos materiais de áudio geralmente fornecidos junto ao material do aluno.

4.2. Método Audiovisual

O método audiovisual foi desenvolvido no contexto pós Segunda Guerra, quando o inglês já vinha adquirindo status de língua das comunicações internacionais (MARTINS, 2017). Muitas de suas características seguem o método audiolingual, dentre elas os exercícios de repetição, com uma sequência gramatical delineada, bem como a memorização de diálogos “prontos” que são bastante empregados por esta abordagem.

O nome “audiovisual” está relacionado ao fato de o método utilizar grande quantidade de apoio visual (imagens) como parte essencial para a associação de vocabulário e contexto de comunicação, auxiliando o professor a não usar a língua materna em sala de aula.

Martins (2017) explica que esse método passou por três gerações ao longo das décadas, sendo que, na terceira geração, é possível notar mudanças significativas.

Na terceira geração, as imagens deixam de ser a base da aula e passam a servir de estímulo para a comunicação. Além disso, há uma preocupação com o uso pragmático da língua, bem como maior interação professor-aluno.

A ênfase na pronúncia correta é também característica desse método.

4.3. Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa teve uma adesão significativa no Brasil, sobretudo com base no método que ficou conhecido como PPP (*Presentation-Practice-Production*). Ainda hoje, inúmeros cursos de idiomas permanecem utilizando o PPP como base para o planejamento de suas aulas. Por isso, achamos relevante discorrer sobre ele.

O princípio da abordagem comunicativa é que o aluno possa usar a língua de forma contextualizada, para se comunicar. Para tanto, pressupõe-se que as quatro habilidades (escuta, fala, leitura e escrita) serão ensinadas de forma conjunta. Nessa abordagem, a acurácia não é mais importante do que a capacidade de estabelecer comunicação intencional na língua estudada. Para tanto, expor o aluno ao máximo possível da língua (evitando o uso da língua materna) e dar oportunidades para que ele pratique é essencial.

No PPP, a aula segue alguns passos pré-definidos (HARMER, 2009). Deve-se iniciar cada aula com uma atividade de aquecimento (*warm-up*) que serve tanto para entrar no tema da aula ou para

contextualizar o assunto, quanto para ensinar alguns vocábulos que farão parte da aula.

Em seguida, parte-se para a Apresentação do conteúdo que será trabalhado (*Presentation*). A parte de apresentação está relacionada tanto ao contexto situacional quanto a uma estrutura gramatical que se deseja ensinar.

Após finalizar a apresentação, passa-se para a Prática (*Practice*), quando os alunos praticarão a estrutura através da condução do professor (os *drills* são boas atividades a serem empregadas nesse momento da aula, embora alguns cursos evitem, para que não sejam associados aos métodos sobre os quais discorreremos nas seções anteriores).

O último passo da aula é a Produção (*Production*), momento em que o aluno poderá usar de forma mais livre o que foi ensinado para se comunicar.

Reforçamos mais uma vez que, qualquer que seja o método adotado pelos cursos, nem todas as características do método são vistas da mesma forma. Portanto, é provável que, ainda que alguns cursos adotem o mesmo método, haja variações em alguns aspectos da aula. Além disso, nem todos os cursos adotam atualmente métodos rígidos e com etapas de aula tão determinadas. O mais importante é conhecer a visão a respeito do que é uma língua e de como se aprende uma língua estrangeira em contexto de sala de aula em cada um dos cursos nos quais você pretende ou seja chamado para trabalhar.

5. Relato de experiência das autoras

Nesta seção relataremos um pouco de nossas experiências em contexto de curso de idiomas. Para tanto, dividiremos em duas subseções, uma para o relato de experiência de cada autora, de modo que seja possível vislumbrar vivências relacionadas ao trabalho em cursos de idiomas.

5.1. Experiências em cursos de idiomas – Flávia

A minha experiência em curso de idiomas abriu caminhos e ajudou na construção da minha identidade profissional que está em constante modificação. Enquanto professores, sempre nos reinventamos, mas as experiências profissionais sempre deixam muitas marcas. Por esta razão, defendo que quanto mais experiências vivenciarmos, melhor é.

O cursinho de Língua Inglesa fez parte da minha vida de estudante por oito anos. Estudei em uma franquia que trabalhava com abordagem comunicativa e, quando estava terminando todas as “séries” do cursinho, fui convidada para ser monitora na instituição.

Enquanto monitora, tive a oportunidade de participar das reuniões de professores, fazer os treinamentos da franquia e realmente me sentir parte do time! Este é o grande diferencial de trabalhar em cursos de idiomas (principalmente as grandes franquias): você tem que vestir a camisa da escola e seguir o método de ensino proposto (além de defendê-lo com unhas e dentes). Devido à falta de professores, eu fui promovida de monitora a professora e assumi turma de bebês, crianças e adolescentes. Essa experiência profissional foi muito boa e me despertou para a licenciatura em Letras.

Ao longo da graduação, pude constatar que o ensino de LI era muito mais do que apenas uma abordagem de ensino que aprendi na franquia em que trabalhava. Tive a oportunidade de aprender que existem outras formas de ensinar e aprender e que todas elas deveriam ser exploradas para alcançarmos um processo de ensino e aprendizagem mais satisfatório.

Durante a graduação, fui convidada para participar como professora em um projeto de extensão que era um curso de idiomas. Neste projeto tive a oportunidade muito enriquecedora de aprender e me formar profissionalmente. Contávamos com reuniões de formação pedagógica, encontros de professores e encontros individuais com as professoras formadoras da

Universidade onde estudei. As aulas eram verdadeiros laboratórios onde eu tinha a liberdade para testar hipóteses, criar teorias e aprender todos os dias.

Ao término desta experiência, tive a oportunidade de trabalhar como docente substituta em uma universidade federal e trabalhar com outros colegas professores na coordenação de um curso de extensão de idiomas, bem semelhante a este em que dei aula durante a minha graduação. Foi muito enriquecedor observar os professores em formação aprendendo as abordagens de ensino, se formando enquanto profissionais e ampliando os seus horizontes de ensino. Considero essas experiências como essenciais para o trabalho que desenvolvo hoje como professora de língua inglesa.

5.2. Experiências em cursos de idiomas – Fernanda

Minha experiência como instrutora em um curso de idiomas começou bem cedo, quando, no início de minha graduação, tive a oportunidade de começar a lecionar inglês no curso de idiomas onde eu vinha aprendendo a língua por muitos anos. Era um curso relativamente pequeno, que não fazia parte de uma franquía (e, por isso mesmo, os donos tinham a liberdade de escolhas didáticas que achassem mais convenientes – o que nem sempre acontece nas franquías).

Como eu estudava no curso há anos, já estava acostumada à “forma” das aulas, mas ainda não sabia que esta forma era conhecida como “abordagem comunicativa”.

Como costuma acontecer na maioria dos cursos de língua estrangeira, passei por um período de “treinamento”, onde a abordagem me foi apresentada. Neste curso, tive a oportunidade de trabalhar em turmas de crianças, adolescentes e adultos e de ter minhas primeiras experiências como professora neste contexto de trabalho.

Ao me mudar de estado, comecei a buscar emprego em cursos de idiomas, fora do período de contratação (era fim de fevereiro, quando geralmente os cursos já estão com as turmas em andamento e raramente precisam de contratação nesta época).

No entanto, tive sorte de, em um dos cursos onde deixei meu currículo, precisarem de uma substituição. Fui convidada para fazer uma avaliação escrita (cujo conteúdo visava fazer um nivelamento do meu conhecimento linguístico) e, no dia seguinte, já com o resultado da avaliação escrita, fui chamada para uma entrevista.

Nessa entrevista fui informada de que o curso utilizava a abordagem comunicativa e que precisavam de um professor que já conhecesse a abordagem para fazer uma prova-aula e, caso aprovado, começasse imediatamente. A experiência que tive no curso anterior foi essencial para esta nova oportunidade.

Desta vez, o curso era uma franquia, que era muito bem administrada pelas donas (uma administradora e uma pedagoga), que ofereciam um excelente suporte ao professor, com reuniões pedagógicas individuais semanais e bons materiais didáticos, além de uma grata atmosfera de trabalho. Mais uma vez, pude trabalhar com as mais diversas faixas etárias.

Neste curso, o uso da língua portuguesa em sala de aula deveria ser evitado ao máximo, sendo permitido apenas em caso de se ter tentado todas as técnicas de compreensão e, ainda assim, o aluno não ter compreendido.

Neste mesmo período, fui convidada para participar de mais quatro processos seletivos para instrutora de cursos de idiomas.

Em um deles, o treinamento era parte obrigatória do processo de seleção. Era um curso de abordagem audiolingual. Neste curso, não havia quadros nas salas de aula. As salas eram equipadas com aparelhos de CD, cujos áudios serviam de molde para a pronúncia correta, a partir dos quais todos deveriam repetir. Neste curso, não era permitido que o professor utilizasse qualquer pronúncia que fosse diferente da oferecida pelo modelo, e o aluno precisaria repetir quantas vezes fossem necessárias para atingir a pronúncia ideal.

Além disso, exercícios de repetição gramatical escritos eram enviados como tarefas de casa e o professor deveria devolvê-los corrigidos na aula seguinte.

A repetição para o nível básico (que foi o foco do treinamento) consistia em frases estruturadas, compostas por um sujeito fixo (no caso da aula principal do treinamento, o sujeito era *I*), uma quantidade considerável de verbos e objetos que seriam usados nas substituições, a partir de *drills* de substituição.

Por incompatibilidade de horário, não cheguei a trabalhar neste curso (que era também uma franquia, sem muitas opções de variações nos padrões das aulas). No entanto, o treinamento foi bastante útil para a ampliação do meu conhecimento sobre os métodos de ensino de inglês.

Um outro curso, também franquia, que adotava a abordagem comunicativa, me convidou para o processo de seleção, que também contava com três dias de treinamento sobre a abordagem utilizada. Embora as aulas tivessem padrões bem parecidos com os outros cursos de abordagem comunicativa já citados, uma diferença era marcante: o uso de *code switching* era estimulado nos níveis iniciais, e a língua portuguesa deveria ser cada vez menos usada em aula à medida que o aluno progredisse e se sentisse mais seguro para que as aulas fossem conduzidas completamente em inglês.

Outras experiências se seguiram, no entanto essas já ilustram significativamente minhas experiências nos cursos de língua inglesa.

A seguir, trazemos algumas dicas para os professores que já lecionam em cursos de idiomas ou que desejam atuar nesse contexto.

6. Dicas para o professor

Baseadas em nossas experiências como professoras e formadoras de professores, podemos corroborar as discussões acima e afirmar que não existe um método perfeito para o ensino de línguas, em qualquer contexto. Consideramos que os cursos privados de idiomas muitas vezes possuem suas características institucionais e constroem suas identidades baseados em determinados pilares (como o foco na comunicação ou uma

perspectiva de ensino lúdico, por exemplo, onde os professores sempre trabalham com jogos e músicas). Porém, cada experiência de ensino é única e exige professores preparados linguisticamente e pedagogicamente. Para além dos motes de cada instituição de ensino, é preciso um professor sensível à prática docente.

Como dica primordial, apostamos na formação docente contínua. Sabemos das limitações dos cursos de formação inicial que envolvem questões estruturais, educacionais e políticas que muitas vezes contribuem para que alguns docentes não se sintam aptos a atuarem no mercado de trabalho. Acreditamos que a formação continuada é a mais adequada para suprir esta demanda.

A formação continuada pode ocorrer em diversos formatos: cursos livres, grupos de encontro e trocas de experiências entre professores, cursos com objetivos específicos, cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, participação em congressos e encontros acadêmicos ou até mesmo através do estudo autônomo. Acreditamos ser clara a necessidade de estudo constante e disposição para visitar todas as crenças e experiências relacionadas à docência.

Entendemos também que, muitas vezes, os cursos de idiomas privados oferecem formações aos professores que atuam nas redes de ensino. Consideramos estas formações muito importantes para os professores. Porém, para além delas, é necessário que o professor tenha acesso a um panorama global do processo de ensino e aprendizagem para que ele seja capaz de entender quando uma metodologia de ensino está ou não funcionando em sua turma e possa agir a respeito.

Ao preparar-se para uma entrevista de emprego em um curso de idiomas, busque informações sobre o curso. É importante saber previamente ou buscar saber no decorrer da entrevista: qual é o método de ensino? O curso adota um único método, mais tradicional, ou permite que o professor tenha maior liberdade para escolher como lecionará? Caso adote um único método, quais são as características deste método?

Além disso, busque outras informações a respeito do curso. Dentre as informações importantes, estas perguntas podem servir de guia: Qual inglês o curso ensina? É um curso ainda focado em um inglês de um único país ou é um curso voltado para o inglês como língua global?

Os cursos pretendem que você saiba utilizar o método que ele emprega, mas também espera que seus alunos se sintam motivados com as aulas e estejam alcançando resultados de aprendizagem. Portanto, esteja atento aos seus alunos, suas demandas e formas de aprendizado, para que possa adequar sua aula ao seu público-alvo.

Esperamos que este capítulo possa contribuir para que, ao buscar trabalhar em um curso de idiomas, você possa se sentir mais preparado e mais seguro.

Referências

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents, 2nd Ed., 1994.

BUDACH, G.; SAINT-GEORGES, I. Superdiversity and Language. In: CANAGARAJAH, S. (ed.) *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Routledge, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. London: Longman, 2009. 4a Ed.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 1., 1994. p. 27-48.

KUMARAVADIVELU, B. *Forum: Critical Language Pedagogy: A post method perspective on English Language Teaching*. World English, 2003. p. 539-550.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge. 2012.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.* Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

MARTINS, S. A. *Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias*. v. 41 CEMOrOc-Feusp / Univ. Autónoma de Barcelona, set-dez 2017.

OLIVEIRA, R. Webinar: “Práticas pedagógicas mestiças na educação linguística de aprendizes de Língua Inglesa.” *Webinar, Instagram*. 22 de maio de 2020.

PRABHU, N.S. There’s no Best Method. Why? *Tesol Quarterly*, v.24/02,1990.

SILVA, D. N. Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras. *Revista da Anpoll* v. 1, nº 49, p. 26-38, Florianópolis, Jul./Set 2019.

SOARES, M. S. “*Só barulho do spray foscando algum tom*”: Os grafismos urbanos na paisagem sociolinguística da cidade de Juiz de Fora/MG. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Caio Albernaz Siqueira

1. Introdução

Neste livro, você está tendo a oportunidade de se expor a diversos contextos de ensino do inglês e, na maioria desses contextos, o objetivo do ensino é o de promover algum tipo de bilinguismo. Este capítulo visa a discutir conceitos relacionados a esse fenômeno e à educação bilíngue no Brasil.

Na primeira seção, introduzo conceitos básicos de bilinguismo que acredito que todo professor de línguas adicionais deve conhecer. Na segunda, começo a abordar aspectos relacionados à educação bilíngue e apresento os principais modelos vigentes no Brasil. Na seção seguinte, discuto práticas pedagógicas com foco na abordagem CLIL que é a mais frequente no Brasil. Na seção 4, falo sobre as atitudes acerca da educação bilíngue e das vantagens da educação bilíngue no que diz respeito a estudos de aquisição de linguagem e cognição. A seção 5 visa a discutir a capacitação e formação de professores para os contextos de educação bilíngue. Por fim, a última seção apresenta uma série de dicas para o professor que pretende trabalhar no contexto de educação bilíngue¹.

¹ É muito comum encontrar o termo 'bilinguismo' acompanhado da variação 'multilinguismo', e o termo 'bilíngue' seguido de 'multilíngue'. Neste capítulo, opto por usar apenas 'bilíngue' considerando o contexto brasileiro, os propósitos deste livro e as duas línguas envolvidas na discussão: a portuguesa e a inglesa. De todos os modos, boa parte do que apresento neste capítulo é aplicável tanto aos sujeitos e modelos de educação bilíngues quanto multilíngues.

2. Discutindo o fenômeno do bilinguismo

A realidade do bilinguismo parece ser distante para muitos brasileiros. Se perguntarmos a um grupo de pessoas quais línguas são faladas no Brasil, grande parte das respostas provavelmente representará uma visão monolíngue do nosso país, ou seja, indicaria que a língua falada no Brasil é a portuguesa. A explicação para tal percepção está relacionada a aspectos sociopolíticos. Entretanto, ao considerarmos contextos como os das cidades de fronteira, dos imigrantes, das línguas indígenas, da língua brasileira de sinais e da educação bilíngue, nos damos conta de que, na verdade, o Brasil é sem dúvidas um país multilíngue.

Se seguirmos com a nossa enquete e acrescentarmos uma nova pergunta para investigarmos o que as pessoas entendem como pessoa bilíngue, provavelmente encontraremos uma grande diversidade de respostas. Alguns considerarão bilíngue o sujeito que tem alta proficiência em dois ou mais idiomas, outros dirão que só é bilíngue aquele que usa duas ou mais línguas diariamente ou que, para ser considerada bilíngue, a pessoa tem de ter aprendido as duas línguas quando criança (MONTRUL, 2013). A definição é igualmente discutida dentro do ambiente acadêmico. Em um lado do *continuum*, alguns acadêmicos definem o sujeito bilíngue como aquele que, além de sua língua materna, possui alguma proficiência em outra (HAUGEN, 1953). Do outro lado do *continuum*, está a ideia de que o sujeito bilíngue é aquele que tem conhecimento nativo de duas ou mais línguas (BLOOMFIELD, 1933). Contudo, para este capítulo, opto pela definição de Grosjean (2010, p. 4): “bilíngues são todos aqueles que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) em suas vidas diárias” (tradução minha)².

A minha preferência por essa definição se dá pelo fato de que ela abarca todos os contextos sociolinguísticos do bilinguismo e evita a ideia de que o sujeito bilíngue seja a soma de dois

² “bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives.”

monolíngues (GROSJEAN, 2008). De todos os modos, podemos olhar para o sujeito bilíngue através de diversas dimensões. Harmers e Blanc (2000) propõem seis delas: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; exposição à L2; status das línguas envolvidas e identidade cultural.

Tais dimensões também ajudam a entender as escolhas feitas pelo sujeito bilíngue durante o ato comunicativo. A pessoa que tem conhecimento de mais de um idioma precisa fazer escolhas linguísticas a todo momento, seja de maneira consciente ou inconsciente. A primeira delas é “Que sistema linguístico usar?”. A resposta depende de uma série de fatores, como por exemplo: Quem é o interlocutor? Qual é o contexto? Tenho repertório linguístico para este ato comunicativo? Automaticamente, o sujeito bilíngue ou multilíngue seleciona um dos sistemas disponíveis para estabelecer a prática discursiva e o define como a língua-base da interação (GROSJEAN, 2010).

A segunda decisão a ser tomada é “Posso trazer outra(s) língua(s) para essa interação?”. Essa pergunta se justifica porque, em muitos casos, o sujeito bilíngue pode optar por utilizar elementos de outra língua para cumprir alguma função comunicativa. Chamada de alternância de código (em inglês, *codeswitching*), essa é uma prática linguística na qual a pessoa bilíngue “mistura” elementos de outra língua na língua-base.

A alternância de código pode se dar no nível morfológico, lexical ou oracional. Veja os exemplos:

Tabela 1 – *Codeswitching* nos níveis morfológico, lexical e oracional.

Nível	Exemplo
Morfológico	A vítima <i>printou</i> a tela e a enviou ao delegado.
Lexical	Eu sou super <i>lenient</i> com meus alunos.
Oracional	Vejo os alunos aqui <i>struggling big time</i> .

Para pensar:

Que outros exemplos de alternância de código você conhece?

A resposta para a segunda pergunta apresentada leva o bilíngue a operar em modo monolíngue ou bilíngue (GROSJEAN, 2010). O modo monolíngue é aquele no qual apenas a língua-base é utilizada, e qualquer necessidade de uso de elementos de outra(s) língua(s) precisa ser compensada por alguma estratégia linguística dentro da língua-base. Vale comentar que, nesse modo, o sujeito bilíngue está executando o processo cognitivo de inibição de suas demais línguas. Já o modo bilíngue é aquele que permite o acesso e emprego de elementos de outras línguas. As razões para isso são diversas: inexistência de um conceito ou estrutura na língua-base, desconhecimento de terminologia ou estrutura na língua-base ou questões puramente pragmáticas.

Outro aspecto que influencia a prática discursiva das pessoas bilíngues é o conceito de dominância linguística. As pessoas que falam duas ou mais línguas naturalmente possuem uma língua mais dominante que a(s) outra(s), seja em maior ou menor escala. Dentro dos estudos de bilinguismo, muitos são os modelos e instrumentos usados para determinar a dominância linguística de uma determinada pessoa. O *Bilingual Language Profile* (BLP) desenvolvido por Birdsong e colaboradores (2012), por exemplo, leva em conta o histórico, o uso, a proficiência e as atitudes linguísticas do sujeito bilíngue para determinar tal dominância. Veja abaixo algumas das perguntas do modelo BLP.

Tabela 2 – Modelo *Bilingual Language Profile*.

Histórico	<ul style="list-style-type: none">• Com que idade você começou a aprender português/inglês?• Quantos anos você passou em um país de língua portuguesa/inglesa?• Quantos anos de aula você teve em português/inglês?
-----------	---

Uso	<ul style="list-style-type: none"> • Em uma semana normal, que porcentagem do tempo você dedica falando português/inglês com seus amigos/família/no trabalho?
Proficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Numa escala de 0 a 6, quão bem você fala inglês/português? Escreve? Lê? Entende oralmente?
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Numa escala de 0 a 6, quanto você se identifica com uma cultura de fala portuguesa/inglesa? • Numa escala de 0 a 6, quanto você quer que achem que o português/inglês é sua língua materna?

Para pensar:

Que língua(s) você acredita ser(em) mais dominante(s) no seu caso?

Acesse o site <http://sites.la.utexas.edu/bilingual/using-the-blp> para descobrir se a sua intuição corresponde aos seus resultados do BLP.

Como vimos até aqui, muitos são os fatores que descrevem o sujeito bilíngue e o fenômeno do bilinguismo, e muitos são os contextos em que eles aparecem. Um deles é o da educação bilíngue, que discutiremos em seguida.

3. Modelos de educação bilíngue

Há vários possíveis modelos de educação bilíngue, e seu desenvolvimento e aplicação dependem principalmente de fatores sociais, políticos, educacionais e linguísticos da região onde está sendo implementada. Por exemplo, nos Estados Unidos os programas “bilíngues” podem realmente almejar a promoção do bilinguismo ou não.

Os chamados programas de manutenção têm por objetivo desenvolver o sujeito bilíngue para operar academicamente em inglês e em espanhol. Já os chamados programas de ESL (*English as a Second Language* - Inglês como Segunda Língua) e programas de transição objetivam capacitar o bilíngue a operar academicamente em inglês o mais rápido possível (ESCOBAR; POTOWSKI, 2015). Nos programas de ESL e de transição, a língua minoritária não é vista como um recurso e, portanto, tende a ser desvalorizada. No Brasil, a situação é parecida quando olhamos para a educação dos indígenas (MEGALE, 2019).

Na educação bilíngue em inglês e português no Brasil, porém, o objetivo dos programas são os mesmos que os dos programas de manutenção no contexto estadunidense. Busca-se promover algum desenvolvimento acadêmico em ambas as línguas, ainda que uma seja favorecida em detrimento de outra devido ao tipo de instituição. Para o contexto brasileiro, é importante dividir as instituições em três: as escolas internacionais, as escolas bilíngues e as escolas que oferecem programas bilíngues.

Em uma escola internacional, o currículo e o calendário seguidos são os mesmos do país ao qual a escola está vinculada. Desse modo, uma escola internacional alemã em São Paulo, por exemplo, seguirá o currículo e calendário acadêmico alemão. Nesse contexto, a língua favorecida tende a ser a estrangeira, mas a língua portuguesa ainda tem algum espaço.

O caso das escolas bilíngues no Brasil tem promovido bastante discussão desde 2020, quando o Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação buscou regularizar a educação bilíngue no país. Até então, uma regulação em nível nacional nunca havia sido proposta. A necessidade surgiu quando da popularização de programas bilíngues no Brasil, sobre os quais discutiremos em seguida. A regulação até então não homologada define que escolas bilíngues são aquelas que promovem currículo único de forma integrada através de ambas as línguas. O objetivo deve ser aquele de fomentar o desenvolvimento de linguagem acadêmica nos dois idiomas. Ademais, as diretrizes ainda fazem

definições relacionadas à carga horária, à formação dos professores e ao projeto pedagógico.

O terceiro modelo de educação bilíngue presente no Brasil é aquele das escolas regulares que implementam um programa bilíngue obrigatório ou facultativo. Normalmente, a carga horária é de pelo menos 5 horas-aula semanais cujo foco é desenvolver a aprendizagem de língua e conteúdo (matemática, geografia, física, história etc.) nos dois idiomas. Esses programas, até então inexistentes no formato proposto, começaram a se popularizar na última década no Brasil. Antes dos chamados programas bilíngues, o ensino complementar de inglês costumava se dar através de parcerias estabelecidas entre escolas de educação básica e escolas de idiomas por meio da oferta de programas de inglês de forma facultativa. O que principalmente difere esses dois modelos será discutido na próxima seção.

Para pensar:

Que escolas internacionais você conhece? E escolas bilíngues?
Você conhece algum programa bilíngue? Qual(is)?

4. Práticas e abordagens na educação bilíngue

No contexto brasileiro de educação bilíngue no par português e inglês, a abordagem geralmente praticada é a do CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – Aprendizado Integrado de Língua e Conteúdo). Como o próprio nome sugere, a abordagem CLIL promove aprendizado simultâneo de língua e conteúdo. Nesse contexto, o termo ‘língua’ se refere ao repertório linguístico do aprendiz na língua adicional, seja nos chamados BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills* – Habilidade de Comunicação Interpessoal Básica) ou CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency* – Proficiência em Linguagem Acadêmico-Cognitiva) (CUMMINS, 1979). Respectivamente, linguagem conversacional e acadêmica. Já o conteúdo se refere ao ensino de disciplinas ou parte delas: história, química, sociologia etc.

A definição das práticas educacionais que caem dentro da abordagem CLIL é bastante discutida entre acadêmicos e profissionais. Alguns defendem a ideia de um *continuum* onde, em um extremo, encontra-se a versão *soft* e, no outro, a versão *hard*. Na versão *soft*, o programa costuma ser desenvolvido com objetivos linguísticos sobrepondo os de conteúdo. Além disso, a carga horária na língua adicional pode ser menor nesse contexto. Já a versão *hard* apresenta um maior foco em conteúdo, e a carga horária de instrução na língua adicional costuma ser maior. Em ambos os extremos do *continuum*, atenção à língua e conteúdo deve ser dada no planejamento de uma aula que segue o CLIL.

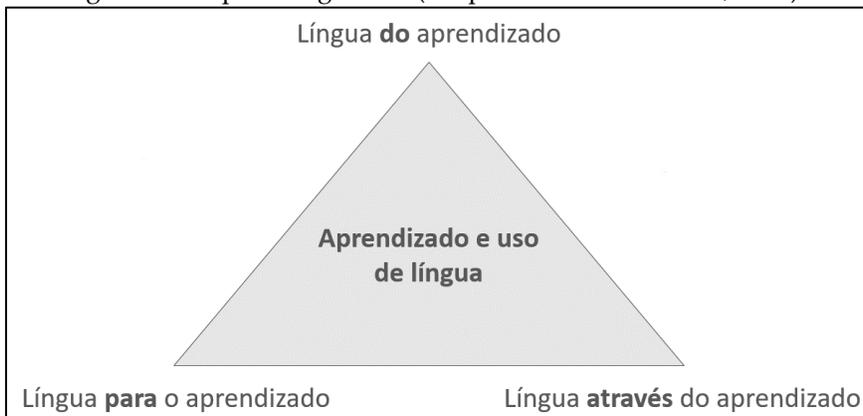
Entretanto, dentro da já mencionada discussão acerca da abordagem CLIL, alguns acadêmicos e profissionais podem nela inserir modelos de ensino cujo foco seja exclusivamente em conteúdo. Para ilustrar, um instrutor que ensina seu curso de hidrologia em inglês em uma determinada universidade, por exemplo, na Colômbia ou Itália, pode ou não levar em consideração o aspecto linguístico nas suas aulas. O que define se o professor deve ou não intencionalmente promover o desenvolvimento linguístico dos alunos são as políticas e objetivos do curso e da instituição. Para alguns, se o foco for exclusivamente em conteúdo, aquele programa ou curso não estará dentro do que se entende por CLIL. Essa abordagem também costuma ser conhecida como EME (*English-Medium Instruction* – Instrução por meio do Inglês).

O planejamento de uma aula cujo foco seja em desenvolvimento integrado de língua e conteúdo deve conter objetivos e atividades que visem a desenvolver ambos. O objetivo de uma determinada aula de ciências no ensino fundamental I no contexto monolíngue, poderia ser, por exemplo, “diferenciar os diversos biomas terrestres”. No contexto CLIL, o objetivo deveria também abarcar o desenvolvimento de língua: “diferenciar os diversos biomas terrestres através de adjetivos comparativos”.

Quando planejamos a nossa aula CLIL, podemos usar o tríptico linguístico proposto por Coyle et al (2010), representado abaixo. A língua **do** aprendizado é aquela que queremos que nosso

aluno entenda e seja capaz de reproduzir. No exemplo dos biomas, a língua **do** aprendizado pode ser *tundra, deserto, floresta tropical* ou ainda *'a floresta tropical é mais húmida que o deserto'*. A língua para o aprendizado é aquela que usamos **para** ajudar o nosso aluno a entender a língua **do** aprendizado. No contexto dos biomas, poderíamos usar palavras como *América do Norte* e *lobos árticos* para tal. Já a língua **através** do aprendizado é aquela que emerge do interesse genuíno do aprendiz pelo conteúdo, por exemplo, *lhama, solo, ecossistema* etc. A língua **através** do conteúdo não pode ser planejada, mas pode ser antecipada, ou seja, o professor pode tentar prever por quais tipos de palavras ou construções os alunos podem se interessar.

Figura 1 – Tríptico linguístico (adaptado de COYLE et al, 2010)



Para pensar:

Que conteúdo(s) você poderia ensinar em inglês? Algo de matemática? Física? Biologia?

Qual seria a língua:

- **do** aprendizado?

- **para** o aprendizado?

- **através** do aprendizado?

Além da dicotomia língua-conteúdo apresentada, a abordagem CLIL pode ser vista através da perspectiva dos 4 Cs propostos por Coyle et al (2010): conteúdo, comunicação, cognição e cultura. O C de conteúdo é aquele mesmo já discutido anteriormente nesta seção. O C de comunicação se assemelha ao conceito de língua, já que nele se busca desenvolver nos alunos aspectos relacionados à produção linguística como, por exemplo, dar exemplos, descrever processos, expressar condição, dar definições e falar sobre propósito. O C de cognição almeja desenvolver habilidades de ordem cognitiva: lembrar, ordenar, definir, predizer, raciocinar, avaliar etc. Já o C de cultura buscar promover a competência intercultural através do autoconhecimento, respeito ao outro, cidadania, meio-ambiente etc.

Para pensar:

Para cada uma das atividades abaixo, qual C lhe parece mais proeminente?

Algumas delas podem estar relacionadas a mais de um.

- Fazer uma apresentação;
- Fazer uma leitura sobre inclusão;
- Escrever um artigo sobre a fauna brasileira;
- Pensar “fora da caixa”;
- Aprender sobre os 3 Rs: reduzir, reutilizar, reciclar;
- Reconhecer e respeitar culturas indígenas da América Latina;
- Estabelecer relações de causa e efeito;
- Pesquisar sobre língua de sinais nos diversos países;
- Ordenar uma lista de animais de acordo com seu risco de extinção;
- Aprender a elaborar um relatório sobre um determinado experimento;
- Preparar-se para um debate sobre a economia brasileira;
- Aplicar conhecimento teórico;
- Aprender sobre a Guerra Fria.

5. Educação bilíngue: atitudes e vantagens

A percepção da população geral em relação à educação bilíngue pode ser positiva ou negativa, dependendo da situação sociolinguística na qual ela está inserida. Nos Estados Unidos, por exemplo, a ideia de educação bilíngue está diretamente ligada ao ensino de línguas minoritárias ou minorizadas³. Naqueles contextos, a educação bilíngue e o bilinguismo podem ser vistos de maneira negativa, inclusive, por profissionais da educação e pela família. O contexto que cobrimos neste capítulo, porém, é o de ensino de inglês como língua adicional no Brasil. A língua inglesa, de maneira geral, representa o oposto do que a espanhola representa nos Estados Unidos. O inglês dispõe de alto nível de prestígio não somente no Brasil, mas em muitos outros países devido ao seu status de *língua franca* e à geopolítica do idioma.

A educação bilíngue à qual fazemos referência neste capítulo, então, se enquadra na definição de educação bilíngue de prestígio, termo cunhado por Mejía (2004) para referir-se ao ensino de línguas consideradas de maior prestígio pela sociedade. Independentemente do tipo de educação bilíngue ou do par de línguas em questão, a educação bilíngue tem suas vantagens sustentadas por pesquisas em Aquisição de Linguagem, Educação, e Psicologia Cognitiva e Educacional (DUEÑAS, 2004).

No que diz respeito à área de Aquisição de Segunda Língua (SLA), a educação bilíngue apresenta um alto nível de *input*, tanto no aspecto da quantidade como da qualidade do *input*⁴. A

³ Em Sociolinguística, uma língua minoritária é aquela que possui menos falantes em um determinado contexto. A língua maioritária, por sua vez, é aquela que possui mais falantes. Algumas línguas podem possuir mais falantes e ainda assim receber menos prestígio. A estas nos referimos como línguas minorizadas.

⁴ Em SLA, *input* é definido como a linguagem ao qual o aprendiz é exposto, seja em contexto de sala de aula ou de interações sociais. A quantidade do *input* diz respeito à frequência de exposição do aprendiz à língua adicional. A qualidade do *input* está relacionada à proficiência do emissor, autenticidade e compreensibilidade do *input*.

importância do *input* na aquisição de língua é inquestionável dentro dos estudos de SLA. Além disso, o contexto da educação bilíngue necessariamente provê o uso de língua de forma autêntica e significativa tanto quando da exposição à língua quanto da produção.

No que diz respeito a práticas educacionais, o contexto de educação bilíngue costuma expor os alunos a técnicas e abordagens que promovem aprendizado em grupos, competência estratégica e leitura extensiva. Dueñas (2004) nos demonstra que essas práticas comumente presentes nos programas de educação bilíngue promovem maior engajamento dos alunos, desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e uso de língua e provêm exposição a diversos domínios linguísticos.

Estudos em Cognição e Psicologia Educacional, por sua vez, demonstram que o duplo desafio de aprender língua e conteúdo concomitantemente é positivo para os aprendizes porque as associações promovidas no nível cognitivo são mais complexas e, portanto, o resgate (*retrieval*) do aprendizado é mais efetivo (ANDERSON, 1990). Estudos que investigam níveis de processamento também indicam a efetividade do aprendizado na educação bilíngue: quanto mais profundo o nível de processamento, melhor é o aprendizado (ANDERSON, 1990). Pesquisas sobre motivação e interesse também sustentam os benefícios da educação bilíngue, já que a motivação está diretamente ligada ao reconhecimento de se estar aprendendo algo que os alunos considerem útil e desafiador (DUPUY, 2000).

Para pensar:

Que outras vantagens você acredita que a educação bilíngue pode oferecer?

Neste capítulo, não abordamos os benefícios do bilinguismo para o indivíduo e a sociedade. Você consegue pensar em alguns?

A implementação dos programas bilíngues no Brasil, porém, pode enfrentar um grande desafio: encontrar profissionais qualificados para ensinar língua e conteúdo. Discutimos esse tema na próxima seção.

6. Formação de professores

Em todos os contextos e modelos apresentados nesta seção, a grande dificuldade encontrada quando da implantação de um programa bilíngue é o de encontrar profissionais capacitados para ensinar língua e conteúdo. Por um lado, aquele professor de língua que possui formação e repertório linguístico para ensinar língua pode encontrar alguma dificuldade para ensinar conteúdo. Já o professor especialista de alguma disciplina pode não ter o desenvolvimento linguístico necessário para ensinar na língua adicional ou, ainda, para entender os desafios linguísticos enfrentados pelos alunos da educação bilíngue. Em ambos os casos, o desenvolvimento profissional é a solução.

Aquele professor que possui uma formação prévia em linguística e/ou literatura tem algumas opções de desenvolvimento profissional de acordo com seus objetivos e contextos em que ensina. Se atua na educação infantil ou fundamental I, uma formação em pedagogia será ideal. Se atua no ensino fundamental 2, médio ou superior, uma formação em alguma disciplina parece ser mais adequada, seja ela filosofia, física ou geografia, por exemplo. É importante o profissional também levar em conta o seu nível de proficiência linguística e, então, talvez também buscar desenvolvimento profissional nesse sentido, se necessário.

Já aquele professor de conteúdo que possui alguma proficiência no idioma provavelmente deverá focar seu desenvolvimento profissional na área linguística, seja através de autoestudo, cursos de idiomas ou até uma segunda licenciatura em Letras. Um possível desafio para esse profissional é o de desenvolver repertório linguístico específico para o domínio técnico da sua disciplina. Por exemplo, um professor de química

que ensinará em contexto bilíngue precisará conhecer vocabulário específico da sua disciplina na língua adicional: ácido, base, massa atômica, massa molecular, unidade de massa atômica etc.

De todos os modos, conforme mencionamos anteriormente, é importante destacar que o Conselho Nacional de Educação recentemente elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. O documento, ainda não homologado, determina as qualificações que os profissionais da educação bilíngue deverão apresentar. Nesse sentido, é recomendado que o professor interessado em ingressar na educação bilíngue leia essas diretrizes de modo a determinar que iniciativas de desenvolvimento profissional e/ou linguístico devem ser privilegiadas. Na próxima seção, ofereço também outras dicas para a educação continuada do professor, mas a determinação das diretrizes nacionais não deve ser perda de vista.

Para pensar:

Se você fosse ensinar no contexto de educação bilíngue, que desenvolvimento profissional buscaria? Linguístico, pedagógico ou de conteúdo? Por quê?

7. Dicas para o professor

Reúno abaixo as principais dicas que eu ofertaria a um profissional que esteja por ingressar na educação bilíngue:

- Leia de tudo um pouco: matemática, história, física etc. Como discutimos anteriormente, o professor em contexto bilíngue não ensinará somente inglês (ou qualquer outra língua estrangeira), mas também conteúdo.

- Se for ensinar em contexto de educação infantil, é uma boa ideia ler sobre pedagogia, processos de aprendizagem e aquisição de linguagem. Na prática, o(a) profissional pode replicar melhores

práticas pedagógicas dos professores da educação infantil monolíngue.

- Desenvolvimento linguístico é imprescindível em todos os contextos de ensino de idiomas. Dessa forma, é sempre válido buscar aperfeiçoar-se linguisticamente através de cursos, autoestudo e/ou preparação para exames.

- Proficiência pedagógica é fundamental. Muitas são as instituições que oferecem cursos livres e de pós-graduação em educação bilíngue no Brasil.

- Se você for ensinar dentro da abordagem CLIL no Brasil, uma boa forma de começar a entendê-la é através da preparação para o TKT CLIL da Universidade de Cambridge, que também oferece literatura preparatória para o exame.

Referências

ANDERSON, J. R. *Cognitive Psychology and Its Implications*. 3. ed. New York: W.H. Freeman, 1990.

BIRDSONG, D.; GERTKEN, L. M.; AMENGUAL, M. *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin, 2012. Disponível em <https://sites.la.utexas.edu/bilingual>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP, 2010.

CUMMINS, J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, v. 19, p. 121–129, 1979.

DUEÑAS, M. The “Whats,” “Whys,” “Hows” and “Whos” of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education. *International Journal of English Studies*, v. 4, n. 1, p. 73-96, 2004.

DUPUY, B.C. Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, v. 33, n. 2, p. 205-222, 2000.

ESCOBAR, A.; POTOWSKI, K. *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: CUP, 2015.

GROSJEAN, F. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, F. *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAUGEN, E. *The Norwegian language in America; a study in bilingual behavior*. 2. ed. Bloomington: Indiana University Press, 1969.

MEGALE, A. *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

DE MEJIA, A.-M. Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, [s. l.], v. 7, n. 5, p. 381–397, 2004.

MONTRUL, S. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.

ENSINO DE INGLÊS EM CURSO PRÉ-MILITAR

Fernanda Ribeiro

1. Introdução

A escolha dos jovens pela formação de segundo e/ou terceiro grau em uma instituição militar tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, o que reflete a quantidade crescente de cursos pré-militares por todo o Brasil nas modalidades presencial e, principalmente, on-line. As instituições mais buscadas são: Colégio Naval, EAM, Escola Naval e EFOMM (Marinha); EsPCEx, ESA e IME (Exército); EPCAR, EEAR, AFA e ITA (Aeronáutica). Dentre as disciplinas que integram o edital do processo seletivo de cada instituição militar, a presença do inglês tem se mostrado cada vez mais acentuada, o que pode ser constatado ao se observarem os últimos anos: o idioma passou a fazer parte do processo seletivo do Colégio Naval em 2017 e da ESA em 2019. Além disso, também em 2019, o peso das questões de inglês da prova da Escola Naval, que antes era 1, passou a ser 3 para a composição da média do resultado final e consequente classificação do candidato no concurso, igualando-se ao peso da prova de matemática, por exemplo.

Ao aluno que estuda inglês em curso pré-militar são ensinados gramática, estratégias de leitura e vocabulário, conhecimentos e habilidades que as bancas dos concursos esperam que o candidato domine; nesse sentido, a abordagem do idioma para esse público centra-se no ensino para fins específicos (ESP)¹. Contudo, em uma

¹ Neste capítulo, utilizo a sigla ESP (*English for Specific Purposes*) por trazer a língua inglesa em sua definição. Porém, é importante destacar que a denominação LinFE

mesma sala de aula, é bastante comum haver alunos com diferentes níveis de conhecimento da língua inglesa: alunos que se formaram em um curso de idiomas, alunos que aprenderam inglês sozinhos, alunos que têm uma noção básica do inglês tendo em vista o que estudaram na escola e alunos que chegam ao curso mal sabendo o verbo *to be*. Nesse sentido, uma vez que o candidato pode prestar concurso para as instituições militares de ensino superior até os 22 anos e para as de ensino médio até os 17 anos, e considerando-se o fato de haver alunos que estudam para várias provas, é geralmente a idade que determina a turma em que o aluno estuda na maioria dos cursos presenciais, não o nível de conhecimento do inglês, ou de qualquer outra matéria.

Tendo em vista o contexto apresentado, este capítulo tem como objetivo oferecer ao professor de língua inglesa um panorama do ensino do idioma em preparatórios militares sob a forma de um diálogo entre estudos teóricos e a prática em sala de aula. Para isso, as seções a seguir encontram-se assim divididas: a seção 2 abordará o ensino de gramática, a seção 3 terá como foco o ensino de vocabulário e a seção 4 versará sobre o ensino da leitura. Cabe aqui ressaltar que a habilidade de escrita e as habilidades orais (*listening* e *speaking*) não são avaliadas nos concursos, porquanto todas as questões possuem o formato múltipla escolha². Por fim, a última seção se ocupará de dicas para o professor de inglês que já leciona ou que deseja lecionar no contexto de ensino que este capítulo privilegia.

(Línguas para Fins Específicos), adotada no Brasil em 2012 (RAMOS, 2019), tem uso bastante difundido atualmente no país.

² Nos últimos anos, a prova de inglês do Instituto Militar de Engenharia (IME) também apresentava uma parte escrita, em que o candidato redigia um parágrafo sobre um tema proposto. Contudo, no processo seletivo do ano de 2020 para o ingresso em 2021, o conhecimento da língua estrangeira foi avaliado apenas por meio de questões de múltipla escolha. Nesse sentido, é importante destacar que a banca de cada concurso pode, periodicamente, alterar o modelo da prova de cada disciplina que compõe o processo seletivo, tanto em relação à quantidade de questões quanto ao grau de dificuldade delas.

2. Ensino de gramática

Conforme o método adotado, o ensino da gramática pode ocorrer de diferentes maneiras. Uma delas é a que prevê o estudo explícito das regras gramaticais e o reconhecimento das estruturas (*present continuous, past perfect, future perfect* etc.) para que, depois, sua aplicação seja feita a frases e textos. Tem-se, então, um ensino dedutivo da gramática, vinculado, principalmente, ao método Gramática e Tradução (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2014). Por outro lado, também encontramos uma abordagem que segue uma direção contrária do que se identifica no método citado, ou seja, o ensino da gramática pode acontecer de maneira indutiva, definida por Oliveira (2014, p. 87) da seguinte forma: “a partir das sentenças com que os alunos se deparam, eles vão criando suas hipóteses sobre as regras que regem as estruturas sintáticas da língua que estão estudando.”

Um dos objetivos do ensino de inglês em curso pré-militar é tornar o aluno um profundo conhecedor das estruturas gramaticais que constam no conteúdo programático dos editais dos concursos, o que se constata por meio das questões cobradas. Veja-se, por exemplo, as figuras a seguir, que trazem questões de gramática em exames da EPCAR, EFOMM e Escola Naval, respectivamente.

Figura 1 – Questão do concurso EPCAR para o ingresso em 2019

46 - Mark the option that has an uncountable word from the text.	
a) Slavery (line 1).	c) Property (line 21).
b) Threat (line 19).	d) Payment (line 62).

Figura 2 – Questão do concurso EFOMM para o ingresso em 2018

8ª Questão
Which option is NOT correct?

(a) If your mother will fill in this form, I'll prepare her ticket.
(b) If Ann won't be here on Monday, we'd better cancel the meeting.
(c) If you should run into Peter, tell him he owes me a letter.
(d) Hadn't we missed the plane, we would all have been killed in the crash.
(e) If it hadn't been for your help, I don't know what I'd have done.

Figura 3 – Questão do concurso Escola Naval para o ingresso em 2021

QUESTÃO 37
Analyze the questions below.

I- Who does this pencil belong to?
II- Who read a book last week?
III- Where did your mother born?
IV- What about are they talking?
V- What fell on the floor yesterday?

Choose the correct option.

(A) Only I, II and III are grammatically correct.
(B) Only I, II and V are grammatically correct.
(C) Only II and IV are grammatically correct.
(D) Only II, III and V are grammatically correct.
(E) Only III and V are grammatically correct.

Levando-se em consideração o fato já mencionado de que os alunos que estão na sala de aula de um preparatório para concurso possuem os mais diversos níveis de conhecimento do inglês, o ensino da gramática que se vê em cursos on-line e nos preparatórios presenciais em geral se aproxima de maneira considerável do método Gramática e Tradução. Alguns motivos para essa abordagem são mostrados a seguir:

a) Os concursos militares geralmente acontecem a partir do mês de junho, e o aluno se matricula no curso buscando a

aprovação. Nesse sentido, o ensino da gramática deve ser o mais objetivo possível, de fácil entendimento por parte do aluno;

b) Uma vez que as habilidades orais em língua inglesa não são exigidas nos concursos, o ensino ocorre em português para que o conteúdo seja entendido por todos os alunos, independentemente do nível de inglês que possuam;

c) Idealmente, o professor precisa ensinar todos os conteúdos previstos em edital antes da data do concurso.

Ainda em consonância com o método Gramática e Tradução, a exposição e análise gramatical em uma aula voltada para concursos militares também ocorre de forma dedutiva. Isso é visto como necessário, na medida em que muitas questões gramaticais envolvem frases totalmente descontextualizadas, como as Figuras 2 e 3 acima demonstram, e que cobram do aluno o conhecimento das estruturas gramaticais. Em relação às orações condicionais, por exemplo, é necessário que o estudante saiba o que é uma condicional zero, um, dois e três, bem como suas respectivas estruturas. Sem isso, ele não consegue resolver uma questão como a seguinte, a qual foi cobrada no exame da EEAR em 2018:

Figura 4 – Questão do concurso EEAR para o ingresso em 2019

30 – The sentence in the text “As you know, if you dedicate to your studies, you will succeed in life.”, lines 11 and 12, is classified by

- a) Second Conditional.
- b) Third Conditional.
- c) First Conditional.
- d) Zero Conditional.

Assim, levando-se em consideração o fato de que as provas militares trazem, em geral, cerca de 50% das questões de língua inglesa dedicadas à pura análise gramatical, a abordagem das regras e estruturas previstas no método Gramática e Tradução (LARSEN-FREEMAN, 2000, RICHARDS; RODGERS, 2014; OLIVEIRA, 2014) tem se mostrado como a mais adequada para o ensino de inglês em curso pré-militar.

3. Aprendizagem de vocabulário

Em um curso pré-militar, bem como em qualquer contexto em que se estuda uma língua estrangeira, a aprendizagem de vocabulário está ligada a uma palavra fundamental: **autonomia**. Nesse sentido, um aprendiz autônomo é aquele que toma para si a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado (DICKINSON, 1994; MICCOLI, 2007). Isso quer dizer que, em um contexto de preparação para concurso, o aluno não deve esperar que o professor seja a única fonte possível de vocabulário em língua inglesa, devendo, portanto, tornar-se cada vez mais independente dele nesse aspecto. O candidato deve, assim, buscar diferentes fontes para o aprendizado de vocabulário fora da sala de aula, perceber palavras novas e fazer com que elas, paulatinamente, integrem seu léxico da língua estrangeira.

Como reforça Dickinson (1994, p. 12), “[o] resultado de preparar os aprendizes para a autonomia é um processo de ensino/aprendizagem no qual a responsabilidade é compartilhada entre professores e aprendizes, com os aprendizes se tornando cada vez mais autossuficientes.” (tradução minha)³. Assim, é na forma como o aluno irá construir seu repertório linguístico em inglês que o professor tem um papel precípua, devendo ensiná-lo a desenvolver seu vocabulário de maneira eficaz.

A esse respeito, no que tange ao estudo de idiomas em geral, o aprendiz deve estar sempre exposto às palavras novas com bastante frequência para que, dessa forma, a repetição permita a incorporação dos novos itens lexicais ao conhecimento que ele já possui. Nesse sentido, um método profícuo para a aprendizagem de novas palavras é o *lexical notebook*, ou caderno de vocabulário

³ “The result of preparing learners for autonomy is a teaching/learning process in which responsibility is shared between teachers and learners, with learners becoming progressively more self-sufficient.”

(LEWIS, 1993). A utilização proveitosa desse instrumento de aprendizagem deve obedecer às seguintes etapas:

a) Registro não somente da palavra nova e da sua tradução, mas também da frase de onde o vocábulo foi retirado, uma vez que os significados mudam conforme o contexto. A palavra nova pode também ser acompanhada de vocábulos com os quais se combina frequentemente (*collocations*), bem como associada as suas classes gramaticais e a sua frequência de uso na língua;

b) Leitura desse caderno diariamente, partindo-se da primeira a até a última palavra registrada. Sökmen (2000) e Sousa (2007) sugerem que uma palavra começa a ser internalizada quando vista pelo menos cinco vezes em contextos significativos.

O caderno de vocabulário é uma excelente ferramenta, uma vez que pode ser usada por alunos de idades e níveis de aprendizado os mais diversos e, também, pelo professor em seu processo de estudo continuado, servindo, ao mesmo tempo, de incentivo para os alunos. A organização do caderno de vocabulário pode ocorrer de diversas formas. Uma delas é sugerida no modelo abaixo, adaptado de Sousa (2007, p. 60), tendo como base o registro da palavra *photo*, palavra com apenas um significado:

Figura 5 – Sugestão de registro de palavras como *photo* no caderno de vocabulário

PHOTO (substantivo) (pronúncia: fôutôu): an image on a paper made by a camera.					
Inglês americano: take a picture					
Verbo	Substantivo	Adjetivo	Substantivo	Substantivo	Substantivo
take	a photo	a clear	photo	passport	photo
develop		a blurred		passport sized	
enlarge		a spectacular		press	
		color			
		black-and-white			

Exemplos:

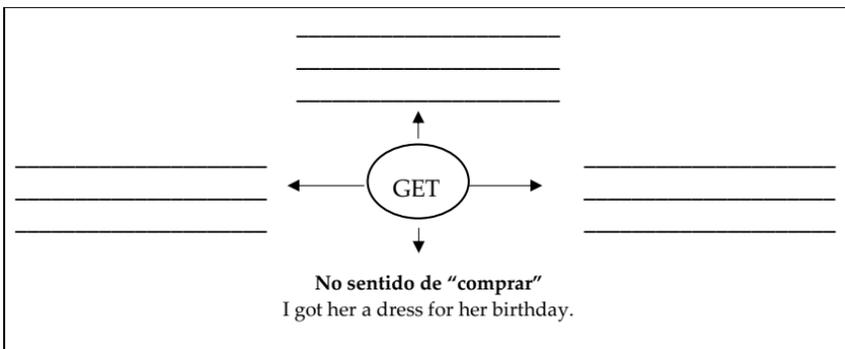
- I'll take a photo of you.
- His photo appeared in the local paper.
- Please enclose a recent passport-sized photo of yourself.
- I spent the day taking photos in the city.
- _____
- _____
- _____

Expressões:

Verbo	Adjetivo	Substantivo
take	a spectacular	photo
enlarge	my favorite	
want	a clear	

Para as palavras deslexicalizadas, as quais possuem vários significados, uma sugestão de registro é por meio de diagramas. Veja um exemplo a seguir, adaptado de Sousa (2007, p. 62):

Figura 6 – Sugestão de registro de palavras como *get* no caderno de vocabulário



O caderno de vocabulário como estratégia de aprendizagem lexical dialoga com estudos citados por Webb e Nation (2017), segundo os quais a probabilidade de novas palavras serem aprendidas aumenta à medida que o aluno as vê com uma frequência maior. Destaca-se ainda o fato de que

a retenção é melhor se as repetições de uma palavra não ocorrerem de uma vez, mas espaçadas. Em outras palavras, se várias palavras estão sendo aprendidas ao mesmo tempo, é melhor dar atenção a cada uma das palavras e depois voltar à primeira novamente para que haja um intervalo entre cada encontro com uma palavra específica. Isso é melhor do que se concentrar em uma palavra de cada vez, repetindo-a várias e várias vezes. (NAKATA, 2015 *apud* WEBB; NATION, 2017, p. 85, tradução minha)⁴

Os autores ainda destacam a necessidade de o professor ensinar o aluno a desenvolver sua autonomia quanto ao uso do dicionário. Apesar da longa existência e popularidade desse item, muitos alunos ainda precisam de treinamento de modo a tirarem um maior proveito do material, visto que nele há várias possibilidades de estudo e crescimento linguístico que o estudante pode não saber explorar, tais como ortografia, transcrição fonética/fonológica, definição para cada sentido, classe gramatical, sinônimos, antônimos, *collocations*, expressões idiomáticas e *phrasal verbs* contendo a palavra pesquisada, exemplos de frase e nível de frequência da palavra na língua (WEBB; NATION, 2017).

Em vista do que foi apresentado, o aluno que estuda inglês em curso pré-militar deve desenvolver sua autonomia quanto ao estudo de vocabulário, tornando-se cada vez mais independente do professor. Nesse sentido, em consonância com Dickinson (1994) e Miccoli (2007), a independência deve ser vista como algo legítimo para que o aluno possa atingir o seu objetivo, tomando para si a

⁴ “retention is better if the repetitions of a word are not all massed together but spaced. In other words, if several words are being learned at the same time, it is better to give attention to each of the words and then come back to the first one again so that there is an interval between each encounter with a particular word. This is better than concentrating on one word at a time, repeating it over and over.”

responsabilidade de desenvolver seu repertório lexical em língua inglesa. Para isso, é essencial que o professor ensine seu aluno a como aprender, contribuindo, desse modo, para a eficácia do aprendizado e para o desenvolvimento da autonomia. Contudo, não se pode esquecer de que “[o] professor continua com o seu papel de autoridade especialista na língua e no ensino de língua até que o aluno se torne autônomo; e, mesmo depois disso, o professor permanece como autoridade na língua e um consultor para o aprendiz autônomo no aprendizado de língua.” (DICKINSON, 1994, p. 4, tradução minha)⁵. Dessa forma, entende-se que “a aprendizagem é um processo de natureza cooperativa – professor, aluno e colegas trabalham juntos.” (MICCOLI, 2007, p. 34).

4. Ensino de leitura

Leitura e vocabulário estão intrinsecamente relacionados, visto que, quanto maior o conhecimento de palavras, maior a facilidade do aluno não só em decodificar e entender a informação patente no texto como também em estabelecer inferências, ou seja, entender informações para além daquelas reveladas pelos elementos léxico-gramaticais que compõem a estrutura textual. No ensino de leitura, portanto, as palavras são o ponto de partida (HIRVELA, 2013).

Contudo, desenvolver a habilidade de ler bem, seja em língua materna, seja em língua estrangeira, não é um processo automático, que ocorre da noite para o dia. Mais do que construir um léxico satisfatório, o aluno deve se deter sobre o texto para que os processos de compreensão e interpretação ocorram gradualmente e sejam aperfeiçoados pela prática diária de leitura. Além disso, é na interação com o texto que o aluno tem a oportunidade de lançar mão de informações extralinguísticas, como o seu conhecimento de

⁵ “The teacher remains the authoritative expert in the language and in language teaching, certainly until the student becomes autonomous; and even beyond that point, the teacher remains an authority in the language, and a consultant to the autonomous learner in language learning.”

mundo e, assim, consolidar o entendimento do conteúdo trazido pelo texto, usando a informação recém-adquirida para construir significado em leituras futuras, fomentando, dessa forma, um círculo virtuoso, pois, como aponta Marcuschi (2008, p. 228), “[l]er é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo.”

Nesse sentido, ao aluno que estuda inglês em curso pré-militar são ensinadas estratégias de leitura bastante conhecidas, como *skimming*, *scanning*, cognatos, informação não-verbal e dedução pelo contexto (SOUZA *et al*, 2005). Entretanto, o ensino dessas estratégias e habilidades de leitura pode não ser suficiente para auxiliar o aluno em sua busca pela admissão ao ensino médio ou superior nas Forças Armadas. Como já apontado na seção anterior, é essencial que o candidato tenha autonomia para expandir seu vocabulário, o qual deve ser alimentado com a leitura diária em inglês, nas mais diversas fontes e sobre os assuntos mais variados. Isso se justifica pelo fato de os textos presentes nas provas serem frequentemente usados para que o candidato reconheça o sinônimo de algum vocábulo de um trecho em destaque na questão, aponte afirmações verdadeiras ou falsas, estabeleça inferências contextuais, identifique a conclusão do autor, a ideia geral do texto, entre outros.⁶

Assim, para ser bem-sucedido na resolução das questões de compreensão e interpretação textuais em inglês, o aluno deve estar inserido na leitura o tempo todo e, a esse respeito, fazem-se indispensáveis as palavras de Marcuschi (2008, p. 229-230):

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Para se ter uma ideia da dificuldade de compreender bem basta considerar que em menos da

⁶ Os textos em inglês presentes nas provas de concursos militares são extraídos de inúmeras fontes, incluindo famosos sites de notícias como CNN, BBC, The New York Times, The Guardian etc. Além disso, os textos não são adaptados para determinado nível de aprendizagem do idioma, portanto os candidatos têm contato com o uso autêntico da língua inglesa.

metade dos casos as pessoas se saem a contento nos testes realizados em aula ou em concursos, o que se repete em muitas situações da vida diária.

Nesse sentido, tendo-se em vista o objetivo do aprendizado de gramática, vocabulário e leitura em inglês em um curso pré-militar – a conquista de uma vaga em uma das instituições de ensino médio ou superior da Marinha, Exército e Aeronáutica –, o candidato deve estar o mais bem preparado possível e dominar não só estratégias de leitura pura e simplesmente, mas expandir ao máximo seu repertório linguístico em inglês e estar em contato com a leitura diariamente, incluindo a prática com textos e questões de provas de concursos anteriores.

Assim, a partir do que foi apresentado neste capítulo, a seção a seguir traz dicas importantes para o professor de inglês que já leciona ou que deseja ter a experiência de ensino em curso pré-militar, seja na modalidade presencial, seja na on-line. Além disso, ao final das dicas compartilho material de estudo e aperfeiçoamento voltado principalmente para o docente que está iniciando sua carreira no ensino de língua inglesa e escolheu o preparatório para concursos como o ponto de partida.

5. Dicas para o professor

As dicas a seguir encontram-se divididas em tópicos, permitindo um maior detalhamento de cada um deles e oportunizando ao docente o foco na(s) informação(ões) que lhe for(em) mais relevante(s). Para o professor de inglês em curso pré-militar, é fundamental:

a) Ter um domínio profundo da gramática: é muito comum ouvir de alunos que já se formaram em um curso de inglês que a gramática ensinada nos preparatórios militares é muito aprofundada, ou que algumas estruturas da língua nunca foram ensinadas na escola de idiomas. Dado o alto nível das questões de gramática dos concursos militares, o professor deve ter um domínio profundo não só da norma culta da língua inglesa, mas

também saber diferenciar usos formais de usos informais, bem como estar a par das principais diferenças entre as variedades britânica e americana da língua, em especial. Nesse sentido, é essencial que o professor sempre tenha mais de uma gramática e também um bom guia de uso da língua inglesa. Por isso, títulos que não podem faltar na prateleira do professor incluem: *Basic English Usage*; *Practical English Usage*; *Grammar Scan* (todos de autoria de Michael Swan); *Essential Grammar in Use*; *English Grammar in Use* (ambos de Raymond Murphy) e *Collins Cobuild English Usage*.

b) Ter um domínio profundo de vocabulário: assim como o conhecimento gramatical do inglês deve ser o mais amplo possível, o mesmo se aplica ao vocabulário. O professor deve estar sempre estudando, aprendendo palavras novas e, sempre que possível, passar aos alunos um pouco do que aprendeu durante a semana e, dessa forma, incentivá-los a expandir seu repertório. Falsos cognatos, expressões idiomáticas (*idioms*) e *phrasal verbs* devem estar “na ponta da língua” do professor.

c) Ensinar pronúncia apenas se isso for relevante: embora o jovem aprovado no concurso e matriculado na instituição militar vá desenvolver as habilidades de *listening* e *speaking*, a pronúncia jamais deve ser o foco da aula no curso preparatório. O ensino da pronúncia deve ocorrer apenas se for relevante, como, por exemplo, nos contextos em que o aluno precisa empregar as formas *a* e *an* corretamente. Nesse caso, o ensino da pronúncia orientado para o uso do artigo indefinido é recomendado, assim como noções básicas de transcrição fonética/fonológica para o uso autônomo do dicionário. A fim de o aprendiz saber, por exemplo, por que há a duplicação da consoante para o posterior acréscimo de *-ing* em verbos de duas sílabas como *refer* – *referring*, em contraponto com outros como *suffer* – *suffering*, é preciso identificar a sílaba tônica e, para isso, não necessariamente o estudante precisa pronunciar a palavra. Assim, o professor deve mostrar ao aluno que a sílaba tônica é precedida de um traquinho sobrescrito na transcrição, a qual vem logo após a palavra pesquisada no dicionário: *refer* /rɪˈfɜːr/; *suffer* /ˈsʌf.ər/.

d) Incentivar os alunos a terem um caderno para o vocabulário: devido às razões já expostas na seção 3, é importante que o aluno adote um caderno, que será transformado em seu dicionário pessoal. No primeiro dia de aula, o professor deve explicar, sem pressa, aos alunos as razões pelas quais o caderno de vocabulário deve ser usado diariamente, em paralelo com a leitura ininterrupta. Isso também deve ser reforçado ao longo do ano e, periodicamente, o professor deve supervisionar o uso correto desse material pelos alunos.

e) Ter conhecimento da gramática do português: uma vez que as aulas de inglês em preparatórios militares são ministradas em português, por que não usar o conhecimento que os alunos já sabem sobre sua língua materna para construir sentido em outro idioma? Isso é sempre muito bem-vindo. Se o professor detiver um bom conhecimento da gramática da língua portuguesa, ele pode ensinar, por exemplo, que as frases em inglês e português são estruturadas no padrão sujeito-verbo-objeto, ou padrão SVO. Mesmo que os alunos ainda não tenham um bom domínio de vocabulário, essa semelhança entre as línguas irá ajudá-los a identificar o agente, a ação verbal e, quando há, o ser afetado por essa ação. Além disso, o professor pode também usar advérbios terminados em *-mente* para mostrar aos alunos que, na maior parte das vezes, palavras terminadas em *-ly* se constituem em advérbios de modo em inglês. Ainda, o docente pode explorar a posição dos adjetivos em português e estabelecer uma comparação com o inglês. Ao acionarem todo esse conhecimento, os alunos terão um grande auxílio na leitura em língua inglesa.

f) Aplicar sempre a teoria à prática: ao planejar sua aula acerca de um tópico gramatical, é importante que o docente selecione questões extraídas de concursos anteriores para mostrar aos alunos como o conteúdo já foi cobrado, não se esquecendo de explorar todas as alternativas. Se uma turma não estiver direcionada a um concurso específico – ex.: EsPCEX –, é preciso saber quais concursos os alunos farão, de modo que as questões de aplicação atendam a todos os objetivos.

g) Produzir seu próprio material, sempre que possível: embora muitos preparatórios militares adotem apostilas de editoras especializadas em concursos, é importante que o professor tenha a liberdade de preparar o seu próprio material, ou de adaptar o conteúdo que as apostilas oferecem. Isso é importante na medida em que apenas o professor sabe quais são as maiores necessidades dos seus alunos. Mesmo que todos tenham um objetivo em comum – a aprovação no concurso –, cada jovem traz uma diferente bagagem da língua inglesa para a sala de aula, o que deve ser de conhecimento do docente para que ele possa preparar conteúdo que preencha as diferentes lacunas e oportunize a todos os alunos um estudo com qualidade. A análise das necessidades⁷ discentes, nesse sentido, é fundamental.

h) Estar sempre preparado: o professor de inglês de curso pré-militar deve estar sempre pronto para qualquer dúvida ou pergunta dos alunos, e isso implica que ele sempre carregue consigo um bom dicionário e um bom livro de gramática, caso precise fazer alguma consulta. No caso dos cursos on-line, é costume que, no mesmo dia em que houve o concurso ou no dia posterior a ele, haja transmissões ao vivo nas redes sociais para correção das provas e divulgação do gabarito provisório o mais rapidamente possível. Dessa forma, quanto mais bem preparado o professor de inglês estiver, menos dificuldades ele terá para resolver as questões da prova com rapidez e mais segurança demonstrará ao justificar sua resposta para cada questão.

5.1. Material de estudo e aperfeiçoamento

O link abaixo dará acesso a várias plataformas de estudo voltadas à língua inglesa. Há também recursos específicos para a preparação tanto do professor quanto do aluno de curso pré-militar. Aproveite!

⁷ Recomendo a leitura do capítulo *Ensino de Inglês na Abordagem LinFE* (neste livro) para um maior aprofundamento do assunto.

Link do documento “Ensino de Inglês em Curso Pré-Militar”:

<https://docs.google.com/document/d/1cbEEoHSt1kWbk9hdHWQgFOh22ehTmydpuqefuw-jFhs/edit?usp=sharing>

Referências

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. (ed.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994. p 2-12.

HIRVELA, A. ESP and Reading. In: PALTRIDGE, B; STARFIELD, S. (eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*. United Kingdom: Wiley Blackwell, 2013, p. 77-94.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2000.

LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. London: LTP, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 31-49.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de Ensino de Inglês*. São Paulo: Parábola, 2014.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: JÚNIOR, A. F. S. (Org.). *Línguas para Fins Específicos: Revisitando Conceitos e Práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-41.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SÖKMEN, A. J. Current trends in teaching second language vocabulary. In: WATCYN-JONES, P. *Group work: intermediate*. England: Penguin Books, 2000.

SOUSA, L. F. Um novo olhar sobre o ensino de vocabulário. In: PAIVA, V. L. M. O (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 51-82.

SOUZA, A. *et al.* *Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental*. 2. ed. São Paulo: Disal, 2005.

WEBB, S.; NATION, P. *How vocabulary is learned*. United Kingdom: Oxford University Press, 2017.

ENSINO DE INGLÊS EM AULA PARTICULAR

Vinícius Borges de Medeiros Cardoso

1. Introdução

A primeira vez que tive contato com aula particular de inglês como professor foi no tradicional pedido para ajudar o primo que estava tendo dificuldade com a matéria de uma prova de inglês na escola que aconteceria dentro de uma semana. Então, durante alguns dias, foquei com o aluno naquele tópico gramatical que ele precisava para passar na prova e não ficar em recuperação; trabalhamos com as estruturas gramaticais específicas para a prova, as quais eram transformação de frases da forma afirmativa para a negativa e do presente para o passado. Ali, sem nenhum embasamento teórico e prático, estava iniciando minha experiência com o ensino de inglês, analisando e selecionando as necessidades do aluno no contexto de uma aula particular, amplamente conhecida no ELT (*English Language Teaching*) como *one-to-one*. Hoje, reconheço que aquela experiência inicial se distanciava do conceito de aula particular que pratico hoje e se aproximava mais do contexto de reforço escolar.

Anos depois, ainda durante a graduação e trabalhando como monitor em um curso de idiomas, pela primeira vez fui designado para acompanhar um aluno de *one-to-one*. Para entender melhor essa abordagem de ensino, a minha coordenadora me emprestou um livro sobre aula particular no contexto de *Business English*, o qual foi importante por me ajudar com a mudança de paradigma da sala de aula tradicional e em grupo para a aula particular e individual. Embora naquela época o contexto da aula particular fosse *Business English*, o conhecimento e práticas adquiridas com o

apoio desse livro foram marcantes para o meu desenvolvimento como professor de aula particular em diferentes contextos.

Neste capítulo, pretendo compartilhar um pouco da minha experiência como professor de aula particular e trazer algumas observações que julgo importantes para quem está começando a lecionar nesse cenário. Na primeira parte do capítulo, visitaremos algumas abordagens de aulas particulares, passando por diferentes tópicos pertinentes à gestão de sala de aula e elaboração de currículo; na segunda parte, falaremos sobre a tendência da comoditização das aulas regulares e como as características da prestação de serviços podem ajudar a evitar que o mesmo aconteça com as aulas particulares. O capítulo se encerra com uma seção de dicas para o professor que deseja lecionar no contexto de aulas particulares.

2. Abordagens pedagógicas nas aulas particulares

Quando pensamos em **gestão de sala de aula**, uma das primeiras imagens que podem vir a nossa mente é a de estratégias para controlar o comportamento dos alunos, ou a disciplina. Ampliando essa visão limitada, Richards (2015) define que gestão de sala de aula (*classroom management*) “se refere às formas em que tanto a dimensão física quanto a afetiva da sala de aula são organizadas para oferecer um ambiente que favoreça o sucesso do ensino e da aprendizagem” (p. 196, tradução própria)¹. Portanto, fatores que vão além da disciplina continuam relevantes para o gerenciamento das aulas particulares.

Ao planejar uma aula particular, o professor deve ter em mente que uma aula tradicional não poderá ser replicada em uma aula particular. Logo, estratégias de gestão diferentes são necessárias para contextos diferentes, o que veremos a seguir.

¹ “Classroom management refers to ways in which both the physical and the affective dimensions of the class are arranged in order to provide an environment that promotes successful teaching and learning.”

2.1. Conversa inicial

Quando um aluno vai até o professor buscando aulas particulares, este deve agendar um primeiro encontro para conhecer melhor o aluno e apresentar suas abordagens. Nessa conversa, o professor deve se preocupar em descobrir:

- Qual o motivo de o aluno buscar o seu desenvolvimento em inglês?

- Para que o aluno pretende usar o inglês na sua vida?

- O inglês já desempenha algum papel na vida pessoal ou profissional do aluno? Qual?

- Como foi a experiência do aluno com o inglês? Ele(a) já teve aulas formais? Busca se desenvolver de forma autônoma?

As respostas a essas e outras perguntas darão pistas sobre as necessidades do aluno, experiências negativas e positivas com a língua, preferências de aprendizagem etc., as quais deverão ser analisadas para se planejar o curso. Essa conversa deve ser utilizada, ainda, para refletir se as necessidades desse aluno são apropriadas ou não para as aulas que o professor oferece.

2.2. Análise das necessidades dos alunos

Há diferentes contextos em que o professor pode dar aula particular de inglês, mas a aula não deve ser delimitada pelo que o docente oferece, mas, sim, pelo que o aluno necessita e, nesse sentido, Wilberg (1987, p. 3) esclarece que

A função do professor não é a de oferecer o conteúdo comunicativo, mas descobrir qual é esse conteúdo e selecionar as formas da linguagem que têm a ver com ele. A aula particular permite que o professor trabalhe dessa forma. O aluno oferece o conteúdo, o input. O professor oferece a forma, a linguagem que vai ao encontro das necessidades comunicativas do aluno. Ao invés de encerrar a aula com a prática comunicativa, as aulas particulares começam com ela. (tradução própria)²

² "The teacher's job is not to provide the communicative content but find out what it is and then select the language forms that match it. One-to-one allows the teacher

Esse contexto de aula particular levantado pelo autor evidencia a importância de se fazer a análise das necessidades do aluno e planejar as aulas a partir daí. Por exemplo, se uma aluna busca aulas particulares para desenvolver seu inglês com o intuito de poder se comunicar com a família estadunidense de seu genro, não há motivo para trazer atividades que desenvolvam a familiarização com provas de proficiência, uma vez que essa aluna não pretenderá realizar a prova e pouco benefício terá disso.

A análise das necessidades de aprendizagem é o critério principal para o desenvolvimento de cursos e materiais de ESP (*English for Specific Purposes*). No entanto, essa análise não é restrita apenas ao contexto de ESP – que ainda encontra informações relevantes, observando a formação e a ocupação do aluno –, mas também a diversas situações dentro do ELT (DUDLEY-EVANS, 2001).

Em um curso regular, o currículo oferecido ao aluno já está pronto. Nele, o aluno se adequa ao que é oferecido, e o professor faz ajustes para corresponder à turma de forma geral. Já na aula particular, todo o currículo deve refletir as individualidades de um único aluno. Portanto, a análise das necessidades dos alunos trará informações sobre essas particularidades.

2.3. Controle do tempo

Em uma classe regular, ao propor perguntas de discussão sobre um vídeo a que os alunos acabaram de assistir, o professor pode adotar a estratégia *think-pair-share*: os alunos pensam individualmente nas suas respostas e tomam notas; em seguida, dividem suas respostas com um colega; por fim, as duplas compartilham suas respostas com toda a classe. Tal estratégia, utilizada para aumentar as oportunidades que cada aluno tem para falar em salas numerosas e, também, para diminuir a ansiedade dos

to operate in this way. The student provides the content, the input. The teacher provides the form, the language that meets the student's communicative needs. Instead of ending with communication practice, one-to-one begins with it."

que são mais tímidos ao falar em público, toma um tempo consideravelmente maior do que uma atividade semelhante em uma aula particular. Nesta, o aluno tem tempo para pensar em sua resposta e, em seguida, compartilhá-la diretamente com o professor.

Portanto, observamos que muitas atividades consomem um tempo menor na aula particular. Com isso, o professor pode aumentar o número de atividades em uma só aula ou adaptar atividades e adotar estratégias diferentes que façam mais sentido para uma aula individual.

2.4. Avaliação

Há diversas formas de avaliação, e as mais comuns são a avaliação formativa, a somativa, a diagnóstica, a de proficiência e a de nivelamento. Embora todas essas formas de avaliação tenham sua devida importância para o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve adotar aquelas que fazem mais sentido para o objetivo do aluno de aula particular. Para ilustrar, um aluno que tenha procurado um professor de aula particular pois não gosta de provas em cursos livres e fica muito ansioso quando está sendo avaliado não deve passar por avaliações tradicionais, a princípio. O teste diagnóstico poderia ser uma conversa inicial e informal com o professor, abordando as experiências passadas do aluno com as aulas de inglês.

2.5. Papel do professor

Alguns dos papéis do professor são os de planejador, gerente, observador, facilitador, diagnosticador, recurso linguístico, avaliador e construtor de relacionamento (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011). O professor de aula particular continua desempenhando todos esses papéis, porém acrescentamos ainda a função de participante direto da aula.

Considerando que o professor é o único interlocutor do aluno, ambos trocam turnos nas interações durante a aula, e o tempo de fala de ambos é ligeiramente elevado. Para que o professor não

domine as oportunidades de fala do aluno, atividades como apresentações, debates e minidiscursos são incentivadas, mas, ainda assim, o professor deve se colocar no papel de participante e interlocutor para que o aluno possa se engajar em conversas e discussões durante a aula.

2.6. Padrão de interação

Penny Ur (1996) observa que o padrão de interação mais comum na sala de aula tradicional segue o modelo IRF – *Initiation-Response-Feedback*. Em tal modelo, o professor inicia a interação, geralmente propondo uma pergunta ou problema para discussão. Em seguida, os alunos respondem à provocação do professor. Por fim, o professor oferece um *feedback* em forma de correção, comentário ou avaliação.

A principal questão dos padrões de interação na aula particular é que as possibilidades de variação são pequenas, sendo restritas à interação individual com recursos pedagógicos e à interação com o professor. Com isso, o professor deve providenciar um amplo espectro de recursos pedagógicos com os quais o aluno possa interagir. Nesse sentido, além do livro didático, o aluno pode utilizar:

- O próprio caderno: para fazer um *brainstorming* sobre um tópico específico, para planejar argumentos que irá utilizar em um debate com o professor ou minidiscorso, para registrar o maior número de palavras e expressões possível sobre o tema da unidade;
- Plataformas digitais: para criar mapas mentais on-line, para jogar um desafio em algum site de jogos, para montar uma apresentação de slides sobre um determinado assunto, para buscar imagens ou vídeos que ilustrem o tema estudado;
- Aparelhos digitais: para gravar áudios ou vídeos e fazer uma autoavaliação de sua produção oral, para registrar momentos da aula – tirar foto do quadro ou de uma atividade –, para tirar fotos ou gravar vídeos que ilustram o tópico estudado.

Tais exemplos mencionados acima também podem fazer parte de aulas regulares. No entanto, a variação desses recursos deve ser

ampliada na aula particular, evitando, assim, que a excessiva interação professor-aluno torne a aula monótona e previsível.

2.7. Ensino híbrido

Também conhecido como *blended learning*, essa modalidade de ensino é bastante útil na personalização das aulas. Para Marsh (2012), há três aspectos em comum às diferentes modalidades de *blended learning*:

1-Aprendizagem em sala, de forma síncrona, onde o aluno tem práticas guiadas pelo professor;

2-Aprendizagem fora da sala, de forma assíncrona, momento de exercício da autonomia do aluno para se aprofundar em algum tópico ou conteúdo;

3-Experiência de aprendizagem integrada com a mediação do professor, quando o momento em sala complementa o on-line e vice-versa.

Como exemplo, descrevemos aqui uma sequência de atividades de uma aula utilizando o modelo de ensino híbrido para um adulto na faixa dos 30 anos que buscou a aula particular para o desenvolvimento integrado das quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita). A seguir, a descrição dos momentos assíncrono e síncrono com o tema “controle financeiro”:

Assíncrono:

1-O aluno assiste a um vídeo sobre o método 50-30-20 para controle de orçamento.

- a. Anotar conceitos importantes do vídeo;
- b. Anotar dúvidas de compreensão para a aula presencial.

2-O aluno assiste a um vídeo gravado pelo professor, o qual explica o uso da estrutura *be going to* para falar sobre planos futuros.

- a. Fazer exercício estrutural sobre o uso da expressão;
- b. Anotar dúvidas sobre o uso da estrutura.

Síncrono:

3-O professor faz perguntas de compreensão sobre o vídeo:

- a. Para que o método 50-30-20 é usado?
- b. Para que cada fração do orçamento é direcionada?

4-O professor apresenta um modelo de extrato bancário para o aluno. Além disso, propõe que o aluno analise o extrato, organizando as despesas em uma tabela para conferir se o orçamento segue o método 50-20-30.

Tabela 1 – Atividade de controle de orçamento. As linhas 1, 2 e 3 servem de modelo para o aluno³

TOTAL CREDIT	\$ 1,820.00		
TOTAL DEBIT	\$ 1,760.85		
DESCRIPTION	NEEDS	WANTS	SAVINGS
1 Electricity	\$ 75.00	-	-
2 Pizza	-	\$ 15.00	-
3 Health insurance	-	-	\$ 450.00
4 _____	_____	_____	_____
5 _____	_____	_____	_____
6 _____	_____	_____	_____
7 _____	_____	_____	_____
TOTAL \$	_____	_____	_____
TOTAL %	_____	_____	_____

5-O professor faz perguntas para que o aluno pense em como uma pessoa pode reorganizar o orçamento:

- a. O orçamento de necessidades está acima do esperado. Há algo que ela possa economizar?

³ Todas as tabelas presentes neste capítulo foram elaboradas pelo autor.

b. O orçamento de desejos está acima do esperado. No que essa pessoa gastou a mais e precisa se controlar nos próximos meses?

c. O orçamento de economias está abaixo do esperado. Em que essa pessoa pode investir mais?

6-O professor pede que o aluno preencha sua lista de planos para daqui a 5 anos e 10 anos.

Tabela 2 – Lista de planos do aluno. As linhas 1 e 2 servem de modelo para o aluno

WITHIN	PLAN	DESCRIPTION	ACTION
3 years	Quit	Smoke	Cut down to 3 cigarettes a day.
2 years	Travel	Bahia	Save R\$ 200.00 every month.

7-O professor pede que o aluno escreva frases sobre seus planos futuros seguindo o modelo abaixo:

Within _____, I am going to _____ . From now on, I need to _____ .

a. *Within 3 years, I am going to quit smoking. From now on, I need to cut down to 3 cigarettes a day.*

b. *Within 5 years, I am going to travel to Bahia. From now on, I need to save R\$200.00 every month.*

8-Como tarefa de casa, o professor pode propor que o aluno organize seu orçamento utilizando a tabela do 50-30-20 ou algum aplicativo de finanças em inglês.

Embora seja mais utilizado na sala de aula de escolas regulares, o ensino híbrido pode ser adotado para trazer maior personalização às aulas particulares, uma vez que respeita o tempo, facilidades, habilidades e preferências do aluno.

2.8. Planejamento de currículo

O currículo é a organização de um curso que guia o que o aluno irá aprender e como esse aprendizado será promovido nas aulas, tendo por finalidade a seleção de abordagens realistas e efetivas que possibilitam ao aluno alcançar o seu objetivo (GRAVES, 2016). A ideia de um currículo não é a de engessar as abordagens utilizadas pelo professor, mas, sim, determinar os parâmetros pelos quais as aulas serão conduzidas. Graves (2016) nos apresenta 6 processos de análise que o professor pode adotar para delimitar melhor o escopo de um currículo:

1. Delimitar seus **princípios de aprendizagem**, como a sua compreensão de linguagem e ensino;
2. Analisar o **contexto de aprendizagem** em que a aula será situada, como o ambiente e os recursos disponíveis;
3. Aprofundar-se nas **necessidades de aprendizagem** do aluno, inteirando-se de suas intenções e motivações com a aprendizagem do inglês;
4. Elencar as **metas e objetivos de aprendizagem**, tornando claro o que é esperado que o aluno atinja ao final do curso e descrevendo o que o aluno precisa desenvolver para alcançar a meta. A seguir, um possível quadro com algumas metas e objetivos de um curso para motorista executivo bilíngue:

Tabela 3 – Exemplos de metas e objetivos de um curso de inglês para motorista executivo bilíngue

METAS E OBJETIVOS DE UM CURSO DE INGLÊS PARA MOTORISTA EXECUTIVO BILÍNGUE	
METAS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p><u>Ao final do curso, o aluno poderá:</u></p> <p>1. Participar de conversas casuais com o cliente.</p> <p>2. Compreender instruções simples para seguir a direção indicada.</p> <p>3. Dar instruções simples para oferecer informações de localidade e segurança no trânsito.</p> <p>4. Identificar pessoas seguindo uma descrição física.</p> <p>5. Participar de um ambiente intercultural diverso, respeitando as diferenças e evitando conflitos interculturais.</p> <p>6. Negociar preços e serviços.</p>	<p><u>Ao final do curso, o aluno será capaz de:</u></p> <p>1a. Utilizar expressões para cumprimentar pessoas; 1b. Se apresentar de forma objetiva; 1c. Perguntar sobre a viagem de uma pessoa; 1d. Perguntar sobre desejos e necessidades básicas das pessoas, como fome, sono e ida ao banheiro.</p> <p>2a. Compreender e seguir direções; 2b. Confirmar uma instrução de direção; 2c. Compreender um endereço no formato do Brasil e de outros países.</p> <p>3a. Dar instruções de direção; 3b. Passar informações sobre lugares, como restaurantes e áreas de lazer; 3c. Dar instruções de segurança seguindo as leis de trânsito locais.</p> <p>4a. Compreender descrições físicas e identificar pessoas seguindo uma descrição; 4b. Se descrever fisicamente.</p> <p>5a. Identificar costumes de diferentes culturas; 5b. Adotar a comunicação intercultural verbal e não-verbal de forma inclusiva.</p> <p>6a. Explicar características do trabalho, respeitando questões legais, como jornada de trabalho; 6b. Esclarecer dúvidas sobre serviços oferecidos; 6c. Conhecer diferentes moedas; 6d. Falar sobre valores.</p>

5. Organizar o **escopo e sequenciamento do curso**, ou seja, após escolher o material que será utilizado e as abordagens adotadas pelo professor, deve-se organizar a ordem lógica dos objetivos. As perguntas abaixo servem de guia para a estruturação do curso:

- O curso será oferecido em quanto tempo?
- Haverá divisão em módulos? Se houver, o que será abordado em cada módulo?
- Como os objetivos serão organizados? Seguindo uma sequência gramatical tradicional? Ou o curso será organizado por tópicos ou situações?

6. Planejar as formas de **avaliação da aprendizagem** que sejam condizentes com as necessidades do aluno e os objetivos do curso.

Na segunda parte deste capítulo, analisaremos as aulas particulares como prestação de serviços, verificando algumas implicações que interferem diretamente nos papéis que o professor desempenha nessa modalidade de ensino de inglês.

3. Aula particular como prestação de serviços

A aula particular se insere dentro da prestação de serviços. Além da relação professor-aluno, nesse contexto específico é ainda mais evidente a relação profissional-cliente. Com essa grande diferença entre a aula tradicional e a aula particular, o professor estará mais bem preparado para oferecer aulas particulares e gerir todas as funções que um autônomo acumula quando compreender melhor as 4 características desse serviço: variabilidade, intangibilidade, inseparabilidade e perecibilidade (KAHTALIAN, 2002). A seguir, observaremos como essas características se comportam no serviço oferecido de aula particular.

3.1. Variabilidade

Quando vamos a um supermercado comprar um extrato de tomate, encontramos diferentes marcas com características muito

similares. Da mesma forma, quando procuramos um curso de inglês, podemos deparar com uma gama de ofertas com características e preços parecidos. Nesse sentido, seja ir ao supermercado comprar extrato de tomate, seja procurar um curso de idiomas, a dúvida e a incerteza de qual escolher sempre nos assolam.

A essa padronização de serviços e produtos damos o nome de *comódite* (*commodity*), e a área da educação não está alheia a esse processo do mercado. Será que as aulas particulares são uma exceção ao processo de comoditização do ensino?

Para que as aulas particulares não caiam nessa comoditização, o professor deve se atentar à primeira característica dos serviços: a **variabilidade**. Aulas particulares personalizadas são oferecidas em diferentes meios. No entanto, essa personalização do ensino nem sempre é clara para os alunos e nem para os professores. Como oferecer um ensino personalizado se utilizamos um só material para os alunos de um mesmo nível? Se aproveitamos uma só aula planejada para diversos alunos? Se as atividades de avaliação da aprendizagem são as mesmas?

Para oferecer um ensino personalizado a um aluno, devem-se levar em consideração objetivos, necessidades, expectativas, desejos, receios, traumas e motivações de cada aluno, e as escolhas pedagógicas do professor devem estar alinhadas com o perfil único de cada aprendiz. Dessa forma, para fugir da comoditização das aulas particulares, é necessário gerar e demonstrar o valor da aula, personalizando a assistência remota, as técnicas de *feedback*, o acompanhamento pedagógico, o registro do desenvolvimento, as avaliações da aprendizagem e os recursos e materiais educacionais.

3.2. Intangibilidade

Ao ministrar uma aula particular, o professor não está entregando um produto que o aluno irá carregar para casa ao término de um período pré-estabelecido, e essa é mais uma das características dos serviços: a **intangibilidade**. As aulas particulares são inseridas na categoria de prestação de serviços contínuos e a

longo prazo, logo cada aula representa uma experiência isolada de toda uma transformação pela qual o aluno está passando. Embora os alunos tendam a buscar valor na aula isolada, é a continuidade do serviço que irá mostrar-lhes o real valor que a aula tem para eles. Por isso, é necessário que o professor busque estratégias de tangibilização de resultados a curto e a longo prazo.

3.2.1. Tangibilização de resultados a curto prazo

Os professores sabem que o desenvolvimento de um aluno acontece de forma contínua e não apenas dentro de uma aula. No entanto, além de guiarmos o aprendiz para que ele saia de cada aula sabendo mais do que quando entrou, devemos nos preocupar em promover oportunidades para que esse aluno perceba o seu desenvolvimento. A seguir, descreveremos algumas abordagens e atividades que podem ser utilizadas para evidenciar a evolução do aluno e, embora as estratégias não sejam específicas para a aula particular, adaptamos instruções e exemplos para esse contexto.

Test-teach-test

Essa abordagem de ensino bastante utilizada em cursos regulares deixará claro para o aluno que ele conseguiu se desenvolver na aula. A abordagem pressupõe que o professor, primeiramente, avalie o conhecimento do aluno sobre determinado tópico. Depois, proponha atividades se adequando ao conhecimento prévio do aluno. Por fim, aplique uma nova avaliação que evidencie o desenvolvimento do aluno.

Para ilustrar essa abordagem, podemos pensar na seguinte estrutura para uma aula sobre hábitos da infância:

- **TEST:** a atividade inicial propõe ao aluno escrever frases utilizando a construção “When I was a child, I _____ (watch / play / study / like / read) _____.” Então, o aluno escreve frases do tipo “When I was a child, I watched cartoons” e “When I was a

child, I played hopscotch.” O professor pede que o aluno guarde as frases até o final da aula;

- **TEACH:** em seguida, o professor conta sobre seus hábitos na infância e relata situações específicas do passado, chamando a atenção do aluno para a diferença entre as estruturas *used to* e o passado simples (ex.: “When I was a child, I used to study at Colégio Fadinha do Dente” vs. “In 2000 I read Harry Potter and the Philosopher’s Stone”). Passado esse momento de apresentação e reconhecimento da estrutura, o aluno realiza atividades variando entre exercícios controlados e momentos de produção mais livres;

- **TEST:** finalmente, ao final da aula, o professor pede que o aluno retome a atividade inicial e corrija suas frases. Tal estrutura de aula ajudará o aluno a visualizar com clareza o seu desenvolvimento naquele período.

Backward design

Muitos alunos esperam desenvolver habilidades de produção durante uma aula. Estruturar a aula utilizando as estratégias de *backward design* pode ajudar o professor e seu aluno a terem maior clareza do desenvolvimento e do objetivo final da aula.

Na tabela abaixo, o professor refletiu sobre perguntas que partiram do objetivo final da aula e foi destrinchando as etapas do ensino a partir dali:

Tabela 4 – Modelo de planejamento de uma aula seguindo a estratégias *backward design*.

O que eu espero que o meu aluno seja capaz de produzir/compreender ao final desta aula?			
<i>Ao final da aula, o aluno será capaz de utilizar a voz ativa e a voz passiva para mudar o foco de uma frase sobre descobertas científicas.</i>			
De quais habilidades o meu aluno precisa para ser capaz de produzir/compreender isso?			
<i>Usos da voz ativa.</i>	<i>Usos da voz passiva.</i>	<i>Descobertas científicas.</i>	<i>Diferentes intenções de um texto.</i>

Como que o meu aluno pode desenvolver as habilidades necessárias para produzir/compreender isso?

1. Descobertas científicas:

a. Responder perguntas de interpretação de um texto sobre descobertas e criações científicas que mudaram o mundo: o texto contém frases do tipo *“Penicillin, the first true antibiotic, was discovered by Alexander Fleming”* e *“The printing press was invented by Johannes Gutenberg around 1440.”*

b. Discussão oral de um vídeo sobre mulheres que mudaram o mundo com suas invenções e descobertas: o vídeo contém frases do tipo *“Ada Lovelace wrote the world’s first computer algorithm in 1843”* e *“In 1899, Letitia Geer invented a medical syringe that could be operated with only one hand.”*

2. Intenção de cada texto: a seguir, o aluno irá analisar a intenção do texto escrito e do vídeo. Espera-se que o aluno compreenda que o texto tem por objetivo dar destaque à descoberta ou invenção, enquanto o vídeo quer dar destaque à mulher que inventou ou descobriu algo importante.

3. Estrutura da voz ativa e voz passiva:

a. O professor seleciona exemplos de voz passiva do texto e exemplos de voz ativa do vídeo. O professor guia o aluno a perceber as diferenças nas estruturas.

b. Agora, já compreendendo as estruturas e a função de cada uma, o professor propõe que o aluno reescreva as frases separadas do texto e do vídeo mudando o foco da frase. Ou seja, o aluno reescreve as frases do texto mudando o foco da invenção para o inventor e reescreve as frases do vídeo mudando o foco da inventora para a invenção.

4. Produção: o professor traz diversas manchetes de jornais e revistas em português que falam sobre invenções e descobertas de cientistas brasileiras. A atividade é para o aluno criar uma *thread* do Twitter, em inglês, compartilhando com sua comunidade as invenções e descobertas. O aluno deve decidir se quer chamar a atenção para a invenção, usando a voz passiva, ou para a inventora, usando a voz ativa.

A atividade acima traz para o foco da aula a produção final do aluno, que foi toda apoiada pelas demais atividades. Encerrar a aula com uma produção que possa ser registrada e facilmente percebida pelo aluno é importante para que ele observe o seu desenvolvimento constante à medida que seus estudos avançam.

3.2.2. Tangibilização de resultados a longo prazo

Além da tangibilização de resultados a cada aula, a tangibilização de resultados de forma contínua e a longo prazo é essencial para o aluno perceber o quanto foi desenvolvido em um determinado período. Ademais, a tangibilização a longo prazo é importante para o professor e o aluno fazerem ajustes no curso, bem como focarem em uma habilidade específica ou proporem alteração da frequência das aulas.

Aprendizagem visível

Há diversas estratégias que o professor de aula particular pode utilizar para tornar o processo de aprendizagem visível para o aluno. A lógica por trás dessas abordagens é levar o aluno a refletir e a perceber o seu desenvolvimento com clareza. Portanto, uma atividade importante é a reflexão guiada pelo professor. Algumas perguntas de reflexão propostas pelo professor podem incluir:

- O que nós estamos aprendendo nesta aula?
- Por que estamos estudando este assunto?
- Como as atividades propostas ajudam o seu desenvolvimento deste tópico?
- O que mais pode ser feito para ajudar o seu desenvolvimento?

Além de guiar o aluno para perceber o seu desenvolvimento nas aulas, essas perguntas de reflexão o ajudam a ter maior clareza dos objetivos e motivos daquilo que é proposto pelo professor.

Avaliações periódicas

Com professor e aluno tendo claros os objetivos com as aulas, será importante que ambos combinem uma periodicidade para refletirem sobre o desenvolvimento até determinado ponto. Sabendo que as avaliações são evidências de aprendizagem durante um período e que elas sugerem informações importantes

sobre como o processo será conduzido dali em diante, o professor deve propor diferentes formas de avaliação, levando em consideração as preferências de aprendizagem, receios e expectativas e necessidades de seu aluno.

O professor deve ter especial atenção ao determinar a frequência desses pontos de controle do desenvolvimento, pois, visto que ela indica a evolução do aluno e dá informações sobre o processo futuro das aulas, as avaliações podem ser interpretadas positiva ou negativamente, sendo um grande fator que pode motivar ou desmotivar o aprendiz. Por isso, a frequência não deve ser tão baixa, a ponto de que o aluno demore muito a perceber o seu desenvolvimento e que o professor não tenha insumo suficiente para mudar suas estratégias, e nem tão alta, de forma que a evolução que o aluno perceba seja muito pequena entre as avaliações. Nos dois cenários, o aluno pode acabar ficando desmotivado por não perceber sua evolução.

A seguir, observaremos as duas últimas características da aula particular como prestação de serviços: inseparabilidade e perecibilidade. Outrossim, a construção de um contrato será apresentada como uma possibilidade para a redução dos efeitos negativos dessas duas características.

3.3. Inseparabilidade

Outra característica da prestação de serviços é a **inseparabilidade**, ou seja, quando a oferta e o consumo do serviço são indissociáveis. Para qualquer professor, isso tem implicações extremamente importantes: o aluno constrói a aula no mesmo ritmo que o professor também a constrói. Para explorar as vantagens da cocriação de uma aula, o professor deve adotar algumas estratégias que o auxiliem e lhe deem segurança no processo: criação de regras de sala de aula, conhecimento dos interesses gerais dos alunos, clareza de seus objetivos e necessidades e compreensão de seus estilos de aprendizagem.

Apesar de essa característica ser semelhante à de uma aula regular, há uma importante diferença entre a prestação de serviços para uma turma tradicional e para um aluno particular no que concerne à inseparabilidade: na turma, o professor presta serviços a uma escola, então todos estão restritos à relação professor-aluno. Já na aula particular, o professor presta serviços diretamente a um aluno-cliente. Essa especificidade da aula particular traz novas camadas de inseparabilidade ao relacionamento, que não é mais professor-aluno, apenas. Além das atividades inerentes às aulas, o professor é responsável por outras ações, como: conduzir campanhas de captação de alunos, atender e recepcionar novos alunos, responsabilizar-se por sua formação profissional, negociar valores das aulas e reajustes, abordar cláusulas contratuais, fazer cobranças de parcelas em atraso etc. Devido a essas atividades indissociáveis da função do professor de aula particular, devem-se observar os momentos, a frequência e a forma como essas ações serão realizadas de forma a não prejudicar o andamento das aulas.

3.4. Percibilidade

Uma aula síncrona não pode ser guardada para ser “consumida” mais tarde. No momento em que ela é ministrada, seu prazo de validade já se esgotou, e aquele aluno que não compareceu não pode mais “consumir” o serviço oferecido. Nesse sentido, a quarta característica da aula particular como prestação de serviços é a **percibilidade**.

Pensando-se na aula particular, muitas vezes os professores são demasiadamente flexíveis com o reagendamento das aulas e não contemplam esse assunto nos contratos. Nesses casos, o professor deve se atentar para o fato de que aquele serviço se tornou perecível para ele, e que ele deixou de receber pelo horário em que esteve disponível, sem prejuízo para o aluno que não compareceu à aula.

Além disso, outra situação em que o serviço do professor de aula particular se torna perecível é durante o período de férias, já

que o horário das aulas continua vago e, o docente deixa de receber por aulas avulsas. Então, ao estipular o valor, ao combinar os pagamentos e ao montar o cronograma anual de aulas, o professor tem que levar em consideração seu período de férias. Nesse sentido, é altamente recomendado que o professor de aula particular trabalhe com um contrato.

Confecção do contrato

Uma importante ferramenta com que o professor de aula particular pode contar para reduzir os possíveis efeitos negativos que as características de inseparabilidade e perecibilidade tragam é o contrato.

O professor e o aluno são pessoas suscetíveis a erros e a momentos de altos e baixos, assim como qualquer outro profissional e cliente. Já uma aula é um serviço único que não pode ser devolvido ou trocado caso o cliente não fique satisfeito ou não contribua com sua cocriação. Portanto, para a segurança das partes, é preciso especificar em contrato os padrões da aula que será oferecida ao aluno, observando-se os dez pontos a seguir:

1. O que será oferecido?
 - a. Quantidade de aulas;
 - b. Duração de cada aula;
 - c. Espaço de tempo que o curso será oferecido (semanas, meses, anos).

Essa decisão irá impactar a forma de pagamento das aulas e, também, o cancelamento das aulas, feriados e período de férias.

2. Quando será oferecido?
 - a. Datas e horário ou frequência das aulas.

Determinar os dias e horários em que as aulas acontecem é essencial para a organização da agenda do professor e das aulas de substituição.

3. Como a aula será oferecida?

- a. Lugar ou plataforma em que a aula será oferecida.

Se a aula ocorrer na casa do professor, na residência do aluno ou em alguma plataforma on-line, essa informação terá impacto na precificação das aulas.

4. O que acontece caso o aluno precise faltar a uma aula?

- a. Cancelamento ou reagendamento antes da aula;
- b. Não-comparecimento justificável.

Um dos pontos mais essenciais de um contrato é determinar os casos em que o aluno tem direito a substituição e como ela será oferecida pelo professor.

5. O que acontece caso o professor não compareça à aula?

- a. Cancelamento ou reagendamento antes da aula;
- b. Não-comparecimento justificável.

O professor também pode precisar faltar a uma aula por diversos motivos, então é importante também se resguardar nesses casos.

6. Quem providencia o material didático de apoio?

- a. O aluno tem um prazo para comprar o material;
- b. O professor providencia o material.

Caso o aluno precise comprar o material, é importante deixar claro qual o livro solicitado e o prazo que o aluno tem para providenciá-lo.

7. Quanto será cobrado pelas aulas?

- a. Valor por aula/por mês/pela totalidade do curso.

Precificar uma aula não é simples, pois há muitas variáveis que devem ser levadas em consideração, como custo de vida da região do professor, valor médio de mercado das aulas particulares, os gastos para dar aula particular, os benefícios que o profissional teria caso trabalhasse em uma escola regular e os investimentos feitos na profissionalização pedagógica e administrativa.

8. Como funciona o pagamento das aulas?

- a. Forma de pagamento;
- b. Data de pagamento;
- c. Atraso com multa e juros.

O professor pode decidir cobrar por aula ou por mês. De qualquer forma, é preciso determinar em contrato a forma de pagamento acordada com o aluno e o prazo para pagamento antes de o atendimento ao aluno ser suspenso.

9. Há período de férias?

- a. Período de férias;
- b. Pagamento durante as férias.

Geralmente, os professores não cobram de seus alunos durante o período de férias, pois não há aulas nesse período. Alguns professores dividem o pagamento do contrato em 6 meses ou 12 meses, possibilitando-lhe receber nas férias, mas há um maior risco de inadimplência.

10. Quando o aluno ou o professor pode cancelar o contrato?

- a. Multa por rescisão de contrato;
- b. Situações de cancelamento sem multa.

A rescisão do contrato pode seguir algumas situações, como quando o aluno não realiza o pagamento ou quando o professor não oferece o que foi estabelecido.

Ter um contrato objetivo e eficiente na prestação de um serviço é essencial para a segurança do profissional e do cliente. Isso não deve ser diferente em uma aula particular, trazendo maior segurança e clareza para a relação professor-aluno. Para profissionalizar ainda mais o seu contrato, o docente pode contar com os serviços de um advogado de sua confiança, o qual pode auxiliar na elaboração e revisão do documento, bem como esclarecer dúvidas legais que porventura o professor apresente.

4. Dicas para o professor

Ser professor de aula particular pode trazer muitas vantagens para o profissional, desde uma maior autonomia para as tomadas de decisão até um maior retorno financeiro. No entanto, há também algumas desvantagens de se lecionar nesse contexto de ensino, como o acúmulo de funções para além da de educador.

Assim, para quem deseja iniciar ou reorganizar suas ações como professor de aula particular, as dicas que trago a seguir, somadas ao que foi exposto neste capítulo, oferecem um ótimo direcionamento.

1. Delimite o tipo de trabalho que você irá oferecer: caso você aceite atender à demanda de um aluno com a qual você não concorde ou não esteja familiarizado (ex.: preparação para provas de proficiência, inglês para negócios etc.), seu trabalho poderá se tornar desmotivador ou você correrá o risco de ficar sobrecarregado(a). Ademais, se suas aulas estiverem aquém das expectativas do aluno, este poderá não recomendar seu trabalho a outras pessoas. Por isso, tenha em mente o tipo de demanda dos alunos à qual você consegue atender.

2. Tenha uma conversa inicial bem esclarecedora: a conversa inicial com o aluno irá determinar todo o andamento do curso,

confeção do contrato e negociação do valor das aulas. Por isso, dedique-se a explorar as preferências dos alunos, seus interesses e experiências passadas – positivas e negativas – com o inglês. As informações que você conseguir serão valiosas para o planejamento e desenvolvimento do curso.

3. Elabore um contrato claro e objetivo: o contrato de prestação de serviços de aula particular deve ser claro e objetivo, não deixando de cobrir pontos fundamentais para a segurança tanto do professor quanto do aluno. Quando o contrato estiver pronto, separe o momento inicial da primeira aula para lê-lo com o aluno e tirar possíveis dúvidas que ele tiver.

4. Seja engajado(a) em redes sociais: as redes sociais podem ajudar você a delimitar o seu escopo de trabalho, atraindo alunos específicos para o que você tem a oferecer.

5. Planeje campanhas de divulgação: no marketing de serviços, a divulgação “boca-a-boca” ainda é o meio mais eficiente para captação de novos alunos. Então, é importante que você crie campanhas de divulgação, resultando em indicação e fidelização de novos alunos.

6. Participe de uma comunidade de professores: procure uma comunidade de professores, seja na sua região ou nas redes sociais, a fim de que formem uma rede de apoio pedagógico e emocional. Também há empresas de consultoria educacional que, além de oferecer cursos, estimulam o engajamento de professores em comunidades exclusivas.

7. Invista na sua formação: participar de eventos e cursos da sua área é importante para que você se mantenha sempre atualizado(a), além de serem uma ótima oportunidade de ampliar a sua rede profissional. Ainda, é importante que você amplie o seu leque de formação para a área de administração e marketing.

Além de essas dicas reforçarem pontos discutidos ao longo deste capítulo, ressaltam também que ser professor de aula particular vai além do reforço escolar e é muito mais do que uma simples adaptação de uma aula tradicional. A aula particular tem uma dinâmica própria e demanda habilidades do profissional que

transpassam a área da educação. Por isso, além de servir como um guia para os professores de inglês que desejam enveredar pelas aulas particulares, este capítulo também deve ser visto como o princípio do aprofundamento das suas práticas nesse contexto de ensino.

Referências

DUDLEY-EVANS, T. English for specific purposes. In: CARTER, R. e NUNAN, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 131-136.

GRAVES, K. Language curriculum design: Possibilities and realities. In: HALL, G. *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. New York: Routledge, 2016.

KAHTALIAN, Marcos. *Marketing de Serviços*. Coleção Gestão Empresarial. Curitiba: Gazeta do Povo, 2002.

MARSH, D. *Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners*. New York: Cambridge University Press, 2012.

RICHARDS, J. *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015.

SPRATT, M., PULVERNESS, A., WILLIAMS, M. *The TKT Course: Modules 1, 2 and 3*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

WILBERG, P. *One to One: A Teacher's Handbook*. London: Language Teaching Publications: Teacher Training, 1987.

ENSINO DE INGLÊS NA UNIVERSIDADE

Cíntia Regina Lacerda Rabello

If we share, we're halfway there.

Marc Prensky

1. Introdução

O ensino de inglês na universidade pode ser bastante desafiador, mas também muito gratificante. Uma vez que o professor tem mais autonomia e liberdade para escolher os materiais e desenhar o seu curso, algumas dúvidas comuns surgem, tais como: Como ensinar? Que metodologia seguir? Que materiais e recursos utilizar? Como avaliar os alunos?

Neste capítulo, abordo algumas destas questões e compartilho algumas experiências e sugestões baseadas em minha atuação no ensino de inglês no ensino superior, tanto no curso de Letras quanto em outros cursos de Graduação, e na Pós-Graduação Lato Sensu, atuando na formação continuada de professores de língua inglesa. O capítulo, no entanto, não pretende ser um guia de como ensinar língua inglesa no ensino superior, nem tampouco esgotar as possibilidades de trabalho neste contexto; mas sim, auxiliar professores que estão iniciando na carreira do magistério superior a partir da seleção e compartilhamento de algumas ideias e atividades que tenho realizado ao longo de dez anos atuando neste contexto.

Para isso, divido o capítulo em três seções. Na primeira seção abordo, de maneira breve, dois principais contextos de ensino de inglês na universidade. A seguir, busco responder algumas das perguntas mencionadas anteriormente com base no processo de desenho e planejamento do curso. Na terceira seção, destaco a

relevância das tecnologias digitais para o ensino de línguas estrangeiras (LE) e para a formação de professores de línguas. Termina o capítulo com algumas considerações finais e algumas dicas úteis para o professor, além de alguns recursos digitais organizados em um painel digital e as referências bibliográficas.

2. Ensino de inglês na universidade: contextos, objetivos e práticas

Frequentemente, encontramos dois contextos distintos em relação ao ensino de língua inglesa na universidade de acordo com o curso e seus objetivos. Primeiramente, temos os cursos de Letras, que têm como objetivo formar professores e/ou especialistas em língua inglesa (tradutores, revisores, etc.). O inglês também é ensinado em outros cursos de graduação, onde é considerado como ferramenta importante para a formação acadêmica e profissional de estudantes universitários de diversas áreas.

Nesses cursos, as disciplinas são geralmente chamadas de Inglês Instrumental ou Inglês para Leitura, onde o principal objetivo é instrumentalizar os graduandos para a leitura de textos de suas áreas na língua inglesa a partir do ensino de estratégias de leitura e trabalho com vocabulário específico de cada área. Contudo, esta perspectiva tem mudado nos últimos anos, e vários cursos já utilizam a abordagem de Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes* - ESP). Ao contrário da perspectiva do “Inglês Instrumental”, no ESP, todas as habilidades linguísticas são trabalhadas e o processo de desenvolvimento de planejamento do curso e materiais didáticos é feito especificamente para cada contexto de ensino com base nas necessidades dos estudantes de cada área, seguindo, assim uma abordagem multidisciplinar (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 2010) e centrada no estudante (HUTCHINSON; WATERS, 2009).

Já no curso de Letras, o objetivo e as práticas de ensino diferem bastante, uma vez que mais do que formar usuários, busca-se formar professores e especialistas na língua, que devem dominar,

além do idioma para fins de comunicação, suas estruturas linguísticas e discursivas e suas metodologias de ensino. Neste sentido, não basta trabalhar as quatro habilidades tradicionais (*reading, listening, writing e speaking*), mas desenvolver um estudo sistemático das estruturas da língua inglesa e sua relação com o ensino de línguas sob uma perspectiva mais ampla e crítica.

Embora os dois contextos apresentem várias diferenças em termos de objetivos e práticas, apresento a seguir, algumas sugestões e dicas úteis em relação ao desenho do curso que podem ser utilizadas em ambos os cenários.

3. Desenho do curso

Ao contrário de outros contextos de ensino em que, muitas vezes, o professor recebe um plano de ensino pronto ou um material didático para seguir ao longo do curso, no ensino superior, o professor se depara com uma realidade bem diferente. Apesar de precisar seguir alguns materiais oficiais como as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs)¹ e documentos da própria instituição, tais como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ementas das disciplinas e o Regimento dos Cursos de Graduação da instituição, o professor precisa, após a leitura de todo este material, iniciar o desenho do seu curso, ou seja, elaborar o plano da disciplina.

Para Eric Fournier, diretor de desenvolvimento educacional da *Washington University in St. Louis*, o planejamento de um curso é um processo que envolve quatro etapas inter-relacionadas: (1) a definição dos objetivos do curso; (2) a seleção dos conteúdos e métodos de ensino; (3) a avaliação da aprendizagem dos alunos; e (4) a avaliação e revisão do curso. Esse processo pode parecer bastante assustador a princípio, mas Fournier apresenta, no site da universidade, uma série de dicas de como tornar este processo mais fácil ao dividi-lo em pequenas etapas, tais como iniciar o processo

¹ Ver: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>

de planejamento cedo e revisá-lo continuamente de forma a garantir o engajamento dos alunos e o sucesso do curso.²

Nesta seção, apresento as quatro etapas propostas por Fournier e acrescento algumas sugestões e experiências baseadas em minha prática no desenho e planejamento de minhas próprias disciplinas na universidade.

3.1. Definição dos objetivos do curso

A primeira e mais importante etapa do planejamento da disciplina é a definição dos objetivos do curso, pois somente a partir dos objetivos estabelecidos será possível realizar as demais etapas. Ao estabelecer esses objetivos, é muito importante ter em mente a aprendizagem dos alunos e não o ensino em si, ou seja, o que os alunos devem aprender em sua disciplina. Para isso, um importante recurso que Fournier sugere e que tenho utilizado na minha prática é a Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1956; FERRAZ; BELHOT, 2010), que descreve seis objetivos educacionais organizados em forma de pirâmide na qual os objetivos relativos ao pensamento de ordem inferior (recordar, compreender, aplicar) ficam na base e os de ordem superior (analisar, avaliar, criar) no topo.

Ao planejar o curso, é importante que o professor considere todos os objetivos, mas que trabalhe principalmente os de ordem superior de forma a tornar a aprendizagem mais relevante e significativa, desenvolvendo nos alunos as habilidades de analisar, avaliar e criar conteúdos ao invés de apenas recordar, compreender e aplicar as informações apresentadas.

A Taxonomia de Bloom é um recurso útil para a definição dos objetivos do curso ou disciplina e também para o planejamento das aulas e de avaliações, pois permite estabelecer

² Ver: <<https://ctl.wustl.edu/resources/designing-a-course/>>

os objetivos de aprendizagem que irão nortear o planejamento de cada aula ou avaliação.³

3.2. Seleção dos conteúdos e métodos de ensino

Após a definição dos objetivos, partimos para a seleção dos conteúdos e métodos de ensino. Essa, talvez, seja a etapa mais trabalhosa, tendo em vista a enorme gama de possibilidades, recursos e métodos disponíveis. A fim de auxiliar professores que estejam iniciando a prática no ensino superior, procuro responder três perguntas importantes com base em minha prática docente.

O que ensinar?

Apesar da ementa constituir um importante guia com a indicação dos conteúdos obrigatórios da disciplina ou curso, o professor tem autonomia para trabalhar com outros conteúdos não previstos, constituindo o que comumente se denomina de currículo oculto.

Nesse sentido, além de trabalhar os conteúdos específicos da disciplina, o professor pode trazer para sala de aula outros conteúdos que contribuam para a formação profissional e desenvolvimento pessoal dos alunos e que possam ser trabalhados de forma transversal ao currículo oficial da instituição, sem prejuízo aos itens descritos na ementa. Alguns desses conteúdos que tenho incorporado nas minhas disciplinas de língua inglesa são as habilidades globais (*global skills*) e questões globais (*global issues*).

Na sociedade atual em constante transformação, é fundamental que desenvolvamos diferentes habilidades e competências para a aprendizagem e para o trabalho. Estas habilidades são geralmente chamadas de Competências para o Século XXI (*21st Century Competencies* ou *21st Century Literacies*), Habilidades Globais (*Global Skills*) ou Habilidades Centrais (*Core*

³ Para saber mais sobre a Taxonomia de Bloom veja os recursos compartilhados no mural de Recursos Digitais.

Skills), e compreendem um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes essenciais para a aprendizagem e trabalho na sociedade contemporânea.

No campo da educação, e principalmente do ensino superior, é essencial que preparemos futuros profissionais para atuação neste cenário de constantes mudanças, desenvolvendo habilidades e competências como pensamento crítico, colaboração, comunicação, solução de problemas, criatividade, entre outros. Em consonância com diversos documentos internacionais, o documento *Global Skills: creating empowered 21st century citizens* (MERCER et al., 2019) apresenta cinco conjuntos de habilidades globais para serem trabalhadas no ensino de língua inglesa: (1) comunicação e colaboração; (2) criatividade e pensamento crítico; (3) competência intercultural e cidadania; (4) auto regulação emocional e bem-estar; e (5) letramentos digitais. Apesar do documento ser direcionado ao ensino de inglês de forma geral, ele pode ser adaptado para o ensino superior, uma vez que aborda habilidades essenciais para profissionais na sociedade contemporânea.

Além das habilidades globais, outro conteúdo que costumo integrar nas minhas aulas na universidade é a discussão de questões contemporâneas, ou questões globais (*global issues*). Estes conteúdos podem ser trabalhados por meio do uso de textos, vídeos, imagens, entre outras linguagens, no ensino de conteúdos previstos no currículo formal, servindo como plano de fundo para o ensino de estruturas linguísticas e também para o trabalho com gêneros textuais no desenvolvimento da compreensão e da produção escrita e oral e também do pensamento crítico, da solução de problemas e da comunicação e colaboração.

Como ensinar?

A seleção dos métodos de ensino pode ser outra tarefa difícil, pois são várias as possibilidades de acordo com as teorias de aquisição de segunda língua e modelos existentes no campo de ensino de línguas, e, portanto, cabe ao professor selecionar aqueles

que mais se adequam às suas crenças, ao contexto de ensino e às necessidades dos alunos.

Comumente, o ensino de inglês é pautado na teoria sociocultural, baseando a prática de ensino-aprendizagem na interação e colaboração entre os alunos (FIGUEIREDO, 2019), e na abordagem de gêneros discursivos, utilizando diferentes textos como suporte para o trabalho com estruturas linguísticas e a discussão em sala de aula. Além destas duas abordagens, baseio minhas aulas no ensino superior ainda no ensino mediado por tecnologias digitais, seja nos modelos de Ensino Híbrido, ou no Ensino Presencial Enriquecido por Tecnologias Digitais e nas Metodologias Ativas.

Apesar do termo Aprendizagem Híbrida ter se popularizado no ano de 2020 com a crise sanitária imposta pela pandemia de COVID-19, esta prática educacional já vem sendo utilizada há bastante tempo em educação e, principalmente, no ensino superior (HORN; STAKER, 2015). Desde 2011, utilizo esta metodologia em minhas turmas presenciais na graduação, aliando ao ensino presencial a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para a realização de atividades on-line fora da sala de aula. Este modelo permite expandir o processo de ensino-aprendizagem para além do tempo e espaço físico da universidade, ampliando as possibilidades de aprendizagem de línguas.

Há inúmeras tecnologias digitais gratuitas que podem ser utilizadas para a criação de AVAs, tais como *Moodle*, *Google Classroom* e *Edmodo*; plataformas de Redes Sociais, tais como *Facebook* ou ferramentas para construção de *blogs*, e até mesmo aplicativos de mensagens instantâneas como o *WhatsApp*. O uso destas tecnologias permite o compartilhamento de diferentes mídias com os estudantes, a comunicação rápida e direta e até mesmo a realização de debates e discussões virtuais, além do desenvolvimento da metodologia da Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), em que os alunos podem assistir vídeos e/ou fazer leituras de materiais digitais antes da aula, para que na sala de aula sejam realizadas discussões e atividades práticas baseadas no conteúdo estudado

previamente. Em Rabello e Tavares (2016), descrevo a utilização do *Facebook* em uma disciplina de língua inglesa no curso de Relações Internacionais na perspectiva do ensino híbrido.

Outra possibilidade do ensino mediado por tecnologias é a utilização de intercâmbios virtuais, no qual estudantes de diferentes países podem trocar experiências por meio da comunicação real e do uso de inglês como língua franca, ou língua internacional de comunicação. Além do desenvolvimento da habilidade escrita (visto que grande parte da comunicação é feita por meio de fóruns de discussão escritos) e aquisição de vocabulário, os estudantes também desenvolvem a competência intercultural (uma das habilidades globais). No artigo “Intercâmbio virtual: contribuições para a aprendizagem da língua inglesa de estudantes de Letras” (RABELLO, 2020), descrevo uma experiência de intercâmbio virtual entre estudantes de Letras e estudantes de ESP em universidades na Colômbia e Japão, como parte do IVE Project (*International Virtual Exchange Project*).⁴

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) também são utilizadas nas minhas aulas presenciais, no que Moreira e Schlemmer (2020) chamam de Ensino Presencial Enriquecido por Tecnologias Digitais, em que diferentes recursos e dispositivos digitais são integrados ao espaço físico da sala de aula. Nesse sentido, há uma infinidade de tecnologias digitais gratuitas que podem ser utilizadas no ensino presencial, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e ampliando a participação e a interação dos estudantes com o conteúdo e com outros alunos ao permitirem o compartilhamento de textos e outros materiais desenvolvidos pelos alunos com toda a turma.⁵ Um recurso excelente, e que uso bastante em minhas aulas é o *TED*⁶, um site

⁴ Ver: <https://iveproject.org/>

⁵ No mural digital apresentado ao final do capítulo, compartilho o link de dois *e-books* da Editora Parábola com download gratuito e que apresentam várias tecnologias digitais para o ensino de línguas e também um *e-book* com diferentes experiências de integração de TDICs no ensino de inglês.

⁶ Ver: <https://www.ted.com/>

que reúne uma série de vídeos com palestras curtas sobre temas de diversas áreas e com transcrição e legenda em várias línguas.

Também utilizo bastante o conceito de BYOD (*Bring Your Own Device*), no qual os estudantes, que já trazem normalmente os aparelhos celulares ou outros dispositivos eletrônicos para a sala de aula, passam a utilizar estes recursos para a aprendizagem, acessando materiais e atividades via Internet ou *bluetooth*. Uma tecnologia muito utilizada no contexto de ensino de línguas é o *Kahoot*⁷, que permite a criação de *quizzes* para revisão de vocabulário e conteúdos estudados e em que os alunos participam utilizando o próprio celular ou *tablet* para responder às perguntas de forma individual ou em grupos. Além de permitir maior motivação dos estudantes por meio da competição e gamificação, o aplicativo também permite a avaliação formativa da turma, oferecendo *feedback* imediato para o professor por meio de relatórios de desempenho de cada aluno ou grupo de alunos, como veremos adiante.

Outros recursos bastante úteis são os aplicativos de dicionários para consulta de vocabulário, por exemplo, e os leitores de códigos QR (aqueles códigos em forma de quadrados que podem ser lidos por meio de aplicativos em celulares). Estes aplicativos são muito úteis para professores que desejem trabalhar com textos digitais e não queiram fazer cópias impressas para os alunos, implementando o conceito da sala de aula sem papel. Para isso, basta que o professor crie códigos QR a partir do *hyperlink* de um site e compartilhe com os alunos para que eles escaneiem e acessem os materiais direto de seus celulares. Uma atividade que utilizo muito com meus alunos é a leitura quebra-cabeça (*jigsaw reading*). Nesta atividade, seleciono diferentes artigos curtos ou trechos de um artigo mais longo e crio um código QR para cada um. Em seguida, compartilho os códigos com grupos de alunos (de forma impressa ou em uma projeção multimídia) para que acessem os artigos em seus celulares. Após a leitura, os alunos são organizados em grupos para discussão: primeiramente, em grupos

⁷ Ver: <https://create.kahoot.it/>

de estudantes que leram o mesmo artigo (ou parte dele), e posteriormente em novos grupos, em que cada aluno tenha lido um texto ou uma parte diferente. No final da atividade, todos os alunos terão conhecimento de todos os textos por meio do trabalho em grupo combinando habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e utilizando seus próprios dispositivos sem necessidade de impressão ou cópias.

Por fim, apesar da recente popularidade das metodologias ativas, grande parte das práticas no ensino superior ainda são pautadas na centralidade do professor e do conteúdo, com aulas, majoritariamente, expositivas e realização de atividades individuais pelos alunos. No artigo *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*, o professor José Moran (2013) propõe o uso de diferentes metodologias que têm como centro a ação do estudante, ou seja, metodologias em que os estudantes trabalham em colaboração para resolver problemas, descobrir informações e construir conhecimento de forma ativa. Algumas dessas metodologias são a própria Aprendizagem Híbrida e a Sala de Aula Invertida, já apresentadas, em que o processo de aprendizagem acontece tanto dentro quanto fora da sala de aula, por meio de diferentes atividades mediadas por tecnologias digitais e que estimulam a autonomia, comunicação e colaboração entre os alunos. Além disso, Moran descreve ainda outras metodologias ativas, tais como a Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Investigação, Aprendizagem Baseada em Problemas, entre outras.

Uma metodologia que utilizo muito em minhas aulas no ensino superior e que envolve várias dessas metodologias é a *webquest*. A *webquest* é uma abordagem de ensino que envolve a busca de informações na *web* e a construção de um produto final a partir dos dados coletados e analisados de forma crítica e colaborativa. O professor pode construir sua *webquest* em um documento eletrônico comum ou em plataformas específicas que permitem a criação das várias etapas do processo em páginas da

web. Duas ferramentas bastante interessantes são *Createwebquest*⁸ e *Zunal*⁹, pois além de permitirem ao professor criar sua própria *webquest*, estas plataformas disponibilizam um repositório de *webquests* criadas por professores de vários países, permitindo a busca e utilização de diferentes *webquests*.

Dois exemplos de *webquests* que desenvolvi no ensino de inglês na graduação são as *webquests Language and Culture*, voltada para estudantes de Letras, e *Intercultural Communication*, realizada com estudantes de Relações Internacionais. A partir da introdução do tema, o professor apresenta alguns links para a pesquisa guiada dos alunos e a tarefa a ser realizada em grupos. No caso dos estudantes de Letras, a tarefa era pesquisar sobre a língua e cultura em diferentes países que têm a língua inglesa como primeira língua e ao final da atividade, elaborar uma apresentação multimídia com as informações coletadas e apresentá-las para a turma de forma oral. Já no curso de Relações Internacionais, a partir da discussão do conceito de comunicação intercultural, os alunos foram organizados em grupos para desenvolver uma apresentação digital (em forma de vídeo ou apresentação multimídia) com dicas para a comunicação efetiva em contextos de negócios em diferentes países no mundo. A apresentação foi feita de modo virtual em um fórum de discussão no *Moodle* e os alunos deveriam assistir e comentar as apresentações dos colegas. Além de desenvolver habilidades linguísticas em inglês e conhecimento sobre língua, cultura e comunicação intercultural, os estudantes também desenvolvem diversas habilidades globais, tais como, letramento digital e informacional, além de comunicação, criatividade, pensamento crítico e colaboração.¹⁰

⁸ Ver: <https://www.createwebquest.com/>

⁹ Ver: <http://zunal.com/>

¹⁰ Para saber mais sobre *webquests*, verifique o artigo de Lilian Bacich disponibilizado no mural de Recursos Digitais compartilhado no final do capítulo.

Quais recursos utilizar?

Após identificar os conteúdos e os métodos de ensino no plano de curso é importante selecionar os recursos e/ou materiais que serão utilizados. No ensino superior, é muito comum a utilização de textos escritos como principal recurso pedagógico. Contudo, na sociedade contemporânea digital dispomos de uma infinidade de textos que podem ser utilizados como recursos pedagógicos em múltiplas linguagens, tais como hipertextos, vídeos, *podcasts*, imagens, entre outros.

Muitos destes recursos estão disponíveis na *web* e são de fácil acesso e compartilhamento com os alunos de forma rápida e gratuita, evitando o investimento com compra de livros e/ou cópias (muitas vezes ilegais). No entanto, precisamos estar atentos, pois nem tudo que está na *web* pode ser usado e compartilhado livremente. É importante que o professor atente nas licenças de uso de cada material ou recurso que pretende utilizar em suas aulas de forma a garantir a preservação aos direitos autorais de cada material.

Portanto, é necessário verificar a licença atribuída a cada material antes da seleção para o curso. Se o material possuir direitos autorais, tais como arquivos digitais de livros, este material não deve ser utilizado nem compartilhado com os estudantes. Por outro lado, se o material possuir uma licença *Creative Commons* (CC), basta verificar o tipo de licença atribuída e as permissões de uso, compartilhamento e/ou adaptação.¹¹

Nesse sentido, venho utilizando em meus cursos, além de artigos acadêmicos publicados em periódicos on-line com licença aberta, Recursos Educacionais Abertos (REA), ou em inglês *Open Educational Resources* (OER). De acordo com a UNESCO, estes recursos constituem

¹¹ Para saber sobre os tipos de licença aberta disponíveis, visite o site: <https://br.creativecommons.net/licencas/>

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. [...] podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. (UNESCO, 2015, p. v).

Os REAs podem auxiliar muito a vida do professor, uma vez que podem ser reutilizados e compartilhados de forma legal, podendo ser baixados e compartilhados gratuitamente com os estudantes. Além disso, dependendo do tipo da licença atribuída, estes materiais também podem ser adaptados e remixados, permitindo a criação de novos materiais.

Há diversos repositórios de REA disponíveis na *web* onde professores e alunos podem encontrar uma variedade de materiais abertos para o ensino-aprendizagem de LE, como o portal EduCapes¹², um repositório de materiais educacionais em diversos formatos, tais como, livros, vídeos, imagens, aplicativos, cursos, entre outros, e o *site OER Commons*¹³, onde é possível encontrar vários livros com licença aberta para o ensino de língua e literatura inglesa, dentre outros materiais educacionais.¹⁴

Além dos REAs, há vários outros recursos que podem ser utilizados no ensino de inglês em cursos de graduação em Letras ou outras disciplinas, tais como textos autênticos em *sites* científicos e vídeos nas plataformas *You Tube* e *Vimeo*, por exemplo. Os vídeos postados no YouTube, possuem, geralmente, uma licença de compartilhamento, desde que feito por meio de *link* da própria plataforma, ou seja, é possível compartilhar o *link* dos vídeos postados na plataforma, mas não baixar os vídeos e compartilhá-los em arquivo de vídeo. Antes de compartilhar imagens em apresentações ou qualquer outro material, é importante também verificar a licença de cada imagem fazendo uma busca por imagens

¹² Ver: <https://educapes.capes.gov.br/>

¹³ Ver: <https://www.oercommons.org/>

¹⁴ Para saber mais sobre REAs e suas possibilidades para a educação, não deixe de ver o site: <http://educacaoaberta.org/>

com licença aberta ou utilizando *sites* específicos de imagens gratuitas, tais como *Pexels*¹⁵ e *Unplash*¹⁶, sempre atribuindo a autoria de cada imagem.

Por fim, o uso e gestão de materiais digitais pode ser bastante desafiador. Portanto, recomendo a utilização de tecnologias digitais para armazenamento e compartilhamento em nuvem e também o uso de AVAs para o compartilhamento de materiais com os estudantes por meio de *hyperlinks*. Além disso, há inúmeras tecnologias digitais que podem ser utilizadas como recursos pedagógicos, como tenho compartilhado aqui. Em relação à seleção de tecnologias, busco sempre utilizar plataformas gratuitas ou que tenham uma versão gratuita. Também busco selecionar ferramentas que sejam simples de utilizar, de forma que nem professor nem alunos precisem gastar muito tempo aprendendo a utilizar a tecnologia para então poder acessar o recurso desejado.

3.3. Avaliação da aprendizagem dos alunos

A avaliação da aprendizagem é um processo tão fundamental quanto o ensino, pois permite identificar o quanto foi aprendido e se é necessário fazer algum tipo de intervenção ou alteração no planejamento inicial. Por isso, é importante estabelecer, ainda durante o desenho do curso, em que momentos a avaliação da aprendizagem será realizada e que instrumentos serão utilizados. Também é essencial que a avaliação esteja diretamente relacionada aos objetivos de aprendizagem e ao que foi efetivamente trabalhado durante o curso. A avaliação da aprendizagem é geralmente classificada em três tipos de acordo com o momento em que é realizada e também em relação aos seus objetivos. Assim, temos a avaliação diagnóstica, a avaliação somativa e a avaliação formativa.

¹⁵ Ver: <https://www.pexels.com/>

¹⁶ Ver: <https://unsplash.com/>

A avaliação diagnóstica é geralmente realizada no início do curso a fim de identificar o conhecimento prévio e as necessidades dos estudantes. Esta avaliação é especialmente importante no ensino de LE, pois é possível identificar o nível de proficiência linguística dos estudantes. A avaliação somativa é a forma mais tradicional de avaliação, e consiste na realização de atividades em momentos específicos do curso para mensuração do quanto foi aprendido. Esta avaliação é geralmente realizada por meio de testes e/ou provas e trabalhos escritos. Já a avaliação formativa é realizada de forma contínua, ao longo de todo o curso, por meio de diferentes atividades que visam não só verificar a aprendizagem, mas também identificar lacunas na aprendizagem dos alunos para que o professor possa realizar intervenções em seu plano original de ensino, garantindo que os conteúdos sejam realmente aprendidos. É importante que o professor mescle esses dois tipos de avaliação durante o curso de forma a proporcionar um processo de aprendizagem mais significativo e eficaz.

Além de ótimas aliadas na aprendizagem presencial enriquecida por tecnologias e na aprendizagem híbrida, as TDIC também constituem importantes ferramentas de avaliação da aprendizagem permitindo tanto a realização de atividades de avaliação formativa quanto somativa. Na avaliação formativa, podem ser utilizadas diversas ferramentas gratuitas, tais como *Kahoot*, *Quizlet*¹⁷, *Socrative*¹⁸, e *Google Formulários*¹⁹, que permitem a criação de *quizzes* e atividades gamificadas com *feedback* imediato para o aluno e o professor. Muitas dessas plataformas disponibilizam um relatório de desempenho de cada aluno, permitindo que o professor identifique lacunas no processo de aprendizagem e conteúdos que necessitem maior aprofundamento e/ou revisão.

Na avaliação somativa, também são inúmeras as possibilidades, tais como a criação de portfólios digitais (ou e-portfólios), criação de

¹⁷ Ver: <https://quizlet.com/pt-br>

¹⁸ <https://www.socrative.com/>

¹⁹ Ver: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

vídeos e apresentações multimídia. Os portfólios digitais constituem um excelente instrumento de avaliação formativa e somativa, pois permitem que os alunos colecionem, selecionem e apresentem artefatos construídos ao longo do curso demonstrando e refletindo sobre seu processo de aprendizagem. Os portfólios podem ser criados em diversas plataformas digitais, tais como *Padlet*²⁰, *Google Sites*²¹, plataformas de *blogs*, ou mesmo em plataformas específicas como *Carbonmade*²² e *Mahara*²³, e têm sido cada vez mais utilizados como principal instrumento de avaliação em diversas universidades americanas e europeias.

Em uma experiência de utilização de e-portfólios que desenvolvo na disciplina de Escrita Acadêmica, os estudantes colecionam as diversas versões de trabalhos escritos ao longo da disciplina na perspectiva da escrita processual (*process writing*) e ao final do curso organizam e apresentam um e-portfólio com sua produção e reflexão sobre a aprendizagem. Além de revisitar e demonstrar todo o processo da aprendizagem da escrita acadêmica por meio de rascunhos, textos editados por colegas (*peer review*), texto corrigido pelo professor e versão final, o aluno é levado a refletir sobre a própria aprendizagem na construção do e-portfólio, que pode ser compartilhado com o professor e com colegas da turma por meio de *hyperlinks*.

Já a criação de apresentações multimídia e/ou vídeos pode ser proposta de inúmeras formas, como por exemplo, pedir que os alunos criem um mapa conceitual ou um infográfico com os principais conteúdos trabalhados, uma nuvem de palavras com conceitos-chave a partir de um texto ou vários textos lidos, a criação de um vídeo ou apresentação multimídia que apresente uma síntese dos conteúdos trabalhados ao longo do curso, ou mesmo dos resultados coletados a partir de uma *webquest*, como já descrito aqui.

²⁰ Ver: <https://padlet.com/>

²¹ Ver: <https://sites.google.com/>

²² Ver: <https://carbonmade.com/>

²³ Ver: <https://mahara.org/>

3.4. Avaliação e revisão do curso

O passo final no desenho do curso, de acordo com Fourier, é a sua avaliação e revisão. Embora não pareça um elemento do desenho do curso em si, na verdade este é um componente essencial para sua validação e/ou revisão, por isso, deve ser considerado e planejado ainda no desenho inicial do curso, definindo quando esta avaliação será feita e como ela será realizada, ou seja, quais instrumentos serão utilizados.

A avaliação do curso permite que o professor identifique o que funcionou e o que não funcionou no seu planejamento e proponha alterações no plano da disciplina durante o curso e em turmas futuras. Para isso, é fundamental que o professor desenvolva a prática reflexiva, refletindo sobre suas ações e práticas (SCHÖN, 1992). Uma ótima ferramenta para esta avaliação é a utilização de um diário de bordo no qual o professor possa registrar, ao final de cada aula ou semana, os pontos altos e baixos de cada aula. Este diário pode ser construído de forma física, por meio de anotações em um caderno, ou de forma virtual, em aplicativos de notas eletrônicas. A vantagem de utilizar aplicativos de notas no celular ou documentos na nuvem é que eles são facilmente acessíveis e permitem a anotação durante ou logo após a aula, permitindo que o professor registre as ações para reflexão posterior.

Outra ferramenta essencial é a avaliação dos alunos. Conhecer a perspectiva dos estudantes é muito importante para identificar a eficácia das metodologias, recursos pedagógicos e instrumentos de avaliação utilizados. Ou seja, esta avaliação permite que o professor identifique o que foi bom e o que pode melhorar de acordo com a percepção dos estudantes. Um instrumento que utilizo bastante na metade e ao final de um curso é uma atividade simples em que os alunos completam três frases: (1) “Continue fazendo...”; (2) “Considere fazer...”; e (3) “Considere não fazer...”. O *feedback* dos alunos é fundamental para a revisão de práticas e a inclusão de novas possibilidades tanto ao longo do curso quanto em edições futuras. Essa avaliação pode ser realizada em papel ou

por meio de ferramentas digitais como o *Padlet* ou formulários eletrônicos como o *Google Forms*, que permitem a avaliação sem identificação dos alunos, de forma que se sintam mais confortáveis para realizarem a avaliação.

4. As TDIC no ensino de inglês e na formação de professores de línguas

Como já abordado em várias subseções relativas ao desenho do curso, as TDICs constituem um importante recurso, tanto para o ensino quanto para a avaliação da aprendizagem e do próprio curso. Além disso, entendidas como artefatos culturais, estas tecnologias fazem parte das práticas sociais cotidianas e não podem ser ignoradas nas práticas educacionais. No ensino de língua estrangeira, particularmente, estas tecnologias desempenham um papel fundamental no acesso a materiais autênticos, e muitas vezes gratuitos, para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, além de inúmeros recursos para a aprendizagem, tais como aplicativos para aprendizagem de línguas e a comunicação mediada por computador (CMC), permitindo a comunicação real e significativa com diferentes falantes da língua estudada, entre outros.

Essas tecnologias são tão fundamentais para o campo do ensino de LE que há campo específico de pesquisa e prática na Linguística Aplicada conhecido como Ensino de Línguas Mediado por Computador, ou em inglês, *Computer-Assisted Language Learning* - CALL (WARSCHAUER; MESKILL, 2000; LEFFA, 2006; TORSANI, 2016). Apesar da relevância das TDIC nas práticas cotidianas e dos avanços do CALL, estas tecnologias ainda são muitas vezes ignoradas, ou mesmo proibidas, no cenário educacional, privando os estudantes de contextos ricos de aprendizagem e práticas significativas de uso da língua inglesa para a comunicação e colaboração, como alguns dos exemplos compartilhados aqui.

Nesse sentido, saliento a relevância do uso destas tecnologias no ensino de inglês na universidade, e principalmente, na formação

de professores de línguas, de forma que estes possam se apropriar das diversas tecnologias digitais disponíveis para o ensino-aprendizagem de línguas em suas práticas docentes. Destaco, assim, dois importantes modelos de integração das tecnologias digitais no ensino para a formação de professores de línguas: o modelo SAMR (PUENTEDURA, 2008) e o modelo TPACK (KOEHLER; MISHRA, 2008).

O modelo SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*), proposto pelo educador Rubén Puentedura, descreve quatro níveis de utilização das TDIC no processo educacional. Nos dois primeiros níveis (Substituição e Ampliação), as TDIC são utilizadas como substituição às tecnologias analógicas tradicionais, promovendo pouca ou nenhuma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Já nos níveis de Modificação e Redefinição, as TDICs são incorporadas aos processos educacionais de maneira inovadora, transformando as práticas pedagógicas e a aprendizagem. Embora os primeiros níveis possam ser utilizados em etapas iniciais ou em algumas atividades específicas, o ideal é que o professor se aproprie das tecnologias digitais e busque utilizá-las de forma a transformar a sua prática e não apenas reproduzir modelos tradicionais de ensino.

Já o modelo TPACK (*Technological Pedagogical And Content Knowledge*) é um modelo que prevê que os professores devem possuir diferentes tipos de conhecimento para a prática eficaz com tecnologias digitais: o conhecimento do conteúdo específico de sua disciplina, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico. A interseção entre estes três tipos de conhecimento gera o Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK), que vai permitir o uso eficaz e significativo das tecnologias digitais no ensino. Assim, é extremamente importante que os cursos de Letras incluam este modelo nos seus currículos, proporcionando aos futuros professores de línguas estrangeiras não somente os conhecimentos linguístico (conhecimento de

conteúdo) e pedagógico, mas também o conhecimento tecnológico, ou seja, como ensinar línguas por meio de tecnologias digitais.²⁴

Além dos dois modelos, é fundamental que os cursos de Letras abordem ainda em seus currículos os letramentos digitais, ou seja “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

No livro *Letramentos Digitais*, os autores definem e descrevem quatro amplos grupos de letramentos digitais que professores de línguas devem trabalhar em suas aulas: (1) letramentos relacionados à linguagem e à comunicação de sentido, tais como o letramento impresso e o letramento multimídia; (2) letramentos relacionados à informação, tais como o letramento em pesquisa, o letramento em informações e o letramento em filtragem; (3) letramentos relacionados às conexões, tais como, o letramento em rede e o letramento intercultural; e (4) letramento relacionado ao (re-)desenho, que chamam de letramento remix. Os autores também ressaltam a intrínseca relação entre língua e letramento e a relevância de se trabalhar com os letramentos digitais no ensino de línguas. Segundo eles,

Língua e letramento estão fortemente aglutinados um ao outro: por uma parte, porque a verdadeira noção de letramentos se baseia na língua; por outra parte, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentidos, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares. [...] O letramento digital, então, é ainda mais empoderador que o letramento analógico. Precisamos incrementar nosso ensino e aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18-19).

²⁴ Para saber mais sobre os dois modelos, visite o mural de Recursos Digitais apresentado no final do capítulo.

Quando pensamos no ensino de inglês em cursos de Licenciatura em Letras, é de extrema importância que trabalhem com os letramentos digitais para que os futuros professores possam desenvolver esses letramentos com estudantes na Educação Básica. Além disso, uma vez que a integração das tecnologias digitais na educação ainda é algo novo para muitos professores, é essencial que o professor universitário desenvolva seus próprios letramentos digitais, se familiarizando com as tecnologias e com as práticas sociais de linguagem relacionadas a elas, tais como o uso e criação de memes, leitura de textos multimodais, construção de redes pessoais de aprendizagem, promoção da segurança e privacidade digitais, entre outros.

5. Palavras finais

Como já mencionado no início deste capítulo, os temas e sugestões apresentadas aqui não pretendem esgotar as possibilidades de ensino de inglês na universidade, nem indicar as melhores maneiras de fazê-lo. Ao contrário, apresento uma pequena seleção de abordagens, recursos e atividades que venho utilizando em minha prática docente no ensino superior e que espero que contribuam tanto para professores que estão iniciando a carreira docente universitária quanto aqueles já experientes, mas que, assim como eu, buscam sempre novas ideias e recursos para melhorar sua prática profissional. Espero que as informações sejam úteis e que sirvam como inspiração para experimentar novos caminhos e possibilidades enriquecendo as práticas de ensino de inglês no ensino superior.

6. Dicas para o professor

1- Planeje sempre: Não importa se você é um professor experiente ou novato, se já deu uma aula diversas vezes ou se é a primeira vez que trabalha com determinada disciplina. Além do

planejamento do curso, é fundamental que o professor dedique tempo considerável para o planejamento de cada aula.

2- Invista em seu desenvolvimento profissional: Novamente, não importa o quão experiente (ou inexperiente) sejamos, o desenvolvimento profissional é essencial para a prática docente. Busque se atualizar constantemente por meio de cursos de desenvolvimento profissional, oficinas e congressos. Além disso, a *web* possibilita a utilização de diversos recursos, tais como a leitura de *e-books* e artigos de pesquisa, a participação em webinários e comunidades de prática on-line, MOOCs, entre tantos outros.

3- Atente nas licenças de uso: A *web* possibilita acesso a uma vasta gama de materiais e recursos para o ensino de línguas. Contudo, nem tudo o que está na *web* pode ser utilizado livremente. Procure conhecer e respeite as licenças dos materiais. Também procure utilizar, criar e compartilhar REAs.

4- Use as tecnologias digitais criticamente: Além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, as TDIC podem auxiliar e facilitar bastante o trabalho do professor. Procure organizar materiais digitais em pastas que sejam facilmente recuperáveis e utilizáveis em novos cursos. Caso utilize um AVA, você poderá copiar um mesmo curso para um novo semestre, reaproveitando materiais e atividades e economizando bastante tempo e trabalho. Além disso, diversas ferramentas digitais gratuitas permitem reutilizar materiais criados e disponibilizados por outros professores.

5- Conheça os documentos oficiais: O professor universitário deve se orientar pelos documentos oficiais do curso, tais como o Projeto Pedagógico de Curso (PPCs) e as ementas das disciplinas, e também documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura (DCNs), que descrevem as competências e habilidades que devem ser trabalhadas nos cursos de graduação.

6- Centre suas aulas na aprendizagem dos alunos: O processo de aprendizagem envolve participação ativa e experimentação. Para isso é fundamental que os estudantes exerçam papel ativo durante as

aulas, trabalhando em grupos e em atividades práticas e colaborativas. O uso de Metodologias Ativas em educação já vem sendo debatido há bastante tempo e hoje, mais do que nunca, é essencial que as práticas de ensino sejam centradas nos estudantes (*learner-centred*) e não nos professores (*teacher-centred*).

7- Investigue e reflita sobre sua prática: É fundamental que além de ensinar, o professor de inglês seja um pesquisador. A partir da prática reflexiva e da pesquisa-ação, o professor pode investigar e identificar questões em sua prática docente que podem ser melhoradas.

8- Desenvolva seu PLE e PLN: A *web* constitui uma plataforma riquíssima para a aprendizagem e desenvolvimento profissional. Utilize suas ferramentas para a criação e manutenção de Ambientes Pessoais de Aprendizagem (*Personal Learning Environments* - PLE) e Redes Pessoais de Aprendizagem (*Personal Learning Networks* - PLN). Algumas plataformas muito úteis para a criação de PLE e PLN são as plataformas de redes sociais, tais como *Facebook*, *Pinterest* e *You Tube*. Procure seguir educadores que possam contribuir com sua aprendizagem e desenvolvimento profissional e utilize estas plataformas como ambientes de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

9- Inove: Não tenha medo de mudar e procurar fazer coisas diferentes. Mesmo que já lecione uma disciplina há bastante tempo, procure inovar alguns itens no seu planejamento e experimentar metodologias e técnicas novas.

10- Compartilhe: A prática docente pode ser bastante solitária. Investimos muito tempo na preparação de aulas e desenvolvimento de materiais de ensino. Não guarde estes materiais somente para você e seus alunos, procure compartilhá-los com outros professores da sua instituição ou da sua rede. A *web* nos permite compartilhar materiais e exemplos de boas práticas com uma ampla rede de educadores, facilitando o trabalho de todos e permitindo que nossa prática seja mais colaborativa e compartilhada. Como diz a citação de Marc Prensky na epígrafe deste capítulo, "*If we share, we're halfway there*".

6.1. Recursos Digitais

Seguindo a lógica do compartilhamento proposta por Prensky, em meu site (<http://cintiarabello.com.br/recursos/>) compartilho diversos recursos e materiais com licença aberta para o ensino de línguas e uso de tecnologias em educação. E neste painel digital (<https://wke.lt/w/s/j52N7d>) compartilho alguns recursos relacionados às propostas apresentadas neste capítulo. Não deixe de conferir e compartilhar!

Referências

BLOOM, Benjamin S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1).

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUN, Mark. *Letramentos Digitais*. 1ª ed. Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. 12ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FERRAZ, Ana Paula do C. M.; BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2021.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FOURNIER, Eric. Designing a course. *Washington University in St. Louis - Center for Teaching and Learning*. Disponível em: <<https://ctl.wustl.edu/resources/designing-a-course/>> Acesso em: 15 fev. 2021.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Trad. Maria Cristina G. Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. 24^a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

KOEHLER, Mathew. L.; MISHRA, Punya.. Introducing TPCK. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. New York: Routledge, 2008. P. 3-29.

LEFFA, Vilson José. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006; p. 11- 36. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf> Acesso em: 15 fev. 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Educação Transformadora*. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf> . Acesso em: 15 fev. 2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20 (26), 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>> Acesso em: 15 fev. 2021.

MERCER, Sarah; HOCKLY, Nicky; STOBART, Gordon; GALÉS, Neus L. *Global Skills: Creating empowered 21st century learners*. Oxford: OUP, 2019. Disponível em: <<https://elt.oup.com/feature/global/expert/global-skills?cc=br&selLanguage=pt>> Acesso em: 15 fev. 2021.

PUENTEDURA, Ruben. TPCK and SAMR – Models for enhancing technology integration. In: MAINE LEARNING TECHNOLOGY INITIATIVE, 2008, Maine. Palestra. Disponível em: <<http://deimos3.apple.com/WebObjects/Core.woa/FeedEnclosure/educa>

tion-maine.gov-dz.4185841413.04185841415.4185841494/> Acesso em 15 dez. 2014.

RABELLO, Cíntia R. L.; TAVARES, Kátia C. A. Redes sociais e aprendizagem no ensino superior: a perspectiva dos alunos sobre o uso do Facebook em uma disciplina de língua inglesa. *VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 20, p. 124-136, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25433>> Acesso em: 15 fev. 2021.

RABELLO, Cíntia R. L. Intercâmbio virtual: contribuições para a aprendizagem da língua inglesa de estudantes de Letras. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n.3, p. 58-82, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53886/36533>> Acesso em: 15 fev. 2021.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e sua formação*. 2. ed. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p. 77 – 91.

TORSANI, Simone. *CALL Teacher Education: language teachers and technology integration*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

WARSCHAUER, Mark.; MESKILL, Carla. Technology and second language learning. In: Rosenthal, J. (Ed.). *Handbook of undergraduate second language education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000; p. 303-318. Disponível em: <http://education.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html> Acesso em: 15 fev. 2021.

UNESCO/COL. *Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos (REAs) no Ensino Superior*. Paris: UNESCO, 2015 Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232852>> Acesso em: 15 fev. 2021.

ENSINO DE INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Valeska Favoretti Serafim

1. Introdução

A educação tem sido impactada por dois movimentos: o movimento tecnológico e o movimento de *software* livre (BISHOP; VERLEGER, 2013). O primeiro movimento surgiu com a imprensa no século XV e tem promovido, desde então, a rápida amplificação e reprodução de informações a baixo custo. Já o segundo movimento tem buscado superar barreiras ao fluxo livre e aberto de informações. Foi neste último que, a partir das possibilidades de (co)autoria dos usuários na *web* 2.0 (DEMO, 2009), surgiram a *Wikipedia* e os Cursos Online Abertos e Massivos (do inglês, *Massive Open Online Courses* – MOOC) disponíveis em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como *Coursera* (www.coursera.org) e *EdX* (www.edx.org) (SERAFIM, 2020).

Nesse cenário de interação (pessoa-pessoa) e interatividade (pessoa-computador) (FINARDI, PORCINO, 2014), novas possibilidades, como a comunicação síncrona (que ocorre simultaneamente – ex.: aula ao vivo) e assíncrona (que não ocorre simultaneamente – ex.: fórum semanal) a distância e o armazenamento em nuvem, têm surgido e podem ser utilizadas para o ensino. De modo geral, cada vez mais, professores de inglês e outros profissionais da educação têm procurado por programas de computador para diferentes propósitos, entre eles: avaliar/acompanhar a aprendizagem dos alunos, monitorar atividades, comunicar-se, hibridizar um curso, armazenar/compartilhar materiais, praticar a língua, aumentar a exposição dos

alunos à língua-alvo, personalizar a aprendizagem, engajar alunos etc. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, SERAFIM; MEIRELES, 2019, SERAFIM, 2020). É importante frisar que, além dessas possibilidades, também surgiram demandas importantes de segurança digital e de acessibilidade que precisam ser consideradas em nossas práticas pedagógicas.

Outra consequência dessas inovações é a intensa circulação de textos multimodais/multissemióticos, ou seja, de “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19). Tais textos, altamente presentes na *web 2.0*, por combinarem imagens estáticas e em movimento, textos escritos, áudio, *links*, cores etc. (DIAS et al., 2012) podem servir ao ensino de língua inglesa.

Neste capítulo, introduzo e exploro algumas das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) que podem trazer possibilidades para o ensino de inglês em diferentes cenários – ex.: ensino presencial, ensino a distância, ensino híbrido¹, aulas particulares etc. Além disso, olho para o ensino de inglês, principalmente através das lentes da teoria sócio-histórico-cultural (TSHC) e, por esse motivo, considero que a aprendizagem e o desenvolvimento humano acontecem por meio da interação uns com os outros, visto que, para Vygotsky, “a aprendizagem é essencialmente social” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 83). Além disso, de acordo com Rego (2007), para a TSHC, a heterogeneidade entre os sujeitos é “fator imprescindível para as interações em sala de aula” (p.110).

Ao observar esses pressupostos, percebo que a TSHC não caminha na mesma direção que o ensino tradicional, no qual o professor é geralmente o detentor do saber e os alunos são como tábulas rasas. Portanto, é preciso refletir sobre a utilização das TDIC na sala de aula de forma que transcendamos essas ideias

¹ Ver Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e/ou <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning/> (Acesso em: 27 fev. 2021), a respeito.

tradicionais de ensino e valorizemos a(s) história(s), o(s) contexto(s) e a(s) cultura(s) dos pares envolvidos na atividade pedagógica. Em outras palavras, não devemos colocar vinho antigo em garrafas novas, como propuseram Knobel e Lankshear (2011). Para isso, podemos adotar metodologias ativas, ou seja, “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH; MORAN, 2017, p.4). Ainda, segundo Ferraz (2015),

defender uma educação de LI [língua inglesa] focada nos aspectos socioculturais significa também considerar o contexto econômico (classe, poder, acesso) no qual estamos inseridos. Significa questionar, por exemplo, quais classes sociais possuem (ou não) acesso aos estudos de LI. Por que somente uma pequena parcela da população tem acesso a um ensino de línguas de qualidade? Por que “ensino de línguas de qualidade” significa (necessariamente) ensino dos centros de línguas privados? (p. 48-49).

Diante do que foi exposto, o objetivo deste capítulo é apresentar e explorar diferentes TDIC para o ensino de inglês – preferencialmente aquelas que contam com funções principais gratuitas e acesso por aplicativo móvel e/ou navegador. Além disso, são fornecidos alguns exemplos e sugestões de utilização. As tecnologias escolhidas englobam um AVA, uma lousa digital, uma plataforma de interação assíncrona por vídeo e texto escrito, uma plataforma interativa para *quizzes*, um buscador de vídeos para aprendizagem de inglês e uma plataforma para transformar vídeos em aulas. Para o fechamento do capítulo, teço algumas considerações finais e dicas para o(a) professor(a) de inglês.

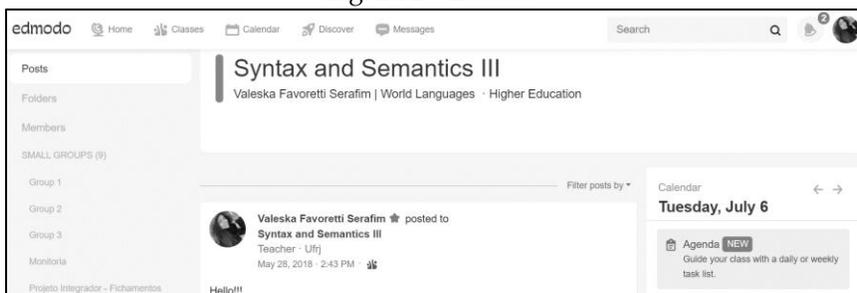
2. Tecnologias para o ensino de inglês

Nesta seção, introduzo e exploro as seguintes TDIC: *Edmodo*, *Jamboard*, *Flipgrid*, *Kahoot*, *YouGlish* e *Edpuzzle*.

2.1 Edmodo

O Edmodo (Figura 1) é uma rede global de educação que pode ser acessada tanto por meio de seu aplicativo quanto por navegador (*www.edmodo.com*). Ele é considerado uma Rede Social de Aprendizagem (RSA) (AL-KATHIRI, 2014), pois combina recursos de Sites de Redes Sociais – ex.: curtir, comentar, compartilhar, seguir, adicionar, postar etc. – com aqueles comuns a Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA) – ex.: biblioteca, tarefas, salas de aula, agenda, lançamento de notas etc. Desse modo, nessa RSA gratuita, seus principais usuários – professores e alunos – podem se comunicar de forma síncrona e assíncrona, compartilhar materiais diretamente de seu *One Drive/Google Drive*, avaliar e ser avaliado por meio de questionários e tarefas, participar de enquetes, conectar-se com outros educadores e seus alunos ao redor do mundo, entre outras possibilidades.

Figura 1 – Edmodo



Fonte: SERAFIM, 2020.

Nessa RSA, professores podem configurar salas de aula/grupos virtuais e convidar alunos, pais/responsáveis ou outros professores para se juntarem a eles por meio de um código ou um convite por e-mail. Uma vez que os envolvidos tenham ingressado, o professor pode trancar esse ambiente. Qualquer outra pessoa que tentar ingressá-lo terá de ser aprovada. Assim, o professor tem controle total, podendo também gerenciar as senhas dos alunos, definir os membros para somente leitura, excluir

comentários, entre outros (SERAFIM; MEIRELES, 2019, SERAFIM, 2020). Há, então, certa segurança digital.

No *Edmodo*, o professor e seus alunos podem compartilhar vídeos, *gifs* etc., ou seja, textos multimodais, e interagir com as postagens uns dos outros. Assim, seus recursos interacionais – ex.: comentários e aba *Mensagens* – tornam o *Edmodo* um ambiente propício para a troca de saberes entre os pares. Somando todas essas características, é possível elaborar inúmeras atividades de língua inglesa que valorizem a interação entre os pares e a heterogeneidade presente em nossos grupos. Alguns exemplos são: criar pequenos grupos para discussões de diferentes tópicos por meio de comentários, criar pequenos grupos de forma interconectada por meio de uma série de atividades interdependentes, criar pequenos grupos para diferenciar a instrução (SERAFIM, 2020) etc.

A Figura 1, por exemplo, contempla uma sala de aula de uma disciplina do curso de Letras Português-Inglês, na qual os alunos foram nivelados e distribuídos em pequenos grupos. Isso não significa que eles não teriam oportunidade de trabalharem juntos tanto *online* quanto *offline*, mas que poderiam estudar de modo que atendessem melhor suas necessidades de aprendizagem (SERAFIM, 2020). A metodologia de ensino desenvolvida era a de sala de aula invertida, portanto, os alunos tinham acesso aos conteúdos e a algumas atividades práticas antes dos encontros presenciais, os quais eram destinados à participação deles em diferentes tarefas, principalmente, em grupo.

Por ser uma RSA global, o *Edmodo* também pode propiciar parcerias entre professores de diferentes países. Logo, ele pode ser uma oportunidade para que professores de línguas conectem seus alunos por meio de intercâmbios virtuais. Para que isso aconteça, o professor deve postar uma mensagem aberta a todos os professores nessa RSA com as *hashtags* de interesse – ex.: #ELT (*English Language Teaching*). Desse modo, além de ser possível disponibilizar e organizar materiais de ensino de inglês, acompanhar a aprendizagem dos alunos, enviar *feedback*

multimodal, também é possível estabelecer conexões para futuras colaborações e promover momentos de interação entre grupos de diferentes lugares do mundo (SERAFIM; MEIRELES, 2019, SERAFIM, 2020).

A turma de Letras da Figura 1, por exemplo, teve a oportunidade de interagir assincronamente com professoras e alunos da Rússia e da Malásia no *Edmodo*, por aproximadamente um mês e meio (SERAFIM, 2020). As professoras organizavam os tópicos de discussão em um pequeno grupo e, no grupo principal, os alunos interagem por meio dos comentários. As discussões giraram em torno das seguintes temáticas: *hobbies*, cinema, comida, música, costumes, tradições e feriados.

2.2 Jamboard

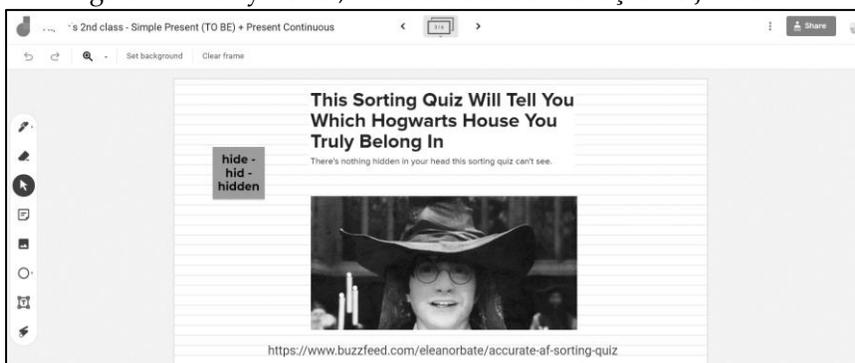
O *Jamboard* é a lousa digital colaborativa gratuita do *Google* que possibilita a criação de slides interativos de forma síncrona e assíncrona. Seus recursos incluem canetas, borracha, notas adesivas, anexo de imagens (estáticas ou em movimento – ex.: *gifs*), formas geométricas, caixa de texto e laser para apresentações. Ao compartilhar seu acesso, o usuário pode apenas visualizar o documento ou também se tornar um editor. Logo, essa lousa pode ser um ambiente propício para a colaboração entre pares.

As Figuras 2 e 3 são exemplos de utilização do *Jamboard* em aulas de inglês individuais particulares. Antes da primeira aula, costumo compartilhar um *Google Formulário* com o objetivo de descobrir os interesses e as experiências prévias dos alunos com a língua inglesa. Os dados obtidos através desse instrumento, então, passam a guiar o meu planejamento.

A Figura 2 contempla um exemplo com a temática do mundo bruxo criado por J.K. Rowling, Harry Potter. Neste *slide*, há um *gif* do personagem Harry Potter com o chapéu seletor e uma caixa de

texto com um *link*² que direciona a um *quiz* interativo do site *BuzzFeed*, no qual, ao seu fim, podemos descobrir a qual casa de *Hogwarts* pertencemos. Portanto, para a realização dessa atividade de leitura e conversação, a tela do computador seria compartilhada para que visualizássemos esse *quiz* junto ao aluno e, quando fosse necessário escrever algo, recorreríamos ao *Jamboard* (ex.: nota adesiva usada para sanar uma dúvida sobre o verbo irregular *hide*).

Figura 2 – Harry Potter, interatividade e interação no *Jamboard*

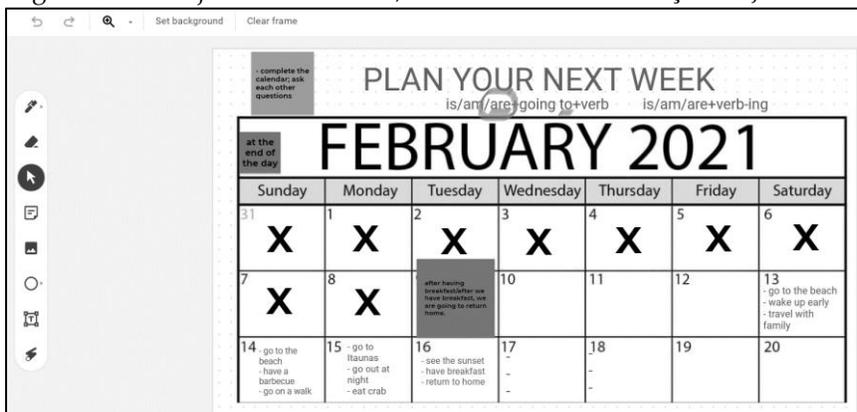


Fonte: a autora.

A Figura 3 mostra uma atividade de planejamento semanal, mas a aluna optou por planejar suas atividades de carnaval. Para tanto, foi utilizada uma imagem do *Google* que mostra o mês de fevereiro onde a aluna poderia utilizar o recurso de caixa de texto ou nota adesiva para escrever em tópicos suas atividades diárias. Após esse primeiro momento, ela descreveria seus planos futuros e, em caso de dúvidas ou *feedback*, poderíamos utilizar recursos, como canetas e notas adesivas. Para finalizar, nós conversamos sobre nossos planos para o feriado.

² <https://www.buzzfeed.com/eleanorbate/accurate-af-sorting-quiz> (Acesso em 27 abril 2021).

Figura 3 – Planejamento semanal, interatividade e interação no *Jamboard*



Fonte: a autora.

Por fim, apesar de os exemplos das Figuras 2 e 3 serem de aulas particulares individuais, o *Jamboard* também pode ser utilizado com grupos maiores de alunos. Em todo o caso, vale frisar que, para a TSHC, o social deve ser considerado no desenho do plano de aula, uma vez que ele é imprescindível para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano.

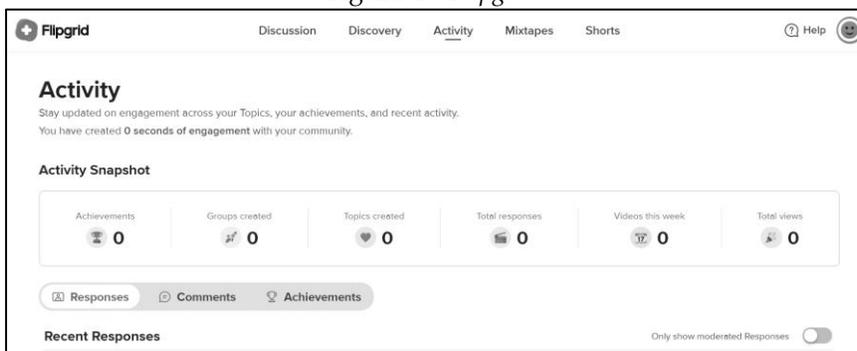
2.3 Flipgrid

Flipgrid (Figura 4) é outra RSA gratuita baseada em vídeos que pode ser utilizada para o ensino de inglês de forma assíncrona. Sua plataforma está disponível tanto por aplicativo quanto por site (www.flipgrid.com). Nela, os professores podem criar tópicos de discussão e grupos para suas turmas. Para que seus alunos ingressem, o professor deve compartilhar um código *Flip* alfanumérico ou um código QR. Os membros do grupo/tópico podem criar e personalizar vídeos curtos usando filtros, fotos, tinta, adesivos etc. e responder/reagir aos vídeos de seus pares. À vista disso, esta é uma plataforma altamente interativa e multimodal com foco no social.

Além disso, é importante dizer que os professores têm controle total sobre os ambientes por eles criados, podendo até mesmo deletar publicações, criar nomes de usuários para seus alunos, conectar o *Flipgrid* ao *Google Classroom* etc., o que torna essa RSA um ambiente seguro para a participação dos alunos durante a prática de inglês.

Algumas ideias para sua utilização incluem o desenvolvimento de brincadeiras de *speaking*, reflexões semanais sobre assuntos atuais e atemporais, discussões de livros, entre outros. Assim, essa também é uma ferramenta apropriada para promover interação assíncrona entre os pares, acompanhar o progresso de cada aluno e compartilhar *feedback* multimodal.

Figura 4 – *Flipgrid*



Fonte: a autora.

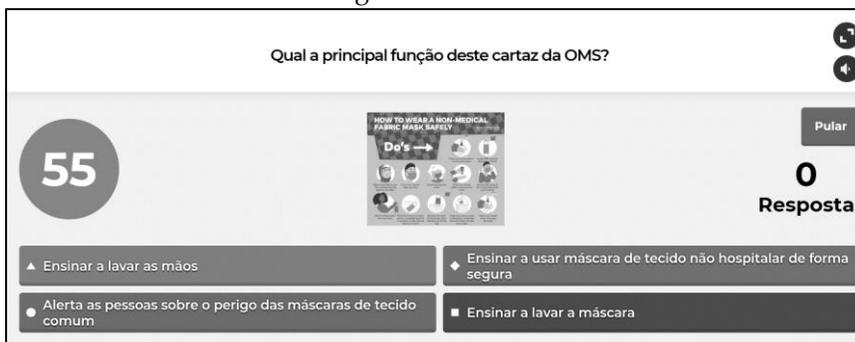
Por último, esta plataforma também pode proporcionar a conexão entre alunos e professores de diferentes países, visto que, na aba *Discovery* (Figura 4), podemos encontrar tópicos abertos à comunidade criados por outros professores. Portanto, o *Flipgrid* pode proporcionar possibilidades interessantes de interdisciplinaridade e intercâmbio de saberes entre pessoas de culturas distintas.

2.4 Kahoot

O Kahoot (www.kahoot.com) é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos que permite criar, compartilhar e brincar com *quizzes* interativos. Os alunos podem ingressar no jogo tanto por aparelho móvel quanto por computador por meio de um código. Além disso, o professor também pode criar grupos com seus alunos e assinalar atividades para serem realizadas individualmente ou em grupo.

Essa plataforma é rica em recursos multimodais, visto que seus *quizzes* são coloridos, cheios de formas e podem conter texto escrito, música, imagens e vídeos. A Figura 5 traz como exemplo uma das perguntas de um *quiz* para uma turma de inglês instrumental. O objetivo era revisar os conteúdos e temas abordados ao longo do período letivo – ex.: gêneros textuais, estratégias de leitura, (falsos) cognatos, entre outros. Nessa imagem de um *quiz* ativo, encontram-se um temporizador, o número de respostas recebidas, as opções de pular a pergunta, ligar/desligar a música de fundo e colocar em tela cheia, a pergunta, a imagem selecionada para a pergunta – esta pode ser ampliada com um clique – e, finalmente, as alternativas em texto escrito, sinalizadas por diferentes cores e formas geométricas.

Figura 5 – Kahoot



Fonte: a autora.

Enfim, para que a aula promova maior interação entre os pares, sugiro a elaboração de pré- e pós-atividades, posto que o *Kahoot* tem um estilo competitivo, com pontuações e *rankings*, e, conseqüentemente, pode se tornar uma experiência mais individual.

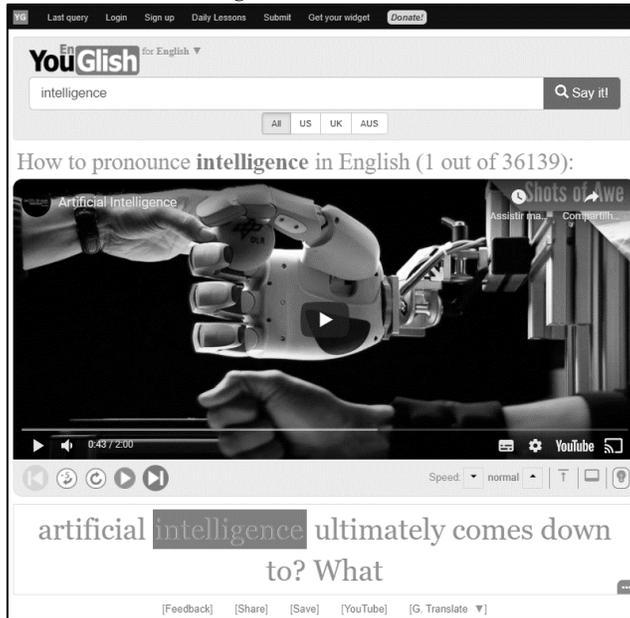
2.5 *YouGlish*

O *YouGlish* (www.youglish.com) é um buscador de vídeos para aprendizagem de inglês, mas que também funciona com outras línguas. Ao digitar uma palavra ou expressão em “pesquisar”, ele reúne vídeos do *YouTube* que se iniciam exatamente no momento em que essa palavra ou expressão é pronunciada. Logo, essa plataforma é apropriada para o ensino-aprendizagem de inglês ao possibilitar a apreciação da língua de forma contextualizada.

Além dos vídeos, o buscador também apresenta legendas – geralmente automáticas, por isso, demandam atenção –, palavras próximas à procurada, informações fonéticas e dicas para melhorar a pronúncia da palavra escolhida. Como exemplo, a Figura 6 mostra os resultados para a busca da palavra *intelligence*.

Uma sugestão para a utilização do *YouGlish* em uma atividade que promova interação em sala de aula é dividir os alunos em grupos para refletirem sobre diferentes textos. Ao se depararem com palavras desconhecidas, os alunos poderiam pesquisá-las nessa plataforma para tentar inferir juntos seu(s) significado(s) a partir de cada contexto.

Figura 6 – YouGlish



Fonte: a autora.

Em conclusão, apesar de ser uma ferramenta que não permite a colaboração em si mesma, sua interatividade e multimodalidade podem servir a professores e alunos em diferentes propósitos, os quais podem ser delineados pelo desenho da aula ou surgirem no diálogo entre os pares.

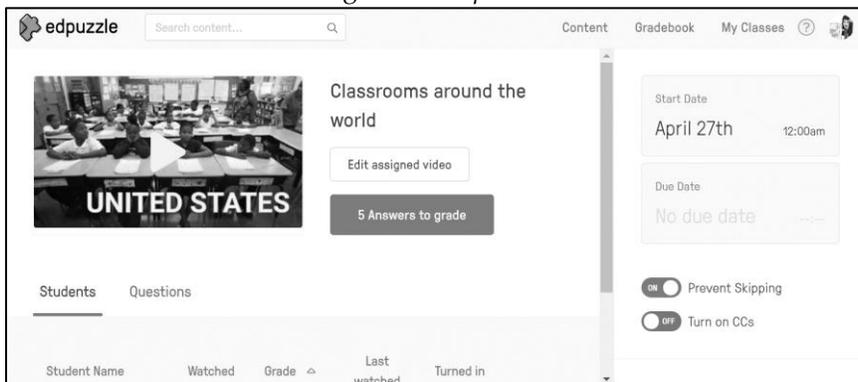
2.6 Edpuzzle

O Edpuzzle (www.edpuzzle.com ou aplicativo) é um SGA baseado em vídeos. Nessa plataforma, professores podem criar turmas e convidar os alunos para entrarem por meio de um *link* ou convite por *e-mail*. Nele, há uma gama de vídeos do *YouTube*, *Khan Academy*, *TED Talks* e outros que podem ser acessados e utilizados sem deixar a plataforma. Ao selecionar um vídeo dessas plataformas ou carregar seu próprio vídeo, o professor pode editá-lo para criar uma atividade. Na edição, é possível cortar, fazer

narrações, adicionar notas e criar perguntas para serem respondidas. Quando a edição estiver finalizada, é possível assinalar a atividade para diferentes grupos e acompanhar o progresso de cada aluno assincronamente.

Na Figura 7, há, como exemplo, uma atividade de inglês sobre as diferentes salas de aula ao redor do mundo e as implicações de sua organização no ensino. Ao longo do vídeo, encontram-se perguntas fechadas e abertas para checar compreensão e provocar reflexões. Assim, o *Edpuzzle* é rico em interatividade e multimodalidade. Entretanto, mais uma vez, para promover interação entre os pares, sua utilização deve estar conectada a outras atividades.

Figura 7 – *Edpuzzle*



Fonte: a autora.

3. Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar e explorar algumas TDIC que podem ser utilizadas no ensino de língua inglesa. As tecnologias escolhidas foram *Edmodo*, *Jamboard*, *Flipgrid*, *Kahoot*, *YouGlish* e *Edpuzzle*. De modo geral, todas essas ferramentas contemplam, inevitavelmente, como parte da *web 2.0*, interatividade e multimodalidade. A interação e a valorização da heterogeneidade, fundamentais pelas lentes da TSHC, no entanto,

dependem, em sua maior parte, do desenho das aulas, o qual pode propiciar espaço para momentos de engajamento entre os alunos, seja de forma síncrona e/ou assíncrona.

Posto isso, é preciso repensar, constantemente, nossas práticas pedagógicas de forma que o ensino e a aprendizagem estejam centralizados nos alunos e não em nós professores. A mudança pode trazer desafios, mas o diálogo com nossos pares – colegas de profissão e também nossos próprios alunos – tem potencial para superá-los e contribuir com a construção e o direcionamento das aulas.

A respeito da segurança digital, plataformas como *Edmodo*, *Jamboard*, *Flipgrid*, *Kahoot* e *Edpuzzle* mostram-se, de certa forma, mais protegidas ao possibilitarem que o professor possua controle sobre esses ambientes e, principalmente, sobre quem pode integrá-los. Já o *YouGlish* precisa de mais atenção, pois não é possível controlar as buscas individuais dos alunos. Em todo o caso, independentemente da tecnologia adotada, recomendo que sejam realizadas reflexões para que os alunos se conscientizem sobre sua utilização e fiquem protegidos.

Por fim, considerando todas as características dessas TDIC e a importância do social para a aprendizagem, percebe-se que essas tecnologias são campos férteis para o ensino de língua inglesa, porque contemplam funções de interatividade, interação e multimodalidade de forma conectada na *web 2.0*.

4. Dicas para o professor

✓ Antes de adotar uma TDIC, é imprescindível conhecer bem suas funções para saber se ela poderá lhe proporcionar o que necessita/espera.

✓ Criar um *Google Formulário* para conhecer os alunos antes de as aulas começarem é interessante, pois as informações obtidas podem influenciar no planejamento.

✓ Durante o planejamento, tentar prever limitações e antecipar soluções que estejam ao seu alcance como professor(a) – ex.: “Meu aluno está acessando o *Google Meet* pelo celular para a

nossa aula síncrona e não pode colaborar nas atividades do *Google Jamboard*." Uma solução seria compartilhar a tela do *Google Jamboard* e permitir que esse aluno participe via oral ou por comentário no *chat* do *Google Meet*. Desse modo, sua contribuição poderia ser colada no *Google Jamboard* por um de seus pares.

✓ Ao colaborar com outros professores, seja no *Edmodo* ou em outra TDIC, considerar, além de objetivos pedagógicos e afins, fusos horários e calendários.

✓ Conhecer o *Google Doc* "Aprendendo inglês na *world wide web*" – acesso pelo link <https://bit.ly/30hzMPR> –, o qual contém recursos de ensino-aprendizagem de inglês sugeridos por professores de diferentes instituições de ensino brasileiras.

Referências

AL-KATHIRI, F. Beyond the classroom walls: Edmodo in Saudi secondary school EFL instruction, attitudes and challenges. *English Language Teaching*, v.8, n.1, 189, 2014.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Penso Editora, 2017.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. The flipped classroom: A survey of the research. In: ASEE national conference proceedings, Atlanta, GA. 2013. p.1-18.

DEMO, P. Educação Hoje: "Novas" tecnologias, pressões e oportunidades. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, 2009.

DIAS, A. V. M. *et al.* Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: R. ROJO e E. MOURA (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 1a. ed. pp. 75-94, 2012.

- FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. 2014. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Ilha do Desterro*, n.66, pp. 239-283.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *New literacies: Everyday practices and social learning*. Berkshire: Open University Press, 2011. 296p.
- NEWMAN, F. HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural*. Petrópolis: Vozes. 2007.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SERAFIM, V. F.; MEIRELES, A. R. Affordances of Edmodo for the flipping and expansion of the L2 classroom. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 9, n. 2, p. 293-307, 2019.
- SERAFIM, V. F. *Pesquisa-ação em ensino híbrido: reflexões sobre uma proposta de sala de aula de inglês invertida e expandida através do Edmodo*. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ENSINO DE INGLÊS NAS REDES SOCIAIS

*Dáfini Cosme Peroba
Talita Aparecida de Oliveira*

1. Introdução

Não há limites para espaços virtuais em que professores e alunos podem compartilhar e adquirir conhecimentos (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013). Muitos professores de idiomas têm acompanhado essa tendência e, por meio de uma rápida pesquisa, podemos encontrar em redes como *Facebook*, *Instagram* e *Youtube* incontáveis perfis com conteúdo produzido para alcançar os mais variados públicos. Neste capítulo, abordaremos especificamente a experiência de professores de inglês com foco na rede social *Instagram*¹. Objetivamos apresentar possíveis processos e técnicas utilizadas e alguns caminhos para aqueles que têm interesse nessa modalidade.

Para entender o alcance dessa rede, vale ressaltar que o Brasil é o segundo país em número de usuários do *Instagram* de acordo com o website Fhox², com cerca de 69 milhões de pessoas no ano de 2020. Como afirma Araújo (2020), a aprendizagem móvel de língua inglesa pode se dar em diversos espaços digitais tais como as redes sociais, aplicativos, sites, plataformas de compartilhamento de vídeos, dentre outros. Por isso mesmo, há grande potencial no uso desses espaços. Portanto, apresentaremos possíveis caminhos para um profissional que decida iniciar o

¹ <https://www.instagram.com/>

² <https://fhox.com.br/negocios/instagram-brasil-e-o-segundo-em-numero-de-usuarios-no-mundo/>

trabalho com a rede social *Instagram*, desde as motivações para a escolha da rede social até o conteúdo que pode ser elaborado.

2. A escolha da rede social

Antes de iniciar o trabalho com redes sociais, é importante escolher a rede social que se almeja utilizar como fonte principal de propagação de conteúdo, pois elas têm formatos muito diferentes e, conseqüentemente, o tipo de conteúdo que pode ser produzido em cada uma varia bastante. Para melhor entender, consideremos um exemplo: o *Youtube* é uma rede exclusiva para vídeos, ou seja, não é possível postar fotos. Nessa rede, o público é mais aberto a vídeos longos e mais densos, e geralmente está na plataforma para aprender algo novo. Isso significa que vídeos longos de 30 a 40 minutos abordando um tópico gramatical, ou seja, uma aula completa, são bem aceitos e provavelmente alcançarão um número significativo de pessoas. Por outro lado, se tentarmos postar um vídeo com essas características no *Instagram*, é preciso analisar a estratégia, já que conteúdos mais longos só podem ser postados no IGTV (*Instagram TV*) e precisam ser muito relevantes para que o alcance seja maior³.

No *Instagram*, é possível publicar fotos e vídeos curtos, sendo uma rede social mais imediatista e instantânea, na qual o público dificilmente está interessado em focar seu tempo e energia em algo longo e denso. Normalmente, é uma rede social utilizada para “matar tempo”: usuários buscam distração por meio de conteúdos como vídeos de humor ou entretenimento.

Em sabendo do tipo de conteúdo que é mais aceito em cada rede, o professor pode escolher em qual delas ele quer se concentrar e já produzir o conteúdo adequado. Existe a possibilidade de trabalhar com todas as redes e, dessa forma, ter um alcance maior, mas é importante ter os conhecimentos necessários para adequar o conteúdo à rede antes de publicá-lo.

³ Mais informações em <https://blog.bume.com/videos-no-instagram/>

3. Por que ensinar no *Instagram*?

O principal objetivo dos professores que se dedicam a ensinar no *Instagram* e em outras redes é a captação de alunos. O perfil desses profissionais é geralmente o do professor autônomo que só atende alunos particulares, ou seja, não trabalha em nenhuma escola. Há também o perfil de professor que trabalha para escolas e, ao mesmo tempo, busca ter mais independência econômica por meio das aulas particulares.

Ensinar nas redes pode ser efetivo para a captação de novos alunos, mas é necessário saber que é uma tarefa trabalhosa. Criar mídia de qualidade, seja por meio de vídeos ou imagens, demanda tempo e dedicação, por isso professores que tomam a decisão de ensinar nas redes sociais tendem, muitas vezes, a trabalhar exclusivamente com isso.

Ainda, vale ressaltar que o uso do *Instagram* pode ser benéfico para o relacionamento com os alunos para os quais o professor já leciona. Como destacam Pereira *et al* (2019), os estudantes acreditam que as mídias sociais podem ser usadas como forma de aprendizado para o desenvolvimento de suas habilidades, com o objetivo de gerar maior confiança nos seus estudos.

Os passos que recomendamos a seguir partem de nossa experiência com o *Instagram*, os quais nos garantiram um número significativo de alunos. Porém, é necessário reiterar que o processo demanda tempo e dedicação, não ocorrendo de maneira automática, sem estratégia e muito trabalho.

4. Análise da rede social *Instagram*

O *Instagram* é uma plataforma que oferece diversos formatos de mídia. É dividido principalmente em *feed* e *story*. O *story* é uma aba de vídeos temporários (que podem ter duração máxima de 15 segundos) que desaparecem depois de 24 horas. Geralmente não se postam ali conteúdos mais longos e complexos (que demandam mais esforço para serem produzidos) porque, em poucas horas, eles

deixam de existir. Em vez disso, o *story* pode ser utilizado para contar sobre sua rotina ou sobre fatos interessantes da sua vida pessoal, conversar com seus seguidores de uma maneira mais informal e espontânea, demonstrar suas vulnerabilidades, desafios, o seu *backstage*, ou seja, é um espaço para estabelecer conexão com seus seguidores e mostrar a pessoa que está por trás daquele perfil. Já o *feed* é onde se encontra o conteúdo que vai ser eternizado no *Instagram*. Ao abrirmos um perfil, a primeira coisa que visualizamos é o *feed* – por isso é importante que ele tenha uma aparência bonita e atrativa.

Nesse sentido, é útil considerar recursos como paleta de cores e artes mais elaboradas para as postagens de modo que, quando um possível aluno visitar o seu perfil, sintam-se atraídos pelo que vê e queira ficar. Nesse sentido, faz-se necessário não subestimar a relevância de uma boa aparência. Existem vários perfis que levam esses aspectos muito a sério, como é o caso dos perfis profissionais, na medida em que uma primeira impressão de quem os visita pode mostrar que se trata de conteúdos de qualidade.

4.1.As mídias do *Instagram*

Foto

No *Instagram*, você pode publicar fotos suas, desde que exista uma estratégia e um objetivo por trás disso. Por exemplo, um *#tbt* (*throwback Thursday*, em que é possível falar de memórias e momentos marcantes, postados numa quinta-feira) ou a celebração de uma data especial. Caso contrário, evite postar conteúdo relacionado a sua vida pessoal no *feed* do seu perfil profissional (o que é mais adequado para os *stories*) e, principalmente, que não esteja acompanhado de uma finalidade para atingir o seu público (por exemplo, uma foto em que você está em frente a uma árvore de natal pode ser usada para o ensino de vocabulário específico das festividades de fim de ano).

Dessa forma, acreditamos que faz mais sentido priorizar *posts* informativos, ensinando uma expressão ou alguma regra mais simples. É permitido postar até dez fotos juntas, o que possibilita dividir a informação em várias imagens para que não haja uma sobrecarga de informações (esse tipo de postagem, com várias fotos em sequência, é chamado de *carrossel*).

Vídeo

Ao postar vídeos, é necessário saber que eles são divididos em dois formatos, de acordo com a duração. Vídeos de até um minuto ficam apenas no *feed* – junto com as fotos – e só podem ter o formato quadrado (1:1). Por outro lado, vídeos com mais de um minuto são classificados como IGTV, cujo formato pode ser vertical ou horizontal (9:16 ou 16:9, respectivamente). Apesar de a plataforma aceitar vídeos de até três horas, conteúdos tão longos não são os mais adequados. Com base em nossa experiência, recomendamos vídeos de 3 a 5 minutos para conseguir reter melhor a atenção do público.

Reels

Esse formato de vídeo foi incluído no *Instagram* recentemente (junho de 2020) e consiste em vídeos de, no máximo, 30 segundos cujo objetivo maior é o de entretenimento. Não se trata de um espaço para ensinar nada complexo, mas é útil para abordar dicas de pronúncia, vocabulário simples e expressões idiomáticas, por exemplo.

Para terem um bom alcance e serem vistos pelo seu público, é necessário que todos os formatos de mídia do *Instagram* sejam usados e explorados. Variar os tipos de conteúdo e experimentar tudo o que a rede social tem a oferecer tem se mostrado uma boa maneira de alcançar os melhores resultados, com base em nossa experiência.

Terminada a análise do *Instagram*, na próxima seção indicaremos passos fundamentais a serem seguidos de modo que, a partir deles, o professor consiga definir com segurança o conteúdo com o qual deseja trabalhar.

5. Possíveis caminhos para começar

Quando o professor decide ensinar no *Instagram*, a primeira pergunta que ele deve se fazer é: Ensinar para quem? Ao responder a essa pergunta em detalhes, cria-se a *persona*, um conceito de *marketing* que, na área de ensino de línguas, pode representar o aluno ideal. Algumas variáveis podem auxiliar a definição da *persona*: Ensinarei crianças, adolescentes, jovens ou adultos? Tenho preferência por alunos do nível básico, intermediário ou avançado? Ofereço aulas apenas de conversação? Quero/posso oferecer preparatório para alguma prova de proficiência? Quero me especializar em cursos para fins específicos (viagens, *business*, etc.)?

Criar sua *persona* não é algo que te limite ou impeça de conseguir mais alunos. O que esse conceito possibilita é a compreensão mais profunda do público e que lhe permite falar de uma forma mais próxima a quem você destina seu conteúdo. As vantagens de trabalhar com um público mais específico vão desde a maior facilidade em preparar as aulas até a forma como as pessoas te veem, ou seja, como uma referência daquele tipo de ensino.

Após ter definido o seu nicho, faz-se necessário adequar todo o seu conteúdo para esta *persona*. Um exemplo de análise: se escolho ensinar apenas alunos de nível básico, eu não posso gravar *stories* falando 100% em inglês. Se escolho preparar alunos para provas de proficiência, dicas simples e básicas não seriam atrativas – considerando que meus possíveis alunos provavelmente já têm um nível maior de conhecimento de inglês e precisam aperfeiçoar suas habilidades para atingirem um *score* específico na prova escolhida.

Diante disso, criar sua *persona* é algo como direcionar seu conteúdo a quem você quer que seja seu aluno. Isso pode até significar que pessoas que não se encaixam na sua *persona* não queiram ficar no seu perfil. No entanto isso também significa que aqueles que escolhem ficar terão maiores chances de se tornarem seus alunos, e a cada *post* seu, sentirão que você está falando diretamente com eles, gerando uma aproximação.

Assim que a *persona* estiver definida, é possível começar a investir na criação de conteúdo. Por isso, apresentamos a seguir dicas fundamentais para o professor produzir conteúdo com alcance efetivo.

6. Dicas para o professor

Aparência importa

Como já mencionado, o *Instagram* é uma rede muito pautada na imagem. Devido a essa característica visual, é relevante que o professor se preocupe com sua imagem, além do seu conteúdo. Com base nisso, detalhes a serem considerados incluem: boa iluminação, câmera de qualidade, câmera fixa (por meio de uso de um tripé ou caixas para firmar o celular) e, até mesmo, a própria aparência do professor. Além disso, para a produção de vídeos, é necessário que as gravações ocorram em locais com o mínimo de barulho possível. Esses detalhes fazem bastante diferença, sendo também determinantes para a fidelidade de alunos ao seu perfil.

Edição de vídeos

Existem muitos aplicativos *user-friendly* para edição de vídeos curtos que trazem uma gama de recursos de qualidade disponíveis, sendo alguns desses aplicativos gratuitos (isso remove a obrigatoriedade, para quem estiver começando, de contratar um profissional somente para editar os vídeos). Um dos aplicativos que recomendamos é o *InShot*⁴, o qual possui uma versão paga, mas a gratuita é bem completa e não deixa a desejar em termos de recursos.

⁴ <https://inshot.com/>

Edição de imagens

A plataforma mais popular hoje para a edição de imagens é, sem dúvida, o *Canva*⁵. Essa plataforma oferece uma infinidade de *templates* de variados estilos. É possível escolher o que você gosta e realizar ajustes de cores, texto, tamanho, formato, dentre outros. O site é muito intuitivo e também *user-friendly*, o que possibilita aprender bastante de forma autônoma. Além disso, devido à popularidade do *Canva*, existem diversos tutoriais no *Youtube* ensinando professores a usar a plataforma para fazer desde artes simples⁶ até vídeos mais sofisticados⁷. O *Canva* também conta com sua versão paga, mas é possível utilizar a versão gratuita tranquilamente e ter acesso a um acervo muito completo.

6.1. Dúvidas comuns

Após ter conhecido os possíveis formatos de conteúdo e algumas ferramentas de produção ao longo deste capítulo, o professor, em especial aquele que esteja iniciando seu trabalho com a rede social *Instagram*, pode ainda apresentar insegurança quanto à frequência com que deve postar conteúdo, à forma de captar seguidores, além de outros pontos já discutidos até aqui. Por isso, elencamos as perguntas que consideramos mais recorrentes e as respondemos em seguida.

Como captar alunos?

A captação de alunos é, normalmente, o resultado final de uma série de atitudes e posturas que assumimos no *Instagram*. Conseguir que uma pessoa decida ser seu aluno pode ser o

⁵ <https://www.canva.com/>

⁶ Exemplo de tutorial simples: <https://www.youtube.com/watch?v=3LVBzoaM2f8&ab>

⁷ Exemplo de tutorial mais avançado: <https://www.youtube.com/watch?v=y7yjY9JTCh8&ab>

resultado de semanas ou meses daquela pessoa consumindo seus conteúdos diariamente. Ou não: pode ser também fruto de um “amor à primeira vista” após ver você usando moletom e falando com entusiasmo sobre ensinar inglês nos *stories* enquanto toma um café. Considerar todas as instruções passadas anteriormente neste capítulo pode aumentar suas chances de transformar seguidores em alunos, mas não há fórmula mágica nem garantia para nada.

O único pré-requisito é ter autenticidade, acreditar naquilo que fala e transmitir a sua verdade. Alguém que não goste de criar conteúdo para o *Instagram* provavelmente deixará esse sentimento transparecer em seus *posts* e em sua linguagem. Se aparecer nos *stories* não é algo que lhe agrada, uma atitude positiva seria começar com poucos *stories* por dia ou por semana, falando dos assuntos que forem mais confortáveis para você, até que, com o tempo, você consiga evoluir para algo mais prazeroso. Não é sobre não fazer o que você não gosta. É sobre encontrar maneiras de aprender a gostar do que inicialmente você não se sente tão confortável fazendo.

O que queremos dizer, por meio de nossa experiência, é que captar alunos é um processo, não existe fórmula mágica, e é resultado da combinação de várias ações feitas com estratégia.

Qual a frequência adequada de postagens?

Sobre a frequência de postagens, devemos considerar algo muito importante: quem não é visto não é lembrado. Os especialistas em *Instagram* são unânimes neste ponto: o ideal é postar todos os dias. Porém, mais importante do que postar todos os dias é postar conteúdo de qualidade. Isso significa que é melhor postar três vezes na semana conteúdos bem feitos e que agreguem valor do que postar sete vezes na semana conteúdos mal feitos, sem sentido, confusos e que não agregam valor.

Ademais, o que deve ser evitado a todo curso é a falta de constância, ou seja, postar todos os dias em uma semana e, na semana seguinte, postar apenas uma vez. Fazer isso pode

prejudicar a sua entrega, além de deixar seus seguidores confusos em relação ao que esperar do seu perfil. Um perfil que não posta com frequência pode dar a sensação de que seu administrador não tem comprometimento com aquela atividade. Ainda, a falta de compromisso com o seu conteúdo do *Instagram* pode ser confundida com a falta de comprometimento com o seu trabalho em sala de aula.

A organização é central para a criação de conteúdo, o que pode ocorrer de formas variadas, por meio de um bloco de notas, uma agenda virtual, ou um *planner*. O que importa é que haja constância e dedicação.

Quais conteúdos podem atrair mais o público?

Para descobrir do que o seu público mais gosta, faz-se necessário testar. É claro que as diretrizes informadas no início deste capítulo trazem noções sobre o formato de mídia que é mais bem-vindo no *Instagram* e o que definitivamente não tem muita receptividade. Contudo, somente quem vai produzir conteúdo pode determiná-lo por meio do estudo da *persona*, já definida anteriormente neste capítulo. Por isso é importante que ela seja bem definida. Não há como planejar um *post* pensando em agradar metade dos seus seguidores, mas sim a maior parte possível deles. Considere também o fato de que cada *persona* vai reagir de forma diferente a um tipo de conteúdo.

Se o seu público é mais jovem, são recomendados, por exemplo, memes, vídeos interessantes e divertidos, os quais sejam construídos com efeitos visuais elaborados para captar a atenção dessas pessoas. Porém, se seu público é mais adulto, é necessário testar os conteúdos e sua forma de veiculação para entender o que ele espera de você. Vale reforçar que, com a *persona* bem definida, os *posts* podem ser criados sempre pensando nesse público-alvo, a fim de que ele seja atingido da melhor maneira.

O que postar e o que não postar nos stories?

Algo importante sobre *stories* é compreender que eles não são feitos para longas explicações. O limite máximo de *stories* que podem ser gravados ao mesmo tempo são 4, de 15 segundos cada um, totalizando 1 minuto. Portanto, procure não gravar mais do que isso. Se não foi possível falar tudo o que queria em um minuto, é melhor descartar o vídeo e gravá-lo de novo de forma resumida e mais direto ao ponto, ou se organizar para que o conteúdo seja distribuído em diferentes conjuntos de *stories*. Recomendamos, ainda, que a fala seja assertiva, que tenha uma estrutura com começo-meio-fim e que depois seja gravada.

É muito fácil para o seguidor avançar para os próximos *stories* sem assistir aos anteriores por completo, e também não é garantido que alguém os assista só porque você dedicou 40 minutos do seu dia para gravá-los a fim de relatar acontecimentos como a adoção do seu cachorro, por exemplo. O conteúdo precisa ser relevante para o público ou trazer um entretenimento. Se não for nenhum dos dois, é provável que poucas pessoas vejam/ouçam o que você tem a dizer.

Recomendamos também sempre colocar um resumo do que você falou em forma de texto escrito em cada *story*. Além de ser inclusivo, muitas pessoas assistem a *stories* sem áudio quando estão realizando atividades do dia a dia durante as quais não é possível ativar o som (por exemplo, enquanto estão na fila do banco ou dentro do ônibus). Utilize amplamente todos os recursos dos *stories*: caixinha de pergunta, enquete, quiz, música etc. para atingir o maior público possível em diferentes situações.

Como conseguir seguidores?

Não há uma resposta simples ou prática, pois conseguir seguidores no *Instagram* é muito desafiador, tanto que muitas pessoas se dedicam a fazer cursos especialmente voltados para o

crescimento no *Instagram* de forma orgânica⁸. Uma forma eficiente é patrocinar postagens, ou seja, pagar para que seu conteúdo seja entregue para pessoas que não te seguem. Isso significa que seus posts viram propaganda, anúncios. Se decidir fazer esse investimento, escolha os posts que já tiveram um bom engajamento no seu *feed*.

O *Instagram* quase não entrega postagens para quem não te segue. Isso significa que você depende de alguém querer compartilhar seu conteúdo com outras pessoas – o que não é muito fácil de conseguir! O que ajuda nisso são os “conteúdos virais”, tais como uma foto de um gatinho com a língua pra fora e você dizer que ele está aprendendo a fazer o som do TH (conteúdo tipo meme). Conteúdos engraçados e compartilháveis podem atrair novos seguidores, mas é pouco provável que alguém queira fazer aulas com você se você só compartilha esse tipo de conteúdo – o que demonstra a importância de variar.

Diante desses desafios, há que se considerar separar um orçamento mensal (que caiba em sua realidade financeira) para patrocinar algumas postagens que já deram bons resultados com seu público. Mas atenção: evite patrocinar propagandas das suas aulas ou das suas novas turmas. Em vez disso, prefira patrocinar um conteúdo que vai ensinar algo para a sua *persona*, de forma que ela queira visitar o seu perfil para que, então, ela decida te seguir e, assim, haja um relacionamento entre vocês. Com isso, acreditamos que haja grandes chances de haver mais pessoas interessadas nas suas aulas particulares.

Como fazer uma live que alcance bastante público?

Fazer *lives* é uma maneira de permitir que seu público interaja com você em tempo real. Através da caixa de comentários, os seguidores podem enviar suas dúvidas e interagir de forma

⁸ Exemplo de perfil que oferece esse tipo de curso: <https://www.instagram.com/paulocuenca/>

autêntica e espontânea. Porém a transmissão ao vivo exige uma preparação bem maior – incluindo uma conexão de internet de qualidade –, já que não há como editar qualquer erro de gravação. Você também precisa ter a garantia de que fatores externos não irão interferir na sua transmissão, como o barulho do cortador de grama de um vizinho.

Muito deve ser levado em consideração durante a preparação para uma *live*, mas é importante que essas variáveis não te impeçam de tentar. A *live* é uma das mais importantes ferramentas de conexão com o público e uma ótima forma de converter seguidores em clientes. Nesse sentido, para que você consiga atingir e fidelizar o seu público, fale sobre o que ele quer ouvir. Alguns dias antes, você pode fazer uma pequena pesquisa nos *stories*, inserindo caixinhas de pergunta para conhecer as preferências dos seguidores. Você também pode decidir qual será o assunto da *live* com base no conteúdo dos posts que você já fez, os quais tiveram mais engajamento.

Quais erros são considerados graves ao usar o Instagram profissionalmente?

Com base em nossa experiência, um dos maiores erros é utilizar o seu perfil apenas ou majoritariamente para divulgar suas aulas particulares, cronograma das suas aulas ou suas turmas. Perfis que só postam propaganda de “novos horários” ou “matrículas abertas” provavelmente não crescerão ou não alcançarão seguidores. As pessoas tendem a seguir um perfil quando aprendem algo novo com ele ou quando elas se sentem entretidas com ele. Por isso, recomendamos aprofundamentos sobre a jornada do consumidor⁹ e marketing de conteúdo¹⁰.

⁹ <https://rockcontent.com/br/blog/jornada-do-cliente/>

¹⁰ <https://rockcontent.com/br/blog/marketing-de-conteudo/>

Não recomendamos que sejam utilizadas ferramentas de automação¹¹. O *Instagram* reconhece que algo “indevido” está sendo utilizado, e isso prejudica o alcance de sua conta.

Quais são os maiores desafios ao usar o Instagram como ferramenta de trabalho?

Ao usar o *Instagram* profissionalmente, precisamos estar atentos a alguns detalhes muito importantes. Evite comparações com outros perfis profissionais, principalmente de nichos diferentes, e principalmente se eles já estão nessa caminhada há mais tempo que você. O *Instagram* é uma rede de relacionamento, e tudo nele se resume a um termo desafiador e conhecido para quem já usa a rede profissionalmente há mais tempo: **algoritmo**. Na prática, o algoritmo quer que seu conteúdo tenha interação: curtidas, comentários, compartilhamentos, conexão. Se o seu *post* não apresentar um bom engajamento nas primeiras horas, o algoritmo da rede entende que aquele conteúdo não é bom, e passa a entregá-lo para cada vez menos pessoas¹². Isso pode parecer um pouco “cruel”, mas faz todo o sentido.

Por esse motivo, faz-se necessário estar atento às métricas e aos padrões. O professor deve observar quais tipos de conteúdo dão mais certo e apostar no formato promissor, não se esquecendo, inclusive, de testar e descobrir quais são os horários em que as postagens geram maior engajamento. Além disso, é preciso se lembrar de que nada é estático e, por isso, precisamos fazer adequações e adaptações sempre para continuarmos inovando.

¹¹ Acesse para entender detalhes: <https://webcompany.com.br/entenda-o-fim-da-automacao-no-instagram/>

¹² Para compreender mais sobre o engajamento, acesse <https://www.mafiado-marketing.com.br/blog/algoritmo-do-instagram/>

Como lidar com a saúde mental?

As redes sociais são pauta mundial no que se refere à saúde mental e, por isso, não podemos nos enganar e pensar que só os “adolescentes inseguros” caem na cruel guerra de *likes* e aprovação dos seguidores no *Instagram*. É útil considerar os dados do seu engajamento para melhorar seus conteúdos sempre, mas isso não é algo que deve afetar a autoestima de quem produz conteúdo e, principalmente, não deve desencadear questionamentos sobre a qualidade do seu trabalho.

As variáveis envolvidas no bom desempenho de um *post* são inúmeras, e a qualidade do seu conteúdo é somente uma delas. Não se cobre e permaneça fazendo um bom trabalho, respeitando o seu ritmo. Como já mencionado neste capítulo, o reconhecimento do seu profissionalismo não ocorre da noite para o dia e, portanto, é fundamental ter perseverança e confiança no que você produz.

Esperamos que este capítulo possa ser utilizado como um guia prático para professores que desejam iniciar (ou estejam iniciando) a divulgação de seu trabalho e busca empreender por meio da rede social *Instagram*. Reforçamos que os pontos aqui abordados são caminhos possíveis, e que têm sido muito efetivos com base em nossa experiência.

Referências

- ARAGÃO, R.; DIAS, I. A. Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas. *Pontos de Interrogação*, v. 4, n. 1, jan./jun. 2014, p. 95-112.
- ARAÚJO, V. A. Ensino/Aprendizagem de Inglês no Instagram. *Anais do CIET: EnPED*, 2020.
- BRIGIDO, J. A. V.; VELOSO, J. M. M. Uso do Instagram como recurso didático e tecnológico no ensino superior. *I Workshop em Criatividade, Inovação e Inteligência Artificial*. Belém-PA: UFPA, 2018.

COUTO, L. R. J. *Redes sociais e aprendizagem de língua inglesa*. Disponível em: <<https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/JUZ14cZPSOdB7sQS5uybSLlug42NjS1tZaQdDoqK.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2021.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Revista Cadernos do IL*, vol. 46, p. 193-208. 2013.

MORAES, M. L. M.; SOUZA, S. A. Línguas estrangeiras e mídias sociais: uma relação possível. *Revista Desempenho*, n.24, v.1, 2015.

NASCIMENTO, K. C. *O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). João Pessoa: UFPB, 2017.

OLIVEIRA, P. P. M.; BRASILEIRO, B. G. *Manual interativo de utilização do Instagram como ferramenta pedagógica*. Rio Pomba: IFSMG, 2020. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/583194/1/Manual%20Interativo%20de%20Utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Instagram%20como%20Ferramenta%20Pedag%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

PEREIRA, P. C., BORGES, F. F., BATISTA, V. P. S., & Teles, L. F. (2019). Identificando práticas educacionais no Instagram: uma revisão sistemática. *Itinerarius Reflectionis*, 15(2), 01–19. <https://doi.org/10.5216/rir.v15i2.55543>

RECHE, D. C. B. *Instagram e suas ferramentas como suporte para atividades comunicativas no ensino de inglês como língua estrangeira*. Monografia (Curso de Especialização em Mídias na Educação). São João Del-Rei: UFSJ, 2019.

SILVA, C. M. R.; FILHO, J. A. C.; FREIRE, R. S. Instagram e educação: a aprendizagem significativa de língua estrangeira em contextos não-formais de ensino. *Anais dos Workshops do VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE 2018)*. Disponível em: <<file:///C:/Users/USER/Downloads/8317-10510-1-PB.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SILVA, E. T.; BEZERRA, F. A. S. Redes sociais na aquisição de língua estrangeira: relatos com estudantes do ensino médio e superior. *Revista Redin*. v. 6 N° 1. Outubro, 2017

TAVARES, A. C. D. et al. *Uso do Instagram no ensino remoto: um guia prático*. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/Use doInstagramnoensinoremoto-Um%20guiap3tico.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Marina Marcia de Freitas Rosa

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

1. Contextualizando o ensino de inglês para crianças no Brasil

O ensino-aprendizagem de língua inglesa (como língua estrangeira) para adultos é um tema recorrente nas pesquisas em Educação e Linguística Aplicada, incluindo estudos sobre metodologias, formação docente, materiais didáticos, educação linguística, dentre outros. Em contrapartida, quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, doravante LIC, a realidade não é a mesma.

Apesar de ser notório um crescente aumento a nível mundial no número de crianças aprendendo inglês, sendo elas cada vez mais jovens, conforme atesta Graddol (2008), ainda há um extenso caminho a ser trilhado em direção à construção dos propósitos desse processo de ensino-aprendizagem, o qual apresenta vários desafios dadas as especificidades da faixa-etária.

Read (2015) ressalta que, apesar da representatividade de aprendizes crianças, as pesquisas na área de ensino-aprendizagem de inglês ainda são focadas em aprendizes adultos. Além disso, há a desvalorização do profissional que atua com crianças. Nas palavras da autora:

(...) infelizmente, isso se soma a atitudes negativas em relação aos professores de língua estrangeira para crianças, que faz com que o ensino para esse público tem se caracterizado por fazer pouco mais do que jogar, cantar e contar histórias em suas salas de aula de forma que não têm sido reconhecidas as competências e

habilidades necessárias por um educador profissional de línguas estrangeiras para crianças [...]” (READ, 2015, p. 12, tradução nossa)

A realidade descrita pela autora também é observada no Brasil. Temos evidenciado o aumento de escolas e programas bilíngues (português e inglês) para crianças na rede particular e algumas iniciativas também na rede pública. Porém, embora o ensino de LIC já seja realidade no Brasil (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017), não há políticas públicas que garantam a oferta de inglês nas escolas públicas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Como o ensino da língua inglesa não é obrigatório antes dos anos finais do Ensino Fundamental, há uma lacuna na formação dos profissionais que atuam nesses cenários.

Além da falta de parâmetros oficiais para a oferta de LIC e da carência na formação docente, há um imaginário coletivo (influenciado pelas mídias) que dita certas regras e mitos sobre o ensino de inglês para crianças, o que Kawachi-Furlan e Rosa (2020) chamaram de mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Tais mitos se encontram presentes em discursos da nossa sociedade há décadas, como destacado por Picanço (2013), com base em enunciados sobre ensino de LIC retirados de mídia impressa na publicidade de rua da cidade de Curitiba, entre os anos de 1985 e 2005.

Os resultados da pesquisa da autora sobre os referidos enunciados sinalizavam alguns discursos importantes de serem problematizados, em específico em um deles, contido na Revista Veja de 1994, em que uma mãe dizia que a falta de conhecimento da língua inglesa seria sinônimo de estar perdido, e ainda, que não queria essa deficiência para seu filho. Para Picanço,

¹ “Unfortunately, this has also at times been accompanied by negative attitudes towards foreign-language teachers of children who have been characterized as doing little more than playing games, singing songs and telling stories in their classrooms in a way that does not recognize the competences and skills needed by a professional foreign-language educator of children”.

(...) ao comparar o desconhecimento de uma língua estrangeira com *um tipo de deficiência* esta mãe torna-se sujeito de discursos correntes e normalizados: primeiro, **o de que as crianças são seres incompletos e de que, corrigida a ‘falta’, garante-se uma vida adulta plena**; segundo, o de que *ter uma deficiência* é algo que nos impede de estabelecer boas relações, estudar, trabalhar e principalmente nos realizar como sujeitos; e, terceiro, **o de que todos sem exceção, para ter um lugar ao sol, temos que saber falar uma língua estrangeira**. A língua estrangeira torna-se, assim, **objeto de desejo e, por isso mesmo, objeto de exclusão: quem não a domina está condenado à marginalidade do mercado de trabalho e da realização pessoal**. (PICANÇO, 2013, p. 261, grifo nosso)

O objeto de desejo a que a autora se refere ocupa ainda hoje o imaginário social. Quase três décadas após o enunciado dessa mãe, vemos repetidamente um discurso sendo reproduzido em torno de crenças, problematizadas por Kawachi-Furlan e Rosa (2020), de que a língua inglesa invariavelmente funciona como uma “porta de entrada” para o futuro das crianças, sem ponderações acerca do contexto, do professor e da criança; e ainda, de que, em se tratando do ensino de LIC, quanto mais cedo for iniciado, melhor. Tais discursos também reforçam a ideia de que as crianças aprendem naturalmente, sem esforço; e que precisam aprender inglês para serem profissionalmente bem-sucedidas no futuro.

Ademais, a concepção de língua como algo que deve ser possuído e dominado demonstra uma perspectiva estanque de língua; e a concepção de criança como alguém inferior e incompleta até a idade adulta e que, portanto, deve ser sempre preparada para o futuro, demonstra falta de conhecimento sobre as potencialidades das crianças e da infância como um período pleno de vida, interação e desenvolvimento. Tudo isso interfere diretamente nas concepções do ensino de LI, e em específico no ensino de LIC, e nos objetivos desse ensino, que por muitas vezes embasam a prática das professoras² e, por isso, precisam ser constantemente revisitados.

² Decidimos pelo uso do gênero feminino relacionado ao substantivo “professoras” e não o generalizador masculino “professores”, por estarmos nos referenciando a uma área de atuação onde a maioria dos profissionais são do gênero feminino, e consideramos tal posicionamento de valorização ao gênero feminino.

Assim, o objetivo deste capítulo é problematizar e refletir sobre os objetivos do ensino de língua inglesa para crianças, considerando a importância das concepções de língua(s) e infância nesse contexto. Julgamos importante destacar que tal reflexão não pressupõe apresentar respostas prontas para aplicação no cenário complexo explanado até o momento, o que inclusive não consideramos possível, e sim fomentar reflexões a partir de possíveis objetivos a serem analisados conforme os variados contextos em que esse ensino-aprendizagem ocorre.

Na próxima seção, iremos apresentar algumas possibilidades referentes aos objetivos de ensino-aprendizagem de LIC e, posteriormente, buscaremos compilar algumas sugestões que podem ser úteis na direção da construção desse ensino de forma mais embasada, e por meio de escolhas informadas por parte das professoras.

2. Quais seriam, então, os objetivos do ensino de LIC?

Devido à falta de políticas públicas que regulamentem o ensino de LIC, observamos que tal oferta no Brasil ocorre, muitas vezes, de forma aleatória e heterogênea, nas diferentes regiões e estados do país, e ainda, segundo Tanaca (2017, p. 46), essa implementação ocorre “em consonância com o que cada contexto considera como prioritário em seu plano de governo”. Ademais, conforme atesta a autora, o ensino de LIC está presente tanto no setor público quanto no setor privado nas diversas regiões brasileiras, apesar de, em especial para a Educação Infantil, essa oferta acontecer predominantemente no setor privado, o que já nos sinaliza uma outra problemática relacionada à questão da desigualdade de oportunidades e ofertas desse ensino no país.

A ausência de parâmetros para o ensino de LIC reforça a reflexão urgente sobre “por que” ensinamos inglês na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, sobre quais são os objetivos desse ensino. Julgamos que seja essencial iniciarmos qualquer discussão sobre o ensino de LIC pelos

propósitos almejados, visto que eles estão refletidos nas práticas docentes. Além disso, os objetivos estão diretamente relacionados às concepções de língua(s) e ao ensino de línguas na infância.

Com o passar dos anos, as concepções de língua(s) foram ganhando diferentes sentidos. Ela já foi, e por muitos ainda é, concebida como um sistema independente composto por partes a serem aprendidas, conforme aponta Leffa (2012). Tal concepção acaba por balizar a formação do professor como alguém que deveria absorver um conhecimento instrumental e dominá-lo para ser repassado para o aluno. Dessa forma, não só temos a concepção de língua, e a do papel e da formação do professor, como também temos a definição do papel do aluno, que seria de receber o conhecimento passado pelo professor, bem em consonância com uma educação bancária, que é fortemente criticada por Freire (1987), e com uma visão de criança vazia e incompleta, que precisa ser revista (PICANÇO, 2013).

A resignificação dessa concepção de infância é de extrema importância e requer atenção e compromisso dos profissionais envolvidos com essa área, para que possamos vislumbrar possibilidades de desconstruir uma visão bastante disseminada de que as crianças são “vistas geralmente como seres ‘sem-fala’ e ‘da falta’, meras destinatárias da voz, do poder e saber adulto” (VALIATI, 2012, p. 13).

Rajagopalan (2019, p. 9), ao falar sobre línguas estrangeiras para crianças, acrescenta que “quase sempre a questão toda é pensada a partir do ponto de vista de um adulto” e ainda ele completa, trata-se do assunto

[...] como se a criança ou o infante – pela etimologia, alguém que que não fala, ou seja, uma criatura desprovida da língua e, portanto, pode ser descrita como um ser vivo que ainda não adquiriu o traço definidor de um ser humano na plenitude do termo – não importasse nessa discussão, ou a ela não precisasse conceder nem voz nem vez neste debate!

Como salienta o autor, a infância precisa ser respeitada, e acrescentamos, compreendida como um momento em que o

indivíduo é pleno, constrói sentido, compreende o mundo e com ele se relaciona, aprende e ensina. Portanto, é importante que o ensino de LIC seja pensado a partir dessa visão, compreendendo o sujeito criança e valorizando ele no momento presente, e ainda, refletindo como esse aprendizado pode fazer sentido para ele. Rosa (2020, p. 33) destaca que,

Trazendo a criança para o centro da questão, devemos pensar que é necessário que esse ensino seja pensado e performado de modo a ser relevante para os alunos, é necessário que seja significativo, pois só assim a criança poderá fazer interpretações juntamente com as experiências já vividas por elas de modo a construir novos sentidos.

Fica clara a importância da valorização da criança nesse processo, podendo ser considerado um objetivo em si, afinal qual seria um dos objetivos de LIC senão a possibilidade de, por meio da LI, ser estimulado o desenvolvimento integral da criança, envolvendo os aspectos emocionais, sociais, psicológicos, físicos e cognitivos desse sujeito? Em outras palavras, a valorização da infância, no seu mais amplo sentido, pode ser pensada como um dos propósitos a serem almejados no processo de ensino-aprendizagem de LIC.

Uma vez que o professor concebe tal valorização como um dos pilares da sua prática, é importante que haja “por parte das professoras, um exercício de escuta e atenção à criança, de modo a reconhecer a multiplicidade de linguagens, sentimentos, pensamentos, e construções de realidades que elas trazem consigo” (ROSA, 2020, p. 33). Para isso, é necessária disposição para repensar ideias e práticas cristalizadas, e buscar atuar de forma comprometida e reflexiva, ou seja, com base numa “práxis libertadora” (FREIRE,1987).

Assim, ao defendermos o ensino de inglês *com* crianças (MALTA, 2019), buscamos refletir sobre o que esperamos com esse ensino, levando em consideração os principais atores desse processo: as crianças. Para tanto, é essencial que pensemos sobre nossa concepção de língua e linguagem, de ensino e aprendizagem

e de criança, para que seja possível construir essa proposta *com* as crianças e não *para* elas. Precisamos repensar a ideia do ensino de inglês como produto, “uma vez que a infância é um momento de enormes possibilidades de desenvolvimento, descobertas, interações e incentivo da atuação ativa da criança em seu presente” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p. 30).

Dessa forma, compreendemos que, ao concebermos um ensino de LIC que busca desenvolver a criança integralmente, é necessário repensar a prática conteudista há muito tempo vigente, em que ainda se acredita que ensinar inglês para crianças é apenas ensinar vocabulário. É necessário refletir sobre essa prática que prioriza e busca a proficiência linguística, que está muito mais ligada a uma noção ancorada no mundo adulto, e que, mesmo neste cenário, pode ser somada de valores e concepções mais humanizadas da língua.

Neste sentido, ao pensarmos no ensino de LI para crianças, é enriquecedor agregarmos a ideia de sensibilização linguística (MENEZES DE SOUZA, 2019) em que, uma vez o foco sendo a criança e não o conteúdo, ou o ensino quantitativo, busca-se sensibilizar a criança à diferença ao fomentar nela o respeito a outra(s) língua(s) e outra(s) cultura(s).

Para Menezes de Souza (2019, p. 253),

uma sensibilidade linguística é para ensinar para a criança: “olha, papai e mamãe falam assim. Papai, mamãe: em casa se usam essas palavras. Em outro lugar, é *daddy*, é *mommy*”. Mostrar para criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo. “Olha como, para falar essa palavra você tem que mexer com a boca de forma diferente. Fala *thin*, ou fala *cat*, é diferente de *can't* ou de *Kathy*. Então você tem que colocar os dentes, a língua”. Enfim, as pessoas usam os corpos de formas diferentes, em locais diferentes.

Concordando com as palavras do autor, a aula de inglês para crianças é um excelente espaço para se trabalhar a dimensão das diversidades culturais e humanas, pois a língua, que é algo “extremamente subjetivo e constituído de diferenças” (ROSA, 2020, p.

17), traz consigo e representa aspectos culturais e comportamentais de seus variados falantes. E ainda, podemos dizer também que, a partir desta concepção, não apenas a criança compreende outras perspectivas e realidades, mas também a própria, conforme destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade³, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19)

Sendo assim, e como bem explanado pelo documento, ao entendermos o ensino-aprendizagem de línguas em sua mais ampla abrangência, concebendo a língua como “prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando *formas de entender/ construir o mundo*”⁴ (JORDÃO, 2013, p. 78), estamos assim, possibilitando que nossas crianças também sigam construindo e entendendo “seus mundos” a partir desse encontro com “os mundos dos outros”, e por meio dessa vivência também possam ter uma formação crítica e estar mais preparadas para atuarem como cidadãos no mundo.

Em consonância com a ideia de valorizar a criança e sensibilizá-la linguisticamente, podemos acrescentar a importância da consciência por parte dos educadores a respeito da diversidade de contextos e da importância de que haja a valorização das realidades locais, e do que Celani (2016) nomeia por “saber local”. Tal concepção adere à ideia apresentada anteriormente de língua como prática social, permeada por subjetividades e complexidades, o que demanda a clareza de que regras generalizadoras não

³ Conforme os PCNs: “Por alteridade entende-se os fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras”.

⁴ Itálico no original.

contemplam tudo o que envolve o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para Menezes de Souza (2019 p. 247), “isso significa que, se vamos ensinar um determinado conjunto de práticas em um contexto, nós não podemos universalizar ou generalizar e dizer que essas práticas servem para todos os outros contextos.”

Assim, destacamos a importância de repensarmos os padrões globais de ensino, que geralmente enfatizam visões hegemônicas e colonizadoras e que, portanto, desconsideram a diversidade de: docentes, crianças e de contextos. Tais visões generalizadoras vão de encontro à possibilidade de que crianças vivenciem um ensino-aprendizagem de LIC que faça sentido para elas, e que as desenvolvam em suas potencialidades, pois defendem regras e generalizações equivocadas, como por exemplo a proibição do uso da língua portuguesa nas aulas de inglês, ideia bastante disseminada em muitas escolas.

O ensino de inglês ancorado nessa visão limitada, que valoriza a outra língua e cultura em detrimento das culturas e línguas locais, também pode ser ilustrado na prática e no discurso comuns de supervalorização da pronúncia do falante nativo. Tal concepção é problemática não apenas pela busca de uma padronização de pronúncias, que incentiva um apagamento e desvalorização das identidades culturais dos estudantes de inglês como língua estrangeira, como também porque apresenta a língua como uma ferramenta de aculturação, e não como um elemento que deva ser emancipatório e que prepare o aluno para atuar de forma mais crítica em sua realidade, como defende Rajagopalan (2005).

Dessa forma, precisamos refletir como professoras sobre a importância de desenvolvermos práticas que se adaptem conforme os contextos, que sejam situadas, e ainda, que mudem conforme a demanda desses variados contextos (MENEZES DE SOUZA, 2019). López-Gopar (2019) chama atenção para a necessidade de docentes pensarem sobre suas práticas com foco no local, na realidade dos alunos, pois somente assim é possível enfrentar a indústria do

ensino de línguas que insiste em ditar modelos que atendem a todos os alunos.

Fica claro, portanto, que, anterior à construção da proposta prática a ser apresentada para as crianças nas aulas de inglês, é necessário voltar nossa atenção ao professor, na direção de tomada de consciência e reflexão a respeito dos variados objetivos a serem trabalhados, uma vez que tais objetivos constituem a base da construção dessas propostas.

No quadro a seguir, apresentamos, resumidamente, o que consideramos objetivos basilares do ensino de inglês *com* crianças e suas implicações. É válido esclarecer que esses propósitos foram pensados com base em nosso lócus de enunciação, não cabendo a ideia de postulados a serem seguidos. Assim, caracterizamos os objetos sugeridos como fomentadores de possibilidades.

Destacamos a seguir, no Quadro 1, os objetivos de ensino de inglês para crianças e suas implicações, elencados nesta seção:

Quadro 1 – Objetivos do ensino de LIC (Fonte: elaborado pelas autoras)

Objetivos	Suas implicações	Exemplos práticos
Valorização da criança e da infância	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir a respeito das concepções de criança como tábula rasa e da concepção de infância como incompleta; • Refletir sobre a importância de, e como desenvolver a criança integralmente por meio das aulas de LIC; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir as demandas das crianças; • Considerar que as crianças têm participação ativa nesse processo; • Considerar as histórias, subjetividades e identidades das crianças;
Sensibilização linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir a respeito da concepção conteudista de língua; • Buscar contribuir para a formação crítica da criança como cidadão do mundo, que aprecia as diferenças; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar diferenças culturais e linguísticas, concebendo diferenças como algo que pode ser valorizado e não apagado ou diminuído; • Entender o uso da língua materna na educação linguística;
Valorização dos contextos locais	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar padrões globais e hegemônicos de língua; • Pensar como o ensino de LIC pode fazer sentido na vida desse aluno, e fazer com que ele compreenda melhor o seu contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar variedades linguísticas, principalmente com relação à pronúncia, repensando a ideia de falante nativo como modelo.

3. Algumas considerações para além de dicas para o professor

Diante do complexo cenário brasileiro em relação ao ensino de inglês para crianças, em que faltam políticas públicas que regulamentem esse ensino, que termina por refletir em lacunas na formação de professoras e conseqüente falta de insumo para importantes reflexões, buscamos com este trabalho problematizar e refletir sobre os objetivos do ensino de inglês para crianças, enfatizando a importância de ponderações teórico-pedagógicas anteriores à prática implementada em sala de aula.

Consideramos que é necessário rever a tão recorrente ideia de que ensinar inglês para essa faixa etária é ensinar *shapes and colors*, entre outras listas de vocabulário. Defendemos que precisamos começar pela discussão sobre os objetivos do ensino de inglês para crianças.

Relembramos que é de grande importância que os contextos sejam levados em consideração, portanto não seria possível que defendêssemos receitas prontas a serem aplicadas, e sim, que fomentássemos reflexões para que você, professor ou professora, possa construir sua prática reflexiva na direção de um processo de ensino-aprendizagem que faça sentido para os seus alunos.

Nessa direção, para além de dicas, gostaríamos de deixar alguns questionamentos que podem lhe auxiliar nesse processo:

1) Quem são seus alunos? Quais são as necessidades dessas crianças com relação ao seu desenvolvimento pensado de forma holística?

2) Como o ensino-aprendizagem de inglês pode contribuir para a formação completa (cognitiva, emocional, física, social, linguística) da criança?

3) Como as subjetividades e identidades das crianças estão sendo consideradas no processo de ensino-aprendizagem de inglês?

Acreditamos que o trabalho reflexivo, de construção e desconstrução, é constante, uma vez que, além do complexo cenário, estamos lidando com crianças, seres no início de sua formação, que precisam ser ouvidos e muito nos têm a ensinar,

pois, como descreve Walter Benjamin, “as crianças ... ensinam e educam os atentos educadores” (1984, p. 88).

Referências

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 12 Mar. 2021.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The younger the harder: the challenges in teaching English to very young learners. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura* (ISSN 1984-6576), v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 2, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GRADDOL, D. 2006. *English Next*. Plymouth, British Council, 128 p.

JORDÃO, C. M. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Kleber Aparecido da Silva - Rodrigo Camargo Aragão (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KAWACHI-FURLAN, C. J. Educação Crítica e formação de professores de língua inglesa para crianças. In: *Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Vitória, ES, 2019.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*,

Cassilândia, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21- 34, 2020. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5191>.

LEFFA, V, J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dez. 2012. ISSN 2237- 2083.

LÓPEZ-GOPAR, M.E. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Org.) *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Routledge, 2019, p. 234 – 246.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. *Educação infantil e psicologia: para que brincar?* *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 23, n. 2, p. 14-21, June 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932003000200004&lng=en&nrn=iso>. access on 08 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000200004>.

MALTA, L. S. *Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos*. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2019, p. 245-258.

MERLO, M. C. R. *Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças*. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019.

PENNYCOOK, A. The myth of english as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.) *Desinventing and Reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=>

pt-BR&lr=&id=K2jTpJBQm0gC&oi=fnd&pg=PT106&dq= false.
Acesso em: 09 mar. 2021.

PICANÇO, D. Para que queremos ensinar LE para às nossas crianças. In: _____. *O ensino de língua estrangeira para crianças: O Ensino e a Formação em foco*. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 261-280.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2ª. edição, 2019, p. 9-12.

READ, C. Foreword. In: BLAND, J (org.). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. London: Bloomsbury, 2015. p. XI-XII. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316715836_INTRODUCTION_to_Teaching_English_to_Young_Learners_Critical_Issues_in_Language_Teaching_with_3-12_Year_Olds. Acesso em: 07 mar. 2021.

ROSA, M. M. *O ensino de inglês para a educação infantil: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino*. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. *REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura* (ISSN 1984-6576), v. 9, n. 1, 2017.

VALIATI, M. E. Tudo começa com as crianças. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 10, n. 30, 2012.

ENSINO DE INGLÊS PARA ADULTOS

Mariana Ruiz Nascimento

1. Introdução

Ao refletirmos sobre o ensino de língua inglesa para adultos, é necessário pontuar que estamos tratando de uma faixa etária ampla e que, conseqüentemente, abrange perfis diferentes de alunos. Quando digo ‘alunos adultos’, eu me refiro às pessoas de 20 a 65 anos, compreendendo a adultez jovem, a adultez média e a adultez velha, conforme é postulado por Mosquera (1982) – ou seja, uma faixa etária que inclui desde recém-saídos da adolescência a adultos que se preparam para aproveitar a terceira idade.

É claro que, nessa tentativa de generalização, corro o risco de deixar de lado aspectos singulares de contextos diferentes de ensino e características que são próprias de cada sujeito. Dito isso, considerando a complexidade do assunto, não pretendo esgotar as discussões sobre o tema e nem “ditar” uma forma única de ensinar adultos. Quando tratamos de ensino, sabemos que não há fórmulas mágicas, e que nem sempre o que funcionou para um professor, funcionará para todos. Existem diversos caminhos possíveis a serem percorridos, e caberá a cada professor, com sua técnica e sensibilidade, adotar aquele que for mais adequado para o contexto em que atua.

Logo, minha proposta, neste capítulo, é encontrar alguns pontos em comum entre esses diversos perfis e incentivar o professor a refletir sobre algumas questões de ensino, a fim de que ele se sinta mais confiante ao lidar com as especificidades do público adulto e pense em possibilidades para o ensino da língua inglesa em seu contexto. Para isso, elenquei quatro perguntas

pertinentes ao assunto para orientar a leitura, e nessas seções incluo algumas reflexões de estudos científicos sobre ensino de línguas e da minha própria experiência enquanto professora de inglês.

2. Por que adultos querem aprender inglês?

Em primeiro lugar, considero fundamental compreender o que leva adultos a procurar cursos de idiomas, seja em instituições públicas ou privadas, escolas de idiomas ou professores particulares, na modalidade on-line ou presencial. Ao compreender o objetivo e o que os mantém motivados, o professor terá uma noção dos resultados que são esperados pelos alunos e, conseqüentemente, o que precisará ser feito para se alcançar esse propósito. Além disso, com certa experiência, é também possível identificar alguns dizeres a respeito da língua que podem vir à tona durante as aulas, com concepções muitas vezes equivocadas e ingênuas sobre o inglês.

A inserção no mercado de trabalho e a busca pelo crescimento profissional certamente são os motivos que mais se destacam. O imperialismo linguístico da língua inglesa fez com que ela fosse não só indispensável, mas também um conhecimento tido como obrigatório e que indiscutivelmente carrega um *status* social (PENNYCOOK, 1998), principalmente no Brasil. Mas o que isso nos diz sobre o aluno adulto? Geralmente aqueles que precisam do inglês para seu trabalho buscam essa aprendizagem com urgência, procurando fórmulas mágicas e buscando atalhos, sendo facilmente atraídos por promessas milagrosas. Cursos de longa duração e com práticas extensas não chamam muito a sua atenção, podendo facilmente ser considerados uma “perda de tempo”. Talvez, em casos como esses, seja necessário discutir com os alunos como esses discursos não se sustentam, ou seja, como não é possível alcançar a famosa “fluência” em tempo recorde, e apontar os fatores que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que vão além do método de ensino utilizado, como a formação do professor, a motivação, a sua relação com a língua, a dedicação,

entre outros. Ademais, o quão divertido pode ser fazer um curso por obrigação? Não é raro encontrar adultos desmotivados que afirmam precisar aprender inglês porque é um pré-requisito na empresa em que trabalham.

Em segundo lugar, considerando que atualmente há inúmeros cursos de pós-graduação que exigem proficiência em língua inglesa, outro motivo que leva um adulto a aprender inglês é o aperfeiçoamento da leitura instrumental para fins acadêmicos e científicos. Recorrentemente encontro alunos com esses objetivos decorando listas imensas de palavras, tentando traduzir artigos palavra por palavra, e buscando uma equivalência (nem sempre possível) entre o português e o inglês. Nesse caso, a língua(gem) é entendida unicamente em sua “superfície”, ou seja, como estrutura, um conjunto de signos, e desconsideram-se a língua como prática social e o processo de interação, em que temos a criação, recriação e produção de sentidos (BAKHTIN, 1995).¹

Podemos também elencar os interesses pessoais, que variam desde a busca por independência e autonomia em viagens internacionais, o desejo de falar com familiares que não compartilham a mesma língua, a vontade de aprender uma segunda língua por diversão e curiosidade, ao desejo de falar a língua dos *hits* do momento ou do cinema *hollywoodiano*. Na maioria das vezes, essas razões são as que levam o aluno a procurar a língua voluntariamente, sem a obrigatoriedade de apresentar um certificado de proficiência em seu local de trabalho.

E, ainda, cito um dizer muito recorrente: “eu sei inglês, só não sei falar”. Temos aqui, além de um aluno que prioriza a produção oral em detrimento de outras habilidades, alguém que não se enxerga ocupando a posição de falante dessa língua. Apesar de terem uma longa história com o inglês, alunos nesse perfil não se

¹ De acordo com Guilherme (19980), há uma relação próxima entre a concepção de língua(gem) e as abordagens de ensino-aprendizagem, pois a maneira na qual entendemos a língua pode influenciar os métodos que utilizamos para ensinar ou aprender uma língua. Por isso, é significativo pensar em como professores e aprendizes concebem a língua inglesa.

acham bons ou fluentes o suficiente, mesmo conseguindo se comunicar bem. Muitas vezes são pessoas que buscam a *completude* da língua, ou seja, acreditam que existe uma linha de chegada, e esperam ansiosamente por um momento em que eles vão conhecer e entender todas as palavras e compreender todos os sotaques. Frequentemente, para esses alunos, só é possível aprender inglês “de verdade” no exterior. Obviamente, esses equívocos não passam de ilusões – se considerarmos que a língua está constantemente mudando e que é possível aprender inglês no Brasil – que podem levá-los a um sentimento de frustração.

Analisar esses motivos nos permite compreender melhor como a relação com o inglês começa a ser construída, muitas vezes antes mesmo de o aluno iniciar seus estudos na língua. Para os adultos, na maioria das vezes, o inglês é visto como um empecilho, um objeto de frustração, um vilão, ou uma obrigação a ser cumprida. Obviamente, a aprendizagem que se segue é permeada por conflitos de diferentes ordens. O professor, nesse caso, não pode ser ingênuo a ponto de acreditar que o aluno terá uma relação tranquila com a língua – tratarei disso mais à frente. E, por outro lado, há também aqueles casos em que o aluno se sente atraído pela sonoridade ou até mesmo pelo que a língua inglesa representa. Cada um estabelece uma relação única com o idioma, e que nem sempre é somente pacífica ou turbulenta, mas que transita entre esses dois sentidos.

Reforço que é importante darmos atenção ao que nossos alunos enunciam sobre a língua inglesa. Arrisco dizer, ainda, que mais importante talvez seja nos atentarmos ao que nós mesmos, professores de língua estrangeira, enunciamos (não necessariamente *o que* falamos, mas a mensagem que transmitimos e *como* a transmitimos). Será que indiretamente valorizamos um sotaque em detrimento do outro? Será que reforçamos a superioridade de um país sobre outro? Será que priorizamos o falante nativo em detrimento do não-nativo? O ato de ensinar é e sempre será político, nunca neutro, e é preciso refletir sobre as relações de poder envolvidas em nossas práticas de ensino. Talvez, para nós, um grande desafio é desconstruir

esses dizeres que deslegitimam e afastam cada vez mais a possibilidade de enunciar a língua inglesa sendo falantes brasileiros – não somente do que está sendo dito em sala, mas do que está sendo reproduzido em nossos recursos didáticos.

3. Quais são as particularidades no ensino para adultos?

Depois de elencar algumas das possíveis motivações e objetivos, darei foco às particularidades no ensino de inglês para adultos a fim de que consigamos compreender melhor esse público. Quando comparamos um adulto com uma criança, podemos citar algumas diferenças de ordem cognitiva, biológica, motora e afetiva. O que diferencia um aluno adulto de uma criança? Por que a abordagem no ensino não pode ser a mesma?

O adulto possui uma matriz fonológica mais sedimentada em comparação com a da criança, que está no início de seu desenvolvimento cognitivo e ainda pode expandir sua matriz fonológica. Logo, ele geralmente tem menos sensibilidade auditiva para fonemas diferentes daqueles que lhe são conhecidos, e tende a perceber e produzir com mais facilidade os fonemas disponíveis no sistema de sua primeira língua (SCHUTZ, 2019). Além disso, a capacidade de memorização é diferente: quanto mais velhos somos, menor ela é (SURYANTARI, 2018).

Como o adulto já percorreu um longo percurso de seu desenvolvimento cognitivo, ele consegue lidar com conceitos abstratos e hipotéticos, enquanto a cognição das crianças depende de experiências concretas e de percepção mais direta. Com isso, podemos dizer que o adulto consegue compreender a estrutura gramatical da língua estrangeira e compará-la com a sua língua materna. Além disso, ele apresenta melhor desempenho em situações artificiais de aprendizagem, enquanto a criança pode se sair melhor em situações naturais por meio de uma abordagem indutiva (SURYANTARI, 2018; SCHUTZ, 2019). Contudo, para adultos é aconselhado um ensino mais instrutivo porque o processo de aprendizagem tem um caráter mais consciente.

No caso das crianças, sabemos que os pais são os principais responsáveis por escolher a escola ou o professor, por acompanhar a frequência nas aulas e conferir o dever de casa – a criança, nesse caso, não tem muita escolha. Enquanto isso, os adultos são os principais responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, podem tomar decisões acerca de onde, como e quando aprender. Por um lado, o adulto tem a opção de escolher a escola ou o professor que melhor lhe atenda; e como, no decorrer de sua vida, ele já vivenciou diversas experiências de aprendizagem em diferentes âmbitos, ele consegue decidir melhor o que funciona ou não de acordo com seus objetivos. Mas, por outro lado, caberá a ele manter a rotina e a disciplina e, por isso, é fundamental que o professor auxilie o seu aluno adulto a compreender a importância de se manter a constância em seus estudos.

Outro ponto a se considerar é a disponibilidade que, na vida adulta, é menor do que na infância. Devido as suas obrigações de trabalho e família, o adulto geralmente dispõe de menos tempo para estudar uma língua estrangeira do que a criança, cuja maior parte do dia tende a ser dedicada ao seu desenvolvimento e formação. Essa é uma das razões para que os adultos pensem que está tarde demais para aprender, já que, em geral, eles percebem o seu progresso ocorrendo de forma mais lenta quando comparado com o de uma criança.

Entretanto, não podemos afirmar que adultos não podem aprender inglês, ou que crianças aprendem mais rápido. O processo de ensino-aprendizagem é complexo, ocorre de formas diferentes de um indivíduo para outro, e há diversos fatores envolvidos, os quais não se esgotam no aspecto cognitivo. Compreender essas particularidades em conjunto com uma análise dos objetivos e motivações de cada um é fundamental para que o professor possa pensar em estratégias adequadas para seu contexto de ensino. Portanto, utilizar a mesma abordagem de ensino que empregamos com crianças pode não ser muito eficiente, porque há algumas diferenças entre as faixas etárias, conforme foi apresentado nesta seção.

4. Como lidar com o medo?

As reclamações mais frequentes vindas de alunos adultos são: a sensação de incapacidade, o pânico de errar, o bloqueio causado por algum medo ou trauma ao se expressar na língua inglesa e até mesmo a vergonha do próprio sotaque. A isso, acrescenta dizeres como “eu não sei nem português, quem dirá inglês!”. Esses relatos são tão comuns que encontramos inúmeros cursos prometendo “destravar o seu inglês” – como se isso fosse um processo simples e que envolvesse a mudança de uma chave de uma língua para outra em nosso cérebro.

Apesar de muitas escolas de línguas, por meio de propagandas, trabalharem com a promessa de que aprender uma língua é um processo descomplicado, acessível, rápido e harmonioso (BRITO; GUILHERME; COSTA, 2017), eu acredito que, em geral, há um apagamento do confronto entre a língua materna do aluno e a língua estrangeira. O que quero dizer é que geralmente não falamos sobre isso entre nós, professores, e com os alunos. Por isso, é importante discorrer com mais profundidade sobre o medo, uma vez que esse sentimento é muito recorrente na sala de aula, sendo muitas vezes preterido em treinamentos e cursos de formação de professores.

Para entender melhor de onde surge o medo de falar inglês, temos de lembrar que aprender uma língua estrangeira é um processo complexo que pode promover deslocamentos em nossa constituição identitária de diferentes maneiras, seja na relação que estabelecemos com o português, seja em como enxergamos e nos enxergamos no mundo. De acordo com Revuz (1998, p. 220), “a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua” e, assim, aprender inglês consiste sempre em uma relação de enfrentamento entre a nossa primeira língua e a língua-alvo.

Em uma perspectiva freudiana, é possível dizer que a nossa primeira língua, a língua materna, é aquela responsável pela estruturação psíquica do sujeito, ou seja, é a que introduz o sujeito no

campo simbólico, e é nela que estão atreladas as relações afetivas e é fundado o seu inconsciente – e por isso ela não ocupa o lugar de nenhuma outra língua (MORAES, 2001). Logo, nós somos ligados a ela desde o início, pois, ao nascer, estamos inseridos no universo simbólico e significante das palavras nessa língua (GASPARINI, 2006).

Só conseguimos aprender uma língua estrangeira porque já temos acesso à linguagem através de uma primeira língua, e é através dela que todas as outras línguas se arranjam, pois, para Freud, toda produção simbólica tem o mesmo funcionamento (MORAES, 2001). Logo, o encontro com uma língua estrangeira sempre revelará algo que mantemos com a nossa primeira língua (REVUZ, 1998), além de ser o campo de uma ausência da interdição da mãe, permitindo imaginá-la como um saber alcançável. Assim, temos, em relação à outra língua, a ilusão de que nela tudo pode ser dito, enquanto ela representa um ideal de língua, a causa de desejo: “o que leva o sujeito para a Língua Estrangeira é o impossível de dizer na própria língua” (MORAES, 2001, p. 53).

O confronto entre língua materna e estrangeira nunca é completamente pacífico. De acordo com Revuz (1998), a língua solicita ao sujeito um modo de se relacionar, uma prática corporal, e coloca em jogo o aparelho fonador. Ademais, aprender uma nova língua significa se colocar em uma posição de falante que nada sabe, que não se consegue fazer entender, e nem entender os sons e palavras na língua-alvo. Por isso, Tavares (2020, p. 322) afirma que “uma língua estrangeira enseja tanto um encontro como um confronto para aquele que se engaja no processo de inscrição em seu campo discursivo”.

Considerando que, para aprender uma nova língua, é necessário alterar não somente a forma que falamos, mas também a nossa prática corporal, toda tentativa de aprender uma língua é um novo conflito, pois passamos a compará-la com a língua materna e a sofrer modificações daquilo que está inscrito em nós a partir dessa língua que nos constitui. Dito isso, o “insucesso” em aprender inglês se dá pela incapacidade de lidar com a afirmação

do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva, que são estabelecidos pela língua materna (REVUZ, 1998).

Dessa forma, cada falante irá encarar esse estranhamento com a língua estrangeira de uma forma diferente. Ele pode se dar como uma perda, quando você cede a subjetividade em sua língua; como uma relativização da língua materna; ou como a descoberta de um espaço em que é possível ser outro. Segundo Tavares (2017), uma língua estrangeira pode instaurar outras discursividades sobre o mundo que desestabilizam e moldam a subjetividade de quem se encontra e se confronta com ela. Assim, “[o] eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p. 225).

No caso de falantes brasileiros, além desse conflito causado pelo confronto entre português e inglês, é necessário colocar em discussão outras questões referentes à tomada da palavra. É comum encontrar, em sala de aula, alunos que conseguem se comunicar bem em inglês, mas que afirmam não saber o suficiente, ou não falar bem a língua. Quanto a isso, Hashiguti (2017) afirma que se sentir qualificado a falar em inglês é um processo ainda em construção, uma vez que as dificuldades ao enunciar nessa língua podem também se justificar por processos históricos de silenciamento e deslegitimação que o Brasil sofre por ser um país que foi colonizado.

A política linguística do Brasil é marcada por movimentos violentos que baniram línguas que não eram o português, o que pode ter deslegitimado práticas de ensino de línguas até os dias atuais. Além da regularização e controle do conhecimento linguístico, algumas práticas pedagógicas contribuem para o fortalecimento dessa deslegitimação do falar uma língua estrangeira, como a ênfase no ensino de estruturas gramaticais, servindo exclusivamente ao propósito de estabilizar formas linguísticas tidas como “corretas”; a transferência das estruturas da modalidade escrita para a produção oral; e a supervalorização dos falantes “nativos”, que cria um modelo de enunciação inalcançável

e ilusório, em que o falante “não-nativo” dessa língua passa a ter o papel de satisfazer exclusivamente ao outro (HASHIGUTI, 2017).

Hashiguti (2017) mostra que o medo, a vergonha e o silêncio provêm de uma resistência no corpo, e parecem estar relacionados à falta de voz². Ter e reconhecer a voz e o corpo para falar uma língua significa, então, ter as possibilidades históricas para isso: “falar essa língua envolve interdições e tabus e significa tentar ocupar e dominar um novo território – uma prática que países pós-coloniais com histórias linguísticas silenciadoras, como o Brasil, não conhecem até agora.” (HASHIGUTI, 2017, p. 228, tradução minha)³.

Além de saber articular novas palavras e compreender um novo sistema linguístico, o falante precisa estar investido na relação poder/conhecimento na língua estrangeira, de forma a emergir como um falante. Para isso, é necessário um distanciamento da língua materna para que o aluno acesse uma região de possíveis significados da língua inglesa e incorporá-la, ou seja, “deixar a língua viver no corpo, fazendo o falante se adaptar e ajustar-se a novos movimentos, tornando-o capaz de pronunciar e ouvir diferentes sons, e disponível para ocupar a posição de falante” (HASHIGUTI, 2017, p. 216, tradução minha)⁴.

No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁵, a história da educação no Brasil a evidencia como resultado da ineficácia do Estado ao ofertar e garantir a permanência da criança e do adolescente na escola. Sua história é permeada pelo abandono do poder público por uma marginalização dessa modalidade e dos sujeitos que a ela recorrem (DIONISIO, 2009). Muitas vezes, os

² Voz, aqui, é entendida como a possibilidade e lugar de enunciar.

³ “Speaking it revolves interdictions and taboos and means trying to occupy and dominate a new territory – a practice that postcolonial countries with silencing linguistic histories like Brazil do not know up to now.”

⁴ “letting the language live in the body, provoking it to adapt and adjust to new movements, making it able to pronounce and hear different sounds, and available to occupy the position of speaker”

⁵ Na EJA, a disciplina de língua inglesa é de oferta obrigatória graças à Resolução CNE/CEB nº 1 e à Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017.

alunos da EJA não se veem como cidadãos dotados do direito à educação por estarem mais velhos, e por isso acham que não pertencem àquele espaço escolar, retirando a escola de suas perspectivas para o futuro (NASCIMENTO, 2020). Nesse contexto, aprender e falar inglês se torna um desafio ainda maior.

Essas questões nos colocam à frente das seguintes reflexões: o que fazer para lidar com esse medo de que alunos adultos sofrem ao aprender e falar inglês? O que podemos fazer para tornar o processo de ensino-aprendizagem menos conflitante? Em minha experiência, acredito que compreender essas questões é o primeiro passo. Depois disso, para aliviar a expectativa de se buscar uma fluência inalcançável, e conseqüentemente, reduzir um pouco a ansiedade e frustração, podemos mostrar que é normal não encontrar equivalências entre uma língua e outra; mostrar que não há um “fim” na aprendizagem da língua; que o processo de aprendizagem **não** é tranquilo, e que a busca por falar como um “nativo” muitas vezes é infundada. Apesar de alguns métodos (como o Áudio-oral e o Audiovisual) banirem o uso da língua materna durante as aulas, entendo que eles podem, desde que usados de forma adequada, ser um poderoso aliado no processo de aprendizagem de adultos. Já que a língua materna é constitutiva do sujeito, por que tratá-la como uma inimiga?

5. Materiais, métodos, abordagens: qual escolher?

Há vários métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, como o Método Tradicional (Gramática-Tradução), Método Direto, Método Áudio-Oral, Método Audiovisual e Abordagem Comunicativa. Essa diversidade tornou-se uma característica do ensino contemporâneo como resultado de uma tentativa de se adaptar o ensino às necessidades dos aprendizes, às preferências dos professores e às restrições impostas pelas escolas (RICHARDS; RODGERS, 1996), refletindo também mudanças em teorias sobre a natureza da linguagem. O estabelecimento de metodologias e abordagens não se refere somente à mudança de

práticas pedagógicas, mas consiste em práticas políticas, em visões do mundo, que reagem ao método anterior, sendo sempre condicionado ao momento sócio-histórico (MASCIA, 2003).

Existe uma frequente busca pelo método perfeito, e por isso vemos, atualmente, um bombardeamento de novos métodos que prometem ser inovadores e eficientes, tendo, na maioria das vezes, como público-alvo, os adultos. Entretanto, para Mascia (2003, p. 216) nada é muito novo quando se refere às metodologias de ensino:

[..] O sujeito, cartesiano (centrado e racional), tem a ilusão de criar um novo método de ensino, diferente e totalmente inovador em relação aos demais, esquecendo-se de que são, na verdade, as condições históricas os elementos detonadores [...]. Os vários métodos abordados pretendem inculcar no aluno o aprendizado da língua, desconsiderando toda a sua história como se o significado fosse criado no momento do ensino-aprendizagem e o aluno o assimilasse integralmente, sem passar pelo filtro da interpretação.

Quanto a isso, Kumaravadivelu (2001) sugere ir além do conceito de método perfeito e propõe uma alternativa: o pós-método. Ele estimula a autonomia do professor, e sua capacidade de identificar o conteúdo e a maneira de agir em sua sala de aula. Além disso, ele encoraja o professor a refletir as mudanças em sua prática e a monitorar seus resultados. Enquanto, nos métodos tradicionais, os teóricos criam teorias orientadas pelo conhecimento, o pós-método permite que os professores criem teorias orientadas pela sua própria prática e experiência em sala de aula.

Os fundamentos de uma pedagogia do pós-método incluem três parâmetros: a particularidade, a praticidade e a possibilidade. Em relação à particularidade, cada situação de ensino-aprendizagem é tida como um professor ensinando um grupo particular de alunos com objetivos específicos, dentro de um contexto institucional também específico e em um meio sociocultural particular. E, por isso, deve-se fazer uma interpretação das situações particulares e exigências locais. Já a pedagogia da praticidade procura superar a dicotomia entre teorias profissionais e teorias pessoais desenvolvidas pelo professor ao encorajar e permitir que os

professores teorizam a partir de suas práticas e experiências e pratiquem o que teorizam. Na possibilidade, pedagogia motivada pelas ideias de Paulo Freire, considera-se a necessidade de desenvolver teorias que funcionem com as experiências de mundo que as pessoas trazem consigo, além daquelas relacionadas a episódios de aprendizagem, mas também ao contexto social, econômico e político no qual a pessoa está inserida.

Em relação ao material didático, em muitos casos, o professor não tem a opção de escolher o livro com que irá trabalhar, mas em outros, ele pode optar por elaborar o seu próprio material ou escolher um livro, dentre um amplo leque de opções no mercado. Quando existe a escolha, ela dependerá de vários fatores, como o nível dos alunos, a disponibilidade do material, o tipo do curso e a duração.

Devemos lembrar que o livro é um instrumento poderoso na perpetuação de representações e na construção de um imaginário sobre uma determinada cultura, povo e gênero ao vincular informações em forma de imagens, textos, diálogos e sons, e ser utilizado pela grande maioria da comunidade escolar, que geralmente o tem como fonte de verdade. Ele pode ser considerado um artefato cultural, ou seja, as suas condições sociais de produção e circulação acompanham as práticas sociais estabelecidas na sociedade. Dessa forma, o livro didático nunca será neutro, já que refletirá escolhas (de conteúdo, de imagens, de variações da língua) de um grupo específico.

Siqueira (2010) trata do papel do professor na desconstrução do que ele chama de ‘mundo plástico’⁶ do livro didático, uma realidade criada nos materiais, formada por imagens, temas e conteúdos ditos ‘universais’, que são “anestesiados” e “saneados”, em uma tentativa de se tornarem neutros, social e politicamente inofensivos ao público-alvo desses materiais. Para o autor, esse mundo plástico se distancia de minorias e grupos sociais marginalizados e invisibilizados, o que não permite que determinados grupos se sintam representados. Assim, desafiar e

⁶ Termo inicialmente utilizado por Prodromou (1988).

desconstruir o mundo plástico dos materiais didáticos de língua inglesa é um passo significativo para entender que ensinar e aprender línguas é um processo político.

Diante do exposto, chegamos à conclusão de que nunca existirá um método ou material que se encaixe perfeitamente nas necessidades do aluno e do professor. Contudo, mesmo que não seja possível escolher ou desenvolver seu próprio material, é improvável seguir o material à risca a todo o momento, logo, o professor pode adaptá-lo e tentar encontrar pequenas “brechas”, seja em atividades extras, *feedback*, ou em suas explicações e comentários.

6. Dicas para o professor

Nesta seção, trago algumas dicas de como ensinar inglês para adultos e retomo alguns pontos que foram discutidos nos tópicos anteriores para sintetizar a nossa reflexão:

- Como adultos podem ter motivações muito específicas, procure entender os objetivos de cada aluno para que você possa planejar as aulas com temas que, dentro do possível, atendam a essas expectativas. Mesmo quando não é possível alterar o material ou mudar a temática das aulas – em muitos casos o material já está estabelecido – ter uma mínima noção das expectativas pode ajudá-lo a direcionar ou contextualizar os recursos didáticos, seja com exemplos, sugestões ou materiais extras.

- Em conversas com os alunos, identifique alguns equívocos e mitos sobre aprender inglês (tais como: não é possível aprender inglês no Brasil, somente falantes “nativos” sabem a língua de verdade, é possível se tornar fluente rapidamente, entre outros), a fim de esclarecê-los e desconstruí-los para que o aluno encare o processo com expectativas mais coerentes e próximas da realidade.

- Auxilie o aluno a estabelecer uma rotina de estudos que seja coerente com sua disponibilidade e mostre a importância de se manter a constância em seus estudos. Além disso, ajude-o a identificar a maneira que ele aprende melhor, considerando suas

experiências anteriores de ensino (alguns alunos aprendem melhor escrevendo, lendo, ouvindo ou repetindo, por exemplo).

- Como vimos que o processo de aprendizagem do adulto tem um caráter mais consciente, inclua explicações gramaticais instrutivas e contextualizadas em suas aulas.

- Explique ao aluno que é normal sentir um estranhamento quando se aprende inglês porque as línguas não são equivalentes entre si, e que ele estará adentrando em um novo campo de significação, diferente do português, mas que isso não o torna menos capaz e não o impedirá de aprender.

- Em relação aos alunos da EJA, olhe para fora do “filtro” do aluno do ensino regular, e lembre-se que as ações na EJA não são de caráter compensatório, mas de promoção de direitos. Ela não deve ser um espaço em que se praticam adaptações ou facilitações do que é proposto no ensino regular, mas como um campo de implementação de um modelo pedagógico diferente (NASCIMENTO, 2020).

- Discuta o que significa ser “fluente” e falar “certo” em uma língua. Mostre que, por estar em constante mudança, ninguém consegue aprender todas as regras e saber todas as palavras de uma língua. Além disso, não há uma única forma correta de falar, mas diferentes possibilidades que podem variar de acordo com o contexto, público-alvo e objetivo.

- Exponha o aluno à língua-alvo, mas também considere a possibilidade de usar a língua materna a seu favor, quando sentir que é necessário e adequado.

- Apresente diferentes vídeos e áudios para mostrar como a língua é falada em diferentes países por pessoas que têm o inglês não só como primeira ou segunda língua, mas também como língua estrangeira. É uma boa oportunidade também de mostrar que atualmente ele é falado no mundo inteiro, e por isso os falantes nativos não são os “donos” da língua, logo, não é necessário se comparar ou legitimar o conhecimento por meio deles, e que o sotaque brasileiro não é melhor ou pior do que outros.

- Avalie as imagens e os temas do material didático que você utiliza em termos de representatividade de gênero, raça e etnia. Quais papéis são atribuídos aos personagens?

- Vá além do desenvolvimento de competências linguísticas e reflita sobre as políticas linguísticas vigentes e impostas no ensino de inglês no Brasil. Pense em possíveis formas de transgredir os modelos pré-definidos de ensino, em uma tentativa de descolonizar as práticas pedagógicas.

Por fim, ressalto que não há uma única possibilidade de ensinar inglês a adultos. Trabalhamos com pessoas e línguas, em sua diversidade e complexidade, e por isso é sempre um desafio estabelecer princípios e regularidades sem cair no risco da generalização, sem deixar escapar algo. Gosto de pensar que ensinar línguas é um constante *experimental*, muito singular, no qual só é possível aprimorar nossa prática conforme vamos testando e refletindo em um ciclo contínuo de tentativas, erros e acertos. Espero que as discussões e dicas dispostas aqui possam ter, de alguma forma, inspirado e orientado você, professor ou professora, a tomar as decisões que achar pertinentes para o contexto que se encontra a sua frente. Desejo a você um bom experimentar!

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca; COSTA, Nathália Gontijo da. (Im)possibilidades enunciativas sobre a língua inglesa no discurso publicitário de institutos de idiomas. *Fórum Linguístico*, v. 4, p. 2349-2361, 2017.

DIONISIO, Suely Kwasne. *“Eles não falam nem português”*: questões ideológicas que influenciam a aprendizagem de inglês na EJA. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – UNICAMP, Campinas, 2009.

GASPARINI, Denise Souza Rodrigues. Como a língua materna afeta o sujeito na aprendizagem de línguas estrangeiras? *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2006.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 14, n. 1, 1998.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 56, v. 1, p. 213-233, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol quarterly*, v. 35, n. 4, 2001.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORAES, Maria Rita Salzano. Materna/estrangeira: o que freud fez da língua. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 38, 2001.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Vida Adulta: Visão Existencial e Subsídios para Teorização. *Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 94-112, 1982.

NASCIMENTO, Mariana Ruiz. *Discursividade de professores de língua inglesa sobre o ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. *English and the discourses of colonialism*. London, New York: Routledge, 1998.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. O contato que se faz encontro na e com a língua estrangeira. In: TAVARES, Carla Nunes Vieira.; MENEZES, Stella Ferreira. (Orgs.). *Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem: linguagem, subjetividade e identidade*. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 192-201.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. ed.

SCHÜTZ, Ricardo E. *A Idade e o Aprendizado de Línguas*. English Made in Brazil. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-apre2.html>. Acessado em 10 de maio de 2021.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. O papel do professor na desconstrução do mundo plástico do livro didático de língua estrangeira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de; BARROS, Solange Maria. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, v. 1, p. 225-253.

SURYANTARI, Hadna. Children and adults in second-language learning. *Tell Journal*, v. 6, n.1 1, 2018.

ENSINO DE PRONÚNCIA DO INGLÊS

Robson Ribeiro
Elisabeth Bunch Rosa

1. Introdução

A pronúncia é um meio pelo qual nos expressamos, transmitimos mensagem e construímos sentidos ao nos comunicarmos com o outro. Em uma situação comunicativa em segunda língua (L2), não conhecer fonemas importantes pode resultar em uma comunicação menos efetiva ou até mesmo em mal-entendidos. Apesar do crescente número de pesquisas na área de aquisição¹ de pronúncia em L2, o componente fonético-fonológico ainda recebe pouca atenção na aula de língua inglesa no Brasil. Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar o ensino explícito de pronúncia como uma possível ferramenta para solucionar dificuldades que os brasileiros enfrentam ao aprenderem novos sons do inglês.

Inicialmente, abordaremos os principais fatores que influenciam o desenvolvimento de pronúncia em L2, como a idade, a motivação e a atenção. Em seguida, apresentaremos dados de pesquisas de membros do Núcleo de Fonética e Fonologia Aplicada a Línguas Estrangeiras (NUPFFALE) sobre dificuldades enfrentadas pelo aprendiz brasileiro no processo de aquisição dos sons do inglês. O foco principal será dado a trabalhos que corroboram a eficácia da instrução explícita de pronúncia, seja por meio de princípios de

¹ Neste capítulo, não discutiremos as diferenças que envolvem os termos “aquisição” e “aprendizagem” no que se refere a uma segunda língua. Dessa forma, ambos serão tratados como sinônimos.

fonética articulatória (SILVEIRA, 2004) ou pelo treinamento perceptual (NOBRE-OLIVEIRA, 2007). Por fim, discutiremos sobre as crenças e práticas em relação ao ensino de pronúncia no Brasil e apresentaremos propostas para auxiliar o professor a estabelecer um *ranking* de prioridades na hora de se ensinar pronúncia do inglês mesmo no contexto da educação básica, em que a carga horária destinada à disciplina é bastante reduzida.

Dessa forma, reforçamos a importância de se ensinar pronúncia de forma explícita desde os estágios iniciais de aquisição da língua inglesa a fim de que o aprendiz consiga se comunicar de forma mais clara e compreensível. Para isso, preparamos uma lista de possíveis atividades para o professor utilizar em sala de aula com base nas principais dificuldades que os brasileiros enfrentam ao aprenderem inglês, desde a aquisição de vogais e consoantes até o desenvolvimento de fluência.

2. Fatores sócio-cognitivos e o aprendizado de pronúncia em L2

A aquisição da pronúncia em L2 é um dos grandes desafios que o aprendiz enfrenta ao aprender uma língua, sobretudo em estágios iniciais. A relação entre som e ortografia, por exemplo, é um aspecto que deixa os aprendizes brasileiros muito perplexos, considerada a relação arbitrária entre esses dois elementos. No entanto, isso ocorre devido ao descompasso entre língua falada e norma escrita e também ao fato de que uma letra pode representar mais de um som (SMITH, 2015). Além da influência da ortografia, outros fatores podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da pronúncia em língua estrangeira, dentre os quais destacamos: (a) idade; (b) influência da L1; (c) qualidade e quantidade de *input* e *output*; (d) motivação; (e) atenção e (f) música.

A idade é a variável que mais recebeu atenção na área de pesquisa em aquisição de línguas. Pesquisas pioneiras investigando essa variável concluem quase unanimemente que, quanto maior a idade de início de aquisição, menores são as chances de se desenvolver fluência plena na língua-alvo

(JOHNSON; NEWPORT, 1989; OYAMA, 1975). A hipótese do período crítico – HPC (LENNEBERG, 1967) considera que, por questões cognitivas, a aquisição de um alto grau de acurácia (precisão) em pronúncia em língua estrangeira não é possível depois da puberdade.² No entanto, trabalhos desenvolvidos a partir da década de 1990, como o trabalho de Lima Jr. (2015), apresentam contraevidência a essa hipótese. Nesse estudo sobre aquisição de vogais por aprendizes avançados de inglês que iniciaram o aprendizado da língua em diferentes faixas etárias, a idade não conseguiu explicar como alguns dos aprendizes tardios de L2 alcançaram o alto grau de acurácia na produção de vogais, nem o padrão misto encontrado no estudo.

Um outro fator importante para se considerar é a influência da L1 sobre a L2 (transferência). Falantes de uma L2 não começam o processo de aprendizagem de uma nova língua do zero, mas, sim, com conhecimento prévio, especialmente o conhecimento da língua materna. Esse conhecimento acaba sendo transferido para a produção da fala na L2, incluindo a pronúncia. Segundo Robinson (2013), inicialmente, aprendizes de uma L2 percebem os sons na L2 com base no sistema fonológico da L1. As palavras da L2 são erroneamente percebidas como compostas dos fonemas da L1 mais semelhantes e, então, as palavras da L2 eventualmente também são produzidas pelo aluno usando os padrões que ele adquiriu de sua L1 (PISKE; YOUNG-SCHOLTEN, 2009). Segundo a Hipótese da Análise Contrastiva (LADO, 1957), é possível usar uma comparação dos sons na L1 e L2 para prever quais deles serão mais fáceis e difíceis para o aluno produzir corretamente na L2. A

² Não existe consenso sobre qual seria a idade de término do período crítico, momento em que o cérebro finalizaria o processo de lateralização das funções dos hemisférios esquerdo e direito. Enquanto Lenneberg (1967) defende o encerramento desse período no início da puberdade (12-13 anos), Krashen (1973) e Lamendella (1977) acreditam que ele se dá em um período muito anterior (5-6 anos).

premissa dessa hipótese é a de que os fonemas da L2 que são mais diferentes dos fonemas da L1 serão os mais difíceis de se adquirir.³

A pronúncia na L2 é também influenciada pela quantidade e qualidade de *input* que o aluno recebe (FLEGE, 2009). Na definição de Flege (2009, p. 175), *input* pode ser definido como “todas as falas na L2 que o aluno ouviu e compreendeu, incluindo a sua própria, independentemente se essas falas foram produzidas corretamente por falantes nativos ou incorretamente por outros falantes.”⁴ A quantidade de *input* diz respeito ao tempo, e a qualidade de *input* está ligada à autenticidade. Saito e Hanzawa (2017) descobriram que a quantidade e a qualidade de *input* estavam diretamente relacionadas ao desempenho dos alunos na pronúncia da L2, especificamente no que diz respeito ao acento lexical e à entonação. Flege (2009) até especula que mesmo a diferença da pronúncia da L2 para os alunos que iniciam a aquisição cedo *versus* os que iniciam tardiamente poderia ser atribuída à quantidade e qualidade do *input*. Krashen (1982), por sua vez, argumenta que alunos adquirem uma L2 principalmente através do *input* que eles recebem (Hipótese do *Input*). Considerando essa teoria, o *input* é uma variável crítica para determinar o sucesso de um aluno. Em contextos de inglês como língua estrangeira, o *input* virá principalmente do professor e das oportunidades que ele oferece aos seus alunos. Mesmo em contextos em que se aprende o inglês em um país onde a língua é amplamente usada, é muito comum os

³ A facilidade *versus* dificuldade para a produção de sons na L2 não parece estar diretamente relacionada com a similaridade *versus* diferença dos sons como a hipótese prevê. Segundo o Modelo de Aprendizagem da Fala – SLM de Flege (1995), os sons da L2 que são mais parecidos com algum som na L1 são aqueles que tipicamente causam maior dificuldade para o aluno distinguir. O aprendiz acaba por fundir a categoria de som da L2 com o som da L1 que é semelhante a ele. Por exemplo, um falante nativo do português brasileiro que aprende inglês como L2 normalmente encontra muita dificuldade em distinguir /ɛ/ e /æ/ no inglês e ele acaba percebendo as duas categorias como um só fonema: no caso, o fonema /ɛ/.

⁴ Texto original: “All L2 vocal utterances the learner has heard and comprehended, including his own, regardless of whether these utterances have been produced correctly by L2 native speakers, or incorrectly by other non-native speakers of the L2.”

alunos limitarem sua própria exposição ao *input* da L2. Portanto, é importante que o professor forneça *input* para os alunos e que também os incentive a aproveitar as oportunidades que eles têm de receber *input* fora da sala de aula.

Há estudiosos que afirmam que, mais do que exposição ao *input* linguístico, a atenção é uma peça-chave no aprendizado de uma L2. Isso se dá pelo fato de o aprendizado de línguas na fase adulta normalmente acontecer de forma menos implícita, uma vez que requer maiores esforços cognitivos e mais concentração. Em sua hipótese de *noticing*, Schmidt (1990) argumenta que é necessário perceber a forma linguística em questão para adquiri-la. Esse autor também defende que é possível melhorar a atenção com o ensino explícito. Ramirez-Verdugo (2006) concluiu que, após um programa de treinamento de 10 semanas, alunos de inglês como L2 tiveram uma melhora na atenção e conseguiram aplicar essa melhora para a produção da fala, o que resultou no aperfeiçoamento da pronúncia.

A motivação é um outro fator importante para a pronúncia em L2. Segundo Gardner (2001), existem dois tipos principais de motivação relacionados à aprendizagem de uma língua estrangeira: motivação integrativa e motivação instrumental. Enquanto a primeira envolve o desejo de um aluno de se identificar com membros de um outro grupo linguístico-cultural, a segunda se trata da utilidade de uma língua estrangeira e os benefícios práticos que o aprendizado pode trazer para o aluno. Yousofi e Naderifarjad (2015) fizeram um estudo sobre a relação entre motivação (ambos os tipos) e a pronúncia com 40 alunos de inglês como L2 em nível pré-avançado e encontraram uma forte correlação positiva entre os dois tipos de motivação e a pronúncia na L2. Resultados do estudo de Campos (2012) corroboram essa descoberta. O autor investigou como a motivação integrativa e instrumental se relaciona com a pronúncia na L2 de dois professores de inglês em treinamento e chegou à conclusão de que a motivação de modo geral é uma variável-chave na pronúncia na L2.

O papel da habilidade ou aptidão musical para o aprendizado de línguas tem sido uma fonte de inspiração para novos trabalhos na área de aquisição de línguas. Pesquisas têm demonstrado que o treinamento musical traz efeitos positivos para o processamento da linguagem, seja a L1 (ANVARI et al., 2002) ou a L2 (GOTTFRIED, 2007), particularmente no domínio da fonologia. Estudos recentes demonstram que a experiência musical desempenha um papel crucial no desenvolvimento da habilidade de pronúncia em L2 e que aprendizes que têm um “ouvido musical” podem ser capazes de se valer dessa habilidade e executar com mais sucesso uma tarefa não musical, como aprender uma L2 (MILANOV et al., 2010). Esses achados sugerem que a música, em sua forma inata ou adquirida, pode contribuir positivamente para a formação de novas categorias fonético-fonológicas de uma nova L2. Apesar de ser uma variável muito promissora para se compreender a relação entre música e fonética, a (cor)relação entre experiência musical e pronúncia de brasileiros em inglês como L2 ainda é desconhecida.⁵

Na seção a seguir, discorreremos sobre algumas das principais dificuldades que os brasileiros enfrentam ao aprenderem pronúncia da língua inglesa. Apresentaremos resultados de trabalhos de um importante centro de pesquisas da área sobre os efeitos da instrução de pronúncia e do treinamento de percepção para a aquisição fonético-fonológica do inglês como L2.

3. Efeitos de instrução explícita e de treinamento perceptual

Diferentemente do desenvolvimento da oralidade (*speaking*), a habilidade de pronúncia no que diz respeito à aquisição de novos contrastes sonoros não acontece de forma automática. O aumento do nível de proficiência e da fluência na língua não garante que o indivíduo conseguirá adquirir os fonemas de uma L2 que não

⁵ Atualmente, Robson Ribeiro (coautor deste capítulo) está investigando a correlação entre aptidão musical mensurada por um teste de percepção e a pronúncia de vogais em língua inglesa por brasileiros.

existem no inventário de sons de sua língua materna apenas “de ouvido” e de forma implícita (SILVEIRA; DA SILVA MARTINS, 2020). Nesse sentido, a pesquisa exerce um importante papel em mapear as principais dificuldades que os aprendizes enfrentam e que intervenções podem facilitar o processo de aquisição.

A instrução explícita com base em fonética articulatória é um tipo de intervenção que pode ser facilmente realizada pelo professor em sala de aula de língua estrangeira que tem se mostrado bastante benéfica para o aprendizado da pronúncia (SILVEIRA, 2004; DELATORRE; BAPTISTA, 2014). Estudos realizados com aprendizes brasileiros de diferentes faixas etárias adquirindo inglês em diversos níveis demonstraram efeitos positivos para a acurácia da fala em pronúncia tanto no período imediatamente após a instrução (SILVEIRA, 2004; LIMA JR., 2017) quanto no tempo depois de a instrução já ter sido realizada, conforme verificado por Alves (2004).

O Núcleo de Fonética e Fonologia Aplicada a Línguas Estrangeiras (NUPFFALE) é um dos principais centros de estudo sobre aquisição do componente sonoro em L2 no Brasil. Os primeiros estudos do grupo datam da década de 1990 e foram orientados pela professora Bárbara Baptista Oughton, que contribuiu com o primeiro estudo acústico que investigou o detalhe fonético do desenvolvimento de vogais do inglês por brasileiros. O núcleo começou as suas pesquisas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas se expandiu e hoje conta com colaboradores de diversas universidades que investigam outras línguas como o espanhol, o francês e até mesmo o português como L2⁶. A seguir, discutiremos resultados de pesquisas do núcleo, os quais demonstraram a eficácia da instrução de pronúncia e do treinamento perceptual para o desenvolvimento da pronúncia em

⁶ Para saber mais sobre trabalhos recentes de demais membros do NUPFFALE e de outros pesquisadores na área de fonética e fonologia aplicada ao inglês e a outras línguas estrangeiras, recomendamos a leitura da obra “Fonética e fonologia: subsídios para o ensino”, organizada pelo professor Ubiratã Alves (2021).

inglês como L2 por brasileiros no que diz respeito a consoantes em final de sílaba, a vogais, à pronúncia do 'th' e do morfema de verbos regulares no passado.⁷

A epêntese vocálica, também conhecida como vogal de apoio, é um fenômeno bastante comum na realização do inglês de brasileiros e que é perceptível ao pronunciarmos palavras do inglês que terminam em consoantes obstruintes⁸. Esse fenômeno acontece na tentativa de o brasileiro adaptar a palavra estrangeira para a estrutura silábica da sua língua nativa, processo conhecido também como ressilabificação (*cat* /kæt/ > /kæ.ti/; *bag* /bæg/ > /bæ.gi/) (ZIMMER, 2004). Em seu estudo sobre produção e percepção de consoantes em final de palavra, Silveira (2004) verificou os efeitos da instrução de pronúncia na redução de vogais epentéticas no final de sílabas (coda) de palavras em inglês produzidas por aprendizes brasileiros de nível básico. A autora chegou à conclusão de que o grupo de participantes que recebeu a instrução demonstrou uma melhora significativa na produção das consoantes investigadas, mas não na percepção.

Além de trabalhos que verificaram os efeitos da instrução explícita com base em fonética articulatória, é importante mencionar um estudo de Nobre-Oliveira (2007) sobre percepção de vogais do inglês pelo aprendiz brasileiro. A autora investigou o efeito do treinamento perceptual com estímulos auditivos sintéticos (artificiais) e estímulos naturais na capacidade de falantes brasileiros de inglês como L2 de distinguir as vogais /i/, /ɪ/, /e/, /æ/, /o/ e /u/ em palavras da língua inglesa. O estudo demonstrou que os participantes que completaram o treinamento de percepção com estímulos sintéticos (em que a duração das vogais foi aumentada) revelaram uma melhora mais significativa em relação àqueles que foram submetidos ao treino com estímulos naturais. Embora esses

⁷ Para conhecer outros trabalhos realizados sobre o desenvolvimento da pronúncia em língua inglesa por brasileiros levando em conta outras variáveis, acessar <https://nupffale.paginas.ufsc.br/>

⁸ É a classe das consoantes que engloba os fonemas que são produzidos por obstrução total (ex. /k/, /p/, /t/) ou parcial (/v/, /z/, /dʒ/) do trato vocal.

dados não tenham apresentado força estatística o suficiente para se afirmar que os estímulos sintéticos são de fato mais adequados para o treinamento de percepção, o estudo confirmou a efetividade do treinamento de percepção de modo geral (seja com estímulos naturais ou sintéticos). Esse resultado está alinhado com o de outros estudos na área de percepção que demonstraram os efeitos positivos do treinamento perceptual para a formação de categorias de sons da L2 os quais são parecidos com sons da L1 (CARLET; CEBRIAN, 2014; RATO, 2014)⁹

As fricativas interdentais /θ/ e /ð/, representadas pelo 'th', são outro par de fonemas que é considerado problemático para a aquisição do falante de português brasileiro. Isso se dá principalmente por conta da complexidade de ponto (interdental) e modo de articulação (fricativo) envolvidos na produção desses contrastes. Ruhmke-Ramos (2009) investigou os efeitos do treinamento perceptual da instrução de pronúncia para a percepção das fricativas interdentais por aprendizes brasileiros de inglês. O estudo comparou os efeitos do treinamento perceptual isolado *versus* treinamento perceptual junto com a instrução explícita. A autora encontrou uma melhora na percepção das fricativas interdentais /θ/ e /ð/ após o treinamento isolado e também após a instrução explícita aliada ao treinamento perceptual, porém os resultados não foram estatisticamente significativos para nenhum dos dois. Os achados sugeriram que o treinamento perceptual junto com a instrução explícita foi mais efetivo do que o treinamento perceptual isolado. Entretanto, também não foi estatisticamente significativo. A esse respeito, Silveira e Alves (2009) chamam atenção para o fato de que os efeitos de instrução explícita podem surgir posteriormente e, por isso, é

⁹ Atualmente, Elisabeth Bunch Rosa (coautora deste capítulo) está trabalhando em um estudo a respeito do treinamento da percepção com estímulos naturais e sintéticos. A autora comparará o uso desses tipos de estímulos para a percepção do par de vogais /ɛ/ e /æ/ no inglês por aprendizes brasileiros. Ela também irá analisar a relação entre o nível de proficiência e a eficácia desse tipo de treinamento.

importante que a instrução de pronúncia não seja evitada por causa da falta de resultados imediatos.

O morfema 'ed' de verbos regulares no passado em inglês possui três variações (alomorfos) a depender da consoante que o precede: /t/, /d/ e /ɪd/. Porém, os aprendizes brasileiros tendem a encontrar dificuldade ao pronunciar essas variações, e é comum que eles pronunciem esse morfema com uma vogal epentética (ALVES, 2004). Em 2014, Delatorre e Baptista investigaram o efeito da instrução explícita na produção do morfema 'ed' por uma aprendiz brasileira de inglês. As pesquisadoras acompanharam o progresso da participante durante 2 anos enquanto ela recebia instrução explícita de pronúncia em inglês em geral e também instrução explícita especificamente com relação à pronúncia do morfema 'ed'. As autoras encontraram uma melhora na produção desse morfema, o que sugere que a intervenção teve efeitos positivos para uma produção mais precisa desse segmento.

Atualmente, o Modelo de Assimilação Perceptual – PAM-L2 (BEST; TYLER, 1994) e o Modelo de Aprendizado da Fala – SLM (FLEGE, 1995) são duas das teorias mais utilizadas para interpretar dados de trabalhos sobre a aquisição de fonética e fonologia de L2. No estudo de Nobre-Oliveira (2007), ficou demonstrado, assim como previsto pelo PAM-L2, que os brasileiros tendem a assimilar categorias sonoras que são articulatoriamente próximas, como /ɛ/ e /æ/ em /ɛ/. No entanto, o SLM de Flege (1995) afirma que as nossas capacidades de formação de categorias permanecem intactas ao longo de toda a vida e podem ser utilizadas em prol da formação de novas categorias sonoras. A instrução explícita e o treinamento perceptual podem ser vistos como alternativas eficazes de intervenção para o desenvolvimento da pronúncia de inglês como L2.

4. Ensino de pronúncia: crenças, práticas e avanços

Ao longo do desenvolvimento de diferentes métodos de ensino de línguas, a pronúncia ora ocupou lugar de destaque, ora foi completamente marginalizada. Na década de 1960, o ensino de

pronúncia conheceu o seu momento áureo e foi popularizado pelo então Método Audiolingual que focou no desenvolvimento de acurácia através da repetição de *drills* (ENGLISH LANGUAGE SERVICES, 1964; LADO, 1964). Com o passar do tempo, este foi progressivamente perdendo espaço na sala de aula de línguas estrangeiras em virtude do advento de métodos baseados no ensino comunicativo de língua – CLT (BRUMFIT; JOHNSON, 1979).

Apesar de a pronúncia ser um fator importante para aprendizagem de L2, o ensino explícito desse componente é frequentemente negligenciado pelo professor. Ainda, ao se considerar professores que valorizam o conceito do ensino da pronúncia, não é sempre que as crenças correspondem às suas práticas (COSTA, 2016). Thomson (2013) explicou que, em muitos professores, faltam confiança e preparação adequadas para ensinar pronúncia, as quais são decorrentes da ausência de recursos e de treinamento nos programas de formação de professores. Buss (2013) também notou que os professores apresentavam inseguranças sobre a fonética e fonologia tanto do inglês quanto do português brasileiro e sobre os motivos subjacentes às dificuldades comuns na pronúncia do inglês por falantes brasileiros. Além da falta de confiança e preparação, muitos professores pensam no tempo de aula e sentem que não há espaço suficiente para dar uma maior atenção ao ensino de pronúncia (LIMA JUNIOR, 2010). Em vez de dedicarem um pouco de tempo para o ensino da pronúncia, os professores muito frequentemente evitam essa área por completo. A generalização do ensino da pronúncia nos livros didáticos é mais uma dificuldade que os docentes enfrentam. Os livros que são frequentemente utilizados em sala de aula são aqueles produzidos internacionalmente, o que faz com que as atividades e lições neles contidas não sejam sempre relevantes para um grupo específico de falantes. Lima Junior (2010) nota, por exemplo, que pode haver atividades baseadas na distinção entre os fonemas /ɪ/ e /I/ ou entre /v/ e /b/, distinções que, embora possam ser difíceis e, portanto, úteis para falantes nativos de japonês e espanhol respectivamente, não são dificuldades de pronúncia

enfrentadas pelo aprendiz brasileiro de inglês. Essa discrepância provavelmente causará frustração para os professores que decidam incluir a abordagem da pronúncia na aula de língua inglesa.

No entanto, pesquisas têm demonstrado que a instrução explícita tem efeitos positivos para o desenvolvimento da pronúncia do aprendiz brasileiro de inglês em contextos de sala de aula. Lima Junior (2010) encontrou uma melhora na pronúncia em inglês de alunos brasileiros usando apenas uma pequena parcela do tempo de aula para a instrução (no caso, menos de 7% do tempo de aula foi utilizado para o ensino explícito desse componente). Dessa forma, é possível incorporar o ensino da pronúncia nas aulas regulares de língua inglesa e obter resultados positivos para os alunos, ainda que isso seja feito por tempo reduzido.

Para melhor definir os objetivos do ensino de pronúncia, é importante compreender os conceitos de inteligibilidade, sotaque (grau de acento), compreensibilidade e suas implicações pedagógicas. Existem várias definições para o conceito de inteligibilidade, porém Robinson (2013) descreve inteligibilidade como uma mensagem que é entendida de forma precisa e completa pelo ouvinte. É importante notar que a inteligibilidade é responsabilidade não só do locutor, mas também do ouvinte. Por outro lado, o sotaque é o quanto a fala na L2 se desvia da variedade-alvo. (THOMSON, 2017). Porém, ainda que a inteligibilidade e o sotaque sejam conceitos relacionados, nem sempre estão diretamente correlacionados. Segundo Robinson (2013), é possível falar com o que é considerado um sotaque forte, mas também simultaneamente falar com um alto nível de inteligibilidade. Derwing e Munro (2015) definem a compreensibilidade como a quantidade de esforço empregado para compreender a fala. Eles também notam que compreensibilidade não se trata de comunicação com falantes de uma língua estrangeira, exclusivamente. Por exemplo, um falante nativo de inglês pode sentir que precisa se esforçar bastante para entender outro falante nativo de inglês que resmunga ou fala baixinho. Derwing e Munro (1999) sugerem um foco nos fatores que contribuem para

inteligibilidade e compreensibilidade (*versus* a “redução de sotaque”) no ensino de inglês.

Uma vez o professor tendo escolhido o objetivo com o qual vai ensinar pronúncia, surgem as perguntas: (1) É necessário ensinar todo o inventário de sons do inglês em sala de aula? (2) Que aspectos da pronúncia do inglês devem ser priorizados no currículo quando o tempo reservado para a disciplina já é bastante escasso? Embora não existam respostas definitivas para essas questões, alguns teóricos buscaram estabelecer critérios para escolhas de itens cuja acurácia na produção é de extrema importância para uma comunicação inteligível e compreensível. Uma dessas propostas envolve um conceito conhecido como carga funcional.

Ainda que não tenha sido inicialmente pensado para propósitos pedagógicos, o construto carga funcional (BROWN, 1988), também conhecido como carga fonêmica, pode ser também considerado um aliado para se definir prioridades na hora de se ensinar uma L2. Ele está relacionado com princípios de mudança sonora que, dentre outras hipóteses, estabelecem que a perda de um contraste fonêmico que é pouco usado na língua causa menos dano do que um contraste que distingue um maior número de itens lexicais. Assim, é sugerido que alguns pares de fonemas tenham uma carga funcional mais elevada que outros por conta da frequência com que ocorre em palavras ou por sua relevância linguística. Por exemplo, o par de consoantes plosivas /p/ e /b/ ocorre frequentemente em pares mínimos, seja em posição inicial ou em final de palavra (ex.: *pan, ban; tap, tab*); é considerado um contraste relevante, uma vez que distingue palavras de uma mesma classe (nesse caso, substantivos); por fim, é um contraste estável, pois não sofre variação regional (BROWN 1991; CATFORD, 1987), diferentemente das consoantes alveolares /t/ e /d/, por exemplo, que são pronunciadas como [ɾ] em variedades do inglês norte-americano, como nas palavras *letter* e *lady*.

Por outro lado, as fricativas interdentais /θ/ e /ð/ distinguem poucos pares mínimos em inglês e estão presentes em palavras de diferentes classes (possuem, portanto, menor relevância

linguística) e o contraste não é distintivo mesmo em algumas variedades nativas de inglês¹⁰. As vogais /i/ e /ɪ/ são o par de segmentos que possuem a mais elevada frequência cumulativa – em torno dos 25% (DENES, 1963). Isso significa que esse par de vogais distingue o significado de muitas palavras em inglês, ou seja, elas possuem uma alta carga funcional. No outro extremo, o contraste fonêmico entre /u/ e /ʊ/ tem baixa implicância semântica e não é distintivo mesmo em algumas variedades nativas do inglês, como o escocês. Segundo Wells (1982), a vogal alta posterior /ʊ/ em posição tônica figura em apenas 40 palavras aproximadamente. Conclui-se, portanto, que o interlocutor ouvinte está mais propenso a adaptar o ouvido à não-produção de contrastes de baixa carga funcional do que o contrário. Em termos pedagógicos, itens de alta carga funcional devem ser prioridade no ensino de pronúncia por conta da importância que eles exercem em distinguir um maior número de itens lexicais na língua.

Com o intuito de estabelecer uma proposta de ensino de pronúncia que garanta um maior grau de inteligibilidade entre falantes de inglês como L2 de diferentes línguas maternas, Jenkins (2002) propôs o *Lingua Franca Core (LFC)*¹¹. Ele se constitui em um conjunto de componentes sonoros (*phonological core*) da língua inglesa que devem ser priorizados na elaboração de um currículo de ensino de inglês para aprendizes em contextos multilíngues. A autora afirma que o LFC é uma opção mais realista do que se ensinar todos os contrastes sonoros da língua inglesa. A autora

¹⁰ Em uma matéria publicada pelo jornal inglês “The Sun” em 29 de setembro de 2016, linguistas alegam que as fricativas interdentais /θ/ e /ð/ podem desaparecer por volta de 2066 na capital da Inglaterra por conta do multiculturalismo. Esse par de fonemas também é considerado raro nas línguas no mundo e aparece em apenas 7% de um grupo de 451 línguas (MADDIESON, 1984). No entanto, por ele fazer parte do inventário, defendemos que ele deva ser apresentado aos alunos, ainda que com menor ênfase.

¹¹ O LFC é inserido no paradigma Inglês como Língua Franca (ILF) para o ensino de pronúncia que considera a comunicação em cenários multilíngues e busca relativizar a centralidade do papel do falante nativo no ensino de inglês optando por priorizar elementos que são importantes para a inteligibilidade.

sugere que, dentre outros fonemas, devem ser ensinados: a) todas as consoantes (exceto as fricativas /θ/ e /ð/ representadas pelo 'th'); b) a aspiração presente nas plosivas surdas /p/, /t/ e /k/ em posição inicial de palavra (ex.: *pop* [p^hap]; *tap* [t^hæp]) para que não sejam confundidas com as suas contrapartes sonoras /b/, /d/, /g/; c) as variedades retroflexas do 'r' do inglês norte-americano em vez dos não róticos do inglês britânico; d) contrastes vocálicos caracterizados por duração (ex.: *bit* vs *beat*), dentre outros. Por outro lado, entre os fonemas que são considerados não essenciais para a inteligibilidade na comunicação, estão: a) os fonemas /θ/ e /ð/ e o alofone [ɫ] em posição final de sílaba; b) contrastes vocálicos de qualidade¹² como em *bus* /bʊs/ e /bʌs/; c) o uso do *schwa sound* em palavras de função (*function words*) como *to*, *from* e *of*; d) assimilação (ex.: *green pen* (*greempen*)¹³. No entanto, é importante problematizar esse paradigma, uma vez que não é possível definir itens que garantam a inteligibilidade para os falantes de todos os grupos linguísticos em todas as circunstâncias, uma vez que a inteligibilidade é um fenômeno co-construído.

Mesmo que ainda não exista uma proposta oficial de elementos essenciais baseados especificamente nas necessidades de pronúncia do aprendiz brasileiro de inglês como L2, o construto carga fonêmica de Brown (1988) e exemplos de *phonological cores* como o LFC de Jenkins (2002) podem ajudar o professor a estabelecer o *ranking* de prioridades no ensino de pronúncia com o objetivo de se desenvolver a inteligibilidade de fala. Além disso, os achados de pesquisa em relação aos efeitos positivos de instrução explícita e do treinamento perceptual no desenvolvimento da pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês fornecem importantes subsídios para a prática docente.

¹² Qualidade vocálica é o conjunto de características que fazem que uma vogal específica seja diferente de outra vogal. O que faz com que as vogais /ɛ/ e /æ/ se distingam uma da outra é o fato de elas terem 'timbres', 'cores' diferentes e não necessariamente durações distintas.

¹³ Para outras propostas de ensino de pronúncia baseada em carga funcional e similares ao modelo de Jenkins (2002), consultar Cruttenden (2008).

Portanto, defendemos que o ensino de pronúncia deve ter um papel central na aula de língua estrangeira com enfoque comunicativo, uma vez que o aprendizado de novos sons não acontece meramente com uma maior exposição ao *input* linguístico, nem de forma automática. É preciso atenção e instrução a novas formas para que o *input* recebido possa se tornar conhecimento linguístico adquirido/internalizado. Portanto, não ensinar pronúncia de forma explícita em uma abordagem comunicativa de ensino pode acarretar a privação aos alunos do aprendizado de importantes elementos para uma comunicação mais inteligível em um mundo em que cada vez mais pessoas precisam se comunicar em inglês para se fazerem compreender.

5. Considerações finais

A aquisição de línguas é influenciada por uma matriz de variáveis de ordem cognitiva e social, sendo a idade o fator mais pesquisado na área de aquisição de L2. No entanto, é preciso levar em conta o papel que outras variáveis como instrução explícita e a atenção exercem nesse processo, pois a idade não consegue explicar a alta performance linguística que alguns aprendizes desempenham mesmo depois da puberdade. Ao levantarmos a questão referente à importância do ensino da pronúncia, trazemos à luz a importância do ensino de pronúncia inserida em atividades comunicativas que vão além do mero ensino das habilidades de *speaking* e *listening* em língua inglesa.

Conhecer mais sobre os fatores que influenciam a aquisição de uma L2 nos ajuda a desconstruir mitos sobre esse processo, como por exemplo, o fato de não ser possível aprender uma nova língua depois da puberdade. Além disso, o construto carga funcional e o LFC podem trazer importantes contribuições sobretudo para o professor que não dispõe de tempo o suficiente para abordar na íntegra o inventário dos sons do inglês e que precisa eleger prioridades para o ensino. Concluimos, portanto, que a pronúncia é um aspecto do aprendizado de línguas que não deve ser relegado

meramente à capacidade auditiva do aprendiz e que, como já demonstrado nos trabalhos de Silveira (2004), Alves e Magro (2011) e Lima Jr. (2017), a instrução explícita de pronúncia contribui positivamente para a produção.

É importante que os professores conheçam um pouco mais sobre as teorias de aquisição do componente sonoro em L2 bem como resultados de pesquisas na área sobre as dificuldades dos brasileiros ao adquirirem os sons do inglês. Na tentativa de indicar algumas possíveis atividades que levam essas questões em consideração, elaboramos algumas dicas para os professores de inglês que podem ser implementadas na sala de aula ou em outro espaço, dependendo do contexto escolar e dos alunos envolvidos, as quais são apresentadas na próxima seção.

6. Dicas para o professor

Nesta seção, as atividades sugeridas para o ensino de pronúncia da língua inglesa englobam desde um trabalho com símbolos fonéticos até atividades interativas com o objetivo de sensibilizar os aprendizes em relação a elementos distintivos ausentes no inventário de sons do português, mas que podem ser importantes para a inteligibilidade.

a) Explorar o Alfabeto Fonético Internacional (IPA)

Embora o trabalho com o ensino de pronúncia não se restrinja à transcrição fonética, a familiarização com os símbolos do IPA é de extrema importância para melhor compreender como se dá a relação entre ortografia e som. Recomendamos que os professores usem uma palavra-chave para cada símbolo fonético a fim de ajudar os alunos a lembrarem do seu respectivo som. Por exemplo, para /i/, a palavra-chave poderia ser *sheep*. O professor pode fazer um jogo da memória com os alunos, usando os símbolos fonéticos e as palavras-chave como pares (as quais podem ser uma palavra ou uma imagem – por exemplo, no caso de /i/ poderia ser uma

imagem de uma ovelha ou a palavra *sheep*). Para aulas remotas, é possível preparar esse jogo no *Google Jamboard*.

b) Aplicar atividades de *role-play* para a prática de vogais do inglês

Para treinar vogais com alta carga funcional, o professor pode escolher uma lista de cinco pares mínimos (dez palavras no total), e numerar cada uma de zero a nove. Por exemplo, se for focar no par de vogais /ε/ e /æ/, a lista poderia ser: 0 - *bed*; 1 - *bad*; 2 - *said*; 3 - *sad*; 4 - *pen*; 5 - *pan*; 6 - *dead*; 7 - *dad*; 8 - *lend*; 9 - *land*. Depois de formar a lista, o professor deve entregá-la aos alunos e instruí-los a compartilhar seus números de telefone com seus colegas. Porém, em vez de falar os dígitos, os alunos devem usar a lista como um código e falar as palavras que correspondem aos números. (Por exemplo, “*My phone number is pen-lend-land-land-bed-said-pan-dad.*”) Os colegas devem escutar com cuidado, usar a lista para decodificar, e anotar o número de telefone completo. (Por exemplo, “*So, your phone number is 4899 0257.*”)

c) Valer-se de recursos visuais para ilustrar a aspiração das consoantes /p/, /t/ e /k/

As consoantes plosivas surdas do inglês possuem um diferente grau de aspiração em posição tônica se comparada à realização delas em português. Sugerimos que, durante o momento da instrução explícita, o professor demonstre e auxilie os alunos a utilizarem um pedaço de papel na frente dos lábios. O professor pode demonstrar a produção das consoantes plosivas surdas em posição tônica no português *versus* no inglês (com o papel na frente dos lábios) e pedir para os alunos observarem a diferença. Exemplos de pares lexicais a serem contrastados quanto à pronúncia das consoantes plosivas em posição tônica podem ser: *park* [p^haɪk] vs “parque” [ˈpaRkɪ]; *time* [t^haɪm] vs “time” [ˈtɪmɪ] e *come* [k^hʌm] vs “cama” [ˈkɛmɐ]. Mediante a observação dos alunos,

o professor pode explicar as regras fonológicas que cercam a aspiração desses sons em inglês.

d) Fazer o uso de jogos para o aprendizado do *word stress* em inglês

Para treinar o *word stress*, os professores podem criar um labirinto para seus alunos. O labirinto pode ser feito utilizando o Microsoft Excel ou outro programa parecido. O professor deve escolher algumas palavras específicas que contenham a sílaba tônica na mesma posição e colocar essas palavras em um “caminho” para sair do labirinto, e depois preencher o restante do labirinto com palavras que servem como distrações. Por exemplo, os alunos serão apresentados ao seguinte labirinto e precisarão seguir as palavras com a sílaba tônica na segunda sílaba (como *imPORtant*) como ilustrado na figura abaixo:

START ↓			
important	behavior	subtitle	fundamental
paragraph	confusion	accurate	necessary
vitamin	abandon	historic	fortunate
comfortable	generally	determine	advantage
guarantee	interrupt	wonderful	enormous
kangaroo	cucumber	positive	cathedral
			FINISH →

Para sair do labirinto, os alunos devem falar as palavras em voz alta para verificar o posicionamento da sílaba tônica. Neste caso, o caminho seria *START → important → behavior → confusion → abandon → historic → determine → advantage → enormous → cathedral → FINISH*.

e) Fazer cursos de capacitação para o ensino de pronúncia do inglês como L2

Os autores deste capítulo são responsáveis por oficinas de pronúncia semestrais, desde 2018, voltadas para professores em formação e alunos a partir do nível intermediário. Além disso, Robson é mentor de pronúncia para professores e intérpretes no programa Viver de Tradução (www.viverdetraducao.com). Elisabeth, por sua vez, oferece um curso completo de pronúncia que pode ser acessado pelo perfil profissional do Instagram (@inglesnahora). Ela também é mentora para professores de inglês e tem outros cursos para alunos cujo nível de inglês é avançado.

Referências

ALVES, U. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: Evidências fornecidas pela teoria da otimidade*. Orientadora: Carmen Lúcia Barreto Matzenauer. 2004. 336 p. Dissertação (Mestre em letras) - Universidade Católica de Pelotas, [S. l.], 2004.

ALVES, U. K.; MAGRO, V. Raising awareness of L2 phonology: Explicit instruction and the acquisition of aspirated /p/ by Brazilian Portuguese speakers. *Letras de Hoje*, 46, 2011, p. 71-80.

ANVARI et al. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*. 83, 2002, p. 111-30.

BROWN, A. Functional load and the teaching of pronunciation. *TESOL Quarterly*, 22, 1988, p. 593-606.

BEST, C. T.; TYLER, M. D. Nonnative and second language speech perception. In: BOHN, O. S.; MUNRO, M. J. (Eds.). *Language Experience in Second Language Speech Learning*. Amsterdam and Philadelphia PA: Benjamins, 2007, p. 13-34.

BUSS, L. (2013). Pronunciation from the perspective of pre-service EFL teachers: An analysis of internship reports. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Aug. 2012. (pp. 255-264). Ames , IA: Iowa State University.

CAMPOS, M. Language learning strategies (LLSs) and L2 motivation associated with L2 pronunciation development in pre-service teachers of English: s. *Literatura y Linguística*, [s. l.], ed. 25, p. 193-220, 2012.

CARLET, A; CEBRIAN, J. Training Catalan speakers to identify L2 consonants and vowels: A short-term high variability training study. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, [s. l.], v. 5, 2014

CARLET, A; KIVISTÖ DE SOUZA, H. Improving L2 pronunciation inside and outside the classroom: Perception, production and autonomous learning of L2 vowels. *Ilha Desterro*, Florianópolis, SC, v. 71, ed. 3, p. 099-123, Set/Dez 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p99>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/hdzXFgdWqznQcNTLYb8xH3y/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 15 jul. 2021.

COSTA, B. *Pronunciation teaching is not a one-size-fits-all endeavor: EFL teachers' beliefs and classroom practices*. Orientador: Rosane Silveira. 2016. Dissertação (Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168110/341497.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 jul. 2021.

CRUTTENDEN, A. *Gimson's pronunciation of English*. 7a edição. London: Hodder Education, 2008.

DELATORRE, F; BAPTISTA, B. The effect of long-term instruction on a Brazilian learner's production of English verbs ending in -ed. *Revista X*, [s. l.], v. 1, p. 58-79, 2014.

DENES, P. B. On the statistics of spoken English. *Journal of the acoustical Society of America*, v. 35, 1963, p. 892-904.

DERWING, T.; MUNRO, M. Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research. *Language Teaching Series*, n. 42. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2015.

ENGLISH LANGUAGE SERVICES. *English 900*. New York: Collier Macmillan, 1964.

FLEGE, J. E. A Non-critical Period for Second-language Learning. In: NYVAD, A. M.; HEJNÁ, M.; HØJEN, A.; JESPERSEN, A. B.; HJORTSHØJ, M.; SØRENSEN, M. H. (Eds.). *A Sound Approach to Language Matters – In Honor of Ocke-Schwen Bohn*. Dept. of English, School of Communication & Culture, Aarhus University, 2019, p. 501-541.

FLEGE, J. E. *Give Input a Chance! In: Second Language Acquisition*. [S. l.]: Thorsten Piske & Martha Young-Scholten, 2009. cap. 9, p. 175-190. Disponível em: http://www.jimflege.com/files/Flege_input_matters_2009.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

FLEGE, J. E. Second-language speech learning: Findings, and problems. In: *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*. York, Timonium, MD: W. Strange, 1995. cap. 8, p. 233-277.

GARDENER, R. *Integrative motivation: Past, present and future*. University of Western Ontario, 200.

GILLESPIE, T. MUVVER TONGUE ‘Th’ sound vanishing from English language with Cockney and other dialects set to ‘die out by 2066 because of immigration’. *The Sun*, UK, 19 de setembro 2016. Disponível em: <https://www.thesun.co.uk/news/1876518/th-sound-vanishing-from-english-language-with-cockney-and-other-dialects-set-to-die-out-by-2066-because-of-immigration/>. Acesso em: 7 Jul. 2021.

GOTTFRIED, T. L. Music and language learning: effect of musical training on learning L2 speech contrasts. In: BOHN, O.-S.; MUNRO, M. J. (Eds.). *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing, 2007, p. 221-237.

JENKINS, J. A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics* (2012), v. 23, n. 1, 2002, p. 83-103.

JOHNSON, J. S.; NEWPORT, E. L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, v. 21, p.60-99, 1989.

KIVISTÖ-DE SOUZA, H. *Phonological awareness and pronunciation in a second language*. 2015. 500 p. Dissertação (Doutorado) - University of Barcelona, [S. l.], 2015.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California: [s. n.], 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

KRASHEN. S. D. Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 23, 1973, p. 63-74.

LADO, R. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor - The University of Michigan Press: [s. n.], 1957.

LADO, R. *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGrawhill, 1964.

LAMENDELLA, J. General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition. *Language Learning*, 27, 1977, p. 155-196.

LENNEBERG, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons, 1967.

LIMA JR., R. M. A influência da idade na aquisição de seis vogais do inglês por alunos brasileiros. *Organon*, 30(58), 17, 2015.

LIMA JÚNIOR, R. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *Universidade de Brasília*, v. 10, ed. 3, p. 747-771, 2010.

MADDIESON, I. *Patterns of sounds*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MILANOV, R. et al. Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: a study of Finnish adults with higher education. *Learning and Individual Differences*. v. 20, 2010, p. 56-60.

MUNRO, M.; DERWING, T. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, [s. l.], v. 45, ed. 1, p. 73-97, 1995.

NOBRE-OLIVEIRA, D. *The effect of perceptual training on the learning of English vowels by Brazilian Portuguese speakers*. Orientadora: Bárbara O. Baptista. 2007. Dissertação (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

OYAMA, S. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, [s. l.], v. 5, ed. 3, p. 261-283, 1976.

PENNINGTON, M.; ROGERSON-REVELL, P. *English pronunciation teaching and research: Contemporary perspectives*. London, United Kingdom: Christopher N. Candlin & Jonathan Crichton, 2019.

RAUBER, A. *Perception and production of English vowels by Brazilian EFL speakers*. 2006. Dissertação (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

ROBINSON, P. *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York, NY: Routledge, 2013. ISBN 978-0-203-13594-5.

RUHMKE-RAMOS, N. *The effects of training and instruction on the perception of the English interdental fricatives by Brazilian EFL learners*.

Orientador: Barbara Oughton Baptista. 2009. 197 p. Dissertação (Mestre em letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

SAITO, K.; HANZAWA, K. *The Role of Input in Second Language Oral Ability Development in Foreign Language Classrooms: A Longitudinal Study*. *Language Teaching Research*, New York, NY, v. 22, ed. 4, January 2017. DOI 10.1177/1362168816679030. Disponível em: [file:///Users/elisabethbunch/Downloads/LTR2017-2%20\(1\).pdf](file:///Users/elisabethbunch/Downloads/LTR2017-2%20(1).pdf).

Acesso em: 9 jul. 2021.

SCHMIDT, R. *The role of consciousness in second language learning*. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 11, ed. 2, p. 130-158, 1990.

SILVEIRA, R. *The influence of pronunciation instruction on the perception and production of English word-final consonants*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SILVEIRA, R.; ALVES, U.K. *Noticing e instrução explícita: Aprendizagem fonético-fonológico do morfema -ed*. *Nonada: Letras em revista*, Porto Alegre, Brasil, v. 13, 2009. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=512451679012>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SILVEIRA, R; DA SILVA MARTINS, T. Assessing second language oral proficiency development with holistic and analytic scales. *Ilha do Desterro*, [s. l.], v. 73, ed. 3, Sep-Dec 2020. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n3p227>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/B6YVDj6hgkywpKfwBtKB3MS/?lang=en>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SLEVC, R.; MIYAKE, A. Individual differences in second language proficiency. Does musical ability matter? *Association for Psychological Science*, v. 17, n. 8, 2006, p. 675-681.

SMITH, J. The historical revolution of English pronunciation. In: REED, M.; LEVIS, J. M. (Org.). *The Handbook of English Pronunciation*. WILEY, Blackwell, 2015.

THOMSON, R. I. (2013). ESL teachers' beliefs and practices in pronunciation teaching: Confidently right or confidently wrong? In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Aug. 2012. (pp. 224-233). Ames, IA: Iowa State University.

THOMSON, R. I. Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. In: *Assessment in second language pronunciation*. New York: Routledge: O. Kang & A. Ginther, 2018. p. 11-29.

WELLS, J. C. *Accents of English* (vols. 1-3). Cambridge. Cambridge University Press, 1982.

YOUSOFI, N; NADERIFARJAD, Z. The relationship between motivation and pronunciation: A case of Iranian EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, [s. l.], v. 2, ed. 4, 2015, p. 249-262.

ZIMMER, M. C. *A Transferência do Conhecimento Fonético–Fonológico do Português Brasileiro (L1) para o Inglês (L2) na Recodificação Leitora: Uma Abordagem Conexionalista*. Diss. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

ENSINO DE GRAMÁTICA DO INGLÊS

Fernanda Ribeiro
Caio Albernaz Siqueira

1. Introdução

The book is on the table. A maioria da população brasileira conhece essa sentença de cor. E por quê? Devido à alta frequência com que as pessoas foram expostas a esse enunciado, ou seja, de tanto que o ouviram. Apesar de a resposta parecer bastante óbvia, encontramos em estudos de Linguística de Corpus o termo *lexical grammar* (em tradução livre, “gramática lexical”). Esse tipo de gramática consiste no estudo da língua concebida como um grande inventário de *collocations*, ou seja, de combinações naturais de palavras em um idioma¹. Nesse sentido, partindo do ponto de vista da *lexical grammar*, a explicação para o fato de a frase que abre este capítulo não ser *The book is at the table* consiste no simples fato de a combinação *the + book + at + the + table* não soar natural aos ouvidos de um falante nativo do inglês. Além disso, a frequência de exposição dos indivíduos a essa frase faz com que até pessoas que não sabem inglês memorizem-na como um bloco único e, dessa forma, nunca se esquecem de que, na frase *The book is on the table*, a preposição é sempre *on*.

Por outro lado, se nossa explicação se basear na gramática normativa, diremos ao aluno que um dos usos da preposição *on* é

¹ Exemplos de *collocations* em português são as combinações “higiene bucal” e “prova oral”, com os adjetivos “oral” e “bucal” referindo-se à boca. Para os falantes nativos do português brasileiro, “higiene oral” e “prova bucal” não constituem *collocations*, ou seja, não soam naturais na língua, podendo até identificar falantes não nativos do idioma.

para mostrar que algo está sobre uma superfície, como também ilustra *The cat's on the roof again* (SWAN, 2016). Como vemos, essas e outras perspectivas de abordagem gramatical ilustram a importância de o professor de línguas – em especial, o de inglês – expandir seus conhecimentos para além de regras prescritivas, permitir-se conhecer um pouco de outros pontos de vista e refletir acerca de crenças subjacentes às formas como não só a gramática é vista, como, também, adquirida².

Assim, este capítulo tem o objetivo de introduzir o professor de língua inglesa a concepções de ensino, aquisição e abordagem da gramática e, também, busca desconstruir algumas ideias associadas ao ensino-aprendizagem de gramática por meio de uma reflexão crítica. Para isso, nosso texto encontra-se dividido em seis seções. A seção a seguir traz definições de gramática e de seu processo de aquisição. A Seção 3 aborda alguns “mitos” relacionados ao estudo da gramática. A Seção 4 apresenta duas perspectivas de ensino de gramática bastante comuns nas salas de aula. A Seção 5 é reservada para falar sobre a formação docente sob as perspectivas linguística e pedagógica. Por fim, a última seção se reserva a dicas para o professor que deseja aprimorar e aprofundar seus conhecimentos acerca do ensino de gramática da língua inglesa.

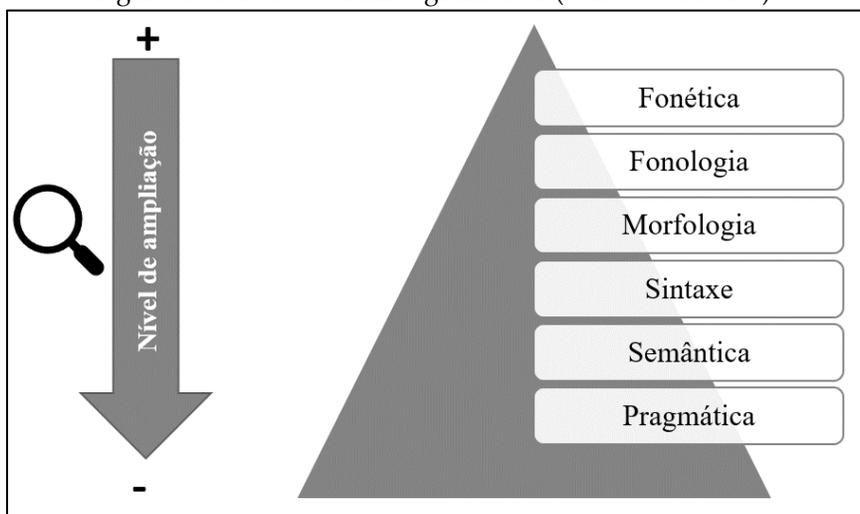
2. O que é gramática e como a adquirimos?

A literatura inserida no campo da Linguística conceitua a gramática de diferentes formas. De uma maneira geral, podemos definir gramática como um sistema de regras que orientam a produção escrita e oral em uma língua natural. Sua organização

² Diferente do inicialmente proposto por Krashen (1981) no seu *Monitor Model*, neste capítulo optamos por não fazer a distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Seguimos o atual entendimento sobre tal dicotomia dentro da literatura recente na área de SLA (*Second Language Acquisition* – Aquisição de Segunda Língua). Portanto, usaremos o termo “aquisição” ao longo do capítulo para nos referirmos à aprendizagem de línguas em qualquer contexto: ambiente familiar, sala de aula, autoestudo etc.

envolve diversos níveis linguísticos que são, basicamente: Fonologia (estudo dos sons da língua), Morfologia (estudo dos morfemas³ da língua) e Sintaxe (estudo da estrutura das frases e orações). Contudo, hoje em dia, a gramática também engloba outros níveis de análise: Fonética (estudo mais “detalhado” dos sons de uma língua e suas articulações), Semântica (estudo do significado sem considerar seus contextos de uso) e Pragmática (estudo do significado levando em conta o contexto). Nesse sentido, a Figura 1 oferece uma representação esquemática dos níveis de análise gramatical.

Figura 1 – Níveis de análise gramatical (Fonte: os autores)



Para entender a representação da Figura 1, façamos uma analogia com a biologia e o estudo de seres microscópicos. Nesse campo, o cientista tem de aplicar um certo nível de ampliação

³ Morfema é a menor unidade linguística dotada de significado. Se pensarmos na palavra “inesquecível”, por exemplo, podemos dividi-la em partes menores ou morfemas: *in-*significa negação (**int**olerante, **ind**igno, **in**útil etc.), *-esquec-* representa a ideia de perder algo da memória (**esquecemos**, **esquecido**, **esquecendo** etc.) e *-vel* tem a função de transformar um verbo ou substantivo em adjetivo (**comestível**, **factível**, **amigável** etc.).

(*zoom*) para poder visualizar o fenômeno que está investigando. Quanto menor for o micro-organismo ou a célula que o cientista precisa visualizar, maior será o nível de ampliação necessário. Similarmente, o linguista ou o professor de idiomas precisa aplicar o nível de ampliação adequado para a análise gramatical que necessitar fazer. O topo da pirâmide, portanto, representa uma análise do menor “micro-organismo” possível da língua: o fonema⁴. Já a base, mais aberta, representa o estudo de elementos “maiores” como o nível oracional.

Outras definições de gramática estão mais relacionadas à perspectiva usada pelo linguista ou professor de idiomas e, de uma forma geral, podemos dividi-la em gramática tradicional e gramática teórica. A gramática tradicional é aquela que regula a estrutura de uma língua através de uma certa normatização. Ela tende, portanto, a ser mais prescritiva no sentido de que rotula produções linguísticas como certas ou erradas baseadas em alguma variante linguística (norma), geralmente a mais prestigiosa, seja por questões políticas, sociais ou geográficas.

A gramática teórica se difere da tradicional porque busca embasar suas postulações em teorias científicas. Várias são as teorias nas quais um linguista ou professor de idiomas pode se basear. As mais conhecidas são a Gramática Funcionalista e a Gramática Gerativa. Dik (1981) define a Gramática Funcionalista como aquela na qual a língua é vista como instrumento de interação social entre humanos com objetivos comunicativos específicos. Nessa perspectiva, portanto, a língua é vista como parte integrante da competência comunicativa dos seus usuários. Já a Gramática Gerativa tem suas origens nos trabalhos de Noam Chomsky que,

⁴ Fonema é a menor unidade da língua destituída de significado. Por exemplo, o som /f/ individualmente não tem significado próprio, mas é uma unidade mínima de análise tal qual /v/, /p/ ou /t/, por exemplo. Ademais, vale dizer que os fonemas têm caráter distintivo. Por exemplo, as palavras “carro” e “caro” se diferem pela alternância de dois sons apenas (respectivamente, /t/ e /r/), e esses sons fazem com que tenhamos duas representações mentais diferentes: (1) o objeto automóvel de quatro rodas que conhecemos e (2) o elevado preço de um produto ou serviço.

em resposta à Teoria Behaviorista de Burrhus Frederic Skinner, postula que a língua não pode ser considerada um comportamento observável, o que implica, então, não poder ser moldado, já que uma criança em processo de aquisição de linguagem é capaz de produzir enunciados que nunca ouviu antes simplesmente por combinar elementos adquiridos separadamente.

Dessa forma, quando pensamos no processo de aquisição de linguagem, devemos entender que não estamos falando de um processo de pura imitação ou repetição como fazem, por exemplo, os papagaios. No caso dos seres humanos, uma série de processos cognitivos estão envolvidos no processamento e produção linguísticos. Nesse sentido, devido à complexidade da cognição humana, muitas variáveis estão envolvidas no processo de aquisição de linguagem, algumas das quais trataremos na Seção 3.

O que Chomsky, então, propõe em resposta ao Behaviorismo é a teoria da Gramática Universal (*Universal Grammar*), que atribui a capacidade humana de aquisição a um componente genético. Essa teoria prevê que nascemos com a capacidade natural de aprender uma língua desde que sejamos expostos ao *input*⁵ adequado em termos de quantidade e qualidade.

Como vimos até aqui, a gramática de uma língua envolve seis diferentes níveis de análise, ou ainda, seis diferentes módulos. Neste capítulo, usaremos o termo “gramática” para nos referirmos a esses níveis, com especial atenção à morfologia e à sintaxe daqui em diante.

3. Mitos relacionados ao ensino-aprendizagem de gramática

Nesta seção, discutiremos oito mitos sobre o ensino-aprendizagem de gramática, os quais nós, professores de inglês,

⁵ Em SLA, o termo *input* diz respeito à exposição linguística ao aprendiz, a qual pode se dar oralmente (*listening*) ou de forma escrita (*reading*), seja em contexto de sala de aula ou de interações sociais. A quantidade do *input* refere-se à frequência de exposição à língua adicional, ao passo que a qualidade do *input* está relacionada à proficiência do emissor, autenticidade e compreensibilidade do *input*.

comumente temos de abordar, dadas as perguntas feitas pelos nossos alunos, principalmente aqueles em estágio inicial de estudo do idioma.

3.1. “Não se pode ensinar gramática”

Devido a ações de *marketing* muitas vezes baseadas na errônea ideia de que devemos adquirir uma segunda língua da mesma forma como adquirimos a primeira, muitos professores são levados a acreditar que o ensino de gramática não tem seu lugar dentro da sala de aula. Entretanto, se olharmos para o que os estudos científicos na área de Linguística e Aquisição de Segunda Língua têm a dizer sobre o assunto, identificamos que o ensino de gramática pode ser benéfico para os nossos alunos que já tenham capacidade cognitiva para tal.

Rod Ellis (2006), renomado pesquisador em aquisição de segunda língua (SLA), apresenta alguns estudos empíricos que demonstram que “o processo de aprendizagem em ambiente de instrução e naturalístico é o mesmo⁶” (p. 85, tradução nossa), mas que “aprendizes em ambiente de instrução progrediram mais rapidamente e alcançaram maiores níveis de proficiência⁷” (p. 85, tradução nossa). Os resultados desses estudos demonstram que o professor de inglês pode e, na verdade, deve ensinar a gramática do inglês para seus alunos adultos.

3.2. “Gramática é o assunto mais importante no estudo de uma língua”

Considerando aqui o estudo de uma língua em sua totalidade, ou seja, com a integração das quatro habilidades – *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* –, não se pode considerar tão somente o

⁶ “the acquisitional processes of instructed and naturalistic learning are the same”

⁷ “instructed learners progresses more rapidly and achieved higher levels of proficiency”

aspecto gramatical como o mais significativo dentro do processo de ensino-aprendizagem de um idioma. Embora a gramática assuma, de fato, um papel de grande relevância, visto que consiste em um conjunto de regras que licenciam produções gramaticais em oposição às agramaticais⁸ em determinada língua, sabê-la, apenas, ou atribuir-lhe um maior grau de importância em detrimento dos demais componentes que envolvem o estudo de um idioma não é garantia de um aprendizado bem-sucedido.

Nesse sentido, vale ressaltar que “[a] língua é, pois, um sistema dinâmico em processo contínuo de transformações. Seu uso varia dependendo do contexto e nem sempre todos os seus usos são contemplados pelas descrições encontradas nas gramáticas.” (PAIVA; FIGUEIREDO, 2007, p. 177). Para professor e aluno, isso implica saber que são raras as gramáticas que registram como as pessoas **falam** em contextos de uso reais do idioma, de emprego autêntico da língua. A maior parte das gramáticas foi escrita por autores que observavam o registro escrito por pessoas de determinada classe social. Isso tende a limitar o estudante não só em seu processo de ensino-aprendizagem, mas também na sua própria forma de fazer uso da língua estrangeira que, quando pautada apenas no que é aprendido nas gramáticas, pode contemplar arcaísmos ou usos inadequados ao contexto em que ele está envolvido. Vejamos os seguintes versos extraídos de duas canções:

[...] *And just let go, if you don't, we'll
never know
So if you're lovin' this*

[...] *so I ask you for advice
looks very nice
but **she don't** know I can't sleep at
night [...]*

⁸ Uma sentença gramaticalmente correta é construída conforme as regras que norteiam a produção de uma língua. Em inglês, por exemplo, não se pode empregar artigo antes de pronome possessivo, o que levaria uma frase como **The my uncle comes to visit me* a ser agramatical (o asterisco (*) é indicativo de agramaticalidade). Por outro lado, as regras do português preveem que o uso do artigo é opcional nesse contexto: “(O) meu tio vem me visitar”. É necessário, porém, que não se confunda agramaticalidade com ininteligibilidade: a frase em inglês mostrada anteriormente, embora seja agramatical, é inteligível.

*Just give me one more kiss
'Cause you ain't seen nothing yet [...]*

*(Avril Lavigne – You Ain't Seen
Nothin' Yet)*

(The Bolshoi – She Don't Know)

Faça uma pesquisa. O que as gramáticas dizem a respeito da forma *ain't* e da construção *she don't*? Depois disso, busque por seus usos em letras de canções e vídeos. Você verá que essas formas são bastante usadas em certos contextos, embora não sejam contempladas pelas gramáticas. Com isso, é importante que o professor e o aluno se conscientizem para o fato de que, embora a gramática seja importante, a imersão na língua em contextos autênticos de uso revela muito mais do que as regras nos mostram.

Dessa forma, reforçamos que o aprendiz não deve se ater apenas às formas prescritas pela gramática tradicional, pautada na norma culta do inglês, para desenvolver-se linguisticamente. Conforme mostramos, é importante que o aprendiz perceba como a língua é, de fato, usada no dia a dia e em variados contextos comunicativos. Defendemos que as regras gramaticais devem, sim, orientar a forma como nos comportamos linguisticamente de modo a evitarmos usos agramaticais, mas jamais ser elevada a um grau de maior importância em detrimento dos outros componentes do estudo de uma língua, já que a gramática normativa é geralmente regulada por produções escritas oriundas de classes sociais privilegiadas ou encontradas nos grandes cânones da literatura. Dessa forma, **tudo** o que envolve uma língua é importante para o seu estudo.

3.3. “Para se ter fluência no inglês, primeiro é preciso saber gramática”

É importante aqui diferenciarmos dois conceitos relacionados à produção de língua: fluência (*fluency*) e precisão (*accuracy*). A fluência está relacionada à automaticidade da produção linguística, ou seja, quão rápido podemos acessar entradas linguísticas do

nosso léxico⁹ e empregá-las no ato comunicativo. Já a precisão está relacionada à qualidade da nossa produção, ou seja, o quão “correta” nossa produção linguística é. Por correta, aqui, nos referimos a uma produção linguística aceitável por uma comunidade linguística, não necessariamente o que a gramática tradicional prescritiva diz. Por exemplo, a gramática prescritiva diz que construções com *if* no passado devem usar o modo subjuntivo: *If I were you, I would buy a house*. Entretanto, é sabido que, no dia a dia, a produção com *was* também é aceitável. Um exemplo de produção agramatical seria *If I am you, I would buy a house*.

É verdade que, para sermos fluentes, precisamos ter alguns elementos na nossa gramática internalizada, ou seja, aquele conjunto de regras que todo falante possui ainda que não possa, talvez, descrevê-las ou explicá-las. Se não tivermos nenhuma entrada na nossa gramática internalizada e no léxico, não podemos produzir absolutamente nada. Porém, é verdade também que alguns aprendizes de segunda língua têm um alto nível de fluência, ou seja, podem falar com certa rapidez, mas apresentam usos impróprios da língua, como no exemplo dado anteriormente.

3.4. “Não se pode fazer comparações entre a gramática do inglês e a do português”

Alguns métodos de ensino de língua estrangeira, como o Método Direto, defendem que a língua materna não deve ser usada em sala de aula e que o estudante deve pensar e agir direta e exclusivamente por meio da língua-alvo, sem o processo intermediário de processar as informações com a ajuda da língua materna para que haja a construção de sentidos (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2014). Entendemos que isso pode ser verdadeiro em se tratando de crianças aprendendo uma língua estrangeira em concomitância com o desenvolvimento

⁹ Léxico é o nosso inventário linguístico, isto é, o conjunto de conhecimentos que temos de uma língua.

de sua língua materna, já que há dois (ou mais) sistemas linguísticos em desenvolvimento conjunto, duas (ou mais) gramáticas em processo de consolidação, geralmente alcançada por volta do início da idade adulta.

Porém, quando os aprendizes já não são mais crianças, eles não devem se beneficiar do conhecimento da sua língua materna para construir sentidos em uma língua estrangeira como o inglês? Devem ser orientados, desde o nível básico de aprendizado, a pensar somente na língua estrangeira e esquecer que conhecem o português, o que é volta e meia visto em vários cursinhos e que acaba por desmotivar os alunos adultos, que muitas vezes acham que não vão conseguir aprender outra língua por causa da idade? Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 86) nos lembra que

[a] proibição do uso da língua materna em sala de aula tem o potencial negativo de aumentar a ansiedade dos estudantes. Afinal, eles já levam para as aulas de inglês conhecimentos linguísticos da língua materna e um repertório de estratégias comunicativas que construíram como falantes de português. Contudo, isso é desconsiderado pelo professor, obrigando o estudante a esforços cognitivos e afetivos desnecessários e contraproducentes.

Por isso, defendemos que o aluno deve ser encorajado a utilizar as semelhanças compartilhadas entre as línguas inglesa e portuguesa a favor do seu processo de aprendizagem do idioma estrangeiro. Gramaticalmente falando, embora o português e o inglês provenham de ramos distintos – latim e germânico, respectivamente –, as duas línguas compartilham semelhanças que facilitam o aprendizado da língua estrangeira (um japonês adulto aprendendo inglês, por exemplo, teria muitas dificuldades). Vejamos alguns aspectos gramaticais comuns aos dois idiomas:

a) Construção sintática no padrão SVO (sujeito-verbo-objeto):

Eu tenho um cachorro
I have a dog.

Minha aula começa às 14h.
My class starts at 2pm.

b) Verbos, substantivos e adjetivos formados por sufixação:

internalizar
internalize

happiness
felicidade

quebrável
breakable

justificar
justify

ideologia
ideology

maravilhoso
wonderful

c) Advérbios de modo formados a partir de adjetivos por meio de um sufixo (-mente em português e -ly em inglês):

normalmente
normally

tristemente
sadly

rapidamente
quickly

d) Formação de plural com -s/-es:

professores
teachers

tomates
tomatoes

conquistas
achievements

Dessa forma, os conhecimentos da língua portuguesa já consolidados podem servir de base para a construção do conhecimento gramatical em língua inglesa, facilitando a compreensão, fenômeno conhecido como transferência (SIEGEL, 2009). Considerando-se o caso de brasileiros, cuja língua materna compartilha semelhanças gramaticais com a língua inglesa, tem-se a transferência positiva: “[a] evidência de transferência positiva ocorre quando aprendizes que têm uma estrutura específica em sua L1 são capazes de adquirir uma estrutura parecida na L2 mais rapidamente do que aprendizes que não têm essa estrutura em sua L1.” (SIEGEL, 2009, p. 578, tradução nossa¹⁰).

¹⁰ “The evidence of positive transfer is when learners who have a particular structure in their L1 are able to acquire a similar structure in the L2 more quickly than learners who do not have that structure in their L1.”

Diante disso, defendemos que a crença de que não se pode fazer comparações entre a gramática do português e a do inglês não deve ser alimentada. Estudos citados por Siegel (2009) mostram que a transferência é um benefício para a aprendizagem de uma língua estrangeira por parte de indivíduos cuja língua materna fornece bases para o entendimento do idioma que eles querem aprender.

3.5. “Não quero estudar gramática, só quero aprender a falar inglês mesmo”

Para abordarmos este mito, é necessário antes apresentarmos os conceitos de *conhecimento explícito* e *conhecimento implícito*. Explícito é aquele conhecimento que nos permite descrever ou explicar as propriedades de uma língua e suas regras. Por exemplo, quando podemos explicar quando usar o morfema *-er* ou *more* para formar adjetivos no grau comparativo de superioridade em inglês. O conhecimento explícito também nos permite responder exercícios de *fill in the gaps*, por exemplo.

Já o conhecimento implícito é aquele que usamos quando da produção linguística espontânea; é aquele conhecimento que não conseguimos necessariamente explicar ou descrever. Ao acessarmos nosso léxico e gramática internalizada na memória para resgatar elementos linguísticos de modo a licenciar a comunicação oral ou escrita, estamos lançando mão do nosso conhecimento implícito ou tácito. Uma analogia bastante profícua que ajuda na compreensão é o processo de andar de bicicleta: mesmo que haja um intervalo de dez anos desde a última vez em que praticamos essa atividade, quando tivermos a oportunidade de fazê-lo novamente será como se isso houvesse acontecido no dia anterior, e não seremos capazes de explicar a alguém quais são as etapas e mecanismos envolvidos no processo de andar de bicicleta. “Você apenas monta na bicicleta e vai.”

Quando pensamos em “estudar gramática”, pensamos em desenvolvimento de conhecimento explícito. Muitos alunos não se sentem atraídos pelo estudo formal de regras e só “querem

aprender a falar inglês mesmo”, o que nos é permitido através do conhecimento implícito. Entretanto, muitos estudos hoje explicam que o conhecimento explícito pode tornar-se implícito dadas algumas condições (DeKEYSER 1997, 1998; HULSTIJN 1995, 1999; McLAUGHLIN 1978, 1990; McLAUGHLIN; HEREDIA, 1996; SCHMIDT, 1990, 1995; SCHMIDT; FROTA, 1986; SWAIN, 1985; SWAIN; LAPKIN, 1995). Desse modo, estudar gramática é um importante passo rumo à aprendizagem de um idioma estrangeiro e deve ter seu devido espaço em sala de aula.

3.6. “Já passei da puberdade. Agora não consigo mais aprender um novo idioma”

Em SLA, muito se estuda sobre a relação entre idade e aquisição de língua. Isso porque, para a primeira língua, sabe-se da existência de um período crítico para aquisição. Nesse sentido, a hipótese do período crítico diz que o indivíduo é mais sensível aos estímulos linguísticos do ambiente no qual está inserido antes de um determinado *ponto de ruptura*. Quando o indivíduo chega à puberdade, a aquisição pode ser comprometida. Existem evidências de pessoas que, por negligência dos seus responsáveis legais, foram privadas de interação social. Ao serem encontrados em condições de isolamento social e libertados, esses indivíduos apresentaram grandes dificuldades para a aquisição linguística¹¹.

A hipótese foi então estendida para a aquisição de segunda língua, mas a sua real aplicabilidade é ainda muito discutida na área. Alguns estudos têm demonstrado que tal período pode ter diferentes pontos de ruptura dependendo do nível linguístico (sintaxe, fonologia, morfologia, morfossintaxe etc.) ou ainda do conteúdo gramatical a ser adquirido. Por exemplo, a fonologia é um dos níveis mais afetados pelo período crítico e, portanto, aprendizes mais jovens têm maiores chances de alcançar uma

¹¹ É bastante conhecido na literatura sobre o período crítico na aquisição da linguagem o caso da menina Genie. Consulte Bona (2013) para entender mais sobre.

pronúncia similar à de um falante nativo. Os aprendizes adultos, porém, têm mecanismos cognitivos mais desenvolvidos que podem compensar a dificuldade apresentada pelo término do período crítico (BLEY-VROMAN, 1990).

Não é verdade, então, que o aprendiz adulto não possa adquirir uma nova língua. É importante mencionar, porém, que as características das suas produções linguísticas podem variar de acordo com a idade de aquisição.

3.7. “A sequência ideal de aprendizagem é: presente simples, presente contínuo, passado simples, passado contínuo, futuro, presente perfeito, presente perfeito contínuo etc.”

Talvez você já tenha reparado que os livros e cursos de inglês costumam seguir uma sequência quase fixa para o ensino-aprendizagem de tempos verbais, por exemplo. Essa sequência costuma ser igual ou parecida com a apresentada no título desta subseção. Entretanto, pesquisas na área de SLA já demonstraram que o seu aprendizado não é tão linear quanto os conteúdos programáticos costumam fazer parecer (PAIVA, 2014; SOUZA, 2021). O morfema de passado simples *-ed*, por exemplo, é adquirido antes mesmo do morfema *-s* de terceira pessoa do singular no presente simples ainda que os materiais costumem apresentar o conteúdo de *simple present* antes de *simple past*.

Desse modo, é necessário que nós, professores de inglês, tiremos duas conclusões importantes desses estudos e que nos lembremos delas durante a nossa prática pedagógica: (1) a aquisição de gramática não é linear e (2) o fato de termos ensinado um determinado conteúdo não é garantia de que nosso aprendiz haverá adquirido a gramática ensinada. É importante, então, oferecer oportunidades para revisar conteúdos considerados “mais simples” mesmo depois de já havê-los ensinado, seja através de aulas de revisão ou de *feedback* explícito.

3.8. “É possível aprender uma língua somente escutando e lendo”

No Brasil, muito se fala sobre os estudos de Stephen Krashen. Através de suas publicações nos anos 70 e 80 sobre o seu *Monitor Model* (KRASHEN, 1981), ele abriu caminho para um campo até então inexplorado: o de aquisição de linguagem, ao qual estamos fazendo referência ao longo deste capítulo. Uma das hipóteses do seu modelo bastante conhecida e amplamente aceita pela comunidade científica é a hipótese do *input* compreensível (*comprehensible input hypothesis*). Nela, Krashen argumenta que não há aquisição de linguagem sem *input* e que tal *input* deve ser compreensível¹².

Ao longo dos anos, trabalhos como os de Swain (1985) e Gass e Mackey (2015) têm mostrado a importância do *output*¹³ e interação, respectivamente, para a aquisição de segunda língua. A produção de *output* é necessária porque, de acordo com Swain (*op. cit.*), é através dela que os aprendizes desenvolvem competências discursiva e sociolinguística semelhantes às de falantes nativos. Isso ocorre porque o *output* permite que o aprendiz compare o que ele *quer dizer* com o que ele *pode dizer*, identificando lacunas e desenvolvendo-se linguisticamente. Outrossim, o aprendiz pode, através do *output*, ter oportunidades para experimentar hipóteses linguísticas e desenvolver automaticidade (fluência). Dessa forma, a aprendizagem de uma língua não se dá somente através de habilidades receptivas ou *input* (escutar e ler – *listening and reading*), mas também por meio de habilidades produtivas ou *output* (falar e escrever – *speaking and writing*).

Após a discussão do que aqui tratamos como os mitos mais comuns que envolvem o estudo da gramática do inglês, a próxima

¹² Há um vídeo bastante famoso sobre a hipótese do *input* compreensível, intitulado *Stephen Krashen: Language Acquisition and Comprehensible Input*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=fnUc_W3xE1w.

¹³ O *output* é a produção linguística propriamente dita.

seção será voltada para a prática do ensino gramatical, orientada por duas perspectivas principais.

4. Perspectivas e práticas do ensino de gramática

O ensino de línguas estrangeiras passou por transformações ao longo das décadas, orientado, em grande parte, por perspectivas teóricas sobre aquisição da linguagem, norteadoras do trabalho do professor em sala de aula. Desde o Método Gramática e Tradução (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2014), as pesquisas visando à criação do melhor método¹⁴ de ensino de línguas eram incessantes, assim como as críticas à forma de ensinar que estava em voga em determinado momento, o que pressupunha também a forma de se ensinar gramática. Nesse sentido, as próximas subseções serão voltadas à apresentação de duas perspectivas de abordagem gramatical bastante presentes nas salas de aula atualmente: a dedutiva e a indutiva.

4.1. Ensino dedutivo da gramática

Ensinar gramática com base em uma perspectiva dedutiva (ou *top-down*) significa que o professor apresenta as regras e padrões gramaticais de maneira explícita, nomeia estruturas e, muitas vezes, pede que o aluno traduza as frases para testar a compreensão. O passo seguinte costuma ser a resolução de exercícios com o objetivo de consolidação das regras gramaticais. Essa abordagem é usualmente encontrada em livros de gramática normativa e em manuais de *self-study*. Veja dois exemplos de apresentação teórica e prática do *present continuous*, extraídos de *English Grammar in Use* (2019, p. 2-3), de Raymond Murphy:

¹⁴ Neste capítulo, trataremos os termos “método” e “abordagem” de ensino como sinônimos, uma vez que estabelecer sua distinção foge do objetivo aqui proposto.

estudantes têm a oportunidade de inferir, eles mesmos, os padrões subjacentes aos enunciados, o que lhes garante autonomia e proporciona um foco maior na interação e comunicação, em detrimento da forma pura e simplesmente. Podemos encontrar uma atividade baseada em um ensino gramatical *bottom-up* em *How English Works: A Grammar Practice Book* (2000, p. 20), de Catherine Walter e Michael Swan. Nela, os alunos devem usar o artigo indefinido para descrever as pessoas:

Figura 4 – Atividade indutiva sobre o artigo indefinido em inglês

a/an in descriptions

Descriptions: *He's got a long nose. (NOT ... ~~the~~-long-nose.)*
She's got an interesting face. (NOT ... ~~the~~-interesting-face.)

1 Make sentences like those above to describe the people in the pictures, using some of the words from the box.

long/small nose	long neck	round/square/oval face
big/small mouth	big/small moustache	long/short beard
nice smile/laugh	quiet/loud voice	bad temper
good sense of humour		



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12

Nessa atividade, os alunos não são expostos à regra de emprego de *a* e *an*, devendo se basear nos exemplos oferecidos e inferir um padrão de uso das formas do artigo com base nas frases que eles devem construir por associação de imagens. Além disso, em vez de se concentrar na memorização de regras, tradução de enunciados ou na transformação deles para a forma interrogativa ou negativa, essa atividade oportuniza ao aluno interagir com as palavras propostas para criar frases significativas, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. É importante ressaltar também que, uma vez que as abordagens comunicativas privilegiam a interação em contextos de uso real do idioma, nos quais o ensino indutivo da gramática é geralmente visto, tanto professor quanto aluno precisam se comunicar na língua-alvo, fazendo dos erros uma ponte para o desenvolvimento do aprendizado.

Após a exposição das duas abordagens de ensino de gramática, é importante que o professor esteja ciente de alguns aspectos. Primeiramente, não existe uma forma de se ensinar gramática que seja melhor do que a outra e, sim, a que é mais **adequada** dados o contexto e os objetivos do aprendizado. Em um curso pré-militar, por exemplo, a abordagem dedutiva é vista como a mais apropriada considerando-se que as questões da prova de língua inglesa exigem que o aluno saiba identificar estruturas gramaticais, parafraseá-las e torná-las interrogativas ou negativas, por exemplo. Além disso, apesar de a abordagem comunicativa orientar o ensino em muitos cursos de idiomas atualmente, vivemos na era do pós-método (OLIVEIRA, 2014), o que implica que o professor tem autonomia para ensinar da forma que melhor atende ao seu público, tendo liberdade de combinar elementos de métodos diferentes, quando ele tem essa oportunidade.

Nesse sentido, trazendo a discussão agora para a formação docente, a próxima seção focará em duas vertentes para o desenvolvimento profissional dos professores de inglês: a vertente linguística e a vertente pedagógica.

5. Formação de professores

A formação de professores para o ensino da gramática da língua inglesa deve abarcar duas vertentes importantes. Uma delas é a vertente linguística. O professor de inglês como língua adicional deve estar sempre buscando desenvolvimento linguístico e seu aperfeiçoamento. Para isso, cursos especificamente voltados à gramática da língua inglesa, em todos os seus níveis, podem ser buscados, seja no ensino superior, cursos livres ou, ainda, através do autoestudo.

Uma forma bastante efetiva de desenvolver repertório gramatical é através da preparação para exames de proficiência. O professor interessado no seu desenvolvimento linguístico através de exames de proficiência pode, então, primeiramente identificar uma prova do seu interesse, como IELTS, Exames de Cambridge (FCE, CAE, CPE), TOEFL/TOEIC, Exames de Michigan (MET, ECCE, ECPE) etc. Para começar, o docente pode buscar provas anteriores disponíveis nos respectivos sites de modo a “diagnosticar” o seu nível de inglês e identificar por qual exame começar. Além disso, o profissional pode contar com a ajuda de algum colega que tenha experiência com exames e/ou consultores que oferecem esse tipo de serviço.

A segunda vertente é a pedagógica. A preparação do professor para aspectos pedagógicos pode ocorrer através da formação superior ou, ainda, de forma complementar por meio de cursos conhecidos, como TESOL, TESL ou TEFL. O curso mais conhecido e amplamente ofertado e recomendado em nível internacional é o CELTA, da Universidade de Cambridge. Entretanto, ele não é o único. Diversas outras instituições oferecem cursos deste tipo. A duração média deles costuma ser de um mês na modalidade intensiva ou de seis meses na modalidade extensiva.

Em vista disso, a fim de determinar o tipo de formação que o professor deve buscar e qual instituição escolher, o profissional deve primeiro avaliar sua prática pedagógica através da autorreflexão crítica. O docente que mais se desenvolve é aquele

que reflete sobre a sua prática e atua nas eventuais oportunidades de aperfeiçoamento. Uma forma de promover a autorreflexão crítica é através da gravação de suas próprias aulas e posterior análise crítica. Nesse exercício, o professor pode reconhecer práticas que funcionaram, práticas que não funcionaram, pontos linguísticos a serem trabalhados etc. O profissional pode também recorrer à observação da aula de outros professores ou ainda solicitar a um colega ou líder que observe a sua aula.

Depois de identificar o que precisa ser aprimorado, o docente deve determinar ações de desenvolvimento profissional: através do autoestudo, grupos de estudos, cursos livres, cursos de extensão etc. Para identificar a melhor forma de fazê-lo, o professor deve considerar uma série de fatores. Um deles é as suas preferências de aprendizagem. Muitas pessoas não se adaptam ao autoestudo seja por questões de disciplina ou, ainda, por terem a necessidade de aprender com um facilitador. Outro fator a ser considerado é o investimento a ser feito, tanto no que se refere a tempo quanto a dinheiro. Ainda, o docente deve considerar a que instituição ou consultor recorrer. É extremamente importante que o seu tutor/mentor/consultor/*coach* tenha uma formação mais avançada do que a do professor interessado nos serviços.

Esperamos que as discussões apresentadas ao longo deste capítulo ajudem o professor de inglês a ampliar seu entendimento sobre diferentes visões e práticas do ensino de gramática e que, também, sejam um ponto de partida para reflexões sobre sua atuação em sala de aula. A seção a seguir traz dicas importantes para o professor que deseja ampliar seus conhecimentos e perspectivas sobre a gramática da língua inglesa.

6. Dicas para o professor

Após a leitura deste capítulo, o professor deve ter percebido que não existe uma explicação única que dê conta da pergunta “O que é gramática?”. Conforme discutimos, a resposta vai depender da perspectiva sob a qual a enxergamos e, também, para qual

público estamos lecionando. Por isso, acreditamos ser muito importante que o professor de inglês, formado em Letras ou não, tenha alguma noção, ainda que básica, acerca das diferentes concepções existentes relacionadas à gramática e seu ensino. Desse modo, ao comparar e contrastar perspectivas, o professor terá a oportunidade de aprender mais sobre a sua própria prática e dispor de maior autonomia e segurança para poder definir o que a gramática que ele traz para sua sala de aula é, de fato. Por conseguinte, o docente terá mais clareza para decidir o que verdadeiramente seus alunos precisam saber sobre gramática para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido.

Desse modo, como dica fundamental, sugerimos que o professor de inglês consulte o site Thought.Co (por meio do link <https://www.thoughtco.com/types-of-grammar-1689698>) para expandir seus conhecimentos e visitar e aprofundar as perspectivas que ele já possui sobre a gramática. Recomendamos também que, ao acessá-lo, os vídeos e outros conteúdos sugeridos ao final dos artigos sejam explorados para uma ampliação e enriquecimento maiores dos estudos. Como professores de inglês, é nosso dever estarmos nos atualizando sempre para que, assim, possamos nos (re)significar constantemente em nossa trajetória profissional.

Referências

BLEY-VROMAN, R. The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*, [s. l.], v. 20, n. 1–2, p. 3–49, 1990.

BONA, C. A. Aquisição de uma língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico. *Santa Cruz do Sul*, v. 38, n. 65, p. 233-246, jul. dez. 2013.

DEKEYSER, R. M. BEYOND EXPLICIT RULE LEARNING: Automatizing Second Language Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 195–221, 1997.

- DEKEYSER, R. M. Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistics Series Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998. p. 42–63.
- DIK, S. C. *Functional Grammar*. 3. ed. rev. Dordrecht, Holland: Foris, 1981.
- GASS, S. M.; MACKEY, A. *Input, interaction, and output in second language acquisition*. [s. l.]: Taylor and Francis, 2015.
- HULSTIJN, J. H. Vaardigheid zonder kennis? De rol van grammaticakennis en automatisering in de verwerving van een tweede taal. *Inaugural lecture*, November 5. Amsterdam: Vossiuspers, 1999.
- KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. 1. ed. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2000.
- MCLAUGHLIN, B. The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning*, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 309–332, 1978.
- MCLAUGHLIN, B. “Conscious” versus “Unconscious” Learning. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 24, n. 4, p. 617–634, 1990.
- MCLAUGHLIN, B.; HEREDIA, R. Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and Use. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: American Academic Press, 1996. p. 213–228.
- OLIVEIRA, L. A. *Métodos de Ensino de Inglês*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 173–188.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROD, E. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 83–107, 2006.

SCHMIDT, R. W. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 129–158, 1990.

SCHMIDT, R. Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Technical Report: 9Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 1995. p. 1–64.

SCHMIDT, R. W.; FROTA, S. N. Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese. In: DAY, R. R. (Ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Issues in Second Language Research Rowley, MA: Newbury, 1986. p. 237–326.

SIEGEL, J. Language Contact and Second Language Acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BATHIA, T. K. (Eds.) *The New Handbook of Second Language Acquisition*. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited, 2009. p. 569-589.

SOUZA, R. A. *Segunda língua: aquisição e conhecimento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Issues in Second Language Research Rowley, MA: Newbury, 1985. p. 235–253.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 371–391, 1995.

SWAN, M. *Practical English Usage*. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.

ENSINO DA CULTURA DA LÍNGUA INGLESA

Anderson Gomes

Elisa Abrantes

1. Introdução

O ensino da língua inglesa, para além da instrução sobre estruturas linguísticas, é uma excelente oportunidade para os alunos ampliarem suas visões de mundo no que concerne diferentes experiências. Por isso, associar o aprendizado do inglês a aspectos culturais que compõem a origem e atitudes cotidianas relacionadas a essa língua é tarefa essencial para que alunos desenvolvam competências primordiais como reconhecimento da diversidade e compreensão de valores culturais estrangeiros.

Definir o conceito de cultura é tarefa longa e complexa. Não sendo nosso objetivo discutir toda a variedade de significados sobre o assunto no espaço deste capítulo, decidimos por entender cultura como “padrões humanos ou modelos de convivência que são aprendidos e compartilhados. (...) A cultura é o mecanismo de adaptação básico da humanidade” (DAMEN, 1987, p.367, tradução nossa)¹. É importante compreender essa dimensão adaptativa da cultura: é por meio dela que comunidades compõem sociabilidades e passam a habitar o mundo construindo códigos específicos que marcam suas identidades.

Ensinar uma língua estrangeira levando em consideração seu âmbito cultural é um recurso fundamental para expandir o horizonte de conhecimento dos alunos sobre formas de vivência e

¹ “(...) learned and shared human patterns or models for living. (...) Culture is mankind’s primary adaptive mechanism.”

produções artísticas produzidas em outras realidades linguísticas. Além disso, tal método lança luz sobre as formas pelas quais os indivíduos se relacionam com sua própria língua e cultura, desconstruindo estereótipos e, por meio de uma perspectiva comparativa, refletindo de maneira crítica sobre a realidade em que estão inseridos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem essa ideia de forma clara:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 1999, p.152).

A dimensão cultural de uma língua geralmente é indissociável de sua dimensão histórica, e no caso do inglês não é diferente. A língua inglesa começa a se consolidar na Inglaterra a partir do século V e vai passando por diversos processos de adaptação à medida que ocorrem sucessivas invasões às ilhas britânicas, com povos distintos levando suas características linguísticas e culturais ao território. A invenção da imprensa, o surgimento de grandes autores literários e inovações científicas vão alterando o idioma através dos séculos. Com a colonização de diversas partes do mundo pela Inglaterra, a língua inglesa vai adquirindo elementos linguísticos (no léxico, na pronúncia etc.) que denotam sua pluralidade geopolítica. Com a ascensão dos EUA a potência mundial no século XX, o inglês torna-se então um idioma global, firmando-se como verdadeira língua franca em diferentes setores como comunicação, negócios e entretenimento.

Por outro lado, é importante destacar que, ao abordarmos a cultura e a história da língua inglesa, normalmente estamos nos referindo à variedade do idioma conhecida como '*Standard English*'

ou ‘Inglês Padrão’. Trata-se de “uma variedade de uma língua que adquiriu prestígio especial dentro de uma comunidade” (CRYSTAL, 2004, p.1, tradução nossa)². Este seria então o inglês falado na BBC, escrito no *The New York Times* e publicado em revistas acadêmicas internacionais. Porém, não é o único. A multitude de variações não-padrão da língua é imensa, envolvendo fatores regionais, étnicos e até mesmo tecnológicos (especialmente ao pensarmos na maleabilidade do inglês usado *online*). Tal variedade linguística é reflexo da rica diversidade cultural que compõe a língua inglesa, não apenas na Inglaterra e Estados Unidos, mas ao redor do mundo.

Nas seções a seguir, pretendemos destacar alguns aspectos culturais fundamentais da língua inglesa, desde determinados elementos de sua origem, passando por figuras e eventos que contribuíram para sua formação, até a consolidação do inglês como língua franca.

2. *Old English* – O Inglês Arcaico

O território onde hoje é a Inglaterra era habitado pelos celtas desde pelo menos o ano 700 a.C., sendo posteriormente invadido pelos romanos no ano 43 a.C. Enquanto pouquíssimas palavras de origem celta permanecem no Inglês Moderno – em especial nomes de rios ou localidades (*Thames*, o Tâmis; ou *London*, Londres) – os romanos foram mais bem-sucedidos em deixar marcas latinas na língua, especialmente em palavras relacionadas a construções (“*stræt*”/*road*, estrada), alimentos (“*win*”/*wine*, vinho), religião (“*mæsse*”/*Mass*, missa) e nomes de cidades (a terminação “*caster*” e variações para designar campos militares, como Lancaster ou Manchester).

Quando os romanos deixam a Inglaterra por volta de 410 A.D. e retornam a Roma, que estava sendo pilhada, a Inglaterra torna-se território livre para a invasão de tribos germânicas do norte da

² “(...) a variety of a language which has acquired special prestige within a community.”

Europa: os anglos, os saxões, os frisões e o jutos. A língua desses novos habitantes fica conhecida como anglo-saxônica ou *Old English* (Inglês Arcaico), pois nela está a origem central da língua inglesa como a conhecemos. A nomeação do país (“Englaland”/ *England*, Inglaterra) e da língua (“Englisc”/ *English*, inglês) reflete o impacto que os anglos (“Angli”/ *Angles*) e os saxões tiveram na formação da cultura inglesa.

Diferentemente dos celtas que restavam nas ilhas britânicas, já “romanizados” e adeptos do Cristianismo, os anglo-saxões cultuavam deuses pagãos. Uma das principais heranças linguísticas dessa crença está no nome de alguns dos dias da semana: *Tuesday* (terça-feira), *Wednesday* (quarta-feira), *Thursday* (quinta-feira) e *Friday* (sexta-feira) referem-se, respectivamente, aos deuses Tiw, Woden, Thor e Frig. Posteriormente, os anglo-saxões adotam a religião cristã graças especialmente a Santo Agostinho, enviado de Roma para a Inglaterra no ano de 597 A.D. para converter os novos donos da terra. Sua missão é bem-sucedida e, juntamente com a fé cristã, os anglo-saxões também adquirem o conhecimento da leitura e da escrita.

Os anglo-saxões, a partir do ano de 787 A.D., tiveram de enfrentar as contínuas invasões dos vikings, vindos da Escandinávia. O efeito linguístico lexical foi amplo: palavras comuns da língua inglesa como *get* (pegar), *give* (dar) e *both* (ambos) são desse período. Além disso, provavelmente para facilitar a comunicação com os novos invasores, alguns aspectos do *Old English* foram se simplificando, como a ausência de flexões de gênero, número e pessoa. Por exemplo: uma única palavra, como *tall* em inglês, dependendo do contexto, pode significar “alto”, “alta”, “altos” ou “altas” em português.

Um dos principais símbolos da riqueza cultural da civilização anglo-saxã é a sua literatura. A maior obra produzida em *Old English* é o poema épico *Beowulf*. A narrativa do texto envolve Beowulf, um jovem herói escandinavo que se apresenta para derrotar Grendel, um terrível monstro que atacava regularmente o palácio do Rei Hrothgar. Posteriormente, o herói encontra um

desafio ainda maior ao lutar com a ameaçadora mãe do monstro, que busca vingança. Após nova vitória, retorna ao lar e reina por décadas, quando por fim enfrenta um último desafio ao matar um dragão, o que também acaba por lhe tirar a vida.

A sociedade germânica, como é representada na poesia em *Old English*, partilha algumas características com o mundo heroico grego descrito nas obras de Homero: as nações são reconhecidas como grupos de pessoas relacionadas por sangue em vez afinidade por área geográfica. Não por coincidência, o líder tribal é chamado de *king* (rei), uma palavra originada de *kin* (parente). *Beowulf* também expressa a complexidade religiosa da sociedade anglo-saxã ao apresentar tanto referências cristãs quanto elementos pagãos em seu enredo. Embora o texto mencione um Deus cristão, o inferno como punição e figuras bíblicas como Caim, a narrativa se estrutura a partir de características pagãs, como a importância do destino (“*wyrd*”) a guiar a vida dos heróis e a presença de monstros.

Um dos recursos literários que atesta a vasta qualidade poética de *Beowulf* é o uso de descrições figurativas conhecidas como *kennings*. Analisando a poesia produzida em *Old English*, o linguista David Crystal define o *kenning* da seguinte forma: “*Kennings* descrevem as coisas indiretamente, de forma alusiva e geralmente composta. O sentido não é auto-evidente; houve um salto imaginativo, e isso necessita ser interpretado” (CRYSTAL, 2019, p.23). Dentre os *kennings* mais conhecidos que compõem *Beowulf* estão *whale-road* (“estrada da baleia”, i.e., o mar), *ring-giver* (“doador de anéis”, i.e. o rei) e *battle-sweat* (“suor da batalha”, i.e., o sangue). Os *kennings* se justificam não apenas pela riqueza metafórica do inglês em sua forma arcaica, mas também pela necessidade de aliterações no texto poético. O inglês (até hoje, mas especialmente em sua versão *Old English*), sendo de origem germânica, é uma língua com forte ênfase nas consoantes. Por isso, é mais difícil na língua inglesa a composição de rimas finais vocálicas do que nas línguas latinas (em português, por exemplo, é fácil rimar “falar”, “cantar” e “brincar”, ou “amor”, “dor” e “calor”). Assim sendo, as obras poéticas em *Old English* enfatizam

repetições de sons no início de palavras, ou aliteraões. Os *kennings* podem auxiliar bastante nesse sentido: em vez de *king* (rei), o poeta pode optar por *gold-giver* (“doador de ouro”), e assim estabelecer a aliteração do som do “g”.

É importante destacar que *Beowulf*, assim como outros poemas escritos em *Old English*, é herdeiro de forte tradição oral entre os anglo-saxões, ou seja, várias dessas histórias já eram conhecidas e passaram de geração em geração. Apesar de o poema ter sido possivelmente escrito entre o século VIII e o século X, ele provavelmente era lido ou cantado com acompanhamento de harpa (BORGES, 2002, p.8). Tal influência oral na produção literária será abandonada apenas quando a Inglaterra for controlada por novos invasores, e a língua passar por profundas mudanças que vão dar origem a notáveis produções culturais.

3. *Middle English* – O Inglês Médio

O ano de 1066 marca o início de uma profunda mudança política, econômica, linguística e cultural na Inglaterra. É nesse período que o território é invadido pelos normandos, povo da região norte da França cujo líder, William, se considerava herdeiro do trono inglês. Após vencer a Batalha de Hastings contra os anglo-saxões, ele se torna o rei William I da Inglaterra, e o país inicia então uma era em que a classe dominante passa a ser normanda.

Os normandos possuíam um certo senso de organização e desejo de expansão que faltava aos anglo-saxões. Pela primeira vez, todo o país tinha apenas um governante, e a Inglaterra entrava na Idade Média. Uma das principais características do período é a organização econômica feudal, ou seja, todas as terras pertenciam ao rei, mas eram controladas por vassalos, em troca de bens e serviços. Para saber com certeza quem administrava cada pedaço de terra e o quanto de impostos poderia demandar, o rei demandou que representantes seus inspecionassem cada propriedade do país. O resultado desse grande levantamento foi compilado em um documento que ficou conhecido como o *Domesday Book* – assim

chamado porque, como no dia do Juízo Final (*Doomsday*), não era possível escapar de seu escrutínio.

A língua inglesa passava por um rico período de transformações. A classe dominante falava francês e as classes mais baixas (compostas por anglo-saxões) falavam o *Old English*. Com o passar dos anos, a língua francesa, falada pelos normandos, perdia sua “pureza” ao se misturar com o *Old English*, enquanto os anglo-saxões tentavam aprender o francês. Ao mesmo tempo, o latim começa a ser usado em obras literárias escritas no período.

Diante dessa complexa conjunção linguística, a língua do período ganha uma nova denominação: *Middle English* (Inglês Médio). O inglês passa então a perder algumas estruturas linguísticas características do *Old English*. Por exemplo: praticamente todas as terminações que consistiam de uma vogal, ou vogal mais som nasal, desapareceram (como é o caso do verbo “lufian” que se torna *love*). Por outro lado, o vocabulário é altamente enriquecido com empréstimos do francês, com cerca de dez mil palavras adicionadas ao inglês. Praticamente todas as palavras relacionadas à jurisprudência e ao governo, por exemplo, são de origem francesa – como *jury* (júri) *prison* (prisão), *marriage* (casamento) e *parliament* (parlamento) (BRYSON, 2015, p.55). Outro caso interessante é o vocabulário de animais: quando estão vivos no campo, têm nome de origem anglo-saxã – *cow* (vaca), *ox* (boi) e *pig* (porco) – e quando se tornam alimento, os termos têm origem francesa – *beef* (carne bovina) e *pork* (carne suína).

Na literatura, o estilo francês começava a influenciar não só os textos produzidos na Inglaterra, mas em toda a Europa. Em termos de enredo, o ideal heroico é substituído por noções de sofisticação baseadas na honra medieval e no amor cortês. Em termos linguísticos, a tradição aliterativa anglo-saxônica é substituída pelo verso francês com rimas. Com os anos, uma nova forma de inglês padrão, originária de Londres, passou a ganhar proeminência e o uso de francês regrediu drasticamente.

É nesse período que surge um dos maiores mitos da história e da cultura inglesa: o Rei Arthur. Embora até hoje se discuta se ele

realmente existiu, e em quais circunstâncias, o fato é que a figura do Rei Arthur representa muito bem o tipo de literatura medieval na Inglaterra. Ele aparece pela primeira vez na obra latina *Historia Regum Britanniae*, do século XII, quando o autor Geoffrey de Monmouth coloca o personagem na linha sucessória dos reis britânicos, além de introduzir personagens importantes das lendas arturianas como Mordred e Guinevere. Contudo, é apenas quando a obra de Monmouth é traduzida pelo poeta Wace para o *Middle English* que o Rei Arthur adquire a dimensão mítica que possui hoje. A obra de Wace, que ganha o novo título *Roman de Brut*, é mais do que uma mera tradução: o poeta apresenta outras fontes e referências para a história de Arthur ao incluir novos elementos que se tornariam centrais para a lenda, como a Távola Redonda, por exemplo.

As lendas arturianas ganham popularidade a partir da moldura histórico-literária do que ficou conhecido como romance medieval (*medieval romance*) ou romance de cavalaria. Esse gênero caracteriza-se por um certo tom maniqueísta, com forte idealização das virtudes humanas e um exagero com relação aos seus defeitos (a honra do Rei Arthur é inquestionável, assim como a maldade de sua irmã, Morgana). Há nesses tipos de narrativa um tom escapista, com tendência para o fantástico (o mago Merlin) e uma jornada (*quest*) geralmente ligada a um aspecto religioso (a busca dos cavaleiros da Távola Redonda pelo Santo Graal). Essas histórias também se caracterizam pela adoração a uma mulher bela e pura, refletindo o culto cristão à Virgem Maria (a adoração de Guinevere em Camelot, o reino de Arthur). Finalmente, um dos temas mais importantes do romance medieval é o ideal de lealdade, seja ele voltado ao rei, seja voltado para uma dama – o que muitas vezes entra em choque (o amor de Lancelot por Guinevere, sendo desleal ao Rei Arthur). Surge, então, a ideia de amor romântico – o amor é serviço como o de escravo a um mestre, não resultando geralmente em casamento, mas sim em adultério, que é altamente idealizado.

No final do século XIV, é escrita uma das primeiras obras-primas da língua inglesa: *The Canterbury Tales* (ou *Contos da Cantuária*, em português), de Geoffrey Chaucer. Essa obra é uma

coletânea de 24 histórias, a maior parte em verso, escritas em *Middle English*. A narrativa acontece durante uma peregrinação à Catedral de Canterbury, quando os participantes decidem realizar um concurso de quem consegue contar a melhor história. *The Canterbury Tales*, porém, é mais que uma mera coleção de histórias: é um retrato irônico e crítico de um grupo de pessoas, de diferentes personalidades, idades e classes sociais, a partir das narrativas que escolhem contar. É interessante notar que Chaucer apresenta, por meio das histórias narradas pelos peregrinos, a variedade de estilos literários mais populares na Idade Média: a fábula, a sátira, o romance de cavalaria etc.

Vejamos os primeiros versos do prólogo de *The Canterbury Tales* em sua versão original em *Middle English*, acompanhados da versão em inglês moderno e da tradução em português:

<i>Middle English</i>	Inglês moderno	Português
<i>When that Aprille with his shoures sote</i>	<i>When April with its sweet showers</i>	Quando o chuvoso abril em doce aragem
<i>The droghte of Marche hath perced to the rote,</i>	<i>has pierced the drought of March to the root</i>	Desfez março e a secura da estiagem
<i>And bathed every veyne in swich licour,</i>	<i>and bathed every vein in such liquid</i>	Banhando toda a terra no licor
<i>Of which vertue engendred is the flour</i>	<i>from which strength the flower is engendered</i>	Que encorpa o caule e redesperta a flor ³

Nota-se que, embora nem todas as palavras do texto em *Middle English* sejam de imediata compreensão, não há dúvidas de que se

³ CHAUCER, 2013, p.1. Tradução do inglês médio para o inglês moderno de Nevill Coghill. Tradução do inglês moderno de José Francisco Botelho.

trata de uma produção em inglês. A escrita de Chaucer, já na fase final da Idade Média, aproxima-se claramente da língua inglesa como a conhecemos na atualidade. É importante ressaltar que Chaucer escreve no dialeto de Londres, o que facilita o entendimento. Alguns autores escrevendo em outros dialetos (como os do norte da Inglaterra, por exemplo) ainda usavam formas ortográficas e gramaticais que para nós hoje seriam ininteligíveis (BRYSON, 2015, p.60). À medida que o dialeto de Londres se torna mais aceito, inclusive em textos literários, ele acaba se consolidando como o “inglês padrão”.

O *Middle English* é, portanto, um momento de fundamental transformação da língua inglesa, quando influências múltiplas dão nova forma e conteúdo ao tipo de cultura produzida em inglês. Com o fim da Idade Média, diferentes mudanças no campo político e social da Inglaterra, assim como o ímpeto colonial do país, farão com que a língua inglesa adquira uma dimensão global impensada por aqueles primeiros invasores anglo-saxões. Dessa forma, as perspectivas culturais em relação ao idioma vão se alterar profundamente.

4. O Inglês Moderno

No século XV, a cultura literária na Inglaterra dá um salto com a instalação da primeira máquina de imprensa no país por William Caxton, em 1476, o que leva ao crescimento de oportunidade para escritores, maior circulação de ideias e o surgimento de um mercado livreiro. Tudo isso contribui para que também a própria língua se modifique, com a consolidação de regras de gramática, ortografia e pontuação.

A Idade Média, e muito do que ela representava, chega então ao fim na Inglaterra. Inicia-se um novo período de desenvolvimento social e cultural no país conhecido como Renascimento. Na verdade, em toda Europa aconteciam mudanças que alterariam profundamente as formas de entender o mundo: “a Reforma Protestante, as descobertas de Copérnico, a exploração

européia da África e das Américas. Os efeitos dessas novas perspectivas na língua inglesa foram imediatos, vastos e controversos” (CRYSTAL, 2019, p. 60, tradução nossa)⁴. Dá-se, então, início à fase da língua chamada de Inglês Moderno.

O Renascimento inglês está especialmente associado ao reinado de Elizabeth I, uma das mais importantes e reconhecidas monarcas da história da Inglaterra. É um período não só de importantes vitórias políticas para o país (a derrota da “Armada Invencível” espanhola), mas também de um gigantesco avanço no campo das artes. Elizabeth era uma grande incentivadora da cultura na Inglaterra, e seu reinado foi marcado pelo fortalecimento da mais importante atividade artística do Renascimento inglês: o teatro. Apesar de produções teatrais já existirem em pequena escala no país, geralmente em um contexto itinerante, é no reinado de Elizabeth I que o teatro adquire o status de mais popular forma de arte da Inglaterra. Uma das principais razões para isso são as obras daquele que é considerado o “bardo”, o maior dramaturgo em língua inglesa: William Shakespeare.

O impacto de Shakespeare no teatro, na literatura e nas artes em geral é imensurável. Contudo, além de sua grandeza artística, sua influência também se faz presente de tal modo no desenvolvimento do Inglês Moderno que várias de suas contribuições linguísticas são evidentes na língua que falamos hoje. A principal colaboração do dramaturgo para a língua inglesa é no campo lexical. Estima-se que mais de 1.600 palavras foram registradas pela primeira vez em obras de Shakespeare (BRYSON, 2015, p.75), e várias delas são usadas ainda hoje. Alguns exemplos importantes são *assassination* (assassinato), *laughable* (risível), *majestic* (majestoso), *obscene* (obsceno) e *premeditated* (premeditado).

Shakespeare talvez tenha sido o autor que melhor tenha trabalhado a maleabilidade da língua inglesa e, com muita

⁴ “(...) the Reformation, the discoveries of Copernicus, and the European exploration of Africa and the Americas. The effects of these fresh perspectives on the English language were immediate, far-reaching and controversial.”

criatividade, concebeu maneiras inovadoras de expressar ideias e conceitos. Isso se dá de maneira mais direta na forma com que o autor subverte regras da gramática, especialmente quando usa uma palavra de determinada classe gramatical com a função de outra. Dos inúmeros exemplos presentes em suas peças, um bastante significativo é o uso do verbo *ghosted* na seguinte passagem da peça *Antônio e Cleópatra*: “Julius Caesar, who at Philippi the good Brutus ghosted”. O substantivo *ghost* (fantasma), nesse caso, foi convertido em verbo no passado com o significado de “assombrar”, para identificar que Brutus foi assombrado pelo fantasma de Júlio César.

Outra contribuição importante de Shakespeare para a língua inglesa é a criação de expressões idiomáticas muito populares que foram incorporadas não só ao Inglês Moderno, mas também a outros idiomas como o português. Frases de tom proverbial como “*it’s Greek to me*” (*Julius Caesar*, ato I, cena 2) e “*love is blind*” (*Merchant of Venice*, ato II, cena 6) deram origem às conhecidas expressões “isso é grego para mim” e “o amor é cego”, respectivamente.

O Renascimento inglês se estendeu pelo menos até a metade do século XVII. A língua inglesa, porém, continuou evoluindo em termos de pronúncia, léxico e gramática. As palavras *thou* e *thee* foram sendo preteridas com relação ao *you* (você) que temos hoje. Os verbos em terceira pessoa do singular, em vez de apresentarem a terminação em *-st* (como em *lovest*), passaram a utilizar apenas o *-s* (*loves*). Diante dessas transformações, uma enorme quantidade de dicionários e gramáticas passa a ser escrita a partir do século XVIII com o intuito de normatizar e estabelecer regras para o uso da língua.

É também no século XVIII que o discurso científico passa a ser provavelmente o maior colaborador para a língua inglesa no que se refere a vocabulário. Na Inglaterra, “essa foi a grande era da descrição e classificação biológica (...) Nesse período, portanto, surgem vários termos descritivos da botânica e da zoologia” (BARBER et al, 2009, p.229, tradução nossa)⁵. Palavras como *albino*,

⁵ “(...) this was the great age of biological description and classification (...) From this period, therefore, stem many of the descriptive terms of botany and zoology.”

fauna e *habitat* passam então a fazer parte da língua inglesa. O avanço da ciência no século XIX é ainda mais extraordinário, e diversas novas palavras surgem, saindo do uso exclusivo em seus nichos de estudo e pesquisa para fazer parte do uso comum da língua como *caffeine* (cafeína), *hibernate* (hibernar) e *metabolism* (metabolismo).

Além disso, à medida que o inglês se consolidava como a língua internacional para a ciência, um tipo de estilo de escrita simples e direto (*plain style*) passou a definir a forma que textos não só científicos, mas em prosa de modo geral, passaram a ser escritos. Como afirmam Barber et al:

A ascensão da escrita científica em inglês ajudou a estabelecer um tipo de prosa simples e referencial como o tipo central do Inglês Moderno. Outros tipos de prosa continuaram a existir (...), mas um estilo retórico ou poético deixou de ser a norma, e aquilo que nós podemos chamar de *estilo simples* [*plain style*] tornou-se central, o padrão ao qual todos os outros tipos de prosa eram comparados (BARBER et al, 2009, p.228, tradução nossa)⁶

Essa forma de escrita simples e direta é uma das mais importantes características de textos em inglês até hoje, sendo o modelo de redação para diversos tipos de produção em prosa, desde trabalhos acadêmicos até artigos jornalísticos.

Se a língua inglesa, até chegar ao período conhecido como Inglês Moderno, já passou por diversas mudanças e evoluções apenas na Inglaterra, isso vai se dar em uma escala muito maior à medida que o idioma vai se difundindo ao redor do mundo. Com a enorme contribuição de outras línguas e culturas, o inglês passa por valiosas modificações que auxiliam no seu estabelecimento como uma verdadeira língua franca.

⁶ "The rise of scientific writing in English helped to establish a simple referential kind of prose as the central kind in Modern English. Other kinds of prose continued to exist (...), but a rhetorical or poetical style ceased to be the norm, and what we may call the plain style became central, the background against which other kinds of prose were read."

5. Inglês como língua global

De acordo com o linguista David Crystal, “o status atual do inglês é essencialmente o resultado de dois fatores: a expansão do poderio colonial britânico, cujo auge se deu ao fim do século XIX, e a ascensão dos EUA como principal potência econômica do século XX” (CRYSTAL, 2019, p.106, tradução nossa)⁷. Dessa forma, o inglês esteve associado, pelo menos até a primeira metade do século XX, ao contexto das produções culturais advindas da Inglaterra. Posteriormente, com os Estados Unidos afirmando sua posição como mais influente país do mundo (em termos econômicos, militares e também culturais), a língua inglesa é ensinada de forma geral tendo como pano de fundo a realidade estadunidense, especialmente considerando produções artísticas populares como músicas, filmes e séries de TV.

Um dos principais fatores para o desenvolvimento da língua inglesa em diferentes aspectos é a riqueza da contribuição linguística por parte de ex-colônias inglesas. A expansão imperialista da Inglaterra por praticamente todos os continentes, a partir do século XVII, levou o inglês a diversas regiões que passaram a fazer parte do que foi chamado de Império Britânico. Por outro lado, a população dessas regiões – que hoje forma países tão distintos como Estados Unidos, África do Sul, Índia, Jamaica e Austrália – teve papel decisivo na recomposição da língua inglesa como a conhecemos hoje.

O caso dos Estados Unidos talvez seja o mais relevante para a formação da língua inglesa já que, no século XX, o país torna-se uma potência global e sua cultura passa a influir variados campos do saber. Os Estados Unidos foram uma colônia formada inicialmente por ingleses adeptos da religião puritana e do

⁷ “The present-day world status of English is primarily the result of two factors: the expansion of British colonial power, which peaked towards the end of the 19th century, and the emergence of the United States as the leading economic power of the 20th century.”

calvinismo protestante, que partiram para o “Novo Mundo” em busca de terras e liberdade religiosa. Com o decorrer das décadas, a língua inglesa falada nessa região foi sendo composta por indivíduos de diferentes locais de origem – não só da Inglaterra, mas também da Escócia e da Irlanda. Além disso, o inglês sofreu uma forte influência de outros povos que habitavam ou passaram a habitar as colônias da América do Norte (não apenas os EUA, mas também o Canadá). É o caso das comunidades indígenas, por exemplo, que contribuíram lexicalmente com *moccasin* (mocassim) e *tomahawk* (machadinha), além de diversos nomes de lugares como Manhattan e Iowa. Com a expansão do território dos EUA para o oeste e a crescente imigração europeia no século XIX para o país, palavras de origem espanhola (*canyon* – cânion), alemã (*kindergarten* – jardim de infância) e italiana (*tutti-frutti* – todas as frutas) foram incorporadas ao inglês.

Outras ex-colônias também contribuíram para um significativo aumento do léxico em língua inglesa. Das línguas faladas na Índia, foram emprestadas palavras como *cashmere* (caxemira), *jungle* (selva) e *shampoo* (xampu); da língua aborígine australiana, temos palavras que representam a fauna local como *kangaroo* (canguru) e *budgerigar* (periquito); e do pequeno arquipélago de Tonga, o inglês incorporou a palavra *taboo* (tabu).

No século XXI, em um mundo cada vez mais conectado digitalmente, com ênfase crescente em uma perspectiva multicultural do conhecimento, o inglês ganha traços de uma verdadeira língua franca no sentido de ser apropriado e ressignificado por diferentes culturas. O conceito de língua franca, quando surgiu, referia-se a uma língua de cunho meramente utilitário. Partindo de uma ideia parecida com a de “zona franca”, a comunicação pressupunha a necessidade de uma língua que fosse entendida pelo maior número de pessoas, prescindindo de um arcabouço cultural do qual fizesse parte.

Na atualidade, porém, entendemos que as questões culturais estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento e ensino de uma

língua estrangeira, e isso não poderia estar mais claro no caso do inglês. Como argumenta Ortiz:

Mundializado, o inglês se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo (ORTIZ apud SIQUEIRA & BARROS, 2013, p.9).

Diante dessa nova perspectiva, o inglês como língua franca é “uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo” (RAJAGOPALAN apud SIQUEIRA & BARROS, 2013, p.11), capaz de, por meio de estratégias comunicativas, configurar novas práticas culturais que aliam elementos da constituição histórico-social da língua a realidades locais e específicas.

Assim sendo, vemos que a língua inglesa na atualidade em muito ultrapassou as fronteiras de países que a têm como idioma oficial. Para além de velhas definições como “inglês britânico” e “inglês americano”, o inglês hoje representa uma verdadeira língua internacional. Conhecer os aspectos culturais que levaram à formação do inglês como o entendemos hoje em muito ajuda no processo de aprendê-lo. Por outro lado, é crucial reconhecer que elementos culturais diversos, vindos de outros povos, idiomas originários e práticas sociais, colaboram cada vez mais para enriquecer e fortalecer essa língua como o principal instrumento de comunicação global.

6. Dicas para o professor

O legado cultural de Shakespeare

Considerando a importância da obra de William Shakespeare e sua imensa contribuição para a formação da língua inglesa, diversas atividades podem ser realizadas tendo em vista um olhar contemporâneo e brasileiro sobre os trabalhos do “bardo inglês”.

Com relação ao trabalho teatral de Shakespeare, o professor pode fazer uso de algumas das inúmeras adaptações cinematográficas feitas a partir das peças do autor e, numa perspectiva comparativa, discutir as maneiras pelas quais o texto foi transposto para a tela. Seria interessante trabalhar com alguma obra com a qual os alunos já tivessem certa familiaridade e fosse fornecida mais de uma adaptação. Um bom exemplo disso é *Romeu e Julieta*, cuja história é amplamente conhecida e possui várias adaptações para o cinema. Valeria a pena discutir como diferentes momentos históricos interpretam a mesma história, utilizando por exemplo cenas das versões realizadas por Franco Zeffirelli (1968), Baz Luhrmann (1996) e Carlo Carlei (2013).

Shakespeare também foi um poeta, como atestam especialmente os 154 sonetos de sua autoria publicados em 1609. Alguns dos sonetos mais famosos foram musicados, o que muitas vezes torna o lirismo de seu texto ainda mais impactante. Destaque para o disco *Takes All My Loves: 9 Shakespeare Sonnets*, do cantor e compositor estadunidense Rufus Wainwright, em que ele faz belas adaptações dos sonetos em forma de canção.

Os sonetos de Shakespeare também podem ser abordados em uma perspectiva comparativa com o português. Há excelentes edições traduzidas por nomes como Ivo Barroso e Jorge Wanderley. O soneto 12, em especial, é parte central da narrativa do filme brasileiro *O Homem Que Copiava*, em que os personagens discutem o poder da passagem do tempo a partir da leitura do poema de Shakespeare. Utilizar o filme em alguma atividade de sala de aula seria uma boa oportunidade para professores e alunos terem contato com a obra do autor inglês a partir de uma produção cultural brasileira.

Vocabulário de origem anglo-saxônica ou latina/normanda

Como vimos, a língua inglesa tem uma formação híbrida desde sua origem. Um dos mais importantes encontros linguísticos na composição do inglês é entre a tradição anglo-saxônica e a

tradição normanda, de origem latina. Portanto, uma estratégia bastante significativa para entender a dimensão múltipla do inglês seria identificar quais palavras seriam de origem anglo-saxônica e quais seriam de origem latina.

Em linhas gerais, pode-se dizer que palavras relacionais ao campo da natureza seriam mais relacionadas a termos anglo-saxônicos, enquanto o vocabulário de origem latina seria associado à esfera social/cultural. Assim sendo, palavras como *earth* (terra), *oak* (carvalho) e *thunder* (trovão) têm origem anglo-saxônica, enquanto *liberty* (liberdade), *reason* (razão) e *surname* (sobrenome) são de origem normanda.

É importante ressaltar que a origem latina de várias palavras em inglês auxilia o entendimento para falantes de português. Sendo o português uma língua latina, alguns termos em inglês serão cognatos do português, i.e., as palavras têm grafias semelhantes e o mesmo significado – é o caso de palavras geralmente relacionadas à sociedade e à ciência como *study* (estudo), *feminism* (feminismo) e *philosophy* (filosofia). Contudo, não podemos descartar a presença de falsos cognatos, ou seja, palavras com grafia semelhante, mas significado diferente, como *push* (empurrar), *library* (biblioteca) e *sensible* (sensato).

Práticas culturais em múltiplos contextos

A relação entre cultura e ensino de língua, em um nível mais fundamental, pode se dar a partir dos produtos culturais originários de determinado país ou grupo social: a literatura, o cinema e as artes em geral. Porém, um entendimento mais amplo de cultura em muito pode auxiliar o professor ao conceber e expandir seus horizontes de conhecimento (assim como os dos alunos) sobre a língua inglesa.

A cultura, no ensino de língua inglesa, também pode ser vista como prática, no sentido de que modos de agir coletivos – por meio da língua ou não – podem ser considerados componentes da tradição cultural. Sendo assim, a forma que determinados grupos

atuam sobre sua própria realidade e o mundo que os afeta indica uma atitude cultural específica. O professor pode trabalhar essas práticas culturais em sala de aula, focando em hábitos e atividades cotidianas de grupos sociais, especialmente para combater e desconstruir estereótipos associados à população de determinados países falantes de língua inglesa.

Finalmente, é importante estabelecer um diálogo entre a cultura em língua inglesa e a cultura associada à língua materna – no nosso caso, o português. A partir de uma estratégia comparativa e relacional, o aluno terá sua capacidade crítica desenvolvida não só ao ter acesso a uma realidade estrangeira, mas também ao ver seu próprio mundo (seus hábitos, suas práticas sociais, seus pontos de vista) de uma nova maneira. Assim, ao lançar um olhar sobre práticas estrangeiras, mas também expor como estrangeiros olham o Brasil, o professor pode fazer uso de uma valiosa abordagem intercultural com capacidade de ampliar o potencial de reflexão dos alunos.

Referências

BARBER et al. *The English Language: A Historical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BORGES, Jorge Luís. *Curso de Literatura Inglesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.

BRYSON, Bill. *The Mother Tongue*. New York: William Morrow, 2015.

CHAUCER, Geoffrey. *Contos da Cantuária*. São Paulo: Penguin - Companhia das Letras, 2013.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

CRYSTAL, David. *The Stories of English*. New York: The Overlook Press, 2004.

DAMEN, Louise. *Culture Learning: The Fifth Dimension on the Language Classroom*. New York: Addison-Wesley, 1987.

SHAKESPEARE, William. *Antony and Cleopatra*. Disponível em: <http://shakespeare.mit.edu/cleopatra/full.html>. Acesso em 26 de fev., 2021.

SIQUEIRA, Domingos & BARROS, Kelly. “Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca”, in: *Estudos Linguísticos e Literários*, no.48, jul-dez, pp.5-39. Salvador, 2013.

ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

Sonia Zyngier

1. Introdução

Há quase meio século, vem se discutindo como integrar literatura no processo de aquisição de língua estrangeira (WIDDOWSON, 1975, 1992; BRUMFIT, 1983; BRUMFIT & CARTER, 1986; COLLIE & SLATER, 1990, entre outros) e o debate ainda não terminou. Em geral, as áreas de língua e de literatura, sem se mencionar a de linguística, tendem a manter suas zonas de ação bem definidas. Pode-se afirmar que o verso inicial do poema de Rudyard Kipling, “Oh, East is East, and West is West, and never the twain shall meet” (in *Ballad of East and West*, 1889) continua a valer para muitos departamentos das Faculdades de Letras em que a fluidez entre as disciplinas não é implementada. Como resultado, práticas integradoras, como as da área de estilística pedagógica (CLARK & ZYNGIER, 2003; ZYNGIER, 2006; BURKE, 2010; BURKE et al., 2012; CARTER, 1989, 2010; SHORT, 1996; ZYNGIER & FIALHO, 2015; ZYNGIER & WATSON, 2021), que transita entre linguística, literatura e educação, encontram-se em situação bastante desconfortável (ZYNGIER, 1999; CARTER & STOCKWELL, 2008). As agências de fomento não ajudam: nas plataformas Lattes, Capes e CNPq, é necessário escolher-se entre Linguística Aplicada, Línguas Estrangeiras, Literaturas Estrangeiras Modernas, ou Educação. E o dilema continua: Como integrar língua e literatura? Onde situar os estudos que se nutrem de diferentes fontes? Em que área situar metodologias de ensino de literaturas (estrangeiras ou não)?

No século 21, ainda nos encontramos em busca de uma transdisciplinaridade que agregue conhecimentos de educação, de línguas e de literaturas estrangeiras para formar um professor que possa trabalhar de forma integrativa. O tema é bastante complexo e implica mudanças. Eis mais um dilema: as pessoas geralmente temem mudanças porque temem o desconhecido. Mas, paradoxalmente, a única constância é que as mudanças necessariamente ocorrerão e a história seguirá seu curso (HARARI, 2015).

Este capítulo oferece algumas reflexões sobre o texto literário em aulas de literatura, de língua e de conscientização literária. Nosso objetivo é buscar mostrar que cada um desses usos é bem distinto e cumpre diferentes funções. Cabe ao professor decidir que rumo tomar, ciente dos objetivos e implicações das suas escolhas.

2. Aulas de literatura

A noção de que “a literatura poderia e deveria ser ensinada – mais do que simplesmente apreciada e absorvida como parte da educação natural das pessoas” (GRAFF, 1987, p. 1-2) surge a partir do século 19, mais especificamente nos Estados Unidos (ver mais detalhes em ZYNGIER, 2003). Desde então, essa área do saber vem testemunhando uma série de conflitos de natureza metodológica que, no fundo, refletem problemas de identidade e de percepções sobre a profissão. As aulas de literatura tipicamente versam sobre o autor, movimentos literários, dados sobre a obra, diferentes interpretações de críticos abalizados (entre eles, o próprio professor) e correntes teóricas. O professor decide quais aspectos quer enfatizar. Nesse contexto, a reação do aluno à leitura do texto raramente é ouvida ou considerada. Ou seja, o espaço dedicado a uma preocupação metodológica com a experiência inicial e individual do aluno é escasso (ROSENBLATT, 1938; LAZAR, 1993; MIALL, 2006; ZYNGIER, 2003; ZYNGIER & FIALHO, 2010).

Para ilustrar um modelo típico de aula de literatura, tomemos como tema o romance *Mrs Dalloway*, de Virginia Woolf. O professor obviamente espera que os alunos tenham lido a obra antes da aula,

já que foi indicada para discussão. Quantos o teriam feito? Deixo a resposta ao leitor. Na minha experiência, se metade dos alunos tiverem cumprido essa tarefa, eu estaria contente! Mesmo assim, o professor em geral não discute as diferentes interpretações a que os alunos chegaram, nem estes saberiam justificar suas reações. O foco da aula não são as interpretações individuais, mas o diálogo que a obra e o autor travam com a tradição literária. O professor pode fazer considerações sobre fluxo de consciência, falar sobre a noção de *la durée* de Henri Bergson, sobre a relevância dos estudos de Freud a respeito do inconsciente, sobre a obra de Proust, sobre o movimento do modernismo. Pode trazer dados biográficos sobre a autora, seu caso amoroso com Victoria Sackville-West e a influência (ou não) sobre sua obra (*Orlando*, ou a relação entre Clarissa e Sally em *Mrs Dalloway*). Pode também querer relacionar seus textos com os conceitos de luz na pintura impressionista francesa. Em termos de estratégias metodológicas, se preferir uma aula que não seja centrada no professor, pode dividir a turma em grupos para discutir temas e depois fazer com que cada grupo apresente o resultado de sua discussão. A aula pode ser presencial ou virtual, em que essas mesmas estratégias se aplicam.

As estratégias para o ensino da literatura podem variar e, dependendo do carisma e do empenho do professor, o aluno se diz “apaixonado” pelos textos. Quanto à metodologia, toma-se por suposto que o professor já entra em sala de aula sabendo o que fazer. Um dos aforismas da visão humanista de ensino é o de que “a literatura ensina a si mesma” (GRAFF, 1987, p. 10), não havendo necessidade de sistematização metodológica. Em um mapeamento sobre trabalhos de professores de literatura com foco em ensino, Menezes & Zyngier (2009, p. 281) concluem que “o que se tem após mais de um século de ensino de literaturas em qualquer língua é a imagem de uma terra de ninguém. Tudo pode ser feito, e o é, conforme se pode perceber através de uma breve leitura das ementas dos cursos universitários”. Nesse estudo, as autoras coletaram os trabalhos publicados em anais ou em cadernos de resumos de 27 eventos organizados pela Associação Brasileira de

Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), de 1983 a 2007. Dentre 5.000 trabalhos apresentados por professores universitários de literaturas em inglês, somente 95 versavam sobre metodologia. Mais especificamente, em 24 anos, somente 1.9% dos trabalhos abordavam questões metodológicas. Um levantamento dos anos mais recentes ainda está para ser feito.

Outra questão essencial que não é discutida: em aulas de literatura, com raras exceções, o aluno vive o texto acolhendo passivamente o que lhe é transmitido por críticos e professores. Não questiona, não desenvolve a segurança de sua própria interpretação, nem autonomia de crítica literária. Ele aprende fatos e dados referentes ao texto e ao autor, mas a experiência transformadora da leitura não está garantida. Para isso, sustento que somente um curso introdutório de sensibilização à leitura literária poderá levar o aluno a ler o texto de forma que possa construir sua interpretação em base sólida e fundamentada (ZYNGIER, 1994, 2002). Neste capítulo, focalizo duas abordagens que, à diferença de aulas de literatura, se propõem a trabalhar a linguagem literária, ou seja, a matéria-prima de que o autor lança mão e que tem a força de modificar o leitor quando este consegue mergulhar no universo do texto.

Outras variáveis entram em questão quando esse leitor é um aluno de inglês como língua estrangeira. Nesse caso, deve ser levado em consideração o nível adequado de proficiência na língua que permita ao aluno ler os textos selecionados. Sustento que nível de proficiência não é empecilho desde que o professor saiba escolher quais textos serão os mais apropriados ao perfil dos alunos (vide MALEY & DUFF, 1989). Para isso, é preciso conhecer muito bem o contexto educacional em que se trabalha e ter uma visão nítida do objetivo a ser alcançado. Algumas perguntas se colocam de início e o professor precisa tê-las muito claras em sua mente, como, por exemplo: por que ensinar esses ou aqueles textos literários e o que se acrescenta ao conhecimento e habilidade do aluno. As respostas podem diferir dependendo de uma série de variáveis.

3. Integração língua-literatura

Além das aulas de literatura, outra porta de entrada para o texto literário na sala de aula se dá através do ensino de línguas estrangeiras. Mas, à diferença do ensino de literatura, as abordagens para o ensino de línguas sofreram muitas mudanças ao longo dos anos. Quando as línguas vernáculas passaram a ser ensinadas, a visão humanista clássica arnoldiana de que a literatura tornava o leitor uma pessoa melhor (GRAFF, 1987) sustentava que textos canônicos também poderiam ilustrar usos sofisticados de linguagem servindo, então, como padrão para aquisição da língua estrangeira. Com o advento dos movimentos estruturalistas na década de 1950 e a ênfase na forma, a literatura foi deixada de lado por ser considerada muito difícil e pouco “prática” para o aprendiz de língua.

A partir da década de 70, muda-se a perspectiva e os textos literários voltam à sala de aula de língua quando as abordagens comunicativas enfatizam que a linguagem do dia-a-dia é muito criativa e compartilha com a literatura os mesmos recursos (LAKOFF & JOHNSON, 1980; CARTER, 2004). O texto literário perde a aura de sacralidade. Propostas como as de Maley & Duff (1989) e Maley & Moulding (1985) “brincam” com poemas. Outros, como Carter & Nash (1990) e Cook (1990), abrem espaço para o uso de manchetes de jornal, propagandas, entre outros. Canções, editoriais, tirinhas, *posters*, ou seja, o que McRae (1991) intitula “literatura com ‘l’ minúsculo”, passam a ser trabalhados na sala de aula. Surgem vários livros de atividade em que se sustenta que diferentes tipos de textos, não necessariamente literários, podem ser linguisticamente muito criativos. Na mesma direção, Cook (1997) sugere o que se passou a chamar de textos imaginativos ou material representacional para o ensino de língua. A descrição que Carter & Nash (1990) fazem de uma “escala de literariedade” (“cline of literariness”), que vai do mais prosaico ao mais literário, serve como embasamento teórico para justificar o uso de textos não necessariamente canônicos, nem tidos tradicionalmente como literatura. Segundo os autores, o termo teria sido emprestado das

ciências biológicas para, na estilística, se referir à “gradação de tipos textuais, de acordo com a densidade de certos constituintes formais e semânticos” (1990, p. 244). Desde a década de 70, então, textos imaginativos vêm sendo usados como uma fonte rica de uso de linguagem (CARTER, 2010). Neste capítulo, vamos usar a locução “textos literários” ao nos referirmos àqueles que se situam na ponta extrema da escala de literariedade.

Poderíamos, finalmente, afirmar que o Ocidente encontrou o Oriente e que o manifesto lançado por Jakobson no Congresso de Indiana em 1958 tornou-se realidade? Segundo ele, “um linguista surdo à função poética da linguagem e um estudioso da literatura indiferente aos problemas linguísticos e não versado nos métodos linguísticos são igualmente anacronismos flagrantes” (1960, p. 377). Será que, a partir dessa célebre citação, da fundação de instituições como o *Poetics and Linguistics Association* (PALA) em 1980, e do interesse dos métodos comunicativos na criatividade da linguagem do dia-a-dia (HALL, 2001; CARTER, 2004; ELLIS, 2016), teríamos chegado à tão esperada integração entre as áreas de língua e de literatura? Ao devolver o texto literário às aulas de língua e olhá-lo sob a luz da estilística, a escolha por textos contemporâneos e ricos em desvios de linguagem passaram a tornar a aula de língua mais motivadora e criativa (WIDDOWSON, 1975, 1992; BRUMFIT, 1983; BRUMFIT & CARTER, 1986; SHORT, 1989; SIMPSON, 1997; HALL, 2015, entre outros).

Mas nem tudo foi resolvido e a solução de um problema gerou outros. As inúmeras publicações na área evidenciam que a integração se fez tendendo a privilegiar o ensino de língua e não a experiência literária (PARAN, 2008; FOGAL, 2015). Em outras palavras, a literatura vem sendo usada para aquisição de linguagem e não para o desenvolvimento da autonomia do leitor na apreciação da arte verbal. Claro que sempre há exceções (como SIMPSON, 1997; MONTGOMERY et al., 2013; TOOLAN, 1998; CARTER & GODDARD, 2016), que levam em conta as relações entre a estrutura social e suas realizações linguísticas, estando mais embasadas em uma semiótica social (HALLIDAY, 1985). Mas, na

sua maioria, as publicações na área de integração usam textos literários para promover a proficiência nas quatro habilidades básicas: ler, escrever, ouvir e falar. Por que, então, usá-los quando há uma gama de outros textos que estariam mais próximos do polo oposto da escala de literariedade? Para que oferecer poemas e trechos de romances?

Neste capítulo, busco mostrar como o caráter essencialmente transdisciplinar da estilística (ZYNGIER, 2008) pode ajudar o professor a definir com clareza seus objetivos e a traçar estratégias metodológicas para alcançá-los. A estilística coloca o leitor na posição de crítico no momento em que entende que um texto permite várias interpretações, desde que fundamentadas na arte verbal. Ajuda o aluno a perceber aspectos textuais que respondem pelos efeitos, fazendo com que ele entenda a tessitura do texto literário e tornando suas interpretações mais complexas e justificáveis. De acordo com Carter & Stockwell (2008), a estilística tem um pé na linguística e outro nos diferentes campos mais afins aos críticos literários, como a filosofia, estudos culturais, sociologia, história e psicologia. Daí ser considerada transdisciplinar.

Para ilustrar essas reflexões, as Seções 4 e 5 demonstram como o texto literário pode ser usado em sala de aula para ensino de língua ou propedeuticamente para sensibilizar o aluno à arte verbal. À semelhança de Carter & Long (1987, p. 1), o objetivo é “fornecer as bases de técnicas e procedimentos preliminares e de caráter pré-literário que poderão vir a dar mais confiança para os alunos compreenderem e apreciarem textos literários”. Sou de opinião de que oficinas de conscientização literária (ZYNGIER, 2002; ZYNGIER & FIALHO, 2010; ZYNGIER & VIANA, 2016) devem sempre preceder as aulas de literatura propriamente ditas para que o aluno já tenha autonomia para perceber os efeitos do texto no leitor e possa analisar a tessitura por meio de estratégias que a estilística oferece antes de iniciar seus estudos literários.

Eis o texto que aqui submeteremos a tratamentos diferentes como ilustração. A escolha é um trecho de uma obra da literatura

inglesa canônica, cujo autor deixamos somente nas referências para não influenciar a leitura.

Ours was the marsh country, down by the river, within, as the river wound, twenty miles of the sea. My first most vivid and broad impression of the identity of things seems to me to have been gained on a memorable raw afternoon towards evening. At such a time I found out for certain, that this bleak place overgrown with nettles was the churchyard; and that Philip Pirrip, late of this parish, and also Georgiana wife of the above, were dead and buried; and that Alexander, Bartholomew, Abraham, Tobias, and Roger, infant children of the aforesaid, were also dead and buried; and that the dark flat wilderness beyond the churchyard, intersected with dykes and mounds and gates, with scattered cattle feeding on it, was the marshes; and that the low leaden line beyond, was the river; and that the distant savage lair from which the wind was rushing, was the sea; and that the small bundle of shivers growing afraid of it all and beginning to cry, was Pip.

Os exercícios propostos a seguir devem ser entendidos como possibilidades e não como prescrição. Aqui não há a pretensão de organizá-los como um plano de aula nem de lhes dar uma sequência lógica. As perguntas são numeradas para facilitar a leitura, mas deverão ser analisadas, em qualquer ordem, uma por uma. A informação que consta entre parênteses assinala o aspecto linguístico sendo focalizado e foi acrescentada para ajudar na argumentação e não necessariamente para ser incluída em um exercício para os alunos.

4. Exemplo de abordagem com ênfase em língua

Nesta seção descrevo um exemplo de como a passagem transcrita na Seção 3 pode ser usada para aquisição de linguagem. Os objetivos aqui são: a) conhecer diferentes tipos de texto e estilo; b) verificar usos de linguagem; c) desenvolver a escrita. O público-alvo são alunos de inglês como língua estrangeira, a partir de 15 anos, preferencialmente em aulas de redação. Essas aulas estão previstas para grupos de 30 a 35 alunos. O nível de proficiência pode variar entre os níveis B e C do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR).

Eis alguns exercícios que se poderiam oferecer:

Exercício 1A:

1) Reescreva a passagem como:

a) um panfleto de um agente de viagem. Inclua a descrição do lugar, as tarifas, como chegar lá, informações sobre hotel e restaurantes etc.

b) uma mensagem de e-mail para um amigo descrevendo o local.

c) a previsão do tempo para aquele dia.

2) Faça um resumo de cerca de 50 palavras. Compare seu resumo com o de outro aluno.

a) Assinale as diferenças.

b) Discuta sobre essas diferenças.

c) Escreva um relatório sobre as diferenças encontradas.

3) Crie uma capa para esse romance. Justifique sua escolha fazendo referência à linguagem do texto.

4) Transforme a passagem em uma tirinha.

Os exercícios acima são mais orientados para uma sensibilização a tipos de texto, a estilos mais adequados e à criatividade do aluno, mas sempre voltados para aulas de língua. No exercício abaixo, o mesmo trecho pode ser utilizado para aquisição de linguagem, principalmente estrutura sintática, coesão e sinonímia. Nesse caso, o professor oferece um exercício de preenchimento de lacunas.

Exercício 2A:

Preencha as lacunas com a palavra que você considerar mais adequada:

Ours was ... (1) marsh country, down by the river, within, as the ... (2) wound, ... (3) miles of the sea. ... (4) first most ... (5) and broad impression of the identity of things seems to me to have ... (6) gained on a memorable raw afternoon towards ... (7). At such a ... (8) I found out for certain, that this ... (9) place overgrown ... (10) nettles was the churchyard;

Nesse caso, o professor espera que o aluno preencha as lacunas não necessariamente com as palavras do original, mas meramente para suscitar a discussão. As respostas abaixo foram coletadas de uma classe de 35 alunos majoritariamente do nível B2 a C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – CEFR (veja www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale). Como esse exercício é oferecido para fins de ilustração e não de pesquisa, somente as respostas mais frequentes são citadas e os tópicos de linguagem a serem focalizados são colocados entre parênteses:

1. *the, a* (uso do artigo definido e indefinido)
2. *river* (coesão lexical e repetição)
3. *twenty* ou outro numeral (epítetos, numerais)
4. *my* (respostas com “the” levam à discussão sobre coesão envolvendo “ours”, “seems to me”)
5. *vivid* ou qualquer outro adjetivo (ordem das palavras)
6. *been* (formas verbais)
7. *evening* (colocação)
8. *time* (coesão)
9. *this* (dêiticos)
10. *with* (uso de preposição)

5. Exemplo de abordagem com ênfase em conscientização literária

Nesta seção, exercícios de sensibilização literária são oferecidos usando o mesmo trecho trabalhado na Seção 4 para fins

de comparação. Aqui, a estilística, com suas ferramentas de análise sistemática e detalhada do texto, ajuda na aquisição de habilidades linguísticas as mais diversas, desde elementos estruturais, incluindo os níveis fonológico, morfológico, lexical, sintático e discursivo até levar a uma interpretação mais abalizada do texto.

Na Seção 3, a leitura do trecho deveria resultar em relações estabelecidas com uma tradição e vivência cultural. Aqui, a experiência que as palavras evocam depende exclusivamente do mundo criado pela arte verbal. Cabe mais uma pergunta: esses resultados podem ser combinados? Os exercícios ilustrativos usados nesta seção têm como objetivos: a) demonstrar a relação entre padrões linguísticos e efeitos estilísticos; b) levar o aluno a perceber o efeito estético das escolhas linguísticas; c) fazer com que o aluno verbalize sua percepção por meio de uma resposta escrita e fundamentada sobre a arte verbal do autor. Ocorre que, ao analisar os padrões textuais que provocam determinadas reações no leitor, o aluno chegará a uma interpretação e poderá justificar sua resposta com base na tessitura linguística do texto. Esse trajeto fica mais nítido no Exercício 1B, a seguir, em que se parte da observação do efeito da leitura no leitor.

Exercício 1B:

- 1) Qual o efeito do texto sobre você?
- 2) Sublinhe as palavras repetidas ou que tenham significado semelhante. Agrupe-as em campos semânticos e comente sobre o resultado obtido. O quadro resultante contribui para o efeito percebido (ver Pergunta 1). (Aqui o aluno estará trabalhando no nível do discurso)
- 3) A que “it all” na última frase se refere? A escolha é relevante? (Mais trabalho no nível discursivo usando referência como tipo de coesão)
- 4) Analise o sujeito da segunda oração. Que palavras são mais relevantes? Por quê? (O foco está no nível léxico-gramatical: unidades, orações e locuções nominais)

- 5) Observe a escolha sujeito/complemento na última oração. Sugira uma frase alternativa e compare as duas frases quanto ao efeito estilístico. (Nível sintático)
- 6) Discuta o efeito de listar nomes. (Foco em recursos retóricos)
- 7) Identifique a escolha de palavras para descrever a família. Qual o registro usado? Essa observação é relevante? Por quê? (Foco na escolha do registro)
- 8) Encontre estruturas paralelas e discuta a relevância do efeito desse trecho. (Trabalho no nível de coesão entre excertos maiores)
- 9) Explique por que o texto muda do narrador “I” para “Pip”. (Foco em ponto de vista e narrativa)
- 10) Discuta o efeito da aliteração em “low leaden line”. Você consegue identificar outro uso relevante de aliteração no trecho? (Foco no nível fonológico)

Exercício 2B

Podemos, agora, usar o mesmo trecho do Exercício 2A, mas escolher outras lacunas.

Preencha as lacunas com as palavras que você considerar mais adequadas:

Ours was a ... (1) country, down by the river, within, as the river ... (2), twenty miles of the ... (3). My first most vivid and ... (4) impression of the identity of ... (5) seems to me to have been gained on a memorable ... (6) afternoon towards evening. At ... (7) a time, I found out for certain, that this ... (8) place ... (9) of nettles was the ... (10);

O exercício de preenchimento de lacunas se presta para coletar as respostas e discutir as escolhas, comparando-as com as do original. Longe de se pensar em respostas “corretas”, o professor deverá levar o aluno a refletir sobre o efeito das escolhas, tanto as dele quanto as do autor.

6. Conclusão

O objetivo deste capítulo foi mostrar que o uso do texto literário em sala de aula de língua depende muito do objetivo desejado. Observar formas criativas e experimentar com a linguagem pode resultar no domínio de certos padrões de linguagem em uso, favorecendo, assim, a autonomia e o aprendizado de uma língua. Dentre as vantagens metodológicas do uso do texto literário para aquisição de linguagem, várias atividades são sugeridas, como preenchimento de lacunas, previsão, reescrita, expansão e redução, além de atuação (no caso de peças teatrais e apresentações), em que o texto é usado como qualquer outro tipo. Além disso, há uma mudança de foco do professor para o aluno, o que encoraja a resposta individual. A comunicação pode ser entre grupos, entre pares, tornando o papel do professor o mais próximo ao de um mediador.

Por outro lado, se o objetivo for o de sensibilização mais do que a aquisição, a percepção dos efeitos estilísticos do texto pode estimular o aluno a interpretar de forma substanciada e, assim, dar ao aluno voz para participar do debate literário também de forma autônoma. Conscientizar sobre o uso da linguagem com finalidade estética, ou seja, desenvolver no aluno a capacidade de interagir com o texto, observando, interpretando e criticando a arte verbal, leva o indivíduo a entender o significado do texto na sua vida, possivelmente transformando-o. É aqui que a estilística, os estudos literários e a linguística se encontram.

Textos literários podem ser usados não só para a leitura e percepção de padrões estilísticos, mas também para estimular a criação. No prazer do jogo linguístico, os alunos testam os limites do possível da linguagem sem temerem “erros”. Ao manipularem a linguagem, criam conexões inéditas, mundos alternativos, articulam experiências diferentes. A produção dos alunos e a experiência com a linguagem criativa são estimuladas, valorizando-se a voz pessoal dos que muitas vezes são silenciados

por práticas pedagógicas tradicionais ou impostas por um determinado sistema.

Cabe aqui citar Carter & Stockwell (2008, p. 1), que resumem alguns pontos aqui levantados:

Pode parecer óbvio para quem não é especialista que a literatura, a forma mais culturalmente valorizada e esteticamente prestigiada de uso de linguagem, é mais bem estudada por meio de recursos desenvolvidos no campo da linguística. No entanto, essa máxima nem sempre foi óbvia para uma gama ampla de disciplinas que reivindicam um interesse diferente para o estudo do literário. Essa situação também resulta em parte da bagagem histórica acumulada por disciplinas institucionalizadas, por interesse territorial e (devese dizer) por preguiça intelectual, bem como por argumentos legítimos sobre a validade e o alcance da linguística. A estilística é a disciplina que criou pontes entre essas áreas e os estilólogos vêm travando discussões não apenas com críticos literários, teóricos culturais, filósofos, poetas, romancistas e dramaturgos, mas também com especialistas em linguística.

Não há solução fácil. Acima de tudo, é preciso deixar claro que textos literários são uma manifestação do imaginário e da criatividade, onde não há certo ou errado, onde a lógica humana pode ser desafiada aos seus limites, onde culturas e ideologias são comparadas. O primeiro contato é pessoal e intransferível. Não se lê “por procuração”. Mas também não podemos esquecer que “nenhum texto é uma ilha [...] cada obra literária pressupõe um diálogo com obras anteriores” (GRAFF, 1987, p. 10). Textos literários, usados para aquisição de linguagem ou para sensibilização à arte verbal, são artefatos culturais (SCHOLÉS, 1985, p. 33). Uma vez tendo tido o primeiro encontro na experiência da leitura, o segundo passo é entender como o texto se insere no desenvolvimento do pensamento humano.

Finalizo com Paulo Freire (1980), quando afirma que a educação deve alimentar a capacidade do ser humano de agir permanentemente sobre o mundo, transformando-o. O que os textos literários na sala de aula de língua estrangeira podem permitir, seja para aquisição de linguagem ou para a sensibilização

dos efeitos da arte verbal, é preparar o aluno para entrar no diálogo mais amplo e se tornar um agente transformador.

7. Dicas para o professor

Ao introduzir o texto literário em aulas de inglês para alunos que têm o português com primeira língua, o professor deve:

- saber distinguir entre ensinar padrões de linguagem por meio do texto e sensibilizar o aluno à arte verbal;
- entender que o processo de interpretação é mais importante do que a interpretação em si;
- propiciar ao aluno estratégias para lidar com textos ao invés de ensinar-lhes uma ou outra interpretação;
- levar o aluno a avaliar e criticar o trabalho feito em aula, sempre tendo em mente os objetivos do curso;
- ser um facilitador no processo de interação, dividindo a responsabilidade de interpretação com o aluno;
- levar o aluno a perceber os mecanismos de linguagem que ocasionam determinado efeito para que ele mesmo possa fazer o jogo de combinações;
- promover o uso de uma metalinguagem clara, acessível e objetiva para que o aluno possa falar sobre linguagem poética de forma mais precisa.

Referências

BURKE, Michael (ed). Pedagogical Issues in stylistics. Special Issue. *Language and Literature* 19 (1):1-128, 2010.

BURKE, Michael et al (eds). *Pedagogical Stylistics: Current trends in language, literature and ELT*. London: Continuum, 2012.

BRUMFIT, Christopher J. (ed.) *Teaching Literature Overseas: Language-Based Approaches*. Oxford: Pergamon, 1983.

BRUMFIT, Christopher J.; CARTER, Ronald (eds). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

CARTER, Ronald. What is stylistics and why can we teach it in different ways? In: *Reading, Analysing and Teaching Literature*, ed. Mick Short, 161-77. London: Longman, 1989.

CARTER, Ronald. Methodologies for stylistic analysis: practices and pedagogies. In: *Language and Style. In Honour of Mick Short*, eds. Dan McIntyre and Beatrix Busse, 55-68. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

CARTER, Ronald; STOCKWELL, Peter. Stylistics: retrospect and prospect. In *The Language and Literature Reader*, pp. 1-12 London: Routledge, 2008. Acesso: https://www.academia.edu/718961/Stylistics_retrospect_and_prospect

CARTER, Ronald. *Language and Creativity: The Art of Common Talk*. New York: Routledge, 2004.

CARTER, Ronald. "Literature and language teaching 1986–2006: A review". *International Journal of Applied Linguistics* 17(1): 3–13, 2007.

CARTER, Ronald; LONG, Michael N. *The Web of Words: Exploring literature through language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CARTER, Ronald; NASH, William. *Seeing through Language: A Guide to Styles of English Writing*. Oxford: Blackwell, 1990.

CARTER, Ronald; McRAE, John. *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*, Essex & New York: Addison Wesley Longman, 1996.

CARTER, Ronald; GODDARD, Angela. *How to Analyse Texts. A Toolkit for students of English*. London: Routledge, 2016.

CLARK, Urszula; ZYNGIER, Sonia. 'Towards a pedagogical stylistics', *Language and Literature*, 12: 4, 339-351, 2003.

- COLLIE, Joanne; SLATER Stephen. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: CUP, 1990.
- COOK, Guy. *The Discourse of Advertising*, Routledge: New York and London, 1992.
- COOK, Guy. "Language play, language learning". *ELT Journal* 51(3): 224–231, 1997.
- DICKENS, Charles. *Great Expectations*. Centennial Edition. London: Heron Books, 2002. p. 1.
- ELLIS, Rod. Creativity and language learning. In: Jones RH and Richards JC (eds) *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. New York: Routledge, 2016. 32–48.
- FOGAL, Gary. Pedagogical stylistics in multiple foreign language and second language contexts: A synthesis of empirical research. *Language and Literature* 24(1): 54–72. 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HALL, Geoff. The poetics of everyday language. *CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica* 24: 69–86, 2001.
- HALL, Geoff. *Literature and Language learning in the EFL Classroom*. In *Recent Developments in Uses of Literature in Language Teaching*, eds. Teranishi, M. Saito, Y. & Wales, K. London: Palgrave MacMillan, 13-25, 2015.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 1985.
- HARARI, Yurval. *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. New York: Harper Collins, 2015.
- JAKOBSON, Roman. "Closing statement: Linguistics and poetics", in *Style in Language*, T. A. Sebeok (ed.), Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 350-377, 1960.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAZAR, Gillian. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MALEY, Alan; DUFF, Alan. *The Inward Ear*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

MALEY, Alan; MOULDING, Sandra. *Poem into Poem: Reading and writing poems with students of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

MENEZES, Danielle A.; Zyngier, Sonia. Reflexões sobre o ensino de literaturas em língua inglesa no Brasil: um estudo diacrônico. In: *Linguagem, Criatividade & Ensino: Abordagens Empíricas e Interdisciplinares*. Sonia Zyngier; Vander Viana; Juliana Jandre. (Org.) Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2009, pp. 275-294.

MCRAE, John. *Literature with a small l*. Basingstoke: MEP/Macmillan, 1991.

MIALL, David S. *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang, 2006.

MONTGOMERY, Martin et al. *Ways of Reading Advanced Reading Skills for Students of English Literature*. 4a. edição. London: Routledge, 2013.

PARAN, Amos. The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching* 41(4): 465-496, 2008.

ROSENBLATT, M. Louise. *Literature as Exploration*. New York: Appleton Century – Crofts, 1938.

SHORT, Mick. 'Stylistics "Upside Down": Using Stylistic Analysis in the Teaching of Language and Literature', in *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*, ed. John McRae and Ronald Carter. New York: Addison Wesley Longman, pp. 41-64, 1996.

- SIMPSON, Paul. *Language through Literature*. London: Routledge, 1997.
- TOOLAN, Michael. *Language in Literature*. London: Arnold, 1998.
- WATSON, Greg; ZYNGIER, Sonia (eds). *Literature and Stylistics for Language Learners Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.
- WIDDOWSON, Henry G. *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman, 1975.
- WIDDOWSON, Henry G. *Practical stylistics*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- ZYNGIER, Sonia. "Introducing Literary Awareness". *Language Awareness* 3(2): 95–108, 1994.
- ZYNGIER, Sonia. *Developing Awareness in Literature*. Rio de Janeiro: Editora Gráfica Comunicação Ltda., 2002.
- ZYNGIER, Sonia. "Radical stylistics: yet another epithet?" *Ilha do Desterro* 37, pp. 61-72, 2008.
- ZYNGIER, Sonia. A pedagogia crítica, a estilística e o ensino de literaturas em língua inglesa. In *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, ed. Cristina M.T. Stevens & Maria Jandyra C. Cunha. Brasília: UnB, pp. 107-125, 2003.
- ZYNGIER, Sonia. Stylistics: Pedagogical applications. In *Encyclopedia of language and linguistics*, ed. Keith Brown, Volume 12: 226-232. Amsterdam: Elsevier Science, 2006.
- ZYNGIER, Sonia; FIALHO, Olivia. 'Pedagogical Stylistics, Literary Awareness and Empowerment: A Critical Perspective', *Language and Literature*, 19(1): 13-33, 2010.
- ZYNGIER, Sonia; FIALHO, Olivia. 'Pedagogical Stylistics: Charting Outcomes', in Sotirova, V. (ed) *The Bloomsbury Companion to Stylistics*, pp. 208-230. London: Bloomsbury, 2015.

ZYNGIER, Sonia; VIANA, Vander. "Literary awareness in a high-school EFL learning environment. In: Burke M, Fialho O & Zyngier S (eds.) *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments. Linguistic Approaches to Literature*, 24. Amsterdam: John Benjamins, pp. 271-302, 2016.

ZYNGIER, Sonia; WATSON, Greg (eds). *Pedagogical stylistics in the 21st Century*. London: Palgrave Macmillan, 2021

A ORGANIZADORA

Fernanda Ribeiro possui licenciatura plena em Letras com habilitação em Português, Inglês e Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2015), onde também lecionou disciplinas de gramática e de preparação para exames de proficiência como professora-bolsista do Programa Inglês sem Fronteiras, vinculado à Capes e ao Ministério da Educação (2013-2014). É também Especialista em Ensino de Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2021), Especialista em Tradução de Inglês pela Universidade Estácio de Sá (UNESA, 2021) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018). Sua experiência como professora de inglês compreende o ensino básico, cursos de idiomas, cursos preparatórios e, também, o ensino superior, nos âmbitos da graduação e da pós-graduação (UFRRJ). No exterior, foi professora de português como língua estrangeira na *Stetson University*, localizada no estado da Flórida, Estados Unidos, por meio de bolsa de intercâmbio acadêmico concedida pelo programa Fulbright (FLTA 2018-2019). Além disso, recebeu da mesma universidade um certificado de reconhecimento pelas contribuições e legado deixados ao *Department of World Languages & Cultures*. Também possui artigos publicados no Brasil e no exterior, é autora de capítulos de livros e avalia projetos visando à concessão de bolsas de Iniciação Científica para alunos do Instituto Federal Fluminense (IFF) por meio do Programa Jovens Talentos da FAPERJ. Seus interesses de estudo e pesquisa voltam-se para o ensino-aprendizagem de inglês e formação de professores de língua inglesa.

OS AUTORES

Amadeu Marques é formado em Língua Inglesa pela UFERJ (atual UFF), tem o Certificado de Proficiência em Inglês pela *University of Michigan*, EUA, o Certificado de Proficiência em Inglês da *University of Cambridge*, Reino Unido, o Certificado de Proficiência em Inglês falado e compreensão, com grau de distinção, da ARELS (*Association of Recognised English Language Schools*), do Reino Unido, o Certificado conferido pela *Regent School of English*, Londres, Reino Unido, e o Certificado conferido por *EF International Language Centers*, Cambridge, Reino Unido, tendo neste alcançado o C1 EFCELT Level/*Council of Europe Level*. Foi professor por mais de 30 anos em escolas públicas, particulares, cursos pré-vestibulares e de idiomas no Rio de Janeiro. Escreveu apostilas para os cursos pré-vestibulares, as quais foram os embriões de seus livros didáticos e paradidáticos, editados em diversos níveis desde 1978. Sua mais recente obra é o Dicionário e Prática de *False Friends*, em coautoria com a Prof^a. Gisele Aga, publicado em 2021 pela Lexikon Editora Digital, Rio de Janeiro.

Anderson Gomes é professor associado de língua inglesa e literaturas de língua inglesa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), atuando na graduação e na pós-graduação. É autor do livro *Literatura Norte-Americana*, publicado pela Editora Iesde (2009), e de diversos artigos e capítulos publicados em livros e revistas acadêmicas. Doutor pela PUC-Rio, tem como foco de pesquisa a literatura contemporânea dos EUA e Canadá, especialmente produções ligadas a temas da ficção científica e da historiografia e das mudanças climáticas.

Caio Albernaz Siqueira é doutorando em Linguística Hispânica com concentração em Aquisição de Linguagem e Formação de Professores e especialização em Educação Bilíngue pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, nos Estados Unidos. É instrutor, Mestre em Espanhol e Especialista em TESOL (Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas) pela mesma universidade. Possui experiência ensinando idiomas no Brasil, Uruguai, Colômbia e Estados Unidos e trabalhou na implantação e manutenção de programas bilíngues em todo o Brasil.

Cíntia Regina Lacerda Rabello é graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e possui Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde (NUTES/UFRJ) e Doutorado pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada (PIPGLA/UFRJ). Atuou durante 15 anos no ensino de inglês como língua estrangeira (EFL) em cursos de idiomas e desde 2011 atua no Ensino Superior, tendo atuado como professora substituta no ensino de língua inglesa nos cursos de Letras, Relações Internacionais, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física e Biblioteconomia da UFRJ e na Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa e Novas Tecnologias das Universidades Gama Filho e Estácio de Sá. Desde 2016, atua como professora adjunta no curso de Licenciatura em Língua Inglesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde também coordena o Projeto de Extensão "Laboratório de Formação de Professores de Línguas e Tecnologias Digitais". Possui importantes certificações no ensino da língua inglesa, tais como COTE (*Certificate of Overseas Teachers of English*) e CEELT II (*Cambridge Examination in English for Language Teachers*) da Universidade de Cambridge, *TESOL Certificate Course* da *School for International Training* (SIT) e *Certificate In International Business English Training* (Cert IBET) da Trinity College London.

Cláudia Jotto Kawachi Furlan é doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio

doutoral na Universidade de Michigan; mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); licenciada em Letras - Português/Inglês pela UFSCar. É professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Realiza pós-doutorado na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Dáfini Cosme Peroba é formada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Foi bolsista do programa Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) da Fulbright no ano letivo 2016-2017 quando lecionou português em Pitzer College, na Califórnia, Estados Unidos. É também certificada pelo TOEFL, um dos testes de proficiência mais confiáveis do mundo. Como professora de Inglês e Português como segunda língua, tem vasta experiência ensinando alunos de todas as idades e níveis de proficiência. Ensinou durante anos em cursinhos tradicionais e hoje trabalha exclusivamente com o inglês, de forma independente, para ter liberdade de trabalhar da forma como acredita. Nesse processo de transição o Instagram acabou se tornando o principal meio de divulgação do seu trabalho e uma forma eficiente de compartilhar conhecimento gratuitamente.

Elisa Abrantes é Professora Associada de Língua Inglesa e suas Literaturas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vice-presidente da ABEI (Associação Brasileira de Estudos Irlandeses) no triênio 2019-2021. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Irlanda, Escócia, povos celtas, nacionalismo e identidade nacional. Possui pós-doutorado em Estudos Irlandeses pela USP (2015), linha de pesquisa Literatura e História. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF-2010) e Mestre em Letras – Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-2005).

Elisabeth Bunch Rosa é formada em linguística e espanhol pela Western Washington University e possui um certificado de TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). Atualmente, é mestranda na Universidade Federal de Santa Catarina no programa de pós-graduação em inglês e faz pesquisa sobre o uso de estímulos sintéticos para o treinamento de percepção de vogais em inglês por aprendizes brasileiros. Elisabeth faz parte do grupo de pesquisa NUPFFALE (Núcleo de Fonética e Fonologia Aplicadas a Línguas Estrangeiras) e é co-fundadora do Inglês Na Hora, uma escola on-line para professores de inglês onde ministra cursos de inglês avançado e atua como mentora de professores. Mais informações sobre o trabalho de Elisabeth podem ser encontradas no Instagram: @inglesnahora.

Fernanda Henriques Dias é graduada em Letras (Inglês e Português) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2005); mestre (2007) e doutora (2011) em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; e especialista em tradução Inglês-Português (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora de Língua Inglesa há vinte anos, tendo trabalhado em cursos livres de línguas e em três Universidades Federais (UFJF, UFRRJ e UFSJ). Trabalha na formação de professores de Língua Inglesa, com foco nos seguintes temas: educação e cultura, ensino de Língua Inglesa, formação continuada de professores, inclusão, entre outros.

Flávia Marina Moreira Ferreira é graduada em Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Mestre em Letras na área de Linguística Aplicada pela mesma instituição e doutoranda no programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde realiza pesquisas na área de formação de professores sob a perspectiva decolonial. É professora efetiva de Língua Inglesa no CEFET- MG e atua no ensino médio e superior.

João Carlos Lopes é formado em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e possui diplomas de Especialização em Linguística Aplicada, Mestrado em Letras e Doutorado em Letras, todos pela mesma instituição. Atualmente, é Professor Associado do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde orienta alunos em pesquisas e trabalhos acadêmicos. É também pesquisador da Análise de Gênero e de avaliação em língua estrangeira. Possui 30 anos de experiência no ensino de língua inglesa, tanto na escola pública (nível fundamental e médio), como no ensino superior em instituições públicas e privadas. Publicou os livros *Porque a Análise de Gênero ainda Vale a Pena: Uma abordagem de testes na linha do tempo*, editora Multifoco e *Guia Prático para Ler em Inglês*, Edur-UFRRJ. João Lopes é casado com Cristiane e tem dois filhos, João e Maria.

Marcela Iochem Valente é Professora Adjunta do setor de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, na área de Estudos da Literatura; na Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira; e na graduação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Possui Doutorado em Letras – Estudos da Linguagem, com pesquisa em Estudos da Tradução, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013); é Mestre em Literaturas de Língua Inglesa com pesquisa em estudos afro-americanos/Tradução pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009); e graduação em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – pela mesma universidade (2007). Tem experiência e vasta produção na área de Letras, com ênfase nos seguintes temas: Estudos da Tradução, Literaturas e Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos de tradução, tradução de literatura da diáspora negra, recepção de literatura (afro)brasileira traduzida no exterior, língua inglesa, literatura afro-americana, literatura afro-brasileira, questões interculturais e ensino de línguas para fins específicos.

Mariana Ruiz Nascimento é Doutoranda e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Especialista em Português Língua Estrangeira e Cultura Brasileira, e possui licenciatura em Letras – Inglês pela mesma universidade. Em 2017, também realizou o curso Advanced Certification in English Language Teaching pela University of Oregon. Já trabalhou como professora de inglês no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e no Idiomas sem Fronteiras (IsF). Em 2020 foi aprovada no processo seletivo da Fulbright para atuar como Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) na University of Iowa, nos Estados Unidos. Tem experiência e interesse na área de Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Ensino de Línguas Estrangeiras, Formação de Professores e Desenvolvimento e Análise de Material Didático.

Marina Marcia de Freitas Rosa é mestra em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e licenciada em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa pela mesma Universidade. Pesquisa sobre Formação de Professores(as) de Inglês para crianças, em especial na Educação Infantil, e sobre ensino de inglês para esta faixa-etária.

Robson Ribeiro é bacharel em Comunicação Social pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e licenciado em Letras pela Universidade Metodista de Santos (UNIMES). Além de possuir especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), é Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente faz doutorado em Estudos Linguísticos em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisa a relação entre aptidão musical e pronúncia em inglês L2. É membro do Núcleo de Pesquisa de Fonética e Fonologia Aplicada à Língua Estrangeira (NUPFFALE/UFSC). É professor de língua inglesa há 18 anos e tem experiência com projetos de línguas estrangeiras voltados para

profissionais docentes, músicos, intérpretes e políglotas em formação. É fundador do projeto de línguas @quarentenapoliglota e mentor de pronúncia na escola @viverdetraducao.

Sonia Zyngier é Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Literatura Inglesa (University of Liverpool - 1973) e Ph.D. em Linguística Aplicada (University of Birmingham - 1994). De 1982 a 1995 foi também Professora do Colégio Pedro II, onde montou o Programa de Informática para alunos de 5ª. Série e trabalhou no convênio entre o Colégio Pedro II e a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Em 1985 foi professora da Towson State University, em Baltimore (EUA), tendo lecionado também na Baltimore TESOL Section of Public Schools (ensino médio). Na Universidade, além de sua atividade docente e de pesquisa, foi Diretora Adjunta de Cultura e Extensão de 1998 a 2003, tendo sido responsável pela implementação do Projeto CLAC, quando coordenou um grupo de 200 monitores que ministravam aulas de línguas para cerca de 6.000 alunos da comunidade. Foi membro do Conselho Universitário, representante dos professores adjuntos na Congregação da Faculdade e membro de várias comissões. Em 1994 criou a área de Conscientização Literária ("Literary Awareness") e ministrou o módulo "Discurso Literário" no Curso de Especialização da PUC-Rio por 20 anos. Em colaboração com pesquisadores de três universidades estrangeiras (Ludwig Maximilian, na Alemanha, Utrecht, na Holanda e Kiev, na Ucrânia), fundou o Núcleo de Pesquisas REDES e atuou por mais de 12 anos como pesquisadora e orientadora na pós-graduação do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ. Atualmente continua a ser parecerista de vários periódicos estrangeiros, coordena a área de língua inglesa do Pré Vestibular Social da Fundação CECIERJ, e edita a série Linguistics and Literature da Editora John Benjamins. Também atua como consultora de língua inglesa para várias áreas. Suas pesquisas e inúmeras publicações se concentram na área de estilística pedagógica, educação literária e ciência empírica da literatura.

Talita Aparecida de Oliveira é graduada em Letras Português/Inglês e Mestre em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora de inglês e desenvolvedora de materiais didáticos desde 2009 em variados contextos, tais como Tam, USP (para estudantes de física e ciências correlatas) e para alunos e funcionários da UFSCar. Em 2016-2017, foi bolsista Fulbright na Universidade da Geórgia, em que teve a oportunidade de trabalhar com o ensino de português para alunos da instituição e embaixadora cultural. Atualmente, é professora particular de inglês (foco em aulas on-line desde 2017), atua como professora e sócia da Companhia de Idiomas, além de elaborar cursos para Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Valeska Favoretti Serafim é professora substituta de língua inglesa do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutoranda do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) na mesma universidade e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky (NUVYLA - UNISINOS/UFRJ). Possui mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Estácio, aperfeiçoamento em Design Educacional pelo Instituto Federal do Espírito Santo e graduação em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas (bolsista Fapes) pela Faculdade Castelo Branco. Foi Fulbright Foreign Language Teaching Assistant na University of Connecticut, onde desenvolveu quatro cursos de português e organizou eventos para/com a comunidade acadêmica.

Vinícius Borges de Medeiros Cardoso fez licenciatura em Letras, Português e Inglês, pela UFSJ e especialização em ensino de inglês pelo CEI-UFMG. Nos últimos 10 anos, tem trabalhado com Português e Inglês como Língua Adicional em contextos nacionais e internacionais. Além disso, é coautor de um livro didático de

inglês para viagens, utilizado em cursos para adultos. Atualmente, Vinícius oferece acompanhamento pedagógico às escolas de um programa bilíngue. Também está cursando seu segundo curso de especialização, desta vez em Educação Bi/Multilíngue pelo Instituto Singularidades.



“[E]nsinar não é uma atividade neutra. E, no caso do ensino de língua estrangeira a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada.”

Maria Antonieta Alba Celani

(Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 37.)