



PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS

VOL. 3

Fernanda Ribeiro
(Organizadora)



Práticas de Ensino de Inglês

Volume 3



Fernanda Ribeiro
(Organizadora)

Práticas de Ensino de Inglês

Volume 3



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 [Org.]

Práticas de ensino de inglês. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
278p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0168-9 [Impresso]
978-65-265-0169-6 [Digital]

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

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Rafaela Lopes

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); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

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 <i>Rosinda de Castro Guerra Ramos</i>	9
Apresentação do Volume 3 <i>Fernanda Ribeiro</i>	15
<i>A Tailor-made Course: Reflexões sobre Práticas de</i> Ensino de Línguas para Fins Específicos <i>Patrícia de Oliveira Lucas e Luís Felipe Pereira dos</i> <i>Santos Donadio</i>	23
Metodologia de Pesquisa na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas <i>Andréa Machado de Almeida Mattos e Leina Claudia</i> <i>Viana Jucá</i>	39
Ensino de Inglês para Professores <i>Stephan Arthur Solomon Hughes</i>	63
Ensino da Abordagem LinFE no Estágio Supervisionado <i>Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro</i>	73
Ensino de Inglês por Meio de Textos Midiáticos <i>Alan Geraldo Ank Vasconcelos Batista e Patrícia Mara de</i> <i>Carvalho Costa Leite</i>	93

Ensino de Inglês e Educação Híbrida: Uma Proposta de Rotação por Estações no 6º Ano do Ensino Fundamental <i>Valeska Favoretti Serafim, Ulysses C. C. Diegues e Adolfo Tanzi Neto</i>	109
Ensino da Escrita em Língua Inglesa <i>Lucas Lopes Costa Nóbrega</i>	133
Ensino de Inglês para Negócios <i>Jorge Onodera</i>	147
Ensino de Inglês para a Área Jurídica <i>Nathaly Morais Silva</i>	173
Ensino de Tradução em Aulas de Inglês <i>Tatiany Pertel Sabaini Dalben</i>	185
Arte e Língua Inglesa: Alfredo Jaar e as Imagens Políticas na Formação Crítica <i>Felipe Vieira Valentim</i>	209
Produção de Material Didático para Aulas de Inglês <i>Luciana de Oliveira Silva</i>	227
Avaliação de Material Didático para Aulas de Inglês <i>Priscila Bordon</i>	257
A Organizadora	269
Os Autores	271

PREFÁCIO

Ter a oportunidade de prefaciар *Práticas de Ensino de Inglês – Volume 3*, organizado por Fernanda Ribeiro, é um grande privilégio e satisfação, porquanto passei grande parte de minha vida profissional dedicada à pesquisa e ao ensino-aprendizagem de línguas, de língua inglesa e à formação inicial e continuada de professores.

Como já prefaciei o volume anterior, inicio retomando as colocações que lá fiz sobre os dois pilares que norteiam o ensino-aprendizagem de inglês, ou seja, as teorias de linguagem e de aprendizagem, visto que são elas que norteiam nossas práticas pedagógicas colocadas em ação na sala de aula. Com certeza, nossa formação e nossas crenças a respeito do que é ensinar, do que é linguagem e de como ensinar também prevalecem nessas escolhas, mesmo em face dos novos documentos oficiais e suas premissas a esse respeito. Portanto, é fundamental que a formação do professor de inglês traga à baila essas teorias e metodologias, acompanhadas hoje pelas novas teorias, ideologias e temas sociais que estão presentes na sociedade contemporânea, a fim de que se possam desenvolver reflexões para que os conhecimentos se atualizem ou se renovem e as velhas crenças sejam derrubadas e se construam, não só durante a formação inicial mas também na continuada, bases que possam olhar o ensino-aprendizagem de inglês sob novas óticas e fazeres.

Hoje pensar em ensino da língua inglesa é pensar em descentralizar o ideal de falante nativo que permeou tradicionalmente o ensino e colaborar para que o aluno assuma e se orgulhe de suas peculiaridades identitárias, como sotaques, gestos e usos locais, como já acontece em muitas salas de aula, e para que não mais enxergue o uso da língua conduzido por um

modelo de uso legitimado por um falante ideal. Nessa direção, portanto, como pontua Pennycook na epígrafe deste livro, precisamos aderir a modos diferentes de falar, ser e aprender em níveis globais, regionais e locais por meio não mais de uma identidade unificada, mas de múltiplas identidades. Desse modo, hoje temos que pensar em uma perspectiva translíngua, que vê a utilização da linguagem como prática fluída e variável, conforme dizeres de minha colega Cláudia Hilsdorf Rocha em um de seus artigos, e assim poder reconhecer o hibridismo nas práticas linguísticas. Nesse sentido, um ensino-aprendizagem no qual a linguagem é entendida como prática translíngua, com agenciamento de seu usuário que não é mais aquele que consome, mas aquele que problematiza sua realidade, as práticas e ideologias que nela atuam e constrói sentidos por meio do uso da linguagem, instigando-o a refletir, ação que colabora com o desenvolvimento do pensamento crítico, que o guiará também para o exercício da cidadania consciente e crítica.

Nesse sentido, caminhamos para uma visão de linguagem que traz no bojo de suas ações pedagógicas os multiletramentos, os recursos multimodais, as tecnologias digitais, o agenciamento do usuário, a natureza ideológica das práticas sociais permeadas pela linguagem e, conseqüentemente, as relações de poder, as questões de desigualdade e poder, as identidades sociais e culturais diversas, de modo que engloba o que se apregoa, de certa forma, nos documentos oficiais e nas propostas de currículo para o ensino-aprendizagem de línguas, para a formação desses professores e de suas práticas pedagógicas.

Nesta coletânea, tive a oportunidade de ler textos que evidenciam muitos desses aspectos tanto para o ensino-aprendizagem da língua inglesa como para a formação docente. Um ponto a destacar é que aqui, como nos outros volumes, cada um deles oferece dicas ao seu final para auxiliar o leitor a refletir e (re)pensar em possíveis contribuições ou mesmo atividades para a sala de aula.

O leitor encontra um diálogo valioso de experiências e reflexões oferecido pelos relatos de temáticas diversificadas atuais e necessárias para todos os docentes. Vários artigos abordam temas que permeiam Línguas para Fins Específicos – LinFE –, uma das áreas em que concentrei grande parte da minha vida profissional como pesquisadora e professora e que é retomada nesta publicação com lentes diferentes. Um deles reitera o cerne dessa abordagem ao apresentar a análise de necessidades como demanda inicial para que melhor se entendam as necessidades, lacunas e desejos dos alunos, e subsequentemente, desenhar um curso com grande probabilidade de ser exitoso. O texto oferece também um exemplo de Análise de Necessidades que pode ser utilizado por outros. Um outro artigo foca a formação do professor de LinFE, exemplificada com um relato de experiência realizada em estágio supervisionado que enfatiza o ensino de inglês, no viés da abordagem LinFE, como o arcabouço teórico-metodológico, sugerindo, desse modo, um modelo possível de estágio supervisionado. Outros dois tratam da abordagem em diferentes áreas do conhecimento: um deles para a área jurídica e o outro para negócios, áreas de grande interesse e com carência de trabalhos, abrindo desse modo novos caminhos para aqueles que querem atuar como professores de língua inglesa. O primeiro elucida o leitor sobre as especificidades dessa área, suas demandas e as diferenças relacionadas ao vocabulário específico utilizado no mundo jurídico e aqueles que são comuns à língua inglesa. Apresenta também um perfil dos alunos que procuram cursos de inglês. O artigo dedicado ao ensino de inglês para negócios apresenta um apanhado dos construtos teóricos de LinFE e daqueles que caracterizam a área de negócios. O autor, que tem grande experiência prática nesse ensino, também apresenta uma série de sugestões do que é necessário para se desenvolver um trabalho por aqueles que desejem adentrar esses contextos.

Dois textos ilustram de forma mais pontual a formação de professores. O primeiro deles trata especificamente do conceito de

formação para a elaboração de programas que possam auxiliar os profissionais que atuam/atuarão em segmentos distintos a se preparar para poder enfrentar as demandas e desafios de sua profissão. O outro, embora trate de um tema já conhecido há algum tempo na Linguística Aplicada, retoma essa ideia, contribuindo assim para que o profissional de hoje se perceba como pesquisador. O artigo traz conceitos que explicitam o que é uma pesquisa, focaliza principalmente a pesquisa em sala de aula e como o professor pode ser um pesquisador de sua prática. Oferece também ao leitor referências sobre os vários aspectos que envolvem a elaboração de uma pesquisa e que, com certeza, assessoram os iniciantes nesse campo.

Dois outros artigos que também trazem conteúdos imprescindíveis em cursos de formação de professores são os que tratam da produção e avaliação de materiais didáticos para as aulas de língua inglesa. O artigo sobre produção de materiais didáticos faz uma série de questionamentos e apresenta, tendo como norte a BNCC, elementos essenciais que podem guiar aqueles que querem/precisam muitas vezes produzir seus próprios materiais para preencher lacunas que os livros didáticos não suprem. Já o que foca a avaliação de materiais didáticos, embasado no conceito de inglês como língua franca, propõe ferramentas para reflexão e questionamentos necessários para uma avaliação mais criteriosa, levando em conta políticas públicas recentes e alertando para que se atente também para o contexto local de cada professor.

Voltados mais diretamente para o ensino-aprendizagem, temos três artigos. Um deles trata do processo de escrita e suas diferentes etapas, apresentando uma conceituação de cada uma delas e como trabalhar com elas em sala de aula. Outro focaliza a tradução para o ensino-aprendizagem de inglês. Para isso, são expostos os conceitos de tradução e apresentada uma didática com o intuito de auxiliar os professores a lançar mão de mais uma ferramenta pedagógica. Também tomando como base os preceitos teóricos atuais e a visão de inglês como língua franca, o terceiro

artigo explora o uso de imagens para alinhar Arte e Língua Inglesa em uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica, oferecendo uma lista de sugestões para assistir o professor nesse tipo de trabalho.

Dois artigos convergem para o novo viver digital, área ainda carente de produções direcionadas à prática docente inovadora no contexto da cultura digital. Um deles aborda inicialmente o conceito de letramento midiático e de como explorar textos midiáticos para exercitar o novo caminhar do ensino-aprendizagem. O outro traz uma experiência realizada com alunos do 6º ano, propondo um trabalho que pensa em transformar o formato da sala de aula do modo diferente das tradicionais fileiras de lugares utilizados em sala de aula. Para isso, trabalha com o conceito de arquitetura social escolar, desenvolvida por Adolfo Tanzi em sua tese de doutorado de 2016, combinado com o modelo de estação de rotações de ensino híbrido ofertado por Horn e Staker (2014), autores que são resenhados nesse próprio artigo.

Concordando e endossando as palavras da organizadora deste volume, fica claro que os textos compartilham das novas contribuições teóricas e, dialogando nesse sentido, apresentam conceituações, práticas e sugestões em contextos variados.

Antes de finalizar, não posso deixar de mais uma vez agradecer à organizadora pelo convite e a oportunidade de enriquecer meus conhecimentos com a leitura dos textos e também parabenizar a todos os colaboradores por suas intrigantes, fecundas e valiosas contribuições. Convido, pois, a todos os professores em exercício, iniciantes, ou mesmo ao leitor interessado em temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à leitura destes textos, esperando que despertem novas reflexões e estimulem a produção de novas pesquisas e fazeres que, por sua vez, possam promover a articulação entre os campos da linguagem, educação e, principalmente nos novos tempos, da importância da virtualidade na formação contemporânea de nossos alunos,

futuros cidadãos ou mesmo professores desta sociedade em constante transformação.

São Paulo, novembro de 2022.

Rosinda de Castro Guerra Ramos
Professora titular aposentada do Departamento de Inglês e
LAEL da PUC-SP

APRESENTAÇÃO DO VOLUME 3

Quando o primeiro volume do *Práticas de Ensino de Inglês* foi publicado em julho de 2021 com o intuito de ajudar professores no início da sua formação profissional, na graduação, e aqueles já inseridos no mercado de trabalho cujas demandas, muitas vezes, impede-os de reservar um tempo para participar de cursos de aperfeiçoamento ou até mesmo de pós-graduação, tive uma grata surpresa. Recebi inúmeras mensagens de professores de várias partes do Brasil agradecendo-me pela lacuna que a publicação preenchia, uma vez que trazia contribuições de colegas atuantes em diversos contextos de ensino que compartilharam suas experiências em seus respectivos campos de atuação e ofereceram aos leitores dicas preciosas que lhes deram segurança e confiança para os primeiros passos em uma diferente esfera profissional no âmbito do ensino de língua inglesa. Fiquei muito feliz também em saber que professores universitários incluíram o livro na lista de leituras obrigatórias das disciplinas que ministram na graduação. Não obstante, o sucesso da publicação não viria sem a contribuição dos autores que dela fizeram parte e a tornaram uma ferramenta importante na formação de professores de língua inglesa Brasil afora. A vocês que tornaram o volume 1 uma realidade, muito obrigada!

Esse *feedback* reforça a necessidade de eu retomar o que disse na apresentação do volume 1. Sabemos que o professor que busca a formação superior em Letras via de regra a obtém por meio de dupla habilitação, geralmente em português e inglês e, devido a isso, a grade curricular dos cursos de licenciatura não consegue dar conta de fornecer um número satisfatório de disciplinas que traga ao docente de inglês, se não um completo, pelo menos um bom nível de conhecimento necessário para o ingresso na sala de aula. Outrossim, pelo mesmo motivo, as disciplinas de prática de ensino

de língua não têm sido capazes de dar ao docente em formação uma visão ampla de diferentes contextos de ensino de modo a lhe conferir a oportunidade de reconhecer a área com a qual ele possui maior identificação ou até mesmo de mudar seus horizontes, permitindo-lhe inserir-se em outras experiências.

Dessa forma, decidi dar continuidade ao volume 1 e organizar simultaneamente os volumes 2 e 3 do *Práticas de Ensino de Inglês*, ambos contendo 13 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. Cada capítulo enfoca uma área de atuação diferente, contemplando abordagens teóricas e práticas, e apresenta 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. Antes de apresentar um resumo de cada capítulo que integra o terceiro volume, deixo aqui meu profundo agradecimento aos autores que aceitaram fazer parte desta publicação e dizer que me sinto honrada por tê-los como colegas de trabalho, que compartilham comigo o amor pela língua inglesa e o desejo de transformar professores e, por extensão, as vidas de milhares de alunos.

Abrindo o volume 3, Patrícia de Oliveira Lucas e Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio, em *A Tailor-made Course: Reflexões sobre Práticas de Ensino de Línguas para Fins Específicos*, revisitam importantes conceitos da Abordagem LinFE e reforçam a necessidade de uma prática de sala de aula orientada pela contribuição dos alunos. Nesse sentido, conhecer as necessidades, lacunas e desejos discentes demonstra-se cada vez mais crucial para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem que beneficia e dialoga com o que os estudantes mais precisam para um desenvolvimento linguístico significativo. Por isso, os autores compartilham um rico modelo de análise de necessidades adaptável que desenvolveram para sua disciplina de inglês

instrumental e tratam de aspectos importantes, como a formação de professores e a elaboração de material didático.

Em seguida, Andréa Machado de Almeida Mattos e Leina Claudia Viana Jucá, em *Metodologia de Pesquisa na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*, trazem uma capacitação aos professores que estão começando a desbravar os caminhos da pesquisa voltada ao ensino de línguas, a exemplo dos bolsistas de iniciação científica e dos alunos de mestrado. No capítulo, as autoras tratam, de uma forma bastante didática, do que é pesquisa, do que é pesquisa em Linguística Aplicada, definem termos básicos ligados aos paradigmas de pesquisa, como ontologia, epistemologia e metodologia, além de explicarem conceitos importantes ligados à pesquisa qualitativa, como sujeito(s) de pesquisa, pergunta(s) de pesquisa, triangulação, credibilidade, confiabilidade, cristalização, entre outros.

Stephan Arthur Solomon Hughes, autor do capítulo *Ensino de Inglês para Professores*, traz reflexões essenciais ao docente atuante em qualquer contexto de ensino, como educação básica, ensino superior e cursos de idiomas. Pensando também no docente que deseja ministrar cursos de capacitação/formação continuada a outros professores de inglês, Stephan leva-nos a uma revisitação de nossas crenças e nos instiga a um debate sobre o que é preciso para se lecionar em inglês e defende a urgência do aprimoramento constante para o professor.

O capítulo escrito por Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro, intitulado *Ensino da Abordagem LinFE no Estágio Supervisionado*, nos mostra que a mera observação passiva de uma aula por parte do graduando em Letras-Inglês precisa urgentemente ser revista e, assim, dar lugar a um espaço de coconstrução, fazendo com que o primeiro contato do licenciando com um contexto real de ensino lhe dê bases importantes e segurança para seus primeiros passos na carreira. A autora relata sua experiência como supervisora de estágio no IFRJ – *campus Maracanã* e revisita pilares fundamentais da abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e, nesse sentido, discorre

sobre a (não)formação docente LinFE, o estágio e o professor regente concebidos sob essa perspectiva. Ainda, Elza compartilha e desconstrói mitos e crenças acerca da aula fundamentada na abordagem LinFE.

Ensino de Inglês por Meio de Textos Midiáticos, escrito por Alan Geraldo Ank Vasconcelos Batista e Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, trata da importância da inserção dos textos midiáticos em sala de aula, contribuindo para um ensino de língua inglesa orientado pela reflexão e pelo pensamento crítico. Os autores definem os termos Letramento e Letramento Midiático e mostram como ambos dialogam com o ensino de inglês, apontando, para o professor, diversos caminhos de abordagem possíveis.

Pensando nas potencialidades da educação híbrida para o aprendizado de língua inglesa, os autores Valeska Favoretti Serafim, Ulysses C. C. Diegues e Adolfo Tanzi Neto, em *Ensino de Inglês e Educação Híbrida: Uma Proposta de Rotação por Estações no 6º Ano do Ensino Fundamental*, apresentam um plano de aula para professores que desejam experimentar o modelo de Rotação por Estações. Antes, porém, os autores retomam aspectos teóricos importantes, revisitando, de forma didática, o conceito de Educação Híbrida e discutindo características indispensáveis da língua inglesa no sexto ano do ensino fundamental sob a ótica da BNCC. Ao final do capítulo, os autores trazem apêndices para auxiliar o professor na compreensão do ensino de inglês baseado na Rotação por Estações.

Lucas Lopes Costa Nóbrega, cuja vasta experiência em sala de aula compreende a preparação de alunos para os mais conceituados exames de proficiência em língua inglesa, como TOEFL, IELTS, CAE e CPE, nos lembra, em seu capítulo *Ensino da Escrita em Língua Inglesa*, que escrever é um ato complexo e, em se tratando de uma língua estrangeira, um desempenho satisfatório nessa habilidade depende de outros fatores, como o cognitivo, o social e, ainda, está atrelado ao quanto sabemos acerca da nossa língua materna e de outras línguas, incluindo o nível de desenvolvimento das demais habilidades em inglês. À luz dessas e de outras questões levantadas,

o capítulo busca responder à seguinte pergunta: o que ensinar em escrita de L2/LE e como fazê-lo?

Jorge Onodera, autor de *Ensino de Inglês para Negócios* e cuja experiência na área ultrapassa vinte e cinco anos, enfoca aspectos importantes relacionados ao ensino de inglês para negócios e retoma questões teóricas fundamentais amparadas na abordagem de Línguas para Fins Específicos, a qual embasa sua prática. Dessa forma, o capítulo tem o objetivo de orientar o professor que deseja ter a experiência prática de ensino nesse nicho e traz orientações valiosas com base em sua extensa carreira, ressaltando a relevância da abordagem LinFE para um processo de ensino e aprendizagem significativos.

No capítulo seguinte, *Ensino de Inglês para a Área Jurídica*, Nathaly Morais Silva, advogada com um longo caminho percorrido no ensino de inglês jurídico, resalta a importância de o professor de inglês deter também uma formação sólida em Direito para uma prática de ensino bem orientada. No capítulo, a autora coteja aspectos do inglês regular com o inglês jurídico, discute as especificidades da área jurídica, trazendo, inclusive, diferenças culturais entre o Brasil e países como os Estados Unidos. Além disso, Nathaly traça o perfil dos alunos que buscam aulas de inglês jurídico de forma a orientar o docente que deseja investir nesse contexto de atuação.

Afinal, o que é traduzir e como se ensina a fazê-lo? Em *Ensino de Tradução em Aulas de Inglês*, Tatiany Pertel Sabaini Dalben trata do processo de ensino e aprendizagem de tradução por meio de cinco lições detalhadas para ajudar o tradutor iniciante e o docente que deseja capacitar futuros tradutores. Ainda, a autora conceitua e compara termos cujo conhecimento é indispensável a qualquer tradutor: Tradução palavra-por-palavra, Tradução Literal, Transposição, Modulação, Equivalência, Omissão vs. Explicação, Compensação, Reconstrução de Períodos, Transferência, Adaptação, entre outros. “A didática da tradução”, seção presente no texto de Tatiany, também nos ajuda a entender como o processo tradutório deve ser concebido e traz ideias para a prática em sala de aula.

Felipe Vieira Valentim traz, em *Arte e Língua Inglesa: Alfredo Jaar e as Imagens Políticas na Formação Crítica*, uma nova forma de repensarmos o ensino de inglês, contribuindo para fomentar a reflexão e o pensamento crítico em nossos alunos, por meio do debate em torno da política presente em imagens. Para tanto, o autor destaca a obra do artista chileno Alfredo Jaar de modo a romper com as hegemonias impostas pelos centros hegemônicos. Nesse sentido, conforme o autor ressalta, a compreensão do inglês como língua franca faz dele um grande aliado, na medida em que se caracteriza como uma chave para uma efetiva exploração do idioma em uma perspectiva intercultural.

Os dois últimos capítulos deste volume visam a dar ao professor recém-formado, principalmente, as bases necessárias para uma produção e escolha consciente do material que auxiliará sua prática. Dessa forma, Luciana de Oliveira Silva, em *Produção de Material Didático para Aulas de Inglês*, antecipa questionamentos que o professor pode apresentar quando se depara com a oportunidade de elaborar seu próprio material didático, os quais tendem a deixá-lo inseguro e desorientado quanto à tomada de decisões. Assim, a escrita do capítulo é orientada por todos esses questionamentos, mediando discussões e reflexões para guiar o docente em seu processo de criação e cobrindo pontos importantes aos quais o profissional deve estar atento.

Em *Avaliação de Material Didático para Aulas de Inglês*, Priscila Bordon ressalta que, embora o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) preveja livros didáticos e literários distribuídos gratuitamente às escolas públicas, a escolha desses materiais acontece em instituições onde professores de inglês têm poucos instrumentos para avaliar um livro didático em profundidade. Por isso, considerando o entendimento de que o inglês é hoje concebido como língua franca, a autora mostra como esse conceito se aplica na análise de materiais didáticos e propõe alguns instrumentos de reflexão crítica e perguntas necessárias para uma boa avaliação de materiais didáticos seguindo políticas públicas recentes que estão presentes nas escolas. A autora também traz ponderações sobre o

contexto único de cada professor e como isso também deve ser levado em conta na hora de se adotar um livro didático.

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 – volume 3 foi pensado e organizado com muito carinho, recomendado aos alunos de graduação em Letras e aos professores de inglês em geral, servindo como um instrumento para complementar a formação inicial e auxiliar na formação continuada. Colega de profissão, desejo-lhe, além de uma boa leitura, muito sucesso em sua carreira!

Teresópolis-RJ, novembro de 2022.

Fernanda Ribeiro

A Organizadora

Mestre em Linguística – UFRJ

Especialista em Ensino de Língua Inglesa – UFMG

A TAILOR-MADE COURSE: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Patrícia de Oliveira Lucas

Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio

1. Introdução

O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), como o próprio nome diz, é o direcionamento do ensino de línguas estrangeiras ou maternas para atender a necessidades específicas em um dado contexto.

Diferentemente de um curso de línguas mais abrangente, que parte de um pressuposto de necessidades globais para o ensino da língua, em ELFE os objetivos são mais focados, o que leva a diferenças na concepção de cursos, seleção e produção de materiais, entre outros aspectos relacionados ao planejamento e desenvolvimento.

Historicamente, outros termos têm sido utilizados para contextos de ensino de línguas dentro desse perfil. Um dos trabalhos mais conhecidos é a publicação de Hutchinson e Waters (1987) em que o termo ESP, sigla em inglês para Inglês para Propósitos Específicos é utilizado. No Brasil, os cursos mais comumente encontrados em ELFE são aqueles voltados ao desenvolvimento de habilidades de leitura em língua estrangeira, mais conhecidos como cursos de línguas instrumentais.

Uma vez que os cursos de ELFE são elaborados considerando um público-alvo determinado, um dos aspectos mais importantes é conhecer as necessidades dos alunos, e um levantamento metuculoso dessas necessidades é essencial para que os objetivos do curso sejam atingidos. A esse levantamento, damos o nome de

análise de necessidades e é geralmente realizada através da utilização de questionários.

Neste capítulo, abordamos algumas reflexões sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE), apresentando primeiramente a importância da análise de necessidades, acompanhada de um exemplo prático do levantamento dessas necessidades por meio da utilização de um questionário, o qual foi desenhado sob medida, mas que pode ser adaptado para outros contextos. Depois, trazemos uma breve reflexão sobre um desafio frequentemente encontrado e que está relacionado à heterogeneidade das necessidades dentro de um mesmo grupo de alunos. Na sequência, discutimos a importância do conhecimento sobre materiais didáticos (MDs) para propósitos específicos e logo em seguida a necessidade de o professor conhecer aspectos essenciais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura para fins específicos. Após levantarmos alguns questionamentos sobre o trabalho com outras habilidades além da leitura, fechamos o capítulo com algumas considerações acerca da importância das reflexões pelos professores de línguas estrangeiras sobre as especificidades encontradas na área de ensino de línguas para fins específicos.

2. Questionário de análise de necessidades

Nos cursos de línguas para fins específicos (LinFE), o questionário de análise de necessidades é extremamente importante, pois representa a primeira etapa para que consigamos entender o perfil do grupo com o qual vamos trabalhar. Nesse sentido, o desenvolvimento desse instrumento pode servir como uma bússola para que os professores consigam nortear os processos de ensino-aprendizagem que gostariam de ofertar a seus aprendizes.

De acordo com nossa experiência, o momento de trabalhar esse questionário se dá já no início do curso, pois é aqui que os alunos vão poder expor suas opiniões, seus pensamentos, sem

ainda ter mais conhecimento sobre o que significa aprender uma língua para um fim específico. O questionário é relevante, pois ele traz as crenças dos alunos em relação aos processos sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, e essas visões dos aprendizes contribuem para que os professores pensem sobre seus cursos de maneira reflexiva, incentivando, assim, o pensamento crítico de seu público-alvo.

Com as respostas dos questionários, os professores podem se orientar com relação às experiências linguísticas de seus aprendizes e também com relação às temáticas que podem suscitar mais interesse por parte dos alunos. Nesse sentido, é crucial entender que aquilo que pode contribuir para despertar o interesse dos aprendizes pode, com o tempo, se tornar motivação para eles (CAMPOS-GONELLA, 2007).

Isso posto, apresentamos na sequência um exemplo de questionário que desenvolvemos em nossa disciplina de Instrumental.

Leia as questões apresentadas a seguir. Após a leitura, responda-as com bastante sinceridade. Esse questionário será utilizado para realizar o levantamento do perfil do grupo. Agradeço sua colaboração!

Parte I - Conhecimento sobre a Língua Inglesa

Leia as questões a seguir e escreva a resposta que melhor descreve seu conhecimento sobre essa língua.

1) Já estudou Inglês antes?

2) Em caso afirmativo, por quanto tempo?

3) Se sua resposta para a questão 1 foi “sim”, em qual instituição de ensino?

4) Se você respondeu “sim” para a questão 2, você acredita que o tempo que você estudou foi suficiente? Por quê?

5) Você já viajou para algum país cuja língua oficial era o Inglês?
() Sim () Não

6) Se você respondeu “sim” para a questão 5, qual foi esse país, por quanto tempo você ficou lá e com qual finalidade?

7) Se você respondeu “sim” para as questões 5 e 6, você teve a oportunidade de praticar a língua Inglesa nesse país?

() Sim () Não

8) Caso tenha respondido “sim” para a questão 7, cite uma situação em que você tenha ficado satisfeito com seu desempenho nessa língua e uma situação em que você tenha ficado insatisfeito.

Satisfeito:

Insatisfeito:

9) Qual é a habilidade que você tem mais facilidade e mais dificuldade em língua Inglesa?

Facilidade:

() *Reading* () *Speaking* () *Writing* () *Listening*

Dificuldade:

() *Reading* () *Speaking* () *Writing* () *Listening*

10) Com que frequência você utiliza Inglês em seu dia a dia e qual das habilidades utiliza mais?

() de 75 a 100% Habilidade: _____

() de 50 a 75% Habilidade: _____

() de 25 a 50% Habilidade: _____

() de 0% a 25% Habilidade: _____

() não faço uso do Inglês em meu dia-a-dia.

Parte II – Compreensão em Língua Inglesa

Observe a tabela com algumas situações que você já possa ter vivenciado em língua Inglesa. Assinale as opções que você já vivenciou em língua Inglesa, utilizando (S) para satisfeito com seu desempenho e (I) para insatisfeito com seu desempenho. Utilize as três últimas linhas para escrever situações que possam não ter sido mencionadas.

Já vivenciou a situação descrita? Assinale (x) em caso afirmativo.	(S) ou (I)	Situações em Língua Inglesa
		Leitura de textos gerais e não acadêmicos
		Comunicação em Língua Inglesa em situação real
		Compreensão de e-mail informal em Língua Inglesa
		Compreensão de e-mail formal em Língua Inglesa
		Ouvir instruções em Língua Inglesa

		Entender filmes em Inglês sem Legenda
		Entender músicas em Língua Inglesa
		Jogos Eletrônicos
		<i>Chats</i>
		Termos acadêmicos de sua área de estudo
		Interação com falante nativo
		Artigos de sua área de estudo
		Sites diversos da Internet
		Ferramentas computacionais
		Solicitação de preenchimento de documentos escritos em Língua Inglesa
		Palestrantes apresentando trabalhos em Inglês

Parte III – Conhecimento sobre Inglês Instrumental e Leitura

1) De acordo com sua opinião, o que é Inglês Instrumental?

2) O Inglês Instrumental é diferente do Inglês Geral? Por quê?

3) Você se considera um bom leitor em língua Inglesa? Por quê?

4) Assinale a opção que você considera a mais correta, de acordo com a seguinte afirmação.

Ler é um processo em que você:

- () Decodifica as palavras de um texto.
- () Adivinha as palavras de um texto criando significados para elas.
- () Utiliza seu conhecimento prévio para construir sentido com o texto que lê.

5) Quando você está lendo um texto em língua Inglesa e não consegue compreendê-lo, qual é a primeira coisa que você faz? Assinale a opção mais recorrente de acordo com sua prática.

- () Interrompe a leitura
- () Joga o texto para um tradutor na Internet
- () Utiliza um dicionário
- () Procura uma versão em Português do texto

6) Você utiliza dicionário para ler textos em língua Inglesa? Em caso afirmativo, com que frequência?

- () Sim () Não Frequência: _____

7) Caso tenha respondido “sim” para a questão 6, para qual ou quais situações você o utiliza?

- () Para traduzir a maioria das palavras do texto
- () Para traduzir algumas palavras desconhecidas do texto
- () Para tirar dúvidas e confirmar algumas palavras do texto

8) Se você respondeu “sim” para as questões 6 e 7, quando você procura palavras no dicionário, você geralmente:

- () Utiliza a primeira opção dada pelo dicionário para o termo procurado
- () Lê todas as palavras apresentadas e vê a que mais dá sentido ao texto por meio do contexto

Parte IV – Considerações Gerais

1) Se você pudesse melhorar uma das habilidades em língua Inglesa, qual seria aquela que você se dedicaria mais para aprender? Por qual razão?

() *Reading* () *Speaking* () *Writing* () *Listening*

Razão:

2) No processo de ensino da língua Inglesa, qual você acredita ser o papel do professor e do aluno?

Professor:

Aluno:

3) A língua Inglesa já foi um fator de limitação em sua vida de um modo geral? Em caso afirmativo, comente sobre essa experiência.

4) Qual a importância da língua Inglesa para seu futuro profissional?

5) Para o seu curso de graduação (neste momento), qual das habilidades em língua Inglesa você imagina ser a mais importante? Justifique sua resposta.

() *Reading* () *Speaking* () *Writing* () *Listening*

Justificativa: _____

6) O que você espera aprender neste curso?

7) Qual o tipo de avaliação você prefere?

() Formal – exercícios valendo nota e duas provas no decorrer do semestre

() Informal – discussões dos textos em sala de aula, participação e apresentação de trabalhos

() Equilíbrio entre as avaliações Formal e Informal

8) Quanto tempo por semana você poderá se dedicar para a realização das tarefas das aulas de Inglês Instrumental?

9) Você poderia citar temas gerais e também temas relacionados à sua área de estudo que poderiam ser trabalhados em sala de aula em forma de texto? Escreva-os na sequência.

10) Existe alguma observação que você queira fazer de algo que não tenha sido perguntado? Escreva-a abaixo. *Thanks!*

Para Dudley-Evans e St John (1998), a análise de necessidades ajuda a encontrar informações sobre os alunos listadas nas seguintes categorias: profissionais (tarefas e atividades para as quais eles usarão o inglês); pessoais (fatores que podem afetar a aprendizagem, como experiências anteriores, cultura, motivação e expectativas); informações sobre a língua-alvo (a atual competência

do aluno em lidar com a língua e dificuldades ao utilizar a língua profissionalmente); informações sobre o aprendizado da língua (o que os alunos realmente precisam aprender); como as habilidades linguísticas são e serão usadas nas situações profissionais; expectativas sobre o curso; informações sobre o ambiente em que o curso será realizado.

Já Brindley (1989) traz dois tipos de necessidades: as necessidades orientadas para o produto (objetivas) e as necessidades orientadas para o processo (subjetivas). A orientação para o produto refere-se aos aspectos de língua que os alunos precisarão adquirir para desempenhar uma determinada situação de uso da língua. Seu objetivo é extrair as informações reais do aluno, seu atual nível de competência no uso da língua e as necessidades linguísticas atuais ou futuras. A orientação para o processo refere-se às necessidades individuais do aluno, com a identificação de fatores afetivos e cognitivos, atitude, personalidade, confiança, consciência, desejos e expectativas e estilos de aprendizagem, fatores esses que podem afetar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem.

3. Um fim específico para públicos heterogêneos

Por vezes, encontramos grupos em que os alunos são provenientes do mesmo curso, por exemplo, do curso de Educação Física, e, em outras vezes, encontramos grupos cujos alunos vêm de cursos diferentes, como, por exemplo, Ciências Biológicas e Matemática. Essa heterogeneidade traz desafios na elaboração do material didático, uma vez que grupos com interesses tão diferentes têm que trabalhar com o mesmo material, o que faz com que o foco na elaboração desse material recaia nas necessidades que esses grupos compartilham.

Diante desse contexto, a *expertise* do professor em trabalhar com uma disciplina que apresenta um público-alvo com características distintas é crucial, já que a reflexão e a prática pedagógica vão exercer papéis essenciais nesse processo.

4. Materiais didáticos

A seleção, adaptação ou desenvolvimento de materiais didáticos é um ponto primordial em ELFE. Uma das questões mais importantes em relação à seleção e/ou desenvolvimento de materiais para ELFE é se os materiais selecionados devem tratar de assuntos gerais ou específicos sobre o tema do curso e qual é a proporção mais apropriada de materiais gerais para materiais específicos. Materiais gerais focam na capacidade geral de se comunicar de forma eficaz, enquanto os materiais específicos do assunto focam em um tema específico (ELLIS; JOHNSON, 1994). Quando cuidadosamente selecionados, os materiais gerais do curso podem proporcionar aos alunos ajuda no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários, enquanto os materiais específicos ajudam a atender melhor às necessidades específicas dos alunos de ELFE. É esperado que os alunos sintam mais afinidade por materiais por considerarem estes mais relevantes para sua área de especialização.

Ainda em Ellis e Johnson (1994, p. 115), vemos que a escolha dos materiais tem um importante impacto no que acontece no curso em três níveis: – “determina a que tipo de linguagem os aprendizes serão expostos e, conseqüentemente, o que eles aprenderão em termos de vocabulário, estruturas e funções”; – tem “implicações nos métodos e técnicas pelas quais os alunos irão aprender”; – e “o tema ou conteúdo dos materiais é um componente essencial do ponto de vista da relevância e motivação”. Mais uma vez, enfatizamos a importância de saber quais são as necessidades dos alunos, uma vez que os materiais devem se concentrar nos tópicos apropriados e incluir “tarefas e atividades que praticam as áreas de habilidades-alvo” (ELLIS; JOHNSON, 1994, p. 115). Outro ponto essencial a ser levado em consideração ao selecionar materiais e que também provém da análise de necessidades é o nível de conhecimento da língua que os alunos já têm e o nível que eles precisarão atingir.

O processo de pensar e desenvolver os materiais em um programa ELFE se concentra basicamente na seleção e produção de materiais adequados para atender às necessidades dos alunos (ULFA, 2015). O propósito fundamental de desenvolver materiais é atender o que os alunos realmente precisam na sala de aula e na vida pessoal e profissional.

Tomlinson (2012) propõe alguns princípios para o desenvolvimento de materiais para o ensino de inglês para propósitos específicos. O primeiro deles aponta para o uso de materiais autênticos, cuja necessidade deve estar baseada na análise de necessidades prévia, e, à medida que os alunos trabalham com pontos específicos a partir dos materiais autênticos, suas necessidades-alvo começam a aparecer e fornecer aos alunos oportunidades de contato com a língua-alvo, o que é essencial para que os objetivos sejam alcançados. Outro princípio importantíssimo é proporcionar momentos de *feedback* de modo que haja uma melhora constante do material desenvolvido e a utilização de materiais que estejam alinhados aos anseios e necessidades dos alunos ajuda a estimulá-los, pois visa atender diretamente suas necessidades emocionais e intelectuais. Como vemos, o desenvolvimento de materiais didáticos passa diretamente pelo levantamento das necessidades e interesses dos alunos.

Como já mostramos, atender às necessidades e interesses dos alunos pode ajudar a motivá-los a aprender inglês, trazendo relevância àquilo que está sendo estudado, uma vez que o que os alunos aprenderão está diretamente relacionado com o que eles precisarão em sua vida profissional ou acadêmica, por exemplo. O processo de ensino-aprendizagem deve incluir os diferentes estilos de aprendizagem, necessidades, interesses e demandas dos alunos em aprender inglês (RICHARDS, 2005).

5. Metodologia do professor

Em contexto de ELFE com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura em inglês, é esperado que o professor

consiga trabalhar, além da apresentação e prática de técnicas e estratégias de leitura, com aspectos relacionados à pré-leitura, durante e pós-leitura.

A adoção de uma variedade de atividades para cada uma dessas etapas é essencial. Para a pré-leitura, encontramos atividades como previsão, discussões sobre o tema do texto, reconhecimento de aspectos não verbais, levantamento de vocabulário relacionado ao tema do texto, pesquisa em língua materna sobre o tema do texto, entre outras; durante a leitura, é interessante adotar atividades que privilegiem a identificação de informações gerais e específicas do texto, atividades que exercitem a utilização do contexto para se atribuir significado a palavras desconhecidas, atividades que permitam ao aluno parafrasear e resumir trechos do texto, atividades que levem o aluno a dialogar com o texto, entre outras; na etapa de pós-leitura, é importante elaborar atividades de revisão de aspectos linguísticos do que foi trabalhado no texto e, sempre que possível, expansão desses aspectos, atividades de reflexão e consolidação relacionando as novas informações ao conhecimento dos alunos, atividades que permitam a percepção dos alunos em relação aos ganhos linguísticos e de conhecimentos específicos trazidos no texto trabalhado, entre outras.

Outro aspecto primordial a ser desenvolvido pelo professor é o conhecimento do processo de avaliação da aprendizagem em ELFE. Assim como seu processo de ensino-aprendizagem traz especificidades, o processo de avaliação também tem suas particularidades (DONADIO, 2007), e o conhecimento de abordagens, métodos e técnicas de avaliação de leitura é essencial. A utilização de várias técnicas diferentes é desejável a fim de não só avaliar a competência dos alunos na leitura dos textos, mas também prepará-los para diferentes contextos em que eles possivelmente terão que demonstrar tal competência.

6. Foco em uma habilidade específica

O conceito de ELFE surgiu do reconhecimento de necessidades específicas na utilização de uma língua estrangeira, o que levou à criação de cursos voltados ao desenvolvimento de habilidades específicas a fim de atender a essas necessidades. Dessa forma, ao se escolher o desenvolvimento de uma habilidade específica, acaba-se deixando de lado, como objetivo principal, o desenvolvimento de qualquer outra habilidade.

Em contexto universitário, a habilidade mais comumente escolhida para ser desenvolvida é a habilidade da leitura. Deve-se a isso o fato de os alunos serem expostos a textos em língua estrangeira durante seus estudos de graduação e pós-graduação e a emergência do desenvolvimento dessa habilidade.

7. E quanto às outras habilidades?

Como o próprio nome sugere, um fim específico não exige o trabalho com todas as habilidades. Nesse sentido, em uma disciplina, por exemplo, cuja ementa seja o trabalho com a leitura, não há muita razão para que atividades de *speaking* sejam abordadas como parte do curso.

8. Dicas para o professor

Encontramos ainda, muitos alunos que chegam à graduação com dificuldades em lidar com textos em língua estrangeira, muito embora a língua inglesa, por exemplo, seja estudada na segunda parte do ensino fundamental e em todo o ensino médio.

É importante que cada vez mais professores se preparem para trabalhar com ELFE para ajudar esses alunos que precisam ler textos em outras línguas e atingir seus objetivos acadêmicos e, conseqüentemente, de vida.

Para se trabalhar com ELFE, é interessante que o professor consiga desenvolver habilidades relacionadas ao reconhecimento

das necessidades dos alunos, conheça os aspectos envolvidos no processo de leitura e aprofunde seus conhecimentos e prática na elaboração e adaptação de material didático.

Assim como em várias áreas do conhecimento, é fundamental que o professor tenha um bom conhecimento em todos os aspectos do objeto do seu trabalho: a língua. Conhecer a fundo aspectos linguísticos e culturais da língua a ser trabalhada é essencial em todo o processo de ensino-aprendizagem em ELFE, desde o levantamento das necessidades dos alunos, o reconhecimento de seus interesses, a seleção de material a ser utilizado, a elaboração das atividades a serem trabalhadas e a constante reflexão sobre sua prática.

Referências

BRINDLEY, G. (1986). *The Second Language Curriculum: The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAMPOS-GONELLA, C.O. *A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público*. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DONADIO, L. F. P. S. *Content-based Instruction para professores pré-serviço: uma análise da problemática do processo de avaliação*. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007

DUDLEY-EVANS, T. and ST JOHN, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

ELLIS, M. and JOHNSON, C. (1994). *Teaching Business English*. Hong Kong: Oxford University Press.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 188 p.

LUCAS, P, O. *A Trajetória de uma Professora de Leitura em LE (inglês) Repensando sua Prática de Ensino: Contribuições para a Formação do Profissional Reflexivo*. 2008. 259 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

RICHARDS J. C. (2005, March). "*Materials development and research – Making the connection*", TESOL Convention.

TOMLINSON, B. (2012). *Materials Development for Language Learning and Teaching*. *Language Teaching*, 45, 143-179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>

VIANA, N. (1997). Planejamento de Cursos de Línguas - Pressupostos e Percurso. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas - SP: Pontes, pp. 29-48, 1997.

METODOLOGIA DE PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

Andréa Machado de Almeida Mattos

Leina Claudia Viana Jucá

1. Introdução

Neste capítulo, apresentaremos uma introdução à metodologia de pesquisa aplicada ao ensino de línguas. Embora nossa tradição de pesquisa seja na área de ensino de língua inglesa porque somos atuantes nessa área há cerca de 20 anos, nosso intuito é tratar de pesquisas aplicadas ao ensino de línguas em geral, inclusive língua materna, e não apenas língua inglesa.

Nosso objetivo principal é abordar temas que levem o leitor interessado na área a compreender duas questões básicas: o que é pesquisa; o que é pesquisa na área de Linguística Aplicada. Nesse sentido, o capítulo tem como leitores-alvo pesquisadores iniciantes, tais como alunos de iniciação científica, mestrandos e professores em geral que gostariam de compreender melhor as questões que surgem em suas salas de aula.

Conforme discutiremos no decorrer deste capítulo, acreditamos que a pesquisa qualitativa é o paradigma mais apropriado para as pesquisas educacionais na área de Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas, principalmente a chamada “pesquisa em sala de aula”. A Linguística Aplicada preocupa-se basicamente com fenômenos linguísticos ou a eles relacionados e busca observar e compreender fenômenos humanos em seus contextos políticos, sociais e históricos mais diversos. Por isso, justifica-se a inserção de pesquisas realizadas nessa área no paradigma qualitativo de pesquisa.

Assim, iniciaremos o capítulo discorrendo sobre conceitos básicos que definem os dois principais paradigmas da pesquisa acadêmico-científica, quais sejam, o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo e suas principais características. Depois, apresentaremos alguns conceitos importantes para a pesquisa qualitativa e discorreremos sobre como esses conceitos se modificaram ao longo dos anos. Em seguida, discutiremos as características específicas da pesquisa qualitativa na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas e trataremos mais especificamente da Pesquisa em Sala de Aula. Também discutiremos as vantagens e desafios de se tornar um professor pesquisador. Por fim, traremos algumas dicas que podem ajudar no processo de pesquisa, com o objetivo de estimular os professores a fazerem pesquisas em suas salas de aula e, assim, conhecerem mais a fundo os contextos em que atuam profissionalmente.

2. Paradigmas de Pesquisa: Conceitos Básicos

Para começarmos a falar sobre pesquisa na área de ensino de línguas, vamos discutir nesta seção alguns conceitos básicos. Começamos pela noção de paradigmas de pesquisa, que podem ser definidos simplesmente como as várias formas de ver ou perceber o mundo à nossa volta. Um paradigma é, assim, a perspectiva, o ponto de vista ou a visão de mundo do pesquisador, ou seja, o sistema básico de crenças que guia o pesquisador em sua investigação científica. Concluimos, então, que qualquer pesquisa científica é sempre guiada por um paradigma de pesquisa e que a escolha desse paradigma é sempre influenciada pelas identidades e crenças pessoais e filosóficas do próprio pesquisador (O'DONOGHUE, 2007).

Outros conceitos importantes que podem ajudar pesquisadores novatos a entender o que é pesquisa são *ontologia*, *epistemologia* e *metodologia*. Esses conceitos sempre estão presentes, seja de forma explícita, seja de forma implícita, em qualquer pesquisa científica. Você já ouviu falar nesses conceitos? Podemos

definir ontologia como o estudo do Ser, entes ou coisas como são em si mesmas ou a filosofia da realidade, e epistemologia como a filosofia do conhecimento ou a compreensão sobre como adquirimos conhecimento. Por sua vez, metodologia se refere ao conjunto de práticas ou técnicas específicas usadas pelos pesquisadores para obter conhecimento sobre a realidade.

Ainda no que se refere ao paradigma de pesquisa, é possível afirmarmos que, na investigação científica, principalmente na investigação educacional, temos basicamente dois paradigmas: o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo. A seguir, passaremos a discutir essas duas formas de investigarmos nosso mundo.

O Paradigma Positivista ou Quantitativo foi primeiramente desenvolvido pelas ciências ditas duras, como as ciências médicas, laboratoriais e/ou tecnológicas (McDONOUGH; McDONOUGH, 1997). Na perspectiva positivista-quantitativa, o objeto de estudo é independente dos pesquisadores; o conhecimento é adquirido e verificado por meio de observações ou medições do fenômeno estudado; e os fatos são estabelecidos pelo isolamento do fenômeno para examinar seus componentes. A ciência é vista como uma forma de se conhecer a verdade, de se compreender o mundo tão profundamente a fim de que seja possível controlá-lo. O objetivo é prever o que acontece no mundo real por meio da busca por regularidades e relações de causa e efeito entre seus elementos. Podemos afirmar que, na perspectiva do paradigma positivista, existe apenas uma realidade a ser conhecida.

Por sua vez, o Paradigma Naturalista, Interpretativista ou Qualitativo considera que o conhecimento é estabelecido por meio dos significados sobrepostos ao fenômeno estudado. Os pesquisadores interagem com os sujeitos do estudo com o objetivo de obter dados e/ou informações. O conhecimento, nessa perspectiva, depende do contexto e do tempo do estudo e a pesquisa em si pode alterar tanto o pesquisador quanto o sujeito da investigação. Podemos afirmar, então, que o paradigma qualitativo

considera que existem várias realidades a serem conhecidas, tantas quantas forem os participantes da pesquisa.

Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma positivista/quantitativo “privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos” (p. 13) e de um modelo lógico-dedutivo que parte da teoria para a proposição e testagem de hipóteses. Já o paradigma interpretativista/qualitativo “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (p. 13) conectados ao seu objeto de estudo, ou seja, isso significa dizer que é na interação entre pesquisador e participantes que surgem as interpretações possíveis num contexto específico.

A nosso ver, a pesquisa qualitativa é aquela que mais se aplica aos estudos educacionais, principalmente à pesquisa aplicada ao estudo de línguas. Acreditamos que, para melhor entender os fenômenos ligados ao ensino e à aprendizagem de línguas, é preciso estudá-los em seus próprios contextos. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa não rejeita completamente a quantificação, mas entende que esta é limitada por natureza, levando em consideração apenas uma pequena parte da realidade, aquela que pode ser medida e quantificada. Por outro lado, a realidade, na perspectiva qualitativa, não pode ser dividida ou transformada em pequenas unidades sem perder a importância do fenômeno como um todo.

Ao contrário do paradigma positivista/quantitativo, a pesquisa interpretativista/qualitativa não trabalha com hipóteses e, sim, com perguntas de pesquisa. Tais perguntas emergem e podem ser modificadas à medida que o conteúdo do estudo torna-se mais familiar ao pesquisador, considerado um indivíduo único e, justamente por isso, toda pesquisa realizada a partir desse paradigma é influenciada pelas perspectivas individuais de cada pesquisador. Assim sendo, não faz sentido preocupar-se em buscar uma realidade objetiva e verificar/testar a teoria, uma vez que para o paradigma qualitativo não existe realidade objetiva, mas, sim, várias realidades subjetivamente descritíveis. Com o objetivo de descobrir teorias, ao invés de apenas verificá-las e/ou testá-las, a

pesquisa qualitativa trabalha, portanto, com uma interação dinâmica entre dados e teoria, que pode levar a mudanças na compreensão dos conceitos e das próprias teorias em que se baseia.

A principal diferença entre o sistema de crenças do paradigma positivista “convencional” e o sistema “naturalista” em termos de epistemologia é que o primeiro é essencialmente objetivista, ou seja, existe a crença de que é possível para um observador descrever a realidade estudada, permanecendo completamente neutro e imparcial. Por outro lado, a visão naturalista acredita que o pesquisador e o objeto pesquisado estão interligados de tal maneira que os resultados da investigação emergem durante o processo de pesquisa. Assim, o pesquisador e o pesquisado são coconstruídos durante a investigação.

Segundo Van Lier (1988), na verdade, os paradigmas metodológicos devem ser compreendidos como distribuídos ao longo de um contínuo e não como contrapostos enquanto dicotomias. Essa visão permite contrabalançar as técnicas de coleta e/ou geração de dados de acordo com os objetivos de pesquisa. Portanto, é preciso levar em consideração que diferentes modos de pesquisa nos permitem compreender diferentes fenômenos. Da mesma forma, diferentes fenômenos podem demandar o uso de diferentes metodologias de pesquisa.

A partir dessas explicações, reafirmamos a nossa visão de que a pesquisa qualitativa é aquela que mais se aplica aos estudos educacionais e aos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Por isso, nas próximas seções, focalizaremos principalmente nas características e nos conceitos importantes para essa perspectiva de investigação, esclarecendo nossa visão.

3. Conceitos Importantes na Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo vários autores, teve origem durante os anos 1920s e 1930s, na sociologia, quando sua importância para o estudo de grupos humanos começou a ser amplamente reconhecida (DENZIN; LINCOLN, 2000;

KAMBERELIS; DIMITRIADIS, 2005). Inicialmente, muitos dos conceitos do paradigma quantitativo foram transferidos para o paradigma qualitativo de pesquisa, tais como variáveis, sujeitos, hipóteses, generalização, validade e confiabilidade, conforme discutiremos a seguir.

Uma variável, por exemplo, é uma propriedade ou característica que pode ser diferente de indivíduo para indivíduo ou de um grupo para outro. Paltridge e Phakiti (2010) oferecem um glossário de termos relacionados à pesquisa em Linguística Aplicada e definem o termo como “um construto operacionalizado que pode ter diferentes valores e pontuações” (p. 358)¹. Segundo os autores, “variável deriva de variar, sugerindo que indivíduos podem variar em termos de seus resultados dos aspectos em exame” (p. 358). Algumas variáveis podem influenciar outras variáveis que, então, são chamadas variáveis dependentes. Assim, muitas pesquisas são conduzidas para identificar ou para testar a relação entre diferentes variáveis. Variáveis importantes no campo da pesquisa educacional podem ser idade, tempo de escolarização, origem/experiência, métodos ou materiais de ensino, professor, contexto e ambiente escolar, aptidão, atitude, motivação, estilos cognitivos ou de aprendizagem, dentre muitas outras que já foram pesquisadas no passado e/ou continuam a ser o foco de pesquisas atuais.

Quando o objeto de estudo é um grupo de pessoas ou um indivíduo, esse objeto é denominado sujeito(s) de pesquisa. Atualmente, na pesquisa qualitativa, o termo sujeito de pesquisa tem sido substituído por informante ou participante de pesquisa, dependendo dos métodos utilizados em pesquisas específicas.

Hipóteses, como vimos, são bastante usadas em pesquisas quantitativas e são caracterizadas por uma declaração formal sobre uma relação esperada entre duas ou mais variáveis que pode ser testada num experimento científico. Para Paltridge e Phakiti (2010), uma hipótese é uma afirmação preditiva que pode ser testada

¹ Tradução nossa assim como em todos os demais trechos citados a partir de publicações em inglês.

empiricamente. Na pesquisa qualitativa, normalmente usamos perguntas de pesquisa ou premissas, ao invés de hipóteses, já que é difícil prever o comportamento ou reação de um indivíduo, um grupo ou comunidade. Parte-se, então, de premissas e/ou perguntas de pesquisa que servirão como guia para buscar os objetivos da pesquisa.

Para as pesquisas na área médica ou na área das chamadas “ciências duras”, uma característica também bastante relevante para avaliar positivamente resultados e conclusões é a replicabilidade (PALTRIDGE; PHAKITI, 2010). A possibilidade que uma pesquisa tem de ser replicável é mandatória na pesquisa quantitativa e pode ser definida como “uma exigência para que os pesquisadores forneçam informações suficientes sobre um estudo para permitir que outros pesquisadores repliquem ou repitam o estudo exatamente como ele foi originalmente conduzido” (PALTRIDGE; PHAKITI, 2010, p. 356). Dessa forma, ao replicar um estudo e chegar aos mesmos resultados, os pesquisadores podem ter certeza de que os resultados são válidos e confiáveis. Na pesquisa qualitativa, o conceito análogo é confirmabilidade, ou seja, a possibilidade de confirmação dos resultados por outros pesquisadores ao analisarem os mesmos dados gerados pelo pesquisador que originalmente conduziu a pesquisa.

Outro conceito importante no campo científico é a generalização, uma característica necessária às pesquisas quantitativas, pois significa a possibilidade de que os resultados de uma pesquisa sejam estendidos para outras populações ou situações distintas daquela usada no estudo. De acordo com Savin-Baden e Major (2010), “toda pesquisa é sobre fazer generalizações significativas acerca de alguma área problemática” (p. 66), inclusive a pesquisa nas áreas de educação e linguística aplicada. Para as pesquisas na área médica, por exemplo, essa é uma característica muito importante, pois assim um pesquisador pode realizar um estudo com uma determinada população em um determinado contexto e seus resultados poderão ser generalizados para toda a população mundial que possua características

semelhantes. É assim que são produzidos, por exemplo, remédios e vacinas.² Na pesquisa qualitativa, generalizações para outros grupos de participantes ou outros contextos e situações são frequentemente impossíveis de serem realizadas, já que cada contexto de pesquisa é único. Para Savin-Baden e Major (2010), as pesquisas desse tipo têm o propósito de “atingir uma compreensão mais profunda desses contextos específicos” (p. 66), o que inclui reconhecer tanto o que é especial e único a respeito desses contextos quanto o que é característico e comum entre contextos semelhantes. Portanto, ao invés de generalizações, conceitos como significado ou relevância para outras populações podem ser mais importantes. Assim, usamos na pesquisa qualitativa o termo transferabilidade, ou seja, a possibilidade de transferência para outros contextos ou populações com características semelhantes.

Validade e Confiabilidade são conceitos diferentes, porém relacionados. Segundo Savin-Baden e Major (2010), esses conceitos se referem a critérios usados para avaliar a solidez de pesquisas. Assim, algumas estratégias foram desenvolvidas para assegurar que a pesquisa é sólida e confiável. Validade é geralmente definida como a capacidade que uma pesquisa tem de ser generalizável para outros sujeitos/participantes ou contextos/situações. Além disso, a validade de uma pesquisa também pode ser caracterizada levando-se em consideração até que ponto o pesquisador realmente observou o que ele se propôs a observar, ou seja, uma pesquisa que se propõe a observar a produção escrita de alunos de língua estrangeira por meio de testes gramaticais, por exemplo, não pode ser considerada válida. Em estudos no campo da pesquisa qualitativa, o termo credibilidade tem sido mais usado do que validade.

Por sua vez, confiabilidade pode ser entendida levando-se em conta duas possibilidades: a) até que ponto um pesquisador

² Um exemplo bem recente são as vacinas desenvolvidas para o combate à COVID-19 (*Corona Virus Disease* 2019). Cada uma delas foi desenvolvida num país diferente e testada num determinado grupo de pessoas. Mesmo assim, quando aprovadas, foram utilizadas por pessoas no mundo inteiro com características semelhantes aos participantes de cada estudo específico.

independente, ao analisar dados coletados/gerados por outro pesquisador, chegaria às mesmas conclusões; b) até que ponto a replicação de um estudo pelo mesmo pesquisador levaria aos mesmos resultados. Na pesquisa qualitativa, obter os mesmos resultados, tanto a partir da replicação de um estudo pelo mesmo pesquisador quanto a partir da análise de dados por um pesquisador independente, é praticamente impossível, pois, como já dissemos, pesquisadores diferentes sempre terão diferentes visões de mundo e mesmo o próprio pesquisador, ao replicar sua pesquisa, não conseguirá repetir as mesmas características do primeiro estudo já que o tempo, o espaço, o contexto e os participantes, assim como ele mesmo, já terão sofrido mudanças. No máximo, em ambos os casos (a) ou (b), será possível obter resultados semelhantes em determinados pontos. Nesses casos, a pesquisa qualitativa passou a usar o termo *dependability* em inglês, mas em português continuamos a usar o termo confiabilidade.

Há ainda um último conceito que queremos aqui discutir. Como dissemos, logo no seu surgimento, a pesquisa qualitativa importou do campo da pesquisa quantitativa vários conceitos e métodos. No entanto, não era possível garantir os preceitos da pesquisa quantitativa nas pesquisas qualitativas, pois tudo era diferente: os participantes, os contextos, os objetivos e as metodologias. Para garantir sua qualidade e respeitabilidade, a pesquisa qualitativa passou então a usar um método conhecido por triangulação, que consistia basicamente em coletar ou gerar dados a partir de várias fontes diferentes, vários grupos de participantes e/ou vários métodos de pesquisa para que fosse possível examinar completamente o objeto da investigação (PALTRIDGE; PHAKITI, 2010). Se os dados provenientes dessas várias fontes corroborassem os resultados, então tais resultados poderiam ser considerados confiáveis. Hoje em dia, pesquisadores do campo qualitativo não mais necessitam garantir a confiabilidade de seus dados por meio de triangulação, bastando que a pesquisa tenha relevância e significado para os contextos em que se aplica. Mesmo assim, alguns pesquisadores ainda buscam corroborar seus resultados de

alguma maneira, o que passou a ser chamado de cristalização, e deve ser detalhadamente descrito nos relatórios de pesquisa.

Em relação à perspectiva adotada pelo pesquisador, encontramos também diferenças claras entre os dois paradigmas. Na pesquisa quantitativa, como já dissemos, pretende-se que o pesquisador permaneça neutro e imparcial diante de seu objeto de estudo, adotando uma perspectiva externa e ética³ durante todo o processo. Já na pesquisa qualitativa, o pesquisador e seu objeto de estudo são mutuamente influenciados e não há como manter-se neutro durante o processo. O pesquisador, assim, assume uma perspectiva interna e êmica, em que muitas vezes ele próprio passa a ser um dos participantes da pesquisa (JOHNSON, 1992). O Quadro 1 a seguir traz um resumo das diferenças na terminologia desses conceitos e características tanto no campo quantitativo quanto no campo qualitativo:

Quadro 1 – Conceitos Importantes

Conceitos Importantes	
Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Sujeitos	Informantes / Participantes
Hipóteses	Premissas / Perguntas de Pesquisa
Generalização	Relevância / Transferabilidade
Replicabilidade	Confirmabilidade
Validade	Credibilidade
Confiabilidade	Confiabilidade
Triangulação	Cristalização
Perspectiva Ética (Externa)	Perspectiva Êmica (Interna)

Fonte: as autoras

³ A palavra “ética” aqui vem do inglês *etic* que, na Antropologia, significa uma abordagem de pesquisa que é geral e objetiva em sua perspectiva, e não deve ser confundida com questões sobre ética (*ethics*) em pesquisa.

Na próxima seção, discutiremos a pesquisa qualitativa aplicada ao ensino de línguas, pois, como já dissemos, é ela que nos parece mais apropriada para esse contexto de estudo.

4. A Pesquisa Qualitativa na Área de Ensino de Línguas

Conforme explicado na introdução deste texto, passaremos a nos concentrar agora nas características da pesquisa qualitativa na área de ensino de línguas. Embora nossa experiência tenha sido na área de ensino de língua inglesa e formação de professores de inglês durante aproximadamente duas décadas, queremos expandir aqui os conceitos e práticas para o campo do ensino de línguas de forma mais ampla.

Começaremos pelos objetivos comuns às pesquisas qualitativas em geral que, como afirmamos acima, têm o propósito de tentar compreender mais a fundo contextos específicos (SAVIN-BADEN; MAJOR, 2010). Assim, o objetivo da pesquisa qualitativa é documentar detalhadamente os eventos diários da vida humana e identificar o que tais eventos podem significar para os participantes e para as pessoas que os presenciam. O foco e o interesse do pesquisador qualitativo é sempre naquilo que é particular, específico e incomum em um determinado fenômeno ou contexto, ao invés de buscar características que sejam comuns a vários e/ou todos os contextos possíveis.

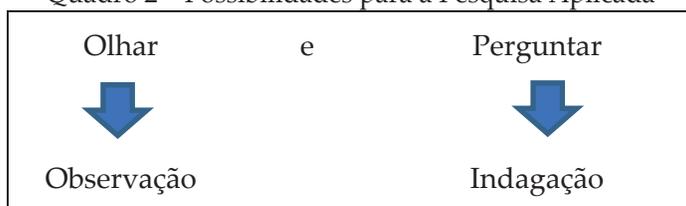
Mais especificamente, a pesquisa qualitativa na área de ensino de línguas busca, então, compreender os fenômenos que surgem em contextos específicos relacionados ao ensino e/ou aprendizagem de línguas, tendo como seus principais participantes de pesquisa os professores de línguas, seus alunos, os pais ou responsáveis, outros participantes atuantes nas escolas (diretores, coordenadores, etc.) e até mesmo informantes da comunidade onde a escola se situa (o entorno da escola).

A pesquisa aplicada ao ensino de línguas, assim, caracteriza-se claramente como uma pesquisa que melhor se coaduna ao paradigma qualitativo de pesquisa e, por isso mesmo, possui as

mesmas características. Nesse sentido, algumas características que já foram discutidas neste texto são a compreensão de que há várias realidades a serem estudadas e a percepção de que tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa são coconstruídos durante o processo, influenciando, com suas crenças e valores, os objetivos, a escolha dos métodos e técnicas de coleta e geração de dados, assim como os resultados em si. O pesquisador, portanto, assume uma perspectivaêmica durante o processo de pesquisa e, nesse sentido, a pesquisa aplicada não busca testar hipóteses, como já discutimos anteriormente, mas tem por objetivo gerar conceitos e teorias que emergem dos dados.

Em termos dos processos de coleta e/ou geração de dados, a pesquisa aplicada ao ensino de línguas possui principalmente dois tipos: observação e indagação. A observação se concretiza basicamente em diferentes formas de olhar atentamente para o seu objeto de estudo para compreendê-lo mais profundamente. Já a indagação refere-se a formas diversas de fazer perguntas aos seus participantes para conhecer suas perspectivas. O Quadro 2 a seguir representa essas duas possibilidades de pesquisa:

Quadro 2 – Possibilidades para a Pesquisa Aplicada



Fonte: as autoras

Essas duas possibilidades básicas de coleta e/ou geração de dados na pesquisa aplicada ao ensino de línguas na verdade se multiplicam numa grande variedade de métodos e técnicas de pesquisa. A observação pode ser feita por meio de notas de campo do pesquisador, diários reflexivos (MATTOS, 1999), gravações em áudio ou vídeo, e análise de documentos relacionados à sala de aula (livros didáticos, atividades dos alunos e planos de ensino do

professor, por exemplo). Já a indagação pode ser realizada por meio de vários tipos de entrevistas (estruturadas, semiestruturadas ou não-estruturadas), enquetes e questionários diversos, textos narrativos que buscam responder às perguntas de pesquisa, dentre outras possibilidades. Quando nos referimos a dados que já existem no contexto de pesquisa, como livros didáticos e documentos da escola, ou tarefas que os alunos produziram para o professor e não exclusivamente para os objetivos da pesquisa, dizemos que esses dados são *coletados* pelo pesquisador. Por outro lado, quando nos referimos a dados que ainda não existem no contexto pesquisado e são produzidos de acordo com os objetivos da pesquisa, como entrevistas, enquetes e questionários, por exemplo, dizemos que esses dados são *gerados* pelo pesquisador. Esses métodos podem depois ser combinados e confrontados em busca de evidências robustas para o fenômeno estudado, o que se caracteriza como uma forma de atribuir mais credibilidade à pesquisa. Esse processo, como já vimos, chama-se cristalização de dados.

Nas próximas seções, passaremos a discutir a pesquisa em sala de aula de línguas, um tipo de pesquisa característica da Linguística Aplicada que, a nosso ver, pode trazer conhecimentos contextualizados não apenas para o pesquisador, mas também para todo professor que queira conhecer melhor seu contexto de trabalho.

5. Pesquisa em Sala de Aula

Durante várias décadas, a pesquisa no campo da Educação em geral, e especificamente no campo da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, privilegiou o uso de experimentos controlados e métodos quantitativos de análise de dados (OLSON, 1990). Essa tendência, claramente influenciada pelas ciências objetivas, teve como um de seus resultados mais aparentes o crescimento do abismo entre as conclusões das pesquisas e as práticas de sala de aula (OLSON, 1990). Durante a primeira metade do século XX, poucos educadores acreditavam que professores deviam se preocupar com

os problemas de sua sala de aula ou da escola. Dentre esses poucos, John Dewey (1929), durante o final dos anos 20, já defendia a importância das contribuições do professor para um maior entendimento dos problemas de sala de aula (OLSON, 1990).

Para tentar minimizar as diferenças entre a prática e os resultados das pesquisas experimentais, surgiu a Pesquisa em Sala de Aula que, na definição de Allwright e Bailey (1991), é aquela que investiga o processo de ensino e aprendizagem no cenário da sala de aula, ou seja, tem como principal objeto de estudo aquilo que acontece dentro da sala de aula.

Assim, a Pesquisa em Sala de Aula, segundo esses mesmos autores, teve início durante os anos 1950, com o objetivo de fornecer "feedback" a professores novatos sobre o seu desempenho em sala de aula. Desde então, esse tipo de pesquisa seguiu diferentes caminhos. Em primeiro lugar, houve a chamada "corrida pelo melhor método": acreditava-se que havia um método ideal para se ensinar/aprender uma língua estrangeira⁴, e as pesquisas objetivavam descobrir tal método (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 6). Durante os anos 60, contudo, as principais pesquisas realizadas para provar a superioridade de um ou outro método mostraram-se inconclusivas (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; SELIGER; SHOHAMY, 1989). A Pesquisa em Sala de Aula deixou, então, de focalizar o produto da aprendizagem da língua (ex.: resultados de testes) e passou a se preocupar mais com o processo de ensino e/ou aprendizagem. Assim, surgiram pesquisas sobre a interação ocorrida na sala de aula entre professor e alunos, sobre o discurso utilizado na sala de aula, sobre o papel das negociações de significado na aprendizagem do aluno, entre outras (STERN, 1983; ALLWRIGHT, 1988; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; MOITA LOPES, 1996; WOODS, 1996).

⁴ Embora o termo "adicional" reflita o entendimento que hoje se tem na área da Linguística Aplicada à(s) língua(s) que acrescentamos aos nossos repertórios linguísticos, o termo "estrangeira" está sendo usado aqui por se referir ao entendimento de língua vigente no momento histórico a que nos referimos neste trecho do texto. Para saber mais sobre essa discussão, ver Jordão (2014).

Ainda no final do século XX, a pesquisa na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas passou a se preocupar não só com o processo de aprendizagem de línguas, mas também com o próprio aprendiz. Surgiram pesquisas utilizando, por exemplo, relatos de aprendizes feitos oralmente em entrevistas ou por meio de diários de aprendizagem, focalizando, assim, o processo de aprendizagem a partir do ponto de vista do próprio aprendiz (NUNAN, 1989, 1992; BAILEY; NUNAN, 1996). Além disso, as pesquisas nessa área passaram a se preocupar também com as contribuições do professor para o processo de ensino/aprendizagem. Tais pesquisas fazem parte do campo da Linguística Aplicada conhecido hoje como Formação de Professores de Línguas e utilizam, por exemplo, diários escritos por professores, ou se baseiam em observações diretas de situações de ensino/aprendizagem feitas por um pesquisador (FREEMAN, 1996).

O foco de interesse da pesquisa em sala de aula mudou bastante durante esse período, deixando de focalizar o *produto* do ensino/aprendizagem para se preocupar mais com o *processo* em si. Assim como o foco de interesse desse tipo de pesquisa mudou com o decorrer do tempo, também o paradigma metodológico seguido pelos pesquisadores da área foi-se modificando. Partindo de um paradigma mais quantitativo inicialmente, hoje muitos pesquisadores seguem um paradigma primordialmente qualitativo (SELIGER & SHOHAMY, 1989; BOGDAN; BIKLEN, 1998), permitindo uma visão naturalista e não controlada do objeto de estudo – neste caso, o processo de ensino/aprendizagem –, e não apenas uma avaliação do produto final (CHAUDRON, 1988; SELIGER; SHOHAMY, 1989; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; NUNAN, 1992).

Como vimos, o foco passou a ser, então, os reais participantes da sala de aula, ou seja, o professor e os alunos. Podemos resumidamente dizer, portanto, que Pesquisa em Sala de Aula é um tipo de pesquisa *centrado* na sala de aula, que visa a investigar aquilo que ocorre dentro da sala de aula de ensino de línguas. Segundo Allwright e Bailey (1991), a Pesquisa em Sala de Aula trata

a interação em sala como praticamente o único objeto de estudo que merece ser investigado. Por exemplo, segundo esses autores, é possível investigar como os professores reagem aos erros dos alunos, o tipo de *input* que é fornecido nas aulas, as emoções e crenças de professores e alunos, dentre vários outros temas que deram início à Pesquisa em Sala de Aula no século passado. Atualmente, após mais de meio século de evolução desse tipo de pesquisa, podemos pensar em novos temas, como já citamos, questões relacionadas ao livro didático e/ou aos materiais usados em sala de aula, o uso de tecnologia em sala de aula, as relações entre língua e construção social, o que leva, nesse caso, a pesquisas relacionadas a questões de classe, gênero, raça, identidades, dentre outros temas que passaram a ser o foco de pesquisas mais recentes.

6. O Professor Pesquisador

Um professor pesquisador basicamente deseja interpretar aquilo que acontece numa escola ou numa sala de aula e, especialmente, a sua própria sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008). Para tornar-se um professor pesquisador, primeiramente é necessário encontrar um tema para pesquisa. São muitas as possibilidades, então, recomendamos que você escolha algo que chame sua atenção ou que você considere um incômodo na sua sala de aula. Algumas perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas para pesquisa também podem ajudar. Tais perguntas podem ser baseadas em leituras específicas sobre o tema escolhido ou em sua própria experiência.

Após escolher o tema de pesquisa, será necessário definir o problema ou questão de pesquisa. Novamente, essa definição pode partir de textos de outros pesquisadores que já trabalharam com o mesmo tema ou de sua própria experiência. Um estudo piloto, mais rápido e em menor escala do que a pesquisa que você realmente deseja fazer, também pode ajudar a definir o problema de pesquisa, pois contribui para um maior conhecimento do seu contexto de pesquisa.

Por fim, é necessário definir seus objetivos de pesquisa. Como bem afirmou o misterioso Gato de Cheshire, aquele risonho gato listrado de rosa e lilás da história infantil *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, se você não sabe onde quer chegar, qualquer caminho serve. Seus objetivos, portanto, definem aonde você quer chegar com sua pesquisa. É desejável pensar em um objetivo geral para o seu estudo, que será mais amplo, mas que servirá como um guia para todo o processo de pesquisa, e também em alguns objetivos específicos, mais focalizados, que servirão para iluminar detalhes e questões mais específicas.

Professores pesquisadores, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), buscam responder a três perguntas:

- a) O que está acontecendo aqui?
- b) O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?
- c) Como essas ações, que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula, se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

Assim, professores pesquisadores, por serem em sua maioria pesquisadores qualitativos, costumam estar mais interessados no processo de ensino/aprendizagem do que no produto final e, por isso, tendem a focalizar os significados particulares que os atores sociais conferem às suas ações.

É ainda Bortoni-Ricardo (2008) quem afirma que “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (p. 46). Uma consequência altamente positiva da pesquisa em sala de aula feita pelos próprios professores foi, e continua sendo, a diminuição do abismo existente entre a pesquisa acadêmico-científica e a prática de sala de aula. Além disso, para Bortoni-Ricardo (2008), professores pesquisadores não se sentem como “simples consumidores do conhecimento produzido por outros

pesquisadores, mas se propõe[m] também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (p. 46).

Embora a pesquisa em sala de aula seja provavelmente aquela que mais contribui para que professores pesquisadores adquiram mais conhecimento sobre seu contexto de ensino, há também inúmeros desafios a serem superados, como a falta de conhecimento sobre os processos e métodos de pesquisa e, principalmente, a dificuldade de conciliar a docência com a pesquisa, especialmente quando isso pode ser compreendido pelos professores como mais trabalho! Sugerimos, abaixo, algumas possibilidades para contornar esse problema:

- adotar métodos de pesquisa que podem ser usados juntamente com as atividades pedagógicas – por exemplo, testes e exercícios dos alunos que o professor terá que corrigir como parte de suas tarefas; materiais de ensino; anotações que podem ser feitas entre uma atividade pedagógica e outra e depois compiladas num diário de pesquisa etc.;

- colaborar com outros professores, com outros colegas da mesma escola ou com outros pesquisadores;

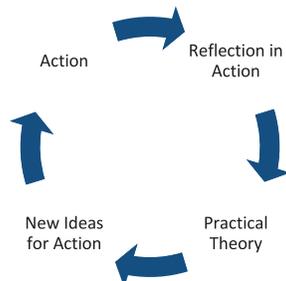
- colaborar com seus próprios alunos.

Apesar das dificuldades, a pesquisa em sala de aula apresenta também inúmeras vantagens que compensam seus desafios. McDONOUGH e McDONOUGH (1997) listam várias dessas vantagens. Para começar, a pesquisa em sala de aula se inicia e se baseia no conhecimento que os professores já acumularam ao longo dos anos de experiência e centra-se nas preocupações imediatas dos próprios professores pesquisadores. Além disso, a pesquisa em sala de aula também se baseia nos processos naturais de avaliação e pesquisa que os professores já utilizam diariamente e, por isso, combinam com os processos sutis e orgânicos da vida em sala de aula. Ao integrar o papel do pesquisador com o do professor, a pesquisa em sala de aula diminui a lacuna entre compreensão e ação, e contribui para que professores consigam articular melhor os processos de ensino e pesquisa tanto para seus colegas quanto para

os membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que permite que os professores se sintam mais no controle das fontes de tomada de decisões. Por fim, a pesquisa em sala de aula ajuda os professores a terem um maior senso de propriedade do seu próprio ambiente profissional, aguça a consciência crítica dos professores por meio de observações, gravações e análises dos eventos de sala de aula, e contribui para encurtar a distância entre teoria e prática (McDONOUGH; McDONOUGH, 1997, p. 25).

Para Bortoni-Ricardo (2008), uma das grandes vantagens de ser um professor pesquisador é que isso resulta em uma “teoria prática”, isto é, “um conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (p. 48). Esse processo, conforme proposto por Bortoni-Ricardo, está representado na Figura 1 abaixo:

Figura 1 – The Teacher Researcher Reflection-Action Cycle



Fonte: Bortoni-Ricardo (2008, p. 48)

Conforme nossa discussão neste capítulo, tornar-se professor pesquisador é uma maneira de se tornar mais livre para o exercício da docência, ou seja, mais independente do trabalho ou do resultado do trabalho e das teorias/abordagens e "soluções" apontadas por outros pesquisadores, muitas vezes situados do lado de fora do contexto de ensino em que suas pesquisas/teorias são implementadas.

Nesse sentido, deixamos aqui, por fim, algumas dicas adicionais que consideramos essenciais para a formação/atuação daqueles que, decididos a lançar-se ao mundo da Pesquisa em Sala

de Aula, possam utilizar como guia para seus primeiros passos nessa direção.

7. Dicas para o professor

Sugestões práticas iniciais

- Prestar atenção à sua própria sala de aula para identificar problemas que possam ser resolvidos por meio da pesquisa;

- Ler, conversar com colegas, acessar materiais (como *lives*, artigos, pesquisas, palestras) que tratem do problema identificado em sua sala de aula;

- Fazer uso de métodos de geração de dados que possam ser utilizados em intervalos de aulas, ao final das aulas ou em momento posterior às aulas, tais como os diários de campo, por exemplo;

- Procurar fazer pesquisa de forma colaborativa com outros colegas, o que pode ajudar a diminuir a carga de trabalho extra.

Dicas para a organização de um projeto de pesquisa (qualitativa)

<https://qualpage.com/2022/05/05/tips-for-organizing-a-qualitative-research-project/>

Sobre metodologia de pesquisa

<https://www.scribbr.com/category/methodology/>

Sobre o uso de diários de campo em pesquisa

<http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/16192>

<https://oaji.net/articles/2021/8084-1615847492.pdf>

<http://www.aral.com.au/arow/rdiary.html>

Sobre o professor-pesquisador e sua formação

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/1334/8146>

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?lang=pt>

<https://oaji.net/articles/2021/8084-1615847492.pdf>

Esperamos, com este capítulo e suas referências, assim como com as dicas acima listadas, ter contribuído para que você dê seus primeiros passos e/ou se aprofunde na pesquisa em sala de aula e possa, assim, tornar-se cada vez mais perceptivo dos contextos educacionais nos quais está imerso e cada vez mais capacitado a lidar com os problemas que ali possam surgir. Boa sorte!

Referências

ALLWRIGHT, D. *Observation in the language classroom*. New York: Longman, 1988.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.

BAILEY, K.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3rd. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1998.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. 2ed., Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DEWEY, J. *The sources of a science of education*. New York: Liveright, 1929 apud OLSON, M. W. (ed.) *Opening the door to classroom research*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1990.

FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (Eds.) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JORDÃO, C. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. *On Qualitative Inquiry: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2005.

LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991.

MATTOS, A. M. A. Estudo com diários. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte - MG, v. 8, n. 1, p. 147-158, 1999. Disponível em: <http://relin.letas.ufmg.br/revista/upload/05-Andrea-Mattos.pdf>. Acesso em 21/01/2012.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. *Research methods for English language teachers*. London: Arnold, 1997.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Língua Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NUNAN, D. *Understanding language classrooms: a guide for teacher initiated action*. Cambridge: Prentice Hall, 1989.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York, Cambridge University Press, 1992.

- O'DONOGHUE, T. *Planning your qualitative research project: an introduction to interpretivist research in education*. London & New York: Routledge, 2007.
- OLSON, M. W. *Opening the door to classroom research*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1990.
- SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. (Eds.). *New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty*. London and New York: Routledge, 2010.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.
- PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. London & New Yrk: Continuum, 2010.
- STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.
- Van LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ENSINO DE INGLÊS PARA PROFESSORES

Stephan Arthur Solomon Hughes

1. Introdução

Uma simples busca pelo termo “Ensino de inglês para...” não traz nenhum resultado contendo os vocábulos “professores” ou “docentes”. O emprego do termo “aperfeiçoamento”, porém, produz êxito ao se inseri-lo na frase “curso de aperfeiçoamento para professores”. Essa pesquisa informal talvez reforce duas crenças sobre o assunto: por um lado, o profissional da língua inglesa dispensa a necessidade de reciclar seus conhecimentos linguísticos; por outro, a atualização dos saberes e o domínio das competências em inglês é da inteira responsabilidade do próprio docente, pois parte-se do pressuposto de que o professor de língua estrangeira é um eterno aprendiz no tocante ao seu aprimoramento profissional (BASTOS; AMORIM, 2018).

Mesmo sendo de conhecimento comum, percebe-se evitar tratar do assunto em programas de Letras e em cursos de formação continuada ou de aperfeiçoamento profissional, que costumam focar no desenvolvimento das competências técnicas e didáticas. Dito isso, este capítulo buscará definir o termo “Ensino de inglês para professores” para, assim, nortear a discussão sobre o papel da proficiência linguística na atuação do professor de inglês, seja em instituições educacionais de nível superior, seja na educação básica (a qual bifurca em linhas gerais para o contexto de escola pública e para a escola privada), seja nos centros de idiomas espalhados pelo país, seja em cursinhos de capacitação profissional, seja na visão do inglês como língua estrangeira, língua adicional, língua instrumental ou língua franca. O capítulo almeja contribuir com o debate sobre o que

é preciso para se lecionar em inglês e defender a urgência do aprimoramento constante (*lifelong learning*) para o professor.

2. Aprendizado ou aquisição – *mind the gap*

O ensino de inglês para professores está calcado em dois pilares: a atualização e o aprimoramento dos conhecimentos sobre a língua inglesa. O primeiro visa a reciclar os aprendizados adquiridos por meio de cursos de inglês como língua estrangeira, ao passo que o segundo objetiva acrescentar novos saberes, de acordo com o princípio de aprendizagem cumulativa de Gagne (1967). Demonstrar domínio dos sistemas linguísticos (sintaxe, semântica, fonologia e discurso) e saber lecionar a gramática, o vocabulário e a pronúncia são as atribuições do profissional do idioma de Shakespeare.

Esse domínio tem significados ou acepções tão diversos quanto as diferentes formações do professor de inglês em um país de dimensões continentais. Ou seja, a aquisição do idioma ocorre de maneiras bem distintas para o profissional formado nas faculdades de Letras em centros urbanos ou em localidades com menos acesso a conteúdo considerado relevante para se exercer a docência. Uma conexão confiável à internet continua sendo um dos inúmeros desafios para quem se propõe a investir nos seus estudos e aprimorar seus conhecimentos.

Partindo dessas definições, torna-se importante estabelecer a quem este capítulo pode se dirigir. À primeira vista, imagina-se que ensinar a quem tem a função de ensinar cabe àquele diretamente responsável por orientar e supervisionar a prática do professor, ou seja, o coordenador. Pode haver, no entanto, um envolvimento direto com os assuntos de capacitação e formação da equipe docente por parte de diretores e supervisores, em especial em escolas de idiomas, por exemplo. Além dessa peculiaridade, é de senso comum que a atualização constante no que diz respeito às regras gramaticais, à formação de palavras novas e às formas alternativas de se pronunciar determinado vocábulo ou a compreensão de sotaque X ou Y recai

sobre o próprio profissional, dentro do pensamento contemporâneo sobre a autonomia do aprendizado (NICOLAIDES; FERNANDES, 2002). Ou seja, o teor deste capítulo interessará tanto ao coordenador responsável por elaborar cursos de formação continuada como ao profissional em busca de aprimoramento linguístico e melhora de competências didáticas.

Talvez o maior desafio para se construírem programas ou cursos focados em aperfeiçoar o conhecimento que o professor possui sobre a língua inglesa seja elaborar materiais no modelo “mão na massa”: que gerem aprendizados para o docente e que possam ser aplicados em sala de aula ao mesmo tempo. O conceito do “aprender fazendo” tem grande aceitação na literatura como a estratégia mais utilizada na generalidade das aprendizagens (SANCHES, 2011) e como junção da teoria com a prática e valorização de experiência de formação de sentimento democrático (SCHMIDT, 2009).

3. A procura pela inteligibilidade

Além da fácil aplicabilidade de conteúdo para as aulas, o professor de língua estrangeira procura por cursos ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e elaborados para desenvolver habilidades e competências essenciais à formação do cidadão do mundo globalizado, interconectado e integrado. A BNCC ocasionou uma mudança paradigmática e metodológica, gerando uma necessidade de se possuir conhecimento avançado do idioma e de mostrar pleno domínio das habilidades comunicativas, ou seja, a habilidade da fala, da escrita, da escuta e da leitura em inglês por parte do docente. Desde então, essa exigência se limitou a algumas áreas de atuação com o ensino da língua inglesa, tais como a abordagem instrumental e a interpretação de textos no idioma-alvo, sendo a prática oral ou escrita dispensável para ministrar esse tipo de aula.

Outro paradigma pertinente ao tema diz respeito à forma com a qual se concebe a língua inglesa. Até o fim dos anos noventa,

falava-se em Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language*) ou Inglês para Falantes de Outros Idiomas (*English for Speakers of Other Languages*). Com a virada do século, populariza-se o termo Inglês como Segunda Língua (*English as a Second Language*) e, nessa esteira, o Ensino Bilíngue (*Bilingual Education*). Desde então, cresce a adoção dos termos Inglês como Língua Franca (*English as a Lingua Franca*) em virtude de a língua ter adquirido o papel de ferramenta de comunicação entre falantes de outros idiomas; o Inglês como Língua Adicional (*English as an Additional Language*) dentro de um contexto de ensino multilíngue e plurilíngue; e, por fim, o Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes*) como estratégia de internacionalização dos programas de graduação e pós-graduação nas instituições brasileiras de ensino superior.

4. Diga-me onde atua e lhe direi como pratica seu inglês

Somada aos diversos contextos de ensino da ferramenta internacional de comunicação está a alocação do docente de língua inglesa, ou seja, o universo de atuação implica o tipo de exigência imposta a esse profissional. Toda e qualquer proposta de programa de ensino da língua de Shakespeare tem de perpassar a adoção de determinadas estratégias de aprendizagem, conforme o estudo relatado por Bastos e Amorim (2018).

Nesse estudo, foram definidos três grupos com demandas linguísticas opostas: por um lado, docentes de escola pública/privada com foco no ensino gramatical e descontextualizado de estruturas sintáticas e lexicais; por outro lado, mestres inseridos em escolas de idiomas e professores autônomos que ministram aulas individuais ou em grupos, orientados para o ensino dinâmico, contextualizado e comunicativo da língua. Partindo do arcabouço metodológico conceitualizado por Rebecca L. Oxford (1990) e denominado Inventário Estratégico para a Aprendizagem de Línguas (*Strategy Inventory for Language Learning*), os autores constataram que cada grupo lançou mão de estratégias diretas e

indiretas em maior ou menor grau conforme sua área de atuação, sendo essas a de memorização, de cognição/compreensão, de compensação, de metacognição, de afeto e de socialização/interação. Se tomarmos o ditado popular “a necessidade faz a ocasião ou a oportunidade” como válido, fica claro como o local de trabalho do professor de inglês terá impacto direto na sua prática pedagógica e, conseqüentemente, no tipo de aprimoramento linguístico que o profissional sentirá motivado a almejar. É compreensível a falta de interesse por parte de um docente alocado em escola pública em investir na sua formação continuada, a qual lhe parece dispensável, além de dispendiosa.

Como toda generalização, corremos o risco de analisar o cenário linguístico-comunicativo do mestre de ensino de inglês em três esferas indissociáveis, quando, na realidade, muitos daqueles que hoje ministram aulas no idioma anglo-saxão atuam tanto em escolas regulares como em centros de língua estrangeira quanto com aulas individuais. Ou seja, as inúmeras combinações apontam para uma customização de programas de aperfeiçoamento linguístico para professores, em vez de soluções de grande porte que seguem apenas um padrão de exigência.

Ademais, a chamada condição de não nativo do professor brasileiro de inglês acaba por impulsioná-lo, de forma positiva ou negativa, à procura de cursos de atualização na língua, gratuitos ou pagos, na intenção de seguir a cartilha do eterno aprendiz (*lifelong learning*), o que este autor costuma chamar de usuário competente de inglês (*skilled English user*). Paiva (2003b) chama atenção para casos de docentes que ingressam em cursos de formação sem falar a língua que objetivam ensinar, situação que se passa em faculdades de Letras e Licenciatura, em que a carga horária se apequena comparada a outras disciplinas. Mesmo para aqueles outros já fluentes no idioma, instaura-se o ciclo vicioso e viciado no qual o professor de inglês corre atrás do seu aprimoramento linguístico-comunicativo, às vezes por conta própria, outras vezes por imposição/orientação institucional com lacunas nas suas competências e habilidades e com poucas oportunidades de prática

constante e autêntica, única forma de garantir a proficiência no idioma. Leffa (2007) descreve o quadro como sendo um processo de exclusão social, fenômeno que se manifesta na escolha do indivíduo em não querer fazer parte de determinado grupo, isto é, daqueles que falam inglês fluentemente. Quem não domina o idioma é simplesmente desmotivado ou resiste a aprender, uma vez que hoje o conteúdo autêntico no idioma é do alcance de todos, basta querer. Contudo, esse querer muitas vezes se traduz em almejar o modelo do falante nativo, apesar da crescente aceitação de variedades de inglês de países que não os Estados Unidos, o Reino Unido, o Canadá ou a Austrália. Saber reproduzir o sotaque norte-americano ou britânico e usar as expressões idiomáticas espalhadas em séries de TV e filmes hollywoodianos reforçam a busca por legitimidade e a falsa superioridade do nativo. Reconhece-se a falácia da competência absoluta defendida por Chomsky (1965) e balizada por Stern (1997), mas, ao mesmo tempo, discute-se a posse do idioma, como se a língua fosse um pertence, objeto de valor imensurável ou uma *commodity*.

Mesmo sendo de conhecimento comum que todo falante é incapaz de dominar um sistema linguístico por completo, assim como a amplitude de seu uso pela sociedade, “as pessoas geralmente tomam parte em inúmeras variedades linguísticas” (KRAMSCH, 2001, p. 80). Crystal (2003), por sua vez, defende que todos aprendem a língua e devem compartilhar dela, tendo o direito de utilizá-la da maneira como quiserem.

Do lado oposto, Medgyes (1992) argumenta que, por mais que os não nativos se esforcem, nunca poderão alcançar a competência de um falante nativo por serem incapazes de chegar ao mesmo nível de criatividade e originalidade deste último.

Vale lembrar, no entanto, que o professor não nativo é, acima de tudo, um aprendiz “bem-sucedido” da língua, sendo capaz de auxiliar seus alunos a melhorar suas estratégias de aprendizagem e habilitado a prever dificuldades com determinados pontos da língua. Se é de suma importância que compreendamos as identidades linguísticas que os falantes de inglês expressam

(HIGGINS, 2003) e que ser proficiente é se apropriar das potencialidades daquele idioma (WIDDOWSON, 1994), o falante nativo deixa de existir como parâmetro ou modelo a ser seguido. É nesse contexto teórico-metodológico que deve ser pautado todo programa de aprimoramento linguístico-comunicativo do professor brasileiro de inglês, pois, ao invés de saber quem é ou quem fala, devemos nos preocupar com o que o usuário sabe (RAMPTON, 1990). O autor enfatiza a condição do professor como a de especialista, não a de nativo.

5. Dicas para o professor

Um programa de ensino de inglês para professores deve se ancorar nas ideias de Higgins (2003, p. 621):

todo e qualquer investimento feito pelo falante no que concerne à produção da língua faz com que ela se torne legítima para ele na medida em que ele apreende seu direito de voz por meio dela e se torne um participante real e ativo em sua sociedade.

Sem mencionar os preceitos sustentados por Rajagopalan (2004, p. 111): “Devemos nos livrar da visão tradicional de que toda língua natural é tipicamente falada por uma comunidade de falantes nativos e excepcionalmente, ou marginalmente, por um grupo de não-nativos.”

Há de levar-se igualmente em conta as peculiaridades do aluno brasileiro: os aspectos da língua inglesa mais desafiadores e os elementos em que ele demonstra grande destreza. Um curso de aperfeiçoamento em inglês deveria ter como meta garantir oportunidades ao público-alvo de melhorar sua competência linguístico-comunicativa no idioma que estuda e na sua prática pedagógica, e não na imitação de um modelo único de competência comunicativa.

Outro fator importante tem a ver com a relação intrínseca entre identidade e cultura: a fala de uma pessoa revela sua identidade e, portanto, sua cultura. Esta posição se alinha com as ideias de

Rampton (1990), Cook (1999), Widdowson (1994), Kachru & Nelson (1996), Kramsch (2001), McKay (2002), Crystal (2003), Philipson (2003) e Rajgopalan (1997, 2004) de que as variedades do inglês são fruto de uma história linguística e cultural única, bem distintas do inglês dos países centrais e longe de ser desvio da norma padrão.

Enfim, o ensino de inglês para professores precisa adotar como objetivo formar o que este autor denomina de “usuário competente de inglês” (*skilled English user*), capaz de “se inserir nas formações discursivas da língua estrangeira”, de “se inserir em modos de dizer e de significar distintos daqueles da língua materna.” (BERTOLDO, 2003, p. 108). Essa proposição se alinha com a teoria do falante multicompetente de Bourdieu (1998), segundo a qual um discurso legítimo é pronunciado por um locutor legítimo em uma situação legítima para destinatários legítimos e através de formas fonológicas e sintáticas legítimas.

O professorado deve estar preparado para enfrentar as diversas demandas e os desafios relacionados ao avanço das tecnologias e da sociedade atual. Mesmo para aqueles que atuam em escolas regulares, criou-se uma expectativa (em muitos casos, uma demanda) de que estes invistam no seu desenvolvimento constante.

Referências

ARRUDA, Belia Fantina Bonini Pinto de *et al.* *Formação de professores em um curso de aperfeiçoamento para professores de língua inglesa em contexto virtual: as relações estabelecidas no fórum de discussão.* 2012.

BASTOS, Ícaro Franca; AMORIM, Simone Silveira. Estratégias de aprendizagem utilizadas pelo professor de língua inglesa no aperfeiçoamento profissional. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC*, n. 9, 2018.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. *In: CORACINI, M.*

J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 83-118.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

COOK, V. J. Evidence for multicompetence. *Language Learning*, v. 42, n. 4, p. 557-591, 1992.

_____. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DOS SANTOS, Francisco José Costa. O CLAP e o aperfeiçoamento da prática docente nas aulas de língua inglesa. *Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2022.

FIGUEREDO, Carla Janaina. *O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês*. 2011.

GAGNE, Robert M. *Learning and individual difference*. [s.l.]: C E Merrill, 1967.

HIGGINS, C. "Ownership" of English in the outer circle: an alternative to the NS-NNS dichotomy. *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 4, p. 615-643, 2003.

KACHRU, B. B.; NELSON, C. L. World Englishes. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 71-102

KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, v. 2, p. 83-93, 1995.

_____. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MEDGYES, P. Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 340-349, 1992.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over "new/non-native Englishes". *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997.

_____. The concept of "World English" and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

NICOLAIDES, Christine; FERNANDES, Vera. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The ESPecialist*, v. 23, n. 1, 2002.

RAMPTON, M. B. H. Displacing the "native speaker": expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990.

SANCHES, Isabel. Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista lusófona de educação*, v. 19, n. 19, 2011.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. *Revista Contexto & Educação*, v. 24, n. 82, p. 135-154, 2009.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

ENSINO DA ABORDAGEM LinFE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro

1. Introdução

O presente capítulo apresenta um espectro bem específico da temática geral do livro *Práticas de Ensino de Inglês* em sua terceira edição, que é a visão a partir da experiência do estágio supervisionado, tanto na perspectiva da regente, quanto na do estagiário, licenciando de Letras.

Há de se destacar que, embora seja um contexto bem pontual, ele será ainda mais específico devido ao recorte aqui apresentado, o qual enfatiza o ensino de inglês, no viés da abordagem de línguas para fins específicos (LinFE), por ser o arcabouço teórico-metodológico que norteia as práticas das salas de aula no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus Maracanã*.

É importante esclarecer que este capítulo, denominado Ensino da Abordagem LinFE no Estágio Supervisionado, terá como foco a orientação acerca de como ensinar Inglês para fins específicos, mais do que o ensino da língua propriamente dita. Ainda é válido ressaltar que se trata de um relato de experiência tanto de uma prática diferenciada, quanto de um contexto bem específico, no caso um instituto federal.

Tendo feito a introdução do capítulo, trago à baila a importância do estágio supervisionado na formação de futuros professores como sendo um espaço privilegiado para a criação de um arcabouço teórico-prático para onde o professor recorre quando no exercício de sua profissão, tão logo saia da universidade.

A formação de professores é um dos alicerces da Educação de um país, pois não se pode esperar uma melhora na Educação que não passe antes pela melhora na formação docente da nação, e esta última não acontece se o estágio supervisionado não assumir novos formatos que atendam às demandas da contemporaneidade.

O exposto acima vale para professores em geral, das mais variadas disciplinas; no entanto, especialmente neste capítulo, vale para os professores de línguas dentro de uma escola de nível médio-técnico, os quais têm o compromisso de colocar profissionais capacitados no mercado, que atendam às necessidades dele.

A realidade nos mostra a formação de um docente para trabalhar no contexto para fins específicos pouco contemplada nas licenciaturas em Letras das universidades brasileiras, mesmo havendo alta demanda e pouca mão de obra qualificada para tal. Por conta disso, o estágio em instituições que trabalhem nessa vertente se torna de grande importância a fim de oferecer uma formação mais ampla e não somente treinamentos de um ou outro método para o ensino-aprendizagem de línguas.

A partir do que foi apresentado até aqui, este capítulo tem por objetivo apresentar um modelo de estágio supervisionado possível, bem como os resultados obtidos por meio de dados gerados durante a trajetória. Cada uma das seções do referencial teórico (intituladas, a saber: A abordagem LinFE, O professor LinFE, A (não)formação LinFE, O estágio LinFE, O professor regente LinFE,) traz o breve desenvolvimento de ideias relevantes e pertinentes aos dados que serão apresentados e discutidos na sequência do texto. Não serão tópicos amplamente aprofundados, por não ser este o objetivo do capítulo, mas merecem um destaque na estrutura do texto e uma breve explanação, visto que serão importantes quando da apresentação dos resultados, discussão e conclusão.

2. A abordagem LinFE

Sobre a abordagem LinFE, de forma geral, superficial e sucinta, esclareço que a abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) com essa nomenclatura é um desdobramento com identidade nacional do que antes estava na literatura como ESP (*English for Specific Purposes* – em Português, Inglês para Fins Específicos).

A prática em questão foi formalmente explicitada na obra de Hutchinson & Waters (1987), cujo diferencial era ter como premissa os fins específicos para os quais o aluno aprendia o idioma como base para a criação e desenho de cursos, seleção e produção de materiais, bem como para a definição de métodos a serem empregados em sala de aula. Esse novo formato apresentava como pilar o tripé *análise de necessidades, desejos e necessidades*, a partir do qual todas as demais decisões necessárias para a criação do curso LinFE seriam tomadas.

Três foram os fatores que promoveram o trabalho com fins específicos em âmbito mundial: a expansão da demanda do Inglês pós-guerra com foco numa determinada necessidade particular, o desenvolvimento no campo da Linguística e a ampliação da área do saber denominada Psicologia Educacional. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8) Foi nesse período que se iniciou a supremacia da análise das necessidades (que dura até nossos dias) como ponto de partida para um curso de idiomas, o que passou a fazer toda a diferença no tipo de trabalhado desenvolvido e planejado para as futuras práticas de sala de aula.

No Brasil, os preceitos da abordagem chegam já na década de setenta, tendo como berço a PUC-SP, instituição que encabeçou a popularização da prática por meio do projeto intitulado Projeto Nacional de Inglês Instrumental sob a orientação da Professora Maria Antonieta Celani com apoio tanto do *British Council* com *experts* da área deslocados para o trabalho no Brasil quanto do governo federal sob a forma de suporte financeiro.

Um grupo de professores estudiosos da área (CELANI *et al.*, 1988; FREIRE, 2005, 2009; CELANI *et al.*, 2005; HOLMES; CELANI, 2006; CELANI, 2009, 2010; RAMOS, 2005, dentre outros) se juntou à Celani na empreitada da expansão de conhecimentos acerca da abordagem por toda a extensão de conhecimentos acerca da abordagem por toda a extensão do território nacional de forma organizada e sistemática, cujos resultados foram importantes para que chegássemos até onde estamos, mesmo que ainda muito aquém, do local que tanto almejamos.

Em função dos preceitos teóricos de a abordagem chegar durante a hegemonia da abordagem comunicativa no Brasil, muitos foram os obstáculos a serem superados. Houve, inclusive, certa reação dos professores em atuação e dos próprios estudiosos da área na academia, o que gerou a falta de interesse em se aprofundar no assunto e, como consequência, via-se a reprodução de visões errôneas sobre o novo trabalho ora sendo divulgado.

Esses mitos foram sendo reproduzidos sem uma visão crítico-reflexiva da prática, bem como sem a experiência prática dela e sem o estudo aprofundado do arcabouço teórico nos quais a abordagem se baseava. Ramos (2005) lista alguns deles: (a) instrumental é leitura; (b) a aprendizagem é manca, (c) aula de instrumental é Inglês técnico; (d) só dá para ensinar depois que o aluno domina o Inglês básico.

Apesar de terem sido criados há algumas décadas, esses mitos ecoam ainda hoje na academia. Necessário se faz que nós, praticantes da área, estejamos prontos para esclarecer, por meio de práticas, produção de conhecimento, estudos e teoria as concepções enganosas que se apresentam, na tentativa de desconstruir e romper com os mitos para reconstruir uma visão diferenciada sobre a prática.

3. O professor LinFE

Uma série de qualidades é esperada de um professor dentro do panorama da Educação no sentido mais macro em qualquer

área que ele venha a trabalhar. Tanto mais ainda o professor de línguas para fins específicos, pois, para se colocar em prática a teoria acima explicitada, uma série de atributos é esperada dele. Hutchinson & Waters (1987) definem o papel deste profissional como multifacetado.

Tendo isso em mente, Swales (1985) ressignifica tal função e denomina esse profissional como *practitioner*, ou seja, praticante. Tal ressignificação do termo tem por objetivo tentar abarcar, minimamente, as múltiplas habilidades e atividades a serem desempenhadas pelo professor, que vão muito além das funções ordinárias de sala de aula de fins gerais.

O papel de um professor para fins específicos é bastante peculiar, pois, na verdade, ele deve estar capacitado para desempenhar uma variedade de atividades, dentre elas: pesquisador de campo, *designer* de curso, produtor de material, avaliador de material e de curso etc. Hutchinson & Waters (1987) afirmam que o professor terá que lidar com análises de necessidades, desenvolvimento de currículo, materiais escritos, adaptação e avaliação, o que torna a função bastante complexa.

Há de se destacar que, em se levando em consideração o acima exposto, tanto formadores, quanto licenciandos devem estar cientes de que sempre será um desafio o desenvolvimento das habilidades desse profissional, especialmente quando o contato com a prática se dá mais especificamente durante o estágio em que está alocado já no final da formação inicial. Um professor LinFE deve ter sempre uma atitude positiva frente ao novo, bem como dedicação no que se refere à sua capacitação por meio de conhecimento, estudo, pesquisa, leitura, os quais devem ser a base de sua identidade como tal.

Outro ponto relevante do profissional que desenvolve um trabalho para fins específicos é que ele está sempre em construção, uma vez que cada novo aluno, grupo ou turma significa estar pronto a revisar seu embasamento e colocá-lo em prática, adaptando a situação ao contexto em questão.

Uma característica que também deve ser identitária do docente LinFE é a visão de ensino colaborativo e cooperativo, pois o professor, ao lidar com várias áreas diferentes para ensinar o idioma, precisa entender que o aluno será o parceiro e coautor do próprio curso. Em sendo o *expert* do assunto, será o aprendiz que, muitas vezes, fará a vez do par mais competente. A prática deve estar baseada na coconstrução de conhecimento em uma via interativa e de mão dupla (RAMOS, 2009).

Em linhas gerais, é possível chegar à conclusão de que o professor LinFE tem que ser polivalente, uma vez que se exige dele o domínio de uma multiplicidade de funções, que vão muito além da aula propriamente dita. Por isso, esse profissional está sempre na zona de desconforto, com novos desafios a serem superados. É necessário ter posicionamento ativo e ser proativo, crítico e reflexivo frente às demandas.

4. A (não)formação LinFE

Atualmente, as faculdades de Letras no país pouco têm contribuído para a formação de professores LinFE, salvo poucas exceções. Isso se dá devido ao fato de que a abordagem, desde o início de sua implementação, nunca teve local de destaque na academia, como já apresentado anteriormente neste texto. Pelo contrário, a falta de aprofundamento sobre o que LinFE de fato representa gerou a reprodução de concepções errôneas, as quais se tornaram mitos que seguimos combatendo desde então.

A quase completa falta de preparação dos futuros professores da língua para atuar com a abordagem de línguas para fins específicos nos bancos universitários é uma realidade devido à falta de uma disciplina, cuja ementa dê conta não só dos preceitos da abordagem, mas de um estudo sobre o perfil do profissional para trabalhar nessa perspectiva e das incumbências atribuídas a ele, além dos contextos em que ele possa trabalhar em sintonia com essa abordagem.

A formação dos professores de línguas para fins específicos tem se transformado, aos poucos, em objeto de estudo de pesquisas em

Linguística Aplicada. Entretanto, ainda é uma área que carece de um olhar mais problematizador por parte dos pesquisadores se comparada a outros tópicos de pesquisa, tais como aqueles voltados para produção e avaliação de materiais didáticos, por exemplo.

Tal situação reflete a dificuldade de se perceberem todas as oportunidades que o trabalho com ensino de línguas para fins específicos gera na carreira do professor. Também desconsidera toda a riqueza que circunda as práticas de sala de aula nesse viés.

Como já previsto desde a época do Projeto Nacional, o professor LinFE necessita de um tipo específico de formação docente (CELANI *et al*, 2009; RAMOS, 2009^a, dentre outros) com o devido aprofundamento teórico. Ademais, precisa haver uma visão mais macro da própria abordagem que se iniciou com determinadas características, mas que, com o decorrer dos anos, passou a assumir uma identidade própria pelo contexto sócio-histórico onde está inserida.

Formar um professor LinFE é também preparar o profissional para ser autônomo, independente e empreendedor, e não somente aquele treinado e vinculado com métodos ligados a redes de escolas ou cursos privados. É, especialmente, colocá-lo em destaque no mercado, pois são poucos aqueles que sabem trabalhar nessa perspectiva, mesmo que a demanda seja alta para esse tipo de mão de obra.

Essa complexidade dificulta a própria formação desse docente e, em consequência disso, Vian Jr (2015) conceitua que o professor LinFE é aquele que foi formado como professor de línguas para fins gerais que se vê na iminência do exercício LinFE, que seja por um concurso realizado, pela necessidade do mercado ou da instituição ou qualquer outra situação pertinente.

O resultado da (não)formação LinFE são docentes treinados para atuação em contextos limitados da educação e não aptos para o desenvolvimento de um trabalho próprio e autoral, que o coloque pronto para enfrentar um grande número de futuros alunos que possuem características próprias para o aprendizado do idioma e que, para isso, precisam de um professor com esse perfil diferenciado.

Em não se viabilizando a formação inicial adequada, é na formação continuada que tem acontecido a preparação do professor para essa especificidade do trabalho por meio de ações pontuais, tais como: cursos de atualização, especialização, complementação, extensão e/ou pós-graduação.

5. O estágio LinFE

No passado e, infelizmente, ainda atualmente, o estágio supervisionado estava atrelado a ideias de: observação pela mera observação; passividade frente a alunos e práticas de sala de aula; sentimento de reverência ao professor regente; aceitação de práticas observadas como exemplos a serem seguidos; pouco diálogo entre as partes.

Eram tempos de quase anulação/apagamento da figura do estagiário dentro de sala em seu próprio processo de formação. O estágio pouco contribuía para a criação da identidade pessoal e individual dos licenciandos, que, em geral, se encontravam em um local bastante desconfortável, nem de aluno, nem de professor.

Hoje em dia, o maior desafio do estágio na perspectiva LinFE é fazer deste momento uma etapa significativa e relevante na formação de novos professores de línguas. No caso, como quase não há a formação teórica para fins específicos na universidade, o estágio tem que dar conta não somente da prática *in loco*, como também suprir a lacuna do conhecimento teórico que embasa o que acontece em sala de aula. Esta peculiaridade aumenta o nível de complexidade do estágio e da responsabilidade do regente.

Falando do contexto em questão que é o estágio LinFE dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) como professora regente há alguns anos, tenho buscado implementar um modelo de estágio mais participativo, ativo, significativo e relevante para a formação dos licenciandos.

Para isso, necessário se faz que eu introduza os alunos à teoria e à prática ao mesmo tempo, ou seja, que eu os possibilite experimentar a práxis do ensino de línguas no viés da abordagem LinFE.

O estágio LinFE se inicia a partir de uma investigação sobre qual conhecimento prévio sobre a abordagem LinFE os licenciandos trazem, mesmo que seja uma visão errônea baseada nos mitos e preconceitos, o que é muito comum, diga-se de passagem.

Ao mesmo tempo, os professores em formação já começam a participar das aulas e, concomitante a isso, passam também a ler os textos basilares da área, a fim de que consigam fazer a relação entre teoria e prática em encontros futuros de discussão que são promovidos na sequência.

Todo o processo do estágio desde o primeiro contato e aula observados será um caminho de desconstrução e reconstrução da concepção vigente, a fim de que, ao final desta etapa, tenhamos professores aptos não só a trabalhar dentro desta perspectiva, como também capazes de argumentar na defesa da abordagem, caso seja necessário.

Os futuros professores têm acesso à visão da equipe de línguas quanto ao que é ser estagiário e ser regente num contexto bastante específico e diferenciado, especialmente ao que é esperado deles, compromissos e responsabilidade.

Há momentos em que os licenciandos elaboram materiais como forma de melhor se prepararem para a regência propriamente dita, a ser enfrentada futuramente. Além disso, participam de *workshop* oferecido por um dos membros da equipe sobre como aplicar a análise de necessidades, criar o curso, produzir materiais e tomar todas as decisões posteriores.

Fora isso, promovem-se oportunidades de participação, apresentação e publicação em eventos da área em coautoria com o professor regente, o que torna o estágio no IFRJ bastante diferenciado.

Dentre as características do estágio LinFE no âmbito do IFRJ, a participação tem papel de destaque. Há o abandono do papel passivo e apagado de um docente em formação inicial e se busca o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre aulas, troca de experiências prévias sobre determinado assunto ou situação. Propõem-se momentos de críticas, avaliações e sugestões relacionadas a situações e problemas de sala de aula. Uma visão de

estágio baseada na troca mútua, na formação contínua e permanente, não apenas dos licenciandos, mas também de todos os envolvidos no processo, na discussão de textos teóricos sobre a abordagem, deve ser construída.

Entende-se o estágio como momento significativo, pertinente e relevante na formação que contribua para a construção das identidades de todos e cada um deles a partir de acertos e de erros em sala de aula, pois são essas experiências que colaborarão para que eles, os estagiários, decidam o que fazer e o que não fazer no seu agir pedagógico, traçando suas próprias identidades como docentes.

6. O professor regente LinFE

No modelo de estágio como o aqui apresentado para a execução no contexto LinFE, o professor regente tem papel fundamental, pois será ele que conduzirá esse momento bem peculiar da formação inicial dos licenciandos. Apesar de ter o papel fundamental, ele precisa desenvolver a etapa de forma que sejam os estagiários os protagonistas do processo.

A função do regente, nesses termos, é crucial. Ele assume, momentaneamente, o papel de formador, aquele que precisa oferecer o aparato teórico em consonância com sua própria prática de sala de aula, além de propor discussões reflexivas sobre essa mesma práxis, desmitificando o discurso trazido da universidade, caso haja e na maioria das vezes há, e, ainda, alargando a concepção sobre a abordagem LinFE.

Em tempo, ser regente é mostrar na prática observada, compartilhada e coparticipada, acertos e erros, momentos fáceis e difíceis, facilidades e dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. É estimular o licenciado ao abandono do conceito de estágio estabelecido no senso comum de que estar em sala é observar, anotar, ser passivo e manter-se calado. É abandonar qualquer concepção de estagiário como mero espectador e consumidor de conhecimento e possibilitar a ele momentos de protagonismo na sala

de aula, nas interações com alunos e nas participações em atividades previamente preparadas por eles, ou não.

O desafio de contribuir para a formação inicial de futuros docentes coloca os professores regentes em uma situação de enorme responsabilidade, já que entendem que a melhora na Educação do país passa por uma formação docente de qualidade e não haverá outra forma de isso acontecer que não passe pela reformulação do que hoje se entende como estágio.

Assim sendo, não haverá uma formação eficiente e eficaz enquanto o estágio estiver preso aos modelos antigos. É necessária a ressignificação dos moldes anteriores e a adoção de configurações mais contemporâneas de atividades, de ações, de percepções, de reflexões e de posicionamentos referentes ao estágio supervisionado.

Ser regente é possibilitar a troca de experiências entre pares em igualdades de condições (regente e estagiário) para solução de problemas, criação e desenvolvimento de atividades, mesmo que estejam em momentos distintos de sua formação.

Ser regente é ajudar a formar o (não)formado e, ao mesmo tempo, formar-se a si mesmo nas interações que surgem nas discussões teórico-práticas, nas conversas entre aulas, nas sugestões, críticas e observações do cotidiano da sala de aula.

Ser regente é ser apaixonado por sua prática pedagógica e despertar a mesma paixão nos futuros colegas de trabalho, que, ao se despedirem, deixam marcas no regente, assim como as levam dele.

Ser regente é estimular atitudes investigativas no professor em formação e mostrar a ele que um professor precisa ser um eterno pesquisador e questionador, pois só assim ele produzirá conhecimento pertinente ao seu contexto de atuação para si e para os demais colegas por meio de seu próprio exemplo como professor-pesquisador.

Ser regente é se conscientizar de que, se o licenciando não está ali para coconstruir e possibilitar formações mútuas, não há a necessidade de sua presença no processo.

Enfim, ser regente é formar-se o tempo todo, especialmente nos momentos do estágio, é saber que você tanto ensina quanto aprende no estágio, entendido como mútua formação.

7. Metodologia

Como já dito anteriormente, apesar de o título deste capítulo fazer referência ao ensino de Inglês no estágio supervisionado, o foco do texto será no ensino de como ensinar Inglês para fins específicos no IFRJ e o seu objetivo será o de compartilhar uma experiência, a fim de que possa servir de base para outros professores regentes adaptarem às suas respectivas realidades. Esse relato de caso partirá do recorte dos resultados de um projeto de extensão desenvolvido durante o estágio de concluintes do curso de Letras da UFRJ no ano de 2021.

Vejo, como professora regente, o estágio supervisionado como uma oportunidade ímpar de se produzir conhecimento aplicado para essa realidade, quer seja pelo desenvolvimento de projetos de extensão ou pesquisa, inclusive, se possível, abarcando os próprios estagiários não somente como participantes, porém como desenvolvedores da pesquisa, como, de fato, já ocorreu, mas não é o caso em questão.

Quanto à metodologia, o projeto em questão fez uso do perfil qualitativo-interpretativista, visto que sua proposta é obter informações aprofundadas e subjetivas dos participantes.

A interpretação de dados é decorrente da relação que existe entre os participantes, os eventos e o contexto imediato. Por exemplo, oferecer ao professor instrumentos para refletir e estudar sua prática pedagógica e, concomitantemente, produzir conhecimento a ela relevante.

Os participantes foram dois estagiários da UFRJ no IFRJ durante o ano de 2021. Os dados foram gerados durante dois momentos de discussões remotas *online* via *Google Meet* gravadas com consentimento de ambos. Cada uma das sessões teve, aproximadamente, entre trinta e quarenta minutos. Os encontros

versavam sobre mitos da prática LinFE, tendo por base a leitura de alguns dos capítulos do e-book da autoria de Ribeiro (2020), composto por dez de seus últimos artigos publicados em anais de eventos sobre a temática. Os dados gerados são excertos de falas dos participantes sobre os mitos durante os encontros de orientação, os quais foram organizados em quadros para categorização, análise e discussão, que serão apresentados na sequência.

8. Resultados e discussão

Aqui, apresento a discussão dos dados por meio de quadros, nos quais as falas escolhidas foram transcritas e divididas, levando-se em consideração três dos mitos mais divulgados e reproduzidos.

Quadro 1 – Mito sobre o uso do português em sala

Mito sobre o uso do português em sala
<i>“Vejo que não necessariamente, mas é essencial para os tipos de textos e vocabulários, especialmente porque acompanhamos turmas mais básicas.”</i>
<i>“Ele não é obrigatório, mas aparece bastante.”</i>
<i>“Com as turmas mais avançadas, alguns se arriscam a falar mais.”</i>

Fonte: a autora

As falas dos participantes reforçam o mito de que a aula LinFE deve acontecer eminentemente em português, a fim de que os alunos possam compreender o professor e acompanhar as aulas. No entanto, as mesmas falas desconstroem os mitos, pois os estagiários percebem que sempre há uma adequação do uso dos idiomas conforme a necessidade da turma em questão.

Como apontado por eles, o uso da língua-mãe ocorre, especialmente quando se trabalha com as turmas de nível mais baixo e com pouco conhecimento e experiência prévios do idioma. Entretanto, isso não é uma obrigatoriedade, haja vista o constante estímulo por parte da professora para que os alunos utilizem o

idioma ensinado o quanto antes e quando se sentirem mais confortáveis para fazê-lo.

Quadro 2 – Mito sobre a abordagem trabalhar só uma habilidade, a da leitura

<p style="text-align: center;">Mito sobre a abordagem trabalhar só uma habilidade, a da leitura</p>
<p><i>“Eles trabalham muito o speaking e textos de diversos gêneros.”</i></p> <p><i>“A gente vê que não é nada disso, não é só leitura, eles trabalham outras habilidades para aprender a língua.”</i></p>

Fonte: a autora

A crença de que o trabalho com a abordagem LinFE se dá apenas a partir do desenvolvimento de uma das habilidades, sendo ela a leitura, é a mais comum entre os professores de línguas. Também tem sido a mais difícil de ser desconstruída na área.

As falas transcritas mostram que os licenciandos até se surpreendem quando veem que existe a oportunidade de se ensinar mais de uma habilidade da língua sem que obrigatoriamente a leitura seja uma delas. A constatação de que esse mito foi quebrado é uma vitória tripla: para mim, como regente e estudiosa da área, pois é ele o mais comumente reproduzido na atualidade. É uma vitória também para os licenciandos que fazem o estágio no IFRJ, pois serão eles que desmistificarão futuramente a ideia nas suas turmas com seus alunos, com outros colegas de profissão que não tiveram tal oportunidade no estágio, nos seus contextos de atuação nos quais estarão aptos a colocar em prática um trabalho que os qualifica para maiores oportunidades no mercado de trabalho. É uma vitória também para a área, pois, com mais profissionais tendo conhecimento e praticando o trabalho com fins específicos, ela tende a se fortalecer.

Quadro 3 – Mito sobre a aula LinFE ser monótona

Mito sobre a aula LinFE ser monótona

“Eu não achei. Mesmo sendo online, com câmera desligada, sem a mesma interação da sala de aula, eles contribuem bastante. Não ficam só adquirindo conhecimento.”

“Boa parte das vezes, eles participam bastante, não fica uma coisa que o professor fala e eles ficam sentados lendo.”

“Quando a gente vê a turma e vê as necessidades daquela turma e cria um material mais especificamente para os alunos, eles aprendem mais rápido e com mais interesse e de forma mais duradoura.”

Fonte: a autora

Nessas falas, vemos a relação direta entre a participação e o envolvimento dos alunos na aula e a ideia de monotonia. Dessa forma, o alto grau de engajamento dos alunos nas atividades propostas pela professora faz com que os estagiários concluam que os alunos não consideram a aula monótona.

Mesmo estando num momento muito difícil de forma remota e com acesso precário, os alunos sempre faziam o possível para participar. Isso se deu por conta do trabalho com o idioma aplicado à futura área de atuação deles, com assuntos de interesses dos aprendizes, uma vez que a interdisciplinariedade com disciplinas técnicas faz parte do processo e gera motivação. Finalmente, ver significado e aplicabilidade no que é aprendido faz toda a diferença na disposição para aprender o idioma.

9. Considerações finais

Diante do apresentado ao longo deste capítulo, evidencia-se a importância do estágio supervisionado e seu papel na formação de futuros professores. Em qualquer que seja o contexto educacional, o estágio sempre terá o seu valor.

Se o estágio for para a prática LinFE dentro de uma instituição que é referência nessa prática sob a orientação de um docente regente LinFE que tem consciência da função de um estágio

ressignificado para a formação de profissionais que desenvolvam um perfil diferenciado para trabalhar na vertente dos fins específicos, maior será o valor agregado da experiência.

A necessidade de mais iniciativas transformarem o estágio num local de produção de conhecimento pertinente e relevante ao contexto em questão foi a motivação para a escrita deste capítulo, cujo objetivo geral é compartilhar uma experiência possível e, com isso, incentivar outros colegas regentes a fazerem possíveis adaptações para aplicabilidade.

No IFRJ, o estágio é uma experiência enriquecedora tanto para o regente que aprende enquanto forma os licenciandos, quanto para os estagiários propriamente ditos, uma vez que proporciona o contato com uma perspectiva de ensino de línguas que muitos deles não tiveram experiência até então.

Propiciar espaços para a formação inicial baseada em discussões, trocas de experiência, desenvolvimento de materiais, reflexão e participação ativas durante as aulas torna a experiência do estágio, de fato, relevante para a formação acadêmico-profissional dos licenciandos.

Os resultados sugerem que estágios nesse formato e nesse tipo de instituição são relevantes para o futuro docente. Conclui-se, assim, que, em não se tendo a formação para o trabalho LinFE na faculdade, o estágio cumpre um papel fundamental para melhor qualificar esse profissional.

Assinlo a importância da consciência de que não existe a formação de professor pronta e acabada, o professor deve estar sempre em formação, construindo, desconstruindo e reconstruindo suas concepções e práticas, pois só dessa forma será um profissional sempre melhor para seus educandos, colegas, instituição e para a educação num contexto mais macro.

Dessa forma, finalizo concluindo que a formação do professor, quando deixa os bancos universitários, deve ser entendida como pontapé inicial para um novo mundo no qual o aprendizado é uma constante para impulsionar novos projetos em sua vida pessoal e profissional.

10. Dicas para o professor

Finalizando o capítulo, gostaria de apresentar algumas dicas para o professor, quer ele seja o regente, quer ele seja o próprio estagiário, nesta etapa bem específica da sua formação: o estágio supervisionado. Como vimos, o professor-regente tem um papel bastante relevante no processo de formação de novos docentes e, para que ele exerça tal função de forma que propicie tanto o crescimento de si, quanto do seu estagiário, é necessário investir na sua formação continuada no formato que melhor se encaixar na sua rotina.

Um dos formatos possíveis é a leitura e aprofundamento teórico sobre a temática, bem como de relatos de experiências do mesmo contexto e assim por diante. É necessário que o professor-regente entenda que há uma responsabilidade nesta relação com o universitário prestes a deixar a licenciatura e assumir uma turma no mercado de trabalho. Assim, para atender o graduando da melhor forma possível, a capacitação do regente é fundamental. Ademais, o convívio com outros professores-regentes possibilita trocas que ajudam bastante, pois os que vivenciam experiências afins apresentam diferentes pontos de vista sobre a questão, por meio dos quais você pode traçar o seu parecer sobre o que relevar ou não.

O senso de comunidade é um ponto que fortalece a identidade de um grupo e, para que você consiga criar esse tipo de laço com outros colegas, você precisa estar neste contexto de formação continuada mais específico, por meio de eventos, oficinas, minicursos, *workshops*, etc. Em pleno século XXI, com o advento da internet e da produção, popularização e divulgação de conteúdo digital, espera-se que professores em geral protagonizem o processo de capacitação selecionando canais no YouTube e perfis das redes sociais, nos quais possam se abastecer com conhecimento pertinente e relevante para seu contexto de atuação.

A oferta de cursos on-line durante e após a pandemia de COVID abre um leque de possibilidades. Eventos na modalidade remota e híbrida democratizam o acesso ao conhecimento

produzido por pesquisadores e estudiosos da área. Nesse sentido, compete ao professor buscar alternativas para sua formação continuada; o que não cabe é encontrar professores que se acomodem com sua formação inicial sem buscar melhorar as práticas de sala de aula.

Outra possibilidade de formação continuada é aquela mais sistematizada e formalizada nas instituições de ensino que ofertam cursos de pós-graduação, especialização, extensão, aperfeiçoamento, tanto no modelo presencial, quanto na EAD, os quais são excelentes formas de educação continuada. Assim como se sugere que o professor se forme um professor-regente, de outra forma é necessário que os licenciandos desenvolvam um perfil de estagiário que esteja em diálogo com este modelo de estágio.

Estagiários precisam ser ativos e proativos no decorrer do processo e entender este período como aquele que lhes fornece subsídios e repertório, os quais serão importantes para sua futura rotina no mercado de trabalho. É importante entender a importância de um estilo de observação que estimule a percepção crítico-reflexiva do contexto. Transformar a observação em sugestão, em ideias, em *insights*, além de conversas profícuas com o regente, é uma excelente forma de crescimento.

O estágio supervisionado precisa ser visto como um momento de parceria, colaboração e crescimento mútuo por todos os envolvidos no processo, pois só assim ele dará os frutos esperados: a formação de professores autônomos, independentes, críticos e reflexivos que sejam protagonistas de sua formação contínua e continuada. Dessa forma, para que a experiência do estágio cumpra seu papel, ela deve ser pautada em algumas etapas: observação, comunicação, avaliação, reflexão, revisão e ação, as quais precisam ser feitas pelos professores-regentes, estagiários e professor-universitário. Será essa tríade a responsável pelo sucesso dentro do ambiente do estágio durante a formação universitária em nível de graduação.

Referências

CELANI, M.A.A. English for Specific Purposes: *When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil*. v. 27, p. 412 – 423. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

_____. *Professores e formadores em mudança*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CELANI *et al.* *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: Educ, 1988.

_____. *ESP in Brazil: 25 years of reflection and evolution*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FREIRE, M. Apresentação. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M M.; RAMOS, R. R. C. G. (orgs). *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras. 2009.

FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005.

HOLMES, J.; CELANI, M.A.A. *Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980–2005*. Volume 25, Issue 1, 2006, Pages 109-122.

HUTCHINSON, T., & WATERS, A. *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

RAMOS, R. A. História da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A.;

FREIRE, M.M.; RAMOS, R. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Gêneros textuais: Uma proposta de Aplicação em cursos de Inglês Para Fins Específicos. In: *The specialist/Centro de*

Pesquisas, Recursos e informação em Leitura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – CEPRIIL. V. 1, n.1(1980). São Paulo: EDUC, 2005.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In: SWALES, J. Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology.* Oxford: Pergamon Press, 1985.

ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE TEXTOS MIDIÁTICOS

Alan Geraldo Ank Vasconcelos Batista
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

1. Introdução

Novos tempos implicam novas maneiras de ser, pensar, agir e refletir sobre o mundo em que vivemos. Tempos em que mentiras se revestem de verdade, ludibriam pessoas e causam desde a má-informação até mortes (inverdades divulgadas durante a pandemia, por exemplo). Tempos em que pesquisadores renomados, com anos de estrada, são questionados e gurus midiáticos são louvados e seguidos diariamente.

Nós, como educadores que somos, podemos auxiliar no desenvolvimento de cidadãos ativos e críticos que consigam combater essas inverdades que tanto nos prejudicam enquanto sociedade, bem como auxiliar nossos alunos a entenderem, com mais profundidade, textos que são consumidos frequentemente e que, por vezes, são tomados como verdades absolutas a partir da máxima do senso comum “se foi publicado/se está na internet, é verdade”.

Neste capítulo, entendemos que o Letramento Midiático pode nos oferecer caminhos e possibilidades para auxiliarmos nossos alunos a lerem textos de modo mais reflexivo e responsável. Para tanto, abordamos os conceitos de Letramento, Letramento Midiático, bem como sua relação com o ensino de inglês, assim como caminhos e dicas para se letrar midiaticamente no processo de ensino e aprendizagem da língua.

2. Letramento

O século XXI, juntamente com o desenvolvimento tecnológico cada vez mais dinâmico, acarreta a necessidade de conhecimentos e letramentos diversos que irão propiciar uma interpretação de mundo mais realista e consciente por parte dos indivíduos. Um exemplo destas demandas atuais é o fato de que os atos de ler e escrever vão além do domínio dos símbolos e exigem o letramento do indivíduo. Em outros termos, há que se aprender “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p.18). Sendo assim, pode-se entender que ser letrado vai muito além do entendimento raso dos registros gráficos, ou de uma mera decodificação.

Soares (2009) defende que compreender o termo letramento é de extrema relevância, posto que ele representa o meio pelo qual se atenderão as demandas da realidade social. Faz-se necessário ir além das ações de leitura e escrita, fazendo uso expandido destas habilidades para uma participação ativa na sociedade. A autora cita como exemplo uma pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 80, que visava avaliar o nível de letramento de jovens estadunidenses de 21 a 25 anos:

... em primeiro lugar, os instrumentos utilizados avaliaram as habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas, etc. e de localizar e usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros de horários, etc., o que evidencia que o objetivo não foi verificar se os jovens sabiam ler e escrever – se eram *alfabetizados* – mas se sabiam fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações – que nível de letramento tinham. (Ibid., p. 23)

Pode-se dizer, então, que o letramento viabiliza a inserção social e a capacidade de exercício da cidadania. Há vários tipos e meios de se letrar na sociedade atual, a saber: letramento visual, letramento crítico, letramento digital, letramento literário, letramento racial, letramento midiático, dentre outros. Cada um

deles se refere a uma área e uma forma específica de práticas sociais que nos possibilitam agir na sociedade de forma mais informada e consciente. Neste capítulo, focaremos no letramento midiático.

3. Letramento Midiático

Espera-se, pois, que o cidadão aprenda a lidar com o volume informacional e seja capaz de processar as informações recebidas por meio de diversos textos midiáticos. Para tanto, o letramento midiático faz-se necessário. Potter (2020) justifica que aprender a lidar com as mídias¹ melhora a capacidade dos indivíduos de exercer controle sobre a imensa quantidade de mensagens que encontram diante da exposição diária a elas. O autor ressalta que, a todo momento, os indivíduos recebem grande volume de informação através de diversos meios.

Em um cenário social em que se exige a compreensão e a interpretação das informações de forma expandida, o letramento midiático se mostra essencial aos cidadãos. De acordo com Trilling e Fadel (2009), este letramento está diretamente relacionado ao meio de entrega de mensagens, que engloba desde textos impressos a, até mesmo, áudios e vídeos, e também está relacionado à maneira na qual se dá a elaboração das mensagens para estes meios. Nesse sentido, surge a necessidade de fazer o uso de uma espécie de poder semiótico, que é a capacidade individual de se expressar utilizando recursos para a produção e disseminação de significados, conforme classifica Kress (2003).

Mediante o entendimento dos meios e processos que envolvem a assimilação dos sentidos, é que se adquire o letramento midiático necessário para lidar com as cargas informacionais

¹ Neste capítulo entendemos como mídia: desde o aparelho fonador, na cultura oral, até os computadores, *laptops*, *tablets*, celulares, TV digital, *websites*, redes sociais, *e-books*, aplicativos, *podcasts*, serviços de *streaming*, na cultura digital. Além destes exemplos, impressos, rádio, cinema, TV, videogames, videoclipes, filmes, painel publicitário, dentre outros, configuram diferentes mídias, segundo Rojo e Moura (2019).

recebidas no cotidiano de modo informado e crítico. Posto isso, um melhor entendimento e interpretação das produções e meios midiáticos ajudaria, por exemplo, a lidar com um dos principais dilemas atuais que é o recebimento e disseminação das *fake news*. Além disso, há outras questões importantes relacionadas à mídia a serem consideradas que também são apontadas por Potter (2020), como a concentração da propriedade de diversas empresas de mídia em massa a poucos grupos, que acabam por centralizar e limitar a linha de abordagem das informações. Outro ponto indicado pelo autor é a exposição excessiva dos indivíduos às propagandas por meio de diversos veículos. Nesse contexto, pode-se inferir que inúmeros problemas causadores de prejuízos, tanto financeiramente quanto socialmente, poderiam ser mitigados com o melhor domínio, por parte dos cidadãos, dos recursos midiáticos.

Com isso, percebe-se como indispensável o desenvolvimento das habilidades esperadas dos indivíduos do século XXI, por ser fundamental diante desta demanda da interpretação expandida dos signos. Trilling e Fadel (2009) detalham em seu livro *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times* que as principais competências e interdisciplinaridades da contemporaneidade, a serem desenvolvidas e que são esperadas dos alunos, estão distribuídas dentro de três grupos que poderão influenciar diretamente no letramento destes e ajudá-los a terem sucesso nos desafios da atualidade.

Trilling e Fadel (2009) destacam que o primeiro grupo aborda as habilidades de aprendizado e inovação, e estas tratarão do pensamento crítico e resolução de problemas; comunicação e colaboração; e criatividade e inovação. O segundo, chamado de habilidades de informação, mídia e tecnologia, apresenta as questões ligadas diretamente à capacidade do indivíduo em compreender e fazer uso dos meios informacionais, midiáticos e tecnológicos. Já o terceiro engloba as habilidades de vida e carreira, dando ênfase aos aspectos de flexibilidade e adaptabilidade; iniciativa e autodireção; interação social e intercultural; e produtividade e responsabilidade dos indivíduos.

Conseqüentemente, compreende-se que, nesta contextualização, há a possibilidade da utilização de textos midiáticos para o desenvolvimento das competências listadas no ambiente de ensino e aprendizagem de inglês, que viabilizarão o letramento midiático dos alunos no contexto educacional.

Resumidamente, de acordo com o NAMLE (*The National Association for Media Literacy Education*, 2022), há alguns princípios básicos a serem observados quando tratamos de Letramento Midiático na Educação, a saber:

ele requer uma investigação ativa e pensamento crítico acerca de mensagens que recebemos e criamos; expande o conceito de letramento que inclui todas as formas de mídia (por exemplo, ler e escrever); constrói e reforça habilidades para aprendizes de todas as idades [...]; ele auxilia a desenvolver participantes informados, reflexivos e engajados, essenciais a uma sociedade democrática; reconhece a mídia como parte da cultura e como agente de socialização; afirma que as pessoas usam suas habilidades individuais, crenças e experiências para construir suas próprias interpretações de mensagens midiáticas (on-line).

Pensar no Letramento Midiático na Educação extrapola o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, posto que significa trabalhar em prol da manutenção do estado democrático, de uma sociedade mais justa e mais harmoniosa, bem como para o desenvolvimento da cidadania ativa, em que nossos alunos sejam agentes em suas comunidades e contribuam para a expansão de suas perspectivas e para a justiça social. Na próxima seção, relacionamos o Letramento Midiático ao ensino de inglês, mais especificamente.

4. Letramento midiático e ensino de inglês

Como já mencionado, os letramentos exigidos para se viver de modo informado e crítico na sociedade atual englobam o letrar midiaticamente, diante de uma exposição massiva de nossos alunos a textos midiáticos de toda sorte. Ao que Signes (2001, p. 123) acrescenta que

não há meios de se evitar as mídias de massa. Elas são parte de nossa vida. Desse modo, devemos ensinar aos nossos alunos habilidades interpretativas para analisar os produtos das mídias de massa que eles necessitarão no futuro. Precisamos começar a levar a TV, os jogos de computadores, a internet a sério e usá-los não somente como materiais para o ensino, mas como um meio eficiente de motivar os estudantes. Eles devem entender como as mídias de massa operam, isto é, nossos estudantes devem ser letrados midiaticamente (tradução nossa).

Signes (2001) já assinalava, há mais de dez anos, a necessidade de se utilizar as mídias de massa para além de instrumentos de ensino a fim de se aprimorar o modo como se recebe e se interpreta textos midiáticos. Na atualidade, o letramento midiático se faz ainda mais presente, visto que “nosso mundo é voltado para imagens e mídias” e, assim, “nosso ensino deve ser voltado também para imagens e mídias” (SHIN, 2021, on-line, tradução nossa) a fim de que nossos alunos participem da sociedade de modo ativo. Além disso, os textos têm se mostrado cada vez mais multimodais², congregando “mais de um modo em um texto ou um evento de construção de significado” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 181) demandando um ensino multimodal, focado em textos autênticos que trazem para a sala de aula “os modos de comunicação que acontecem no mundo real” (SHIN, 2021, on-line, tradução nossa).

Considerando que a interpretação de textos midiáticos pressupõe, dentre outras questões, a interpretação não só da linguagem verbal, mas também da não-verbal, no ensino de língua inglesa, no caso deste capítulo, ensinar a compreender e expandir o olhar sobre a linguagem não-verbal é de suma importância.

A língua inglesa, enquanto língua global, fortemente utilizada na internet, na ciência e tecnologia e também entrelaçada à nossa própria língua, requer, em seu ensino, letramentos que propiciem

² Apesar de a multimodalidade não ser algo novo, “posto que sempre foi uma parte essencial da construção de significado na história humana [...] a multimodalidade é, indubitavelmente, muito mais significativa na era das novas mídias digitais” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 181).

ao aluno participar e se comunicar efetivamente no mundo atual, compreender de modo crítico e aprofundando os diversos textos que circulam nas mais variadas mídias, assim como estar preparado para se relacionar bem com as tecnologias e modos de ser, viver e se comportar do século XXI.

Letrar midiaticamente nosso aluno, na aula de língua inglesa, significa trabalhar em várias vertentes que possibilitem uma melhor compreensão das mídias, a preparação para identificar *fake news*, como já mencionado anteriormente, o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como o de uma cidadania ativa, em que este sujeito será capaz de agir criticamente em sua comunidade, a fim de desconstruir verdades absolutas, romper com padrões naturalizados, ressignificar modos de ser e interagir no mundo, acolher, aceitar e respeitar a diversidade, entendendo sua riqueza e sua existência. Para tanto, devemos pensar na aula de língua inglesa para além dos conteúdos puramente linguísticos (gramática, vocabulário, pronúncia...) que devem ser contemplados, mas podem ser feitos a partir de um contexto maior, mais realista e que amplie as perspectivas dos alunos.

A seguir, elencamos alguns caminhos para o letramento midiático na sala de aula de língua inglesa.

5. Caminhos para o ensino de inglês por meio de textos midiáticos

Shin (2021) nos aponta alguns meios pelos quais se podem letrar alunos de língua inglesa midiaticamente, a saber: a conscientização de professor e aluno acerca das mídias (Quais mídias o professor e os alunos consomem e/ou produzem? Quais os efeitos deste consumo e/ou produção de mídias?); “a construção de habilidades para analisar mídias” (Ibid., 2021, on-line, tradução nossa) a partir da identificação de estereótipos, de silenciamentos, de padrões, por exemplo; a criação, ou mesmo a reconstrução de mídias a fim de se propiciar uma reflexão mais aprofundada dos objetivos de se veicular determinado produto midiático, a quem ele

beneficia, a quem se destina, por que e para quê; “criação de aula de letramento midiático” (Ibid., 2021, on-line, tradução nossa) em que o professor realiza a integração do letramento midiático ao próprio material que utiliza (Como? Analisando o livro didático e os materiais, pensando em suplementações e trocas por textos³ autênticos); “adicionando uma atividade de extensão sobre letramento midiático em uma aula já existente e desenvolvendo uma aula ou unidade sobre letramento midiático” (Ibid., 2021, on-line, tradução nossa)

O NAMLE (2021) apresenta algumas questões, em inglês, que podem auxiliar o professor a guiar os alunos na interpretação de texto, a fim de letrá-los midiaticamente. As questões se referem à autoria (“*Who made this?*”, aos propósitos do texto (“*Who is the target audience?*”), a questões financeiras acerca do texto (“*Who paid for this?*”), ao conteúdo, ao contexto, à credibilidade, dentre outros⁴. A ideia é inspirar o professor e mostrar possibilidades de questionamentos que desenvolvam o olhar crítico de alunos acerca de textos midiáticos. Não se trata de uma receita de bolo, mas de ideias inspiradoras, assim como as dicas que fecham este capítulo.

6. Considerações Finais

Ensinar inglês nos dias atuais implica ultrapassar o ensino meramente linguístico de pronúncia, vocabulário ou gramática para possibilitar o empoderamento de nosso aluno, capacitando-o a agir de maneira reflexiva e informada em nossa sociedade. Letrá-lo midiaticamente é um dos pilares para sua formação cidadã e para sua agência crítica no mundo.

Para tanto, é necessário que, além de saber ler as palavras em língua inglesa, ele entenda e investigue o que há nas entrelinhas, as

³ Entendemos por texto tanto os textos verbais quanto os não-verbais. Por exemplo, a imagem estática é um texto e, assim, é passível de interpretação.

⁴ Para acesso ao quadro de questões-chave do NAMLE (2022) acesse o link: <https://namle.net/resources/>.

condições de produção e circulação dos textos, seus propósitos e credibilidade, por exemplo, a fim de que não caiam nas armadilhas da *fake news* que tanto ferem os princípios democráticos em nossa sociedade e que fazem um desserviço diário para nosso progresso enquanto civilização.

Já dizia Freire (1989) que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 38), ou seja, é preciso que nosso aluno saiba ir além da decodificação, estabelecendo conexões do que é aprendido em sala com sua realidade local e com a realidade global, a fim de que ele possa expandir perspectivas e contribuir para um mundo mais justo e voltado a evidências e fatos.

7. Dicas para o professor

Um aspecto importante para se trabalhar textos midiáticos na sala de aula de ensino de língua inglesa é propiciar aos alunos oportunidades de participação na criação de conteúdos para mídias, garantindo assim exercícios de suas compreensões e comandos destas. Posto isso, trazemos abaixo algumas sugestões de ferramentas, plataformas e aplicativos gratuitos e/ou parcialmente gratuitos que podem ser utilizados no desenvolvimento, dentre vários aspectos, do letramento midiático dos alunos, além do site da NAMLE, mencionado e referenciado neste capítulo.

1. *Bubbl.us* - www.bubbl.us

Em sua versão gratuita, a ferramenta permite a criação de até três mapas mentais on-line que podem ser exportados em formato de imagem e compartilhados em diversas redes sociais. É possível ainda que as criações sejam trabalhadas de forma colaborativa, mas essa última funcionalidade está disponível apenas para a versão paga.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Apresentação de trabalhos e criação de resumos em formatos de fluxogramas para a ampliação das capacidades de criatividade e inovação dos alunos.

- Detalhamento espacial de informações encontradas sobre determinado tema por meio de *links*, imagens e conexões com outras fontes para o desenvolvimento de projetos.

- Desenvolvimento e organização do pensamento crítico, utilizando-se da criação de mapas mentais que permitam visualizar palavras-chave sobre determinado assunto, entre outras possibilidades.

2. *Creately* - www.creately.com

Ferramenta on-line que permite a criação de diversos modelos visuais como fluxogramas e infográficos, de forma gratuita em até três áreas de trabalho, com a possibilidade de importação e exportação de imagens em vários formatos, e que disponibiliza ainda a opção de convidar colaboradores.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Criação de projetos multimodais focados em desenvolver a comunicação e colaboração entre estudantes.

- Transformação de textos escritos em infográficos buscando trabalhar o letramento visual dos alunos e resolução de problemas.

- Organização de informações relevantes sobre determinados assuntos no formato de diagramas e mapas mentais para a aplicação no desenvolvimento de tarefas e estudos.

3. *Flipgrid* - www.flipgrid.com

Plataforma on-line que permite a formação de comunidades e interação entre alunos e professores por meio de tópicos, com uso de vídeos que podem ser gravados a partir de computadores e dispositivos móveis. Além disso, apresenta diversas opções de edições visuais, sonoras e de texto.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Apresentação de projetos multimodais por meio de trabalhos audiovisuais que podem ser focados na produtividade e responsabilidade dos indivíduos.

- Criação de tópicos hipertextuais com o uso de *gifs*, vídeos, *links*, textos e imagens.

- Discussão de temas nos quais os alunos poderão desenvolver debates por meio de vídeos, com foco na interação social e intercultural.

4. *Google Fact Check Tools* - toolbox.google.com/factcheck/explorer

Essa ferramenta gratuita desenvolvida pelo Google fornece um buscador que visa disponibilizar informações checadas por diversos veículos midiáticos e possibilita ainda a marcação de verificação de fatos. Excelente recurso para trabalhar o letramento midiático e os problemas causados pelas *fake news*.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Análise de manchetes e textos considerados falsos ou com informações distorcidas, possibilitando melhor apropriação dos meios informacionais.

- Comparações da maneira que um mesmo assunto está sendo tratado por diversos veículos, focando no aprimoramento do senso crítico dos alunos.

- Pesquisa e curadoria de veículos que tendem a distorcer ou utilizar-se de informações falsas em seus textos midiáticos.

5. *IFake Text Message* - www.ifaketextmessage.com

Ferramenta on-line e gratuita que permite a simulação da troca de mensagens por meio da interface de dispositivos móveis. Não é necessário registro de usuário para sua utilização.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Criação de diálogos autênticos focados no desenvolvimento da escrita.

- Desenvolvimento do senso crítico a partir da reflexão do quão fácil se é criar uma conversa inverídica entre duas pessoas.

- Recriação de possíveis diálogos históricos, por exemplo, caso as personagens de determinado período utilizassem dispositivos móveis. Essa atividade permitirá aos alunos desenvolverem habilidades de aprendizado, criatividade e inovação.

6. *Padlet* - www.padlet.com

Nessa plataforma, os recursos disponíveis propiciam a criação de uma variada gama de quadros de avisos chamados de “padlets” no formato digital, que podem ser utilizados de forma colaborativa. É possível trabalhar com ela no formato on-line a partir de computadores, mas há também a versão em aplicativo para dispositivos móveis.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Criação de quadros de avisos sobre um mesmo tema utilizando-se de diversos recursos visuais, sonoros e textuais.

- Desenvolvimento de projetos focados na curadoria de fontes por meio do recurso de linha do tempo, permitindo a criação e análise temporal da maneira em que um mesmo assunto vem sendo tratado na mídia, por exemplo.

- Montagem colaborativa e interativa de apresentações e seminários entre alunos ou turmas.

7. *Podomatic* - www.podomatic.com

Essa plataforma possibilita a criação de podcasts de forma gratuita. As produções ficam disponíveis para serem acessadas também por dispositivos móveis pelo aplicativo *The PodOmatic Podcast Player*.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Análise de podcasts produzidos em língua inglesa.

- Criação e compartilhamento de audioaulas.

- Gravações de entrevistas e práticas da fala em inglês visando trabalhar a oralidade e a criatividade por parte dos alunos.

8. *RPG Playground* - www.rpgplayground.com

Ferramenta on-line e gratuita que permite a criação de jogos RPG por parte dos usuários. Não há necessidade de conhecimentos em programação ou domínio artístico, pois ela oferece um tutorial das possibilidades e funcionalidades disponibilizadas.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Criação de histórias e práticas criativas.
- Desenvolvimento da construção de narrativas no ambiente on-line.
- Interação social e intercultural por meio das possibilidades de formação de comunidades que a ferramenta oferece.

9. *Slidesgo* - www.slidesgo.com

Plataforma on-line que disponibiliza diversos modelos de apresentação em slides de forma gratuita e que conta com opções pagas também.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Criação de apresentações voltadas para o letramento visual na construção do texto midiático.
- Realização de projetos focados em desenvolver os letramentos dos meios midiáticos e tecnológicos dos alunos por meio das possibilidades multimodais desses modelos.
- Trabalho colaborativo e on-line no desenvolvimento de tarefas com a utilização das opções de modelos voltados para a ferramenta *Google Slides*.

10. *Storyboard That* - www.storyboardthat.com

Ferramenta digital que permite a elaboração de narrativas a partir da criação de histórias em formato de quadrinhos. Em sua

versão gratuita os recursos são restritos, mas é possível desenvolver a utilização da criatividade dos alunos para se adaptarem a essas limitações.

Ideias para possíveis aplicações educacionais:

- Desenvolvimento de atividades focadas na criação de narrativas, permitindo ao aluno entender melhor como se dão esses processos de desenvolvimento em meios midiáticos.

- Recriação de acontecimentos noticiosos visando trabalhar atividades que envolvam a criatividade, a flexibilidade e a adaptabilidade dos estudantes.

- Utilização dos recursos visuais para apresentação de projetos, que permitem a criação de narrativas multimodais e de desenvolvimento do letramento visual.

Referências

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

NAMLE. *Resources*. 2022. Disponível em: <https://namle.net/resources/>. Acesso em: 20 maio, 2022.

POTTER, W. J. *Media Literacy*. 9 ed. Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. Mídias. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 29-48.

SHIN, J. K. *Where media literacy education meets English language teaching*. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gPmzBkKfXY>. Acesso em: 27 ab. 2022.

SIGNES, C. G. Language teaching and media literacy. In: MORA, H. F.; SPECK, B. P.; FRANCH, P. B.; SIGNES, C. G.; VIAÑO, M. M. *Teaching English in a Spanish setting*. Valência: Universidade de Valência, 2001. p. 123-136.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRILLING, B. & FADEL, C. *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

ENSINO DE INGLÊS E EDUCAÇÃO HÍBRIDA: UMA PROPOSTA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Valeska Favoretti Serafim
Ulysses C. C. Diegues
Adolfo Tanzi Neto*

1. Introdução

Carteiras enfileiradas para silenciar subjetividades e processos de ensino-aprendizagem hierarquizados e centrados no professor como único detentor do conhecimento não fazem sentido quando o que buscamos no campo educacional contemporâneo é o desenvolvimento humano para cidadãos mais engajados e conscientes de sua *coletividade* (STETSENKO, 2022) – conceito que reflete a relação dialética entre o *coletivo* e o *indivíduo* em constante interação e transformação social. É por meio dessa consciência, por exemplo, que muitos lutam responsabilmente contra a COVID-19, as políticas públicas que não contemplam as minorias, o racismo estrutural, a homofobia, o feminicídio, as desigualdades econômicas, entre outras mazelas mundiais de degradação da humanidade, já que, nessa perspectiva, buscamos o nosso bem assim como o dos outros que nos cercam.

Para tanto, repensar a Arquitetônica Social Escolar (TANZI NETO, 2016, 2019) dos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem, que são característicos de um modelo educacional bancário (FREIRE, 2021), que coloca o professor no centro de todo o processo, numa perspectiva individualista e competitiva, é de extrema urgência. Como colocar os alunos presentes em nossas salas em um papel mais participativo de vozes múltiplas acolhidas

– como expressam Paulo Freire, bell hooks e outros educadores – se suas vozes ou ações somente são bem-vindas quando o professor a eles se direciona?

Para bell hooks (2017), é preciso transformar nossa sala de aula em um espaço comum para que ela se torne uma comunidade de aprendizagem, na qual diversas vozes possam se entrelaçar para (co/des/re)construir conhecimento. Para que isso aconteça, precisamos rever nossa práxis de modo que a presença de cada aluno seja valorizada, pois todos influenciam a dinâmica da sala de aula, trazendo consigo experiências de vida e necessidades diversas.

Motivados por essa discussão inicial, o objetivo deste capítulo é apresentar um plano de aula de língua inglesa para o 6º ano do ensino fundamental com base em educação híbrida, no modelo de rotação por estação (HORN; STAKER, 2014; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Para tanto, a seguir, apresentamos algumas incursões teóricas de base Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) e reflexões teórico-práticas que foram levadas em consideração para o desenvolvimento desse plano, seus possíveis resultados e expansões sobre essa temática no campo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2. Contribuições da Teoria Sócio-Histórico-Cultural

Consideramos, como base de nossa práxis para este capítulo, algumas contribuições da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) desenvolvida inicialmente pelo psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) e expandida por diferentes neovygotksyanos (NEWMAN; HOLZMAN, 2002; COLE, 1998; TANZI NETO, 2016, 2019, 2020; STETSENKO, 2022, entre outros). Por esse motivo, acreditamos que a “aprendizagem é essencialmente social” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 83), o que implica na dependência do nosso desenvolvimento cognitivo, emocional, social etc. pela interação com outras pessoas.

Nesse mesmo campo, Cole (1998) afirma que a tese central da TSHC é que a estrutura e os processos psicológicos humanos

emergem por meio de atividade prática culturalmente mediada e historicamente desenvolvida. Tal mediação é realizada por meio de artefatos culturais, os quais possuem natureza material-conceitual e moldam nosso comportamento. Baseando-se em Hegel e Marx, Cole (1998, p. 117, tradução nossa) define artefato como “um aspecto do mundo material que foi modificado ao longo da história de sua incorporação na ação humana dirigida a algum objetivo”¹, como a língua, o computador, o livro, os talheres, os meios de transporte, entre outros.

A partir disso, reconhecemos que os seres humanos – constituídos sócio-histórico-culturalmente – e o mundo estão em constante relação dialética, ao passo que aqueles, ao agirem sobre este, transformam-no e transformam-se. Para Stetsenko (2016) e Magalhães (2007), ao considerar as relações humanas colaborativas, os sujeitos se constituem como um pilar para as transformações da natureza e do meio sociocultural. Assim, é na nossa relação com outras experiências de vida e nas nossas ações no mundo que podemos expandir nossos conhecimentos e modos de pensar e ser para o bem comum.

2.1 A educação híbrida

Inicialmente, é importante explicar que optamos pelo termo *educação híbrida* em vez de *ensino híbrido* – comumente utilizado em alguns trabalhos citados aqui – para ressaltar que esse hibridismo vai além do ato de ensinar – com seus métodos e técnicas – e está intrinsecamente ligado aos quatro pilares da educação (UNESCO, 1996): aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer.

De acordo com Valente (2015, p. 13), “o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de

¹ “an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action” (COLE, 1998, p. 117).

informação e comunicação” – sendo fundamental frisar que essas atividades devem estar interconectadas e em constante diálogo (SERAFIM, 2020).

Levando em consideração a amplitude de significados existentes para a palavra *híbrido* e a riqueza de possibilidades do fazer pedagógico, nós também optamos por expandir sua definição em relação à educação para além da dicotomia *presencial x onlinela distância por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação* (TDIC) a fim de incluir práticas que possam ser realizadas em outras condições. Afinal, o hibridismo não precisa se referir essencialmente aos espaços de realização das atividades, pois pode acontecer também por meio da combinação de diferentes artefatos culturais (não digitais, por exemplo), abordagens de ensino, objetivos de aprendizagem, padrões de interação etc.

Horn e Staker (2014) propuseram quatro modelos para a educação híbrida²: o modelo de rotação (*rotation model*), o modelo flex (*flex model*), o modelo à la carte (*a la carte model*) e o modelo virtual enriquecido (*enriched virtual model*). Para o pesquisador e a pesquisadora, nesses modelos,

[a]lgum elemento de controle do aluno é crucial; caso contrário, a aprendizagem híbrida não é diferente de um professor que envia o conteúdo on-line para uma sala de aula por meio de um quadro digital. A tecnologia usada para o aprendizado on-line deve mudar o conteúdo e as instruções para o controle do aluno, pelo menos de alguma maneira, para se qualificar como aprendizagem híbrida da perspectiva do aluno, em vez de apenas o uso de ferramentas digitais da perspectiva do professor da sala de aula. Pode ser apenas o controle do ritmo – a capacidade de os alunos pausarem, voltarem ou avançarem através do conteúdo on-line como agentes livres. Mas, muitas vezes, o aprendizado on-line amplia-se a outros tipos de controle – em alguns casos, os alunos podem escolher o horário em que realizam seu aprendizado on-line, o caminho que desejam seguir para aprender um conceito ou até o local a partir do qual desejam concluir o

² Para mais informações sobre esses modelos híbridos, leia Horn e Staker (2014) ou acesse www.christenseninstitute.org/blended-learning/ (Acesso em 17 junho de 2022).

trabalho on-line – seja em uma sala de aula física ou em qualquer outro lugar (HORN; STAKER, 2014, p. 34-35, tradução nossa).³

Em outras palavras, não devemos armazenar vinho antigo em garrafas novas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Caso contrário, a educação híbrida, em sua base, de nada vai se diferenciar da educação bancária. Por isso, ela é frequentemente ligada às metodologias ativas, ou seja, “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos alunos na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH; MORAN, 2017, p. 4). Nesse sentido, Tanzi Neto (2022) expande essa discussão para uma hibridização de metodologias de trabalho que busca propiciar processos crítico-colaborativos de ensino-aprendizagem, selecionando, criando, cocriando recursos que mais se aproximam das diferentes realidades educacionais do nosso país.

Para que essa participação ativa aconteça, uma das mudanças mais importantes, a nosso ver, é a revisão dos papéis de cada indivíduo no processo educativo, com o objetivo de formar seres humanos mais engajados e conscientes de sua *coletividade* (STETSENKO, 2022). Assim, em vez de mantermos o padrão de interação de *um-para-muitos*, frequentemente exercido pelo professor como personagem central, teríamos padrões de interação combinados/hibridizados, como *aluno(s)-aluno(s)*, *aluno(s)-professor*, *aluno(s)-professor-aluno(s)*, *aluno(s)-artefato(s) cultural(is)-professor*, *aluno(s)-artefato(s) cultural(is)* etc.

³ “Some element of student control is critical; otherwise, blended learning is no different from a teacher beaming on-line curriculum to a classroom of students through an electronic whiteboard. The technology used for the on-line learning must shift content and instruction to the control of the student in at least some way for it to qualify as blended learning from the student’s perspective, rather than just the use of digital tools from the classroom teacher’s perspective. It may be merely control of pace – the ability for students to pause, go back, or skip forward through on-line content as free agents. But often, on-line learning extends other types of control – in some cases students can choose the time at which they do their on-line learning, the path they want to take to learn a concept, or even the location from which they want to complete the on-line work – whether in a brick-and-mortar classroom or anywhere else” (HORN; STAKER, 2014, p. 34-35).

Importante ressaltar que a educação híbrida dialoga com Land, Hannafin e Oliver (2012, p. 3) sobre ambientes de aprendizagem centrados no aluno, pois esses ambientes oferecem atividades interativas que permitem aos alunos expandirem conhecimentos em vários níveis de complexidade, sobretudo considerando “a importância do contexto social e cultural de aprendizado” (tradução nossa).⁴

Neste capítulo, apresentamos um plano de aula de língua inglesa para o 6º ano do ensino fundamental no modelo híbrido conhecido como *rotação por estação*, o qual possibilita diferentes padrões de interação. Embora a palavra *modelo* exprima a ideia de algo a ser seguido, nós temos liberdade para transformá-lo conforme nossas experiências, conhecimentos, objetivos, contextos e necessidades.

Em linhas gerais, segundo Horn e Staker (2014), esse modelo é caracterizado por um curso ou disciplina em que os alunos trabalham em grupos fazendo tarefas diferentes em cada estação. Dessa maneira, eles fazem as tarefas de todas as estações, mas não ao mesmo tempo. Além disso, alguns grupos podem estar engajados em propostas on-line que não precisam da supervisão do professor enquanto outros demandam essa atenção.

Por fim, levando em consideração o que foi discutido até aqui e o contexto educacional brasileiro, é importante ressaltar que o plano de aula por nós desenvolvido segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵.

⁴ “the importance of social and cultural contexts in learning” (LAND; HANNAFIN; OLIVER, 2012, p. 3).

⁵ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7).

2.2 BNCC: A língua inglesa no 6º ano do ensino fundamental

A BNCC trata o inglês na perspectiva de língua franca, uma vez que ela prioriza a função social e política desse idioma. De acordo com esse conceito,

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 241).

Desse modo, o professor precisa ter uma atitude de acolhimento para as línguas⁶ que transgridam a norma padrão, levando em consideração que a “inteligibilidade é sempre construída e negociada *local* e *contingencialmente*, ou seja, nas interações entre pessoas diversas” (KLUGE; FIGUEIREDO, 2021, p. 341, grifos dos autores).

A BNCC também enfatiza o caráter formativo da aprendizagem da língua inglesa, uma vez que ela pode ampliar o engajamento dos alunos no exercício da cidadania, suas possibilidades de mobilidade, interação com outras pessoas e construção de saberes (BRASIL, 2018).

Como documento de caráter normativo, a BNCC é um artefato cultural e, por isso, molda currículos, práticas pedagógicas e produções de materiais didáticos no Brasil. O componente de ensino de língua inglesa, mais especificamente, apresenta cinco eixos organizadores, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. No caso dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) – foco deste capítulo –, além desses eixos, encontram-se as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2018).

⁶ Optamos por *línguas* e não *outras formas de expressão*, como sugere a BNCC, pois acreditamos, baseando-nos em bell hooks (2017) e Kluge e Figueiredo (2021), que essas transgressões representam povos frequentemente marginalizados que encontraram meios de resistir ao reinventar e refazer a língua do opressor.

3. Plano de aula de língua inglesa para o modelo de rotação por estação

O seguinte plano de aula (QUADRO 1)⁷ foi elaborado para uma turma de 6º ano de uma escola estadual do interior do estado do Espírito Santo. Nessa turma, há vinte e quatro alunos que têm por volta de seus onze anos de idade.

O referido plano tem duração mínima prevista de quatro aulas de 55 minutos e segue o modelo de rotação por estação, desenvolvido à luz da TSHC, como discutido neste capítulo. Alguns dos outros artefatos culturais que medeiam o seu desenvolvimento são a BNCC (BRASIL, 2018), as orientações curriculares de língua inglesa (ESPÍRITO SANTO, 2022), o livro didático *Bridges* do 6º ano⁸, os dicionários bilíngues adotados na escola, os *Chromebooks* da escola, o vídeo selecionado do *YouTube* e as fotografias em família.

Para sua construção, focamos, principalmente, nos eixos de leitura (Habilidades: EF06LI07ES, EF06LI08, EF06LI09), conhecimentos linguísticos (Habilidades: EF06LI19, EF06LI17) e escrita (Habilidades: EF06LI13, EF06LI14ES, EF06LI15), os quais podem ser lidos detalhadamente nos anexos C e D e diretamente nos documentos oficiais (BRASIL, 2018; ESPÍRITO SANTO, 2022).

Sucintamente, seus objetivos incluem: a) introduzir os membros da família em inglês; b) refletir sobre a existência de e o respeito a diferentes composições familiares; c) conhecer/analisar os gêneros textuais *música* (vídeo *Family Rap Song*⁹) e *infográfico* (ANEXO B) e d) praticar a escrita de fotolegendas.

Como objetivo contínuo para a vida, temos o desenvolvimento *coletivo* (STETSENKO, 2022) dos alunos com vistas a um mundo

⁷ Para que o desenvolvimento do plano de aula (QUADRO 1) seja compreendido, recomendamos que o leia juntamente aos apêndices A, B e C e os anexos A e B.

⁸ Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/bridges> Acesso em 04 de maio de 2022.

⁹ Link da música: https://www.youtube.com/watch?v=Z_pAtUC24u8&t=22s Acesso em 07 de julho de 2022.

mais justo e fraterno. Como isso só é possível socialmente, organizamos as estações para que elas aconteçam em diferentes padrões de interação, mediados por diversos artefatos culturais – ex.: a língua, o livro didático, o dicionário, o computador, o cartaz, o lápis, a caneta, a mesa redonda, a cadeira etc. Além disso, a organização espacial que deve compor essa Arquitetônica Social Escolar (TANZI NETO, 2016, 2017) inclui a formação dos alunos em grupos, portanto as carteiras não poderiam estar enfileiradas como na sala de aula “tradicional”. Na escola para a qual elaboramos este plano, por exemplo, podemos trabalhar nas grandes mesas redondas da biblioteca.

A nossa rotação apresenta quatro estações: 1) a *Our Infographic Station*, 2) a *Rap Station*, 3) a *Our Family Blog Station* e 4) a *Family Collage Station*. Nelas, os padrões de interação acontecem, em sua maioria, entre os alunos, e os alunos e os diferentes artefatos culturais que medeiam o ambiente. Logo, o professor já não é mais o “regente” da aula, ou seja, o dono de todo saber, e os alunos podem buscar a aprender e a ensinar uns aos outros se aproximando do conhecimento de forma mais coletiva.

Em todas essas estações, os alunos possuem algum elemento de controle, como proposto por Horn e Staker (2002), já que se tornam responsáveis pelas tarefas e sua execução em cada estação, ressaltando que essas tarefas, em nossa perspectiva, não se restringem a atividades cognitivas, mas também englobam processos de trocas e construções de um todo *coletivo*. Eles podem decidir, por exemplo, como realizar as tarefas (pesquisando no dicionário/livro/caderno, revisitando conteúdo juntos, escrevendo colaborativamente, sentando-se ao redor das mesas ou no chão etc.), a divisão de responsabilidades entre os membros (quem controla os vídeos, quem faz as medidas para a divisão do cartaz etc.), entre outras possibilidades.

Quadro 1 – Modelo adaptado de BACICH, TANZI NETO e TREVISANI (2015, p.192-194)

Professora: Valeska Favoretti Serafim		Disciplina: Língua Inglesa
Duração da aula: 55 min	Número de aulas: Mínimo 04	Número de alunos: 24
Modelo híbrido: Rotação por estações		
Objetivo(s) da aula: a) introduzir os membros da família em inglês; b) refletir sobre a existência de e o respeito a diferentes composições familiares; c) conhecer/analisar os gêneros textuais <i>música e infográfico</i> ; d) praticar a escrita de fotolegendas.		
Conteúdo: <i>Family members, Photo captions, Songs, Infographics, Some of the existing family structures, Present BE.</i>		
Organização dos espaços		
Espaço: Biblioteca		Duração: 10-15 min
Atividade (Primeira aula): Orientações iniciais para a rotação por estação; Divisão de grupos (4 grupos de 6 estudantes); Eleição de um líder para cada grupo; Criação de nome fantasia para o grupo. Obs.: Os 15 minutos iniciais das aulas seguintes ficam reservados para revisar instruções gerais e organizar os grupos.		
Artefatos culturais: Quadro; Pincéis para anotar a formação dos grupos no quadro.		
Papel do aluno: Dar parecer sobre a proposta, sanar dúvidas e engajar-se na organização dos grupos. Papel do líder: Orientar colegas; ler as instruções de cada rotação (APÊNDICES A, B, C, D) em voz alta para seu grupo; organizar dúvidas que surgirem ao longo da atividade para sanarem com a professora.		
Papel do professor: Planejar; auxiliar na divisão de grupos e eleição de um líder para cada um deles; orientar; ouvir sugestões e sanar dúvidas.		

Espaço: Biblioteca – Rotação por estação – Estação 1 – Our Infographic Station	Duração: 40 min
Atividade: Discutir sobre as imagens das páginas 36 e 37 do livro; criar perguntas para entrevistar os colegas sobre atividades em família; compartilhar perguntas no <i>Padlet</i> ¹⁰ da estação (APÊNDICE E) e responder às perguntas dos colegas (APÊNDICE A).	
Habilidades da BNCC (BRASIL, 2018) e do currículo do ES (ESPÍRITO SANTO, 2022): EF06LI07ES, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI17, EF06LI13, EF06LI14ES, EF06LI15.	
Artefatos culturais: Livro didático <i>Bridges</i> 6º ano – <i>Unit 2: All Families are different</i> (ANEXOS A e B); Folha de instruções (APÊNDICE A); 6 <i>Chromebooks</i> ; <i>Padlet</i> (https://padlet.com/) (APÊNDICE E).	
Papel do aluno: Engajar-se nas atividades; (co/des/re)construir sentidos com os colegas.	
Papel do líder: Orientar colegas; ler as instruções da rotação (APÊNDICE A) em voz alta para seu grupo; organizar dúvidas que surgirem ao longo da atividade para sanarem com a professora.	
Papel do professor: Planejar; orientar; disponibilizar material de apoio; sanar dúvidas.	
Espaço: Biblioteca – Rotação por estação – Estação 2 – Rap Station	Duração: 40 min
Atividade: Escutar/cantar a <i>Family Rap Song</i> do canal <i>Grammar Songs and Exercises</i> (https://www.youtube.com/watch?v=Z_pAtUC24u8&t=22s); criar glossário colaborativo com palavras que descrevem os membros de uma família; desenhar e	

¹⁰ O *Padlet* é uma ferramenta on-line que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Link para o *Padlet*: <https://pt-br.padlet.com/>

descrever um membro da própria família no caderno; acrescentar novos integrantes ao <i>rap</i> e gravar no celular.	
Habilidades da BNCC (BRASIL, 2018) e do currículo do ES (ESPÍRITO SANTO, 2022): EF06LI08, EF06LI09, EF06LI19, EF06LI17, EF06LI13, EF06LI14ES, EF06LI15.	
Artefatos culturais: Vídeo do <i>YouTube: Family Rap Song</i> ; 6 <i>Chromebooks</i> ; folha de instruções (APÊNDICE B); celular; cadernos; lápis e borracha.	
Papel do aluno: Engajar-se nas atividades; (co/des/re)construir sentidos com os colegas.	
Papel do líder: Orientar colegas; ler as instruções da rotação (APÊNDICE B) em voz alta para seu grupo; organizar dúvidas que surgirem ao longo da atividade para sanarem com a professora.	
Papel do professor: Planejar; orientar; disponibilizar material de apoio; sanar dúvidas.	
Espaço: Biblioteca – Rotação por estação – Estação 3 – <i>Our Family Blog Station no Padlet</i> (APÊNDICE F)	Duração: 40 min
Atividade: Criar perguntas para entrevistar as famílias uns dos outros; entrevistar um colega do grupo e escrever um texto apresentando um membro da família dele; compartilhar texto no <i>Padlet</i> (https://padlet.com/) (APÊNDICE F); interagir com as postagens dos outros.	
Habilidades da BNCC (BRASIL, 2018) e do currículo do ES (ESPÍRITO SANTO, 2022): EF06LI19, EF06LI17, EF06LI13, EF06LI14ES, EF06LI15.	
Artefatos culturais: 6 <i>Chromebooks</i> ; <i>Padlet</i> ; folha de instruções (APÊNDICE C).	
Papel do aluno: Engajar-se nas atividades; (co/des/re)construir sentidos com os colegas	
Papel do líder: Orientar colegas; ler as instruções da rotação (APÊNDICE C) em voz alta para seu grupo; organizar dúvidas	

que surgirem ao longo da atividade para sanarem com a professora.	
Papel do professor: Planejar; orientar; disponibilizar material de apoio; sanar dúvidas.	
Espaço: Biblioteca – Rotação por estação – Estação 4 – <i>Family Collage Station</i>	Duração: 40 min
Atividade: No papel 40kg (66x96), fazer uma colagem com as fotos das famílias; próximo a cada fotografia, escrever uma legenda apresentado seus familiares.	
Habilidades da BNCC (BRASIL, 2018) e do currículo do ES (ESPÍRITO SANTO, 2022): EF06LI19, EF06LI17, EF06LI13, EF06LI14ES, EF06LI15.	
Artefatos culturais: - Fotos de família dos alunos; papel 40kg; caderno, canetinhas, lápis, borracha, lápis de cor, colas e tesouras; dicionários; folha de instruções para os grupos (APÊNDICE D).	
Papel do aluno: Engajar-se nas atividades; (co/des/re)construir sentidos com os colegas	
Papel do líder: Orientar colegas; ler as instruções da rotação (APÊNDICE D) em voz alta para seu grupo; organizar dúvidas que surgirem ao longo da atividade para sanarem com a professora.	
Papel do professor: Planejar; orientar; disponibilizar material de apoio; sanar dúvidas.	
Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os colegas (argumentação) - Coerência nas respostas - Atenção e criatividade nas atividades - Reflexão em grupo sobre a diversidade e a semelhança entre as famílias dos alunos da turma 	

Como podemos observar ao analisar o plano de aula (QUADRO 1) juntamente com os apêndices (A, B, C, D, E e F) e os anexos (A, B, C e D), as estações propostas buscam desenvolver não somente a aprendizagem da língua, mas também promover reflexões sobre a diversidade na constituição das famílias, seja pela análise das fotografias e do infográfico apresentados no livro didático na *Unit 2 – All families are different* (ANEXOS A e B) ou pela análise do vídeo do *YouTube* e das próprias famílias dos alunos. Isso é importante, pois buscamos o desenvolvimento coletivo, como já mencionado, de todos os indivíduos em sala de aula (STETSENKO, 2022) e ele acontece em interação com nossos pares (NEWMAN; HOLZMAN, 2002) e os artefatos culturais (HOLZMAN, 2002).

Na *Our Infographic Station* (APÊNDICE A), os alunos são convidados a dialogarem sobre as famílias e o censo demográfico brasileiro de 2010 sobre “A nova organização familiar” presentes no livro (ANEXOS A e B). Após essa discussão inicial, eles devem criar duas perguntas em inglês e/ou português e compartilhá-las no mural do *Padlet* (APÊNDICE E) e responder às perguntas dos colegas. A possibilidade de utilizar ambas as línguas tem a finalidade de promover um ambiente de inclusão e conforto para que eles consigam expressar o que sentem em relação ao tema de acordo com suas vivências e intenções. Além de textos escritos, eles são encorajados a utilizar imagens e vídeos para ilustrarem suas respostas.

Já a *Rap Station* é composta por um vídeo, em forma de *rap*, no qual há a apresentação dos membros de uma família e suas características. Nessa estação (APÊNDICE B), os alunos podem fazer uso da *internet* como forma de ampliarem seu repertório linguístico e/ou como consulta para a criação de um glossário coletivo acerca do tema. Após a apreciação da música e a construção do glossário, em seus cadernos, eles devem desenhar um membro de suas próprias famílias e descrevê-lo com duas características. Por último, eles devem unir essas descrições para compor uma continuação para o *rap* inicial e gravar sua criação no celular. Assim, eles podem conhecer também as outras vozes que

compõem a comunidade de aprendizagem em construção (HOOKS, 2017).

A próxima estação, chamada *Our Family Blog Station* (APÊNDICE C), propõe que os alunos criem perguntas coletivamente para entrevistar as famílias uns dos outros. Após as entrevistas, cada aluno deve escolher um membro da família que conheceu para apresentar no *Padlet* (APÊNDICE F). Finalizada a apresentação, eles devem interagir com as postagens dos colegas por meio de comentários e curtidas.

Por fim, a *Family Collage Station* requer dos alunos a organização de um cartaz sobre suas famílias com a colagem de fotografias ou desenhos e a criação de fotolegendas apresentando-as. É importante frisar que essa turma já estudou e produziu pequenos textos utilizando construções com o *Simple Present* do verbo *TO BE* (apresentação de familiares, pessoas famosas, animais domésticos etc., mencionando nome, idade, origem, profissão etc.) e, portanto, são capazes de dialogarem sobre o conteúdo e ajudarem-se na produção das legendas. Desse modo, como é característico das metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2017), os alunos também passam a assumir o papel tradicionalmente atribuído ao professor: o papel de ensinar.

Ao analisar as estações anteriormente expostas, percebemos que a Arquitetônica Social Escolar (TANZI NETO, 2016, 2019) dessa metodologia híbrida rotacional se distancia do tradicional modelo bancário (FREIRE, 2021) de *um-para-muitos* e privilegia a interação entre os pares, promovendo, assim, um ambiente propício para que diferentes formas de interação possam emergir de todos os participantes por meio de atividades com temáticas de relevância sócio-histórico-cultural.

4. Considerações finais

A proposta de Educação Híbrida, mais precisamente rotação por estação, aqui discutida e apresentada, foi motivada por um dos autores desse capítulo em sua práxis. Indubitavelmente,

acreditamos que o mundo educacional contemporâneo preocupado com o desenvolvimento humano de cidadãos mais engajados e conscientes deve refletir sobre a Arquitetônica Social Escolar (TANZINETO, 2016, 2019) de forma a possibilitar o ensino-aprendizagem *coletividaual*. Isto posto, o espaço da sala de aula deve ser um lócus de experimentações considerando as múltiplas vozes, transformando-o em uma comunidade de aprendizagem.

5. Dicas para o professor

✓ Em caso de turmas com grande número de alunos para o espaço de sala de aula, com antecedência, procure por outros locais para o desenvolvimento da atividade. Em última instância, uma alternativa é rotacionar os materiais entre os grupos para que eles não precisem sair do lugar.

✓ Para evitar imprevistos, realize o download e a impressão de todos os materiais. Os vídeos do YouTube podem ser baixados diretamente do site <https://pt.savefrom.net/> em diferentes formatos.

✓ A divisão dos grupos pode ser feita sem tecnologia digital seguindo critérios variados ou por plataforma de sorteio on-line, como a <https://wheelofnames.com/pt/>. Recomendamos que já leve a Roda com os nomes dos alunos para economizar tempo de aula.

✓ Os alunos também podem participar da preparação das estações criando perguntas, regras, trazendo materiais, temas, entre outros.

✓ Peça aos alunos que tragam os materiais necessários – que a escola não fornece – com antecedência. É importante ter um plano B caso alguém se esqueça.

✓ Para a *Family Collage*, é interessante que o professor também esteja no mural como exemplo para os alunos. Ademais, recomendamos recolher as fotos com antecedência. Caso algum aluno não tenha foto impressa/digital, é preciso deixar claro que ele pode desenhar e colorir.

Referências

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.

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

COLE, M. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Curriculares 2022: Ensino Fundamental – Anos Finais – 1º Trimestre*. Vitória, 2022. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/orientacoescurriculares2022/> Acesso em: 04 jun. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. John Wiley & Sons, 2014.

LAND, S. M.; HANNAFIN, M. J.; OLIVER, K. Student-Centered Learning Environments. In: JONASSEN, D.; LAND, S. *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Routledge, 2012.

KLUGE, D. C.; FIGUEIREDO, E. H. D. de. É possível transgredir o ensino de pronúncia na sala de aula de língua inglesa? Reflexões com estudantes de Letras sob o viés da expansão do inglês global. In: TANZI

NETO, A (Org.). *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2021.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Open University Press, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário*. São Paulo: Ed. Loyola. 2002.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural*. Petrópolis: Vozes. 2007.

SERAFIM, V. F. *Pesquisa-ação em ensino híbrido: reflexões sobre uma proposta de sala de aula de inglês invertida e expandida através do Edmodo*. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2020.

STETSENKO, A. *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to human development and education*. New York, NY: Cambridge University Press, 2016.

STETSENKO, A. O desafio da individualidade na Teoria da Atividade Histórico-Cultural: dialética “coletiva” a partir de um posicionamento ativista transformador. *Práxis Educativa*, v. 17, p. 1-22, 2022.

TANZI NETO, A. *Arquitetônica social escolar: um estudo sócio, histórico e cultural sobre as relações de poder e controle nos espaços, artefatos e discursos*. 2016. 362 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TANZI NETO, A. Verbal-Visual Mediation: cultural artifacts of power and control for studies of school context in Applied

Linguistics research. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 35, n. 3, 2019.

TANZI NETO, A. (WebTV Semed Parauapebas). *I Workshop de Tecnologias Educacionais de Parauapebas*. Youtube, 10 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Izw02l4WYo>>. Acesso em 06 jul. 2022.

TANZI NETO, A.; LIBERALI, F.; DAFERMOS, M. (Orgs.) *Revisiting Vygotsky for Social Change. Bringing Together Theory and Practice*. Peter Lang, NY, 2020.

UNESCO. *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century: Highlights*. Unesco Publishing, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Folha de instruções para *Our Infographic Station*

<i>Our Infographic Station – Unit 2 – All families are different</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Observem as imagens que aparecem nas páginas 36 e 37. Discutam com o grupo o que elas apresentam em comum e suas características. De que forma elas representam as famílias brasileiras?2. Observem o infográfico na página 37. Quais informações ele traz?3. Discutam em grupo se há outra composição familiar além das que estão no infográfico.4. Individualmente, crie duas perguntas em inglês e/ou português para descobrir atividades que os membros das famílias gostam de fazer juntos.5. No mural <i>Our Infographic</i> do Padlet (https://padlet.com/valeskafserafim1/familyactivities), registre suas perguntas e contribua respondendo às perguntas dos colegas. Utilize imagens/vídeos da internet para representar as atividades que você e seus familiares fazem juntos. Identifique-se colocando o seu nome entre parênteses.

APÊNDICE B – Folha de instruções para a *Rap Station*

<i>Rap Station</i>
Vídeo – <i>Family Rap Song</i> do canal <i>Grammar Songs and Exercises</i>

1. Escutem/cantem o *rap* e, na internet, dividam-se para procurar as palavras que descrevem cada membro da família. Criem um glossário coletivo para anotar no caderno.
2. Ouça ao *rap* novamente e escolha um membro da sua família para desenhar e descrever com duas características no seu caderno.
3. Em grupo, continuem o *rap* com os membros das famílias descritos por vocês e gravem a canção no celular. Identifiquem-se dizendo seus nomes ao final ou início da gravação.

APÊNDICE C – Folha de instruções para *Our Family Blog Station*

Our Family Blog Station

1. Criem juntos perguntas em inglês e/ou português para entrevistar as famílias uns dos outros.
2. Entreviste um colega de grupo e crie um texto apresentando um membro da família dele.
3. Coloque seu texto no *Our Family Blog* do *Padlet* (<https://padlet.com/valeskafserafim1/families>). Identifiquem-se colocando os seus nomes no texto.
4. Interaja com as postagens dos colegas.

APÊNDICE D – Folha de instruções para *Family Collage*

Family Collage Station – Our families are beautiful and unique!

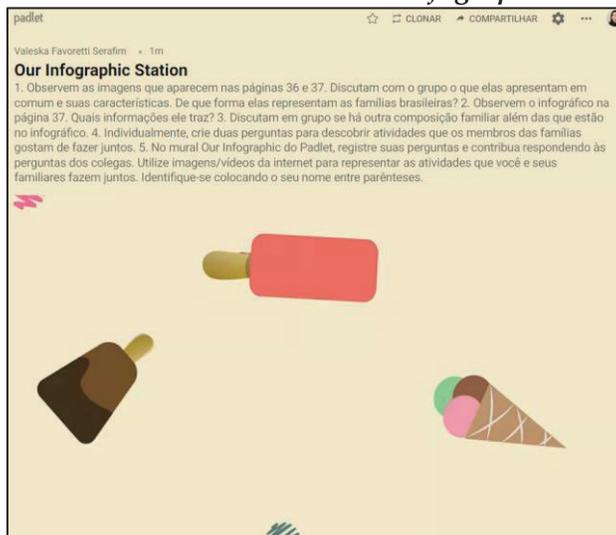
- Neste cartaz, vocês vão colar ou desenhar as fotos das *families* de vocês e escrever pequenos textos apresentando cada membro, como em uma legenda. Se alguém não tiver trazido fotografia, é só desenhar e colorir.
- Antes de escreverem no cartaz, preparem-se no caderno, observem textos anteriores que escreveram sobre suas famílias e o texto da *teacher* sobre a família dela que já está no cartaz. Mostrem seus textos ao grupo para que verifiquem juntos se está tudo claro para então escrevê-lo no cartaz.
- Pesquisem no dicionário/caderno e consulte os colegas se preciso para produzir o texto.
- Decorem o cartaz de forma criativa!
- **Atenção:** é preciso que caibam todas as fotos e textos no cartaz. Por isso, dividam bem os espaços.
- Também é preciso que deixem um espaço para colocar um título para o cartaz em inglês. Ao final da atividade, vamos votar para escolher uma das sugestões.

Nome do grupo:

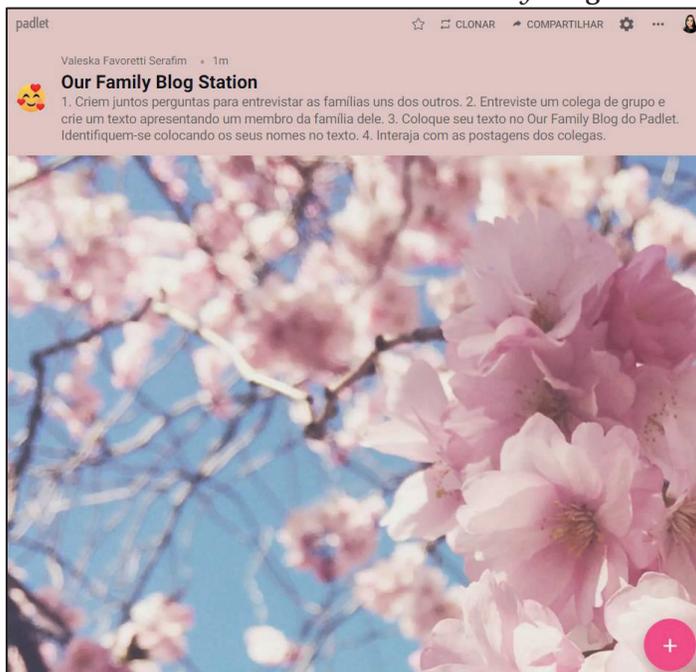
Integrantes:

Sugestão de título para o cartaz:

APÊNDICE E – Mural do Padlet – *Our Infographic Station*



APÊNDICE F – Mural do Padlet – *Our Family Blog Station*



ANEXOS

ANEXO A – Livro didático *Bridges* – 6º ano – p. 36

A. Resposta pessoal. O estudante apresenta definições, explicações, comparações familiares sobre as diferenças. Não se trata de uma única resposta, mas de uma variedade de respostas em relação ao tema do demográfico realizado em 2010.

TUNE INTO

A. Resposta pessoal, baseia-se em características culturais, que representam aspectos da cultura – família brasileira, sua organização e suas tradições.

passo, no caso de foto, resulta independente (pai, mãe, filho).

1 Observe as fotos que aparecem nesta abertura. Todas elas apresentam algo em comum. O que você acha que é?

2 O que é família para você? Justifique sua resposta. Resposta pessoal.

3 Agora, leia a definição de família no verbete abaixo. Você concorda com ela? Essa definição é parecida com a que você deu no item 1?

Família
 núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geram uma coesão entre si e mantém entre si relação solidária.

(BRASIL. In: Dicionário de Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005).

4 Observe o infográfico ao lado. Sobre o que são as informações que ele traz?

5 Você conhece famílias que representem as composições apresentadas no infográfico? Quais delas?

6 Você consegue pensar em outra composição além das que estão no infográfico? Se sim, qual?

7 Sua família está representada em alguma das fotos ou no infográfico? Se sim, em qual? Se não, como você representaria sua família?

8 Retorne as definições de família que você discutiu com os colegas e a professora, as fotos e o infográfico. Como você explica o título da unidade? O que você acha que o infográfico quer dizer?

C. Resposta pessoal. O estudante apresenta definições, explicações, comparações familiares sobre as diferenças. Não se trata de uma única resposta, mas de uma variedade de respostas em relação ao tema do demográfico realizado em 2010.

36

ANEXO B – Livro didático *Bridges* – 6º ano – p. 37

A NOVA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR

SÃO CERCA DE **57 milhões** DE LAÇOS BRASILEIROS

IMPENDENTE 12,2%

Com um filho: 31,2%
 Sem filhos: 48,8%

ESTENDIDA 19%

Com um filho: 1,8%
 Com dois filhos: 17,2%
 Com três ou mais filhos: 10,9%

COMPOSTA 2,5%

Com um filho: 30,1%
 Com dois filhos: 15,8%
 Com três ou mais filhos: 9,9%

RESPONSÁVEL POR FAMÍLIA 61,3%

Homens: 30,7%
 Mulheres: 30,6%

Com um filho: 15,1%
 Com dois filhos: 20,7%
 Com três ou mais filhos: 15,8%

Com um filho: 2,3%
 Com dois filhos: 15,8%
 Com três ou mais filhos: 10,6%

CASOS GAYS 60.000

De homens: 46,2%
 De mulheres: 53,8%

Infographic with data from the 2010 demographic census of the Brazilian population.

37

ANEXO C – Orientações curriculares do 1º trimestre para o 6º ano (ESPÍRITO SANTO, 2022)

 GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO Secretaria de Estado da Educação Subsecretaria de Educação Básica e Profissional Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental	
Ensino Fundamental – Anos Finais	
Língua Inglesa - 6º Ano	
1º Trimestre	
Habilidades	Objetos de Conhecimento
<p>EF06LI01ES Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa, em diferentes contextos e situações; cumprimentando, pedindo ajuda, apresentando a si mesmo e aos outros.</p> <p>EF06LI02ES Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade, reconhecendo e valorizando o local de origem e história de vida de si próprio e dos outros.</p>	<p>EIXO ORALIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Práticas discursivas de interação social para a construção de laços afetivos e o convívio social.
<p>EF06LI07ES Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua função, estrutura, organização textual e pistas gráficas, considerando os diversos gêneros textuais.</p> <p>EF06LI08 Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.</p> <p>EF06LI09 Localizar informações específicas em texto.</p>	<p>EIXO LEITURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hipóteses sobre a finalidade de um texto ✓ Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)
<p>EF06LI13 Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.</p> <p>EF06LI14ES Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto, considerando o gênero textual que será produzido.</p>	<p>EIXO ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejamento de texto: brainstorming ✓ Planejamento do texto: organização de ideias

Ensino Fundamental – Anos Finais	
Língua Inglesa - 6º Ano	
1º Trimestre	
<p>EF06LI15 Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de textos escritos, em formatos diversos de baixa complexidade discursiva (cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas) considerando a temática proposta para a construção do repertório lexical, com a mediação do professor
<p>EF06LI16 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.</p> <p>EF06LI17ES Construir repertório lexical relativo a temas familiares Escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, comunidade e local de origem).</p> <p>EF06LI18ES Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas pertinentes à sua realidade.</p>	<p>EIXO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de repertório lexical ✓ Pronúncia

ANEXO D – BNCC (BRASIL, 2018, p. 250-251)

EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS – Práticas de análise lingüística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.			
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical		(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
	Pronúncia		(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)		(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
	Imperativo		(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.
	Caso genitivo ('s)		(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	Adjetivos possessivos		(EF06LI22) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
			(EF06LI23) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
			(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.

ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Lucas Lopes Costa Nóbrega

1. Introdução

Escrever é um ato complexo, pois envolve vários aspectos que vão do cognitivo, passando pelo motor, pelo linguístico e pelo social. Vide, por exemplo, a complexidade do processo de composição (WANG; WEN, 2002), que é composto, primeiramente, pelo entendimento da atividade ou da tarefa de escrita, passando pelos mecanismos do processo de análise da tarefa, da seleção e organização de ideias, juntamente com a produção do texto e os aspectos internos a ele, tais como a gramática, o léxico, a pontuação, os elementos retóricos e os aspectos externos, ou seja, a quem e para que o texto se destina.

Somado a essa complexidade, devemos ter em mente que produzir em L2/LE, seja na escrita ou na fala, está intrinsecamente ligado às habilidades em L1 e/ou alguma outra L2/LE na qual o estudante de uma língua estrangeira seja mais proficiente; ou seja, o peso da língua materna e de línguas adicionais também pode influenciar positivamente ou negativamente nas habilidades de produção, assim como nos mostra Ortega (2009, p. 31):

Todos aqueles que adquirem uma L2, por definição, possuem conhecimento pleno de uma L1, e muitas vezes conhecimento de outras línguas, quando começam a aprender a adicional. Muitos deles, de fato, começarão a adquirir sua L2 depois de muitos anos de usuários capazes de outra língua. Assim, o

conhecimento prévio da língua é uma importante fonte de influência na aquisição de L2, e isso vale universalmente para todos os aprendizes de L2.¹

Além da complexidade e da relação entre L1 e L2/LE, há o fator dependência. Este está ligado ao fato de que a escrita não é um processo natural, pois ela depende não só da inserção de indivíduos em uma cultura letrada, mas também de alguém que a ensine (LENNEBERG, 1967). Levando adiante essa dependência, pode-se afirmar que aquele que ensina, ou seja, o professor, em sua formação como ser social e profissional, é responsável pela perpetuação de um mecanismo cultural de suma importância para as relações dos indivíduos em ambas as comunidades locais e globais.

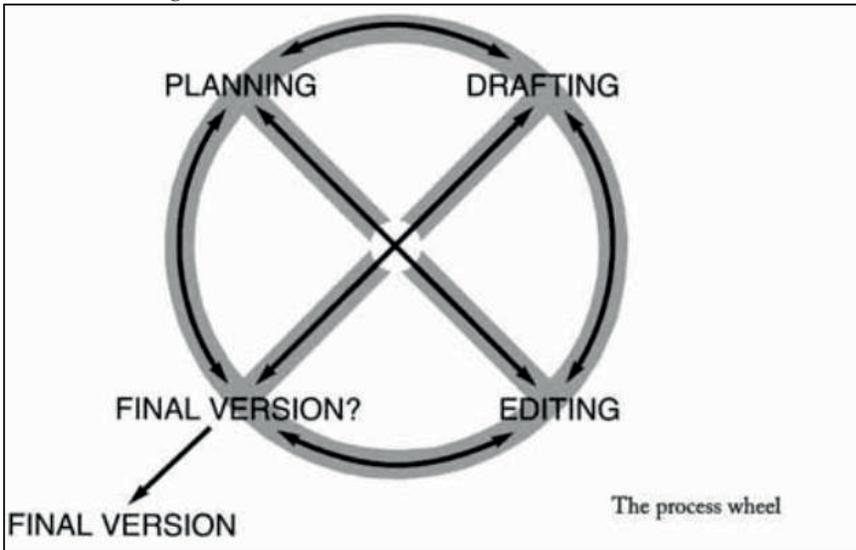
Diante de todas as questões apresentadas, o professor de L2/LE se vê no meio de uma incógnita ao abordar a habilidade de escrita em sala de aula, incógnita essa que reflete a complexidade de tal tarefa: o que ensinar em escrita de L2/LE e como fazê-lo? O presente capítulo propõe responder a essa pergunta de forma abrangente e trazer contribuições práticas pontuais sobre cada um dos tópicos abordados.

2. O que abordar?

Entender que o produto final, ou seja, o texto, é apenas uma pequena parte do processo de escrita é essencial para ambos os agentes construtores do texto, que são o professor e o aluno. Esse processo não obedece a uma regularidade ou linearidade, mas, sim, etapas que acontecem em um movimento circular as quais se interconectam, assim como é apresentado na figura abaixo:

¹ No original: "All L2 acquirers, by definition, possess complete knowledge of an L1, and often knowledge of other languages, when they begin learning the additional one. Many of them, indeed, will begin acquiring their L2 after many years of being able users of another language. Thus, previous language knowledge is an important source of influence on L2 acquisition, and this holds universally true of all L2 learners."

Figura 1 – A Roda Processual (*The Process Wheel*)



Extraído de: Harmer (2004 p.6)

Essa roda processual apresentada por Harmer (2004) nos mostra quatro conceitos que são caros a uma prática pedagógica que enfatiza não o produto final, mas, sim, o processo de escrita como um todo. São eles o *planning*, o *drafting*, o *editing* e o *final version*. Para além desses quatro aspectos, acredito ser importante enfatizar um elemento anterior ao processo, que é o *task input*, ou seja, a atividade, o “problema” a ser resolvido através da escrita. Ora, é importante lembrar que nem todos esses aspectos da roda processual serão utilizados com a mesma ênfase, pois o *task input* é o agente que irá moldar a abordagem da escrita. Vide, por exemplo, estas duas atividades que envolvem a escrita:²

1-Complete the following sentence:

“I wish I _____.”

² Atividades elaboradas pelo autor do capítulo para fim ilustrativo.

2 – An amateur cinema blog is promoting a writing competition on “The Best Movie Ever”, in which the winner will have their text published on the city’s town hall website. You decide to enter the competition. For that, you must write a movie review in which you briefly present the plot and focus on two aspects that you consider to be the highlights in the movie. Your text must contain 180 to 220 words.

Ambas as atividades acima trazem propostas diferentes. Enquanto a atividade 1 pode ser vista como uma atividade introdutória ou preparatória para um outro estágio de uma aula (*lead-in*), ela também pode ser vista como uma atividade de reforço de uma estrutura gramatical específica (*wish + past simple* ou *past perfect*). Nela, o aluno não necessariamente passará por todos os estágios apresentados na roda processual devido à natureza do *input* e também não terá como foco a aprendizagem da escrita. No entanto, a atividade 2 apresenta um propósito e um resultado final esperado que vai além do uso de uma simples estrutura gramatical ou um léxico específico. Nela, deve haver uma preocupação com uma gama de elementos constituintes de um texto que vão do gênero textual (resenha), ao registro (formal/neutro/informal), passando pela coesão e coerência, além dos elementos morfossintáticos. Dessa forma, partindo de Harmer (2004), podemos entender a primeira atividade como *writing for learning* (escrever com foco no reforço de elementos formais da língua) e a segunda como *writing for writing* (escrever com foco na produção textual).

Em função do que foi apresentado acima, este capítulo tratará do *writing for writing*, ou seja, do ensino da escrita tendo em vista o processo e o produto final. O próximo passo agora será apresentar ideias práticas de como abordar em aula de LE as cinco categorias apresentadas acima: *task input*, *planning*, *drafting*, *editing* e *final version*.

3. *Task input*

Ao planejar sobre que tipo de texto o professor gostaria que seus alunos escrevessem, é preciso pensar, antes de tudo, sobre os elementos constituintes da atividade. Gottschalk e Hjortshoj (2004, p. 29) enfatizam a importância de fazer com que aqueles que irão compor um texto consigam responder às seguintes perguntas:

- Sobre o que eu estou escrevendo?
- Para quem?
- Para qual propósito?
- E em que formato?

Além dessas quatro perguntas, as autoras apontam que “boas atividades definem claramente os limites nos quais os alunos podem escrever livremente.”³(p. 30). Assim, considerando as contribuições de Gottschalk e Hjortshoj, o *task input* deve conter todas as informações necessárias para a composição do texto, informações essas que irão guiar o autor do texto e sua escrita. Aplicando as ideias acima, podemos analisar a atividade 2 da seção anterior para sabermos se ela apresenta tais elementos.

2 – An amateur cinema blog is promoting a writing competition on “The Best Movie Ever”, in which the winner will have their text published on the city’s town hall website. You decide to enter the competition. For that, you must write a movie review in which you briefly present the plot and focus on two aspects that you consider to be the highlights in the movie. Your text must contain 180 to 220 words.

Primeiramente, podemos ver que essa atividade responde às perguntas “Sobre o que eu estou escrevendo?” (sobre um filme que eu considero ser o melhor de todos os tempos); “para quem?” (para um blog de cinema amador); “para qual propósito?” (para o texto ser divulgado no site da prefeitura da cidade e, conseqüentemente,

³ No original: “(...) good assignments clearly define the boundaries within which students are free to write.”

ser reconhecido); “e em que formato?” (o texto deve ser escrito no gênero resenha). A atividade, além de responder a todas as perguntas, também delimita o foco da composição ao estabelecer que deve haver uma breve apresentação do filme e que o texto deve conter apenas dois aspectos de destaque no filme, além do número mínimo e máximo de palavras. Dessa forma, a atividade está alinhada com os aspectos mencionados.

4. *Planning*

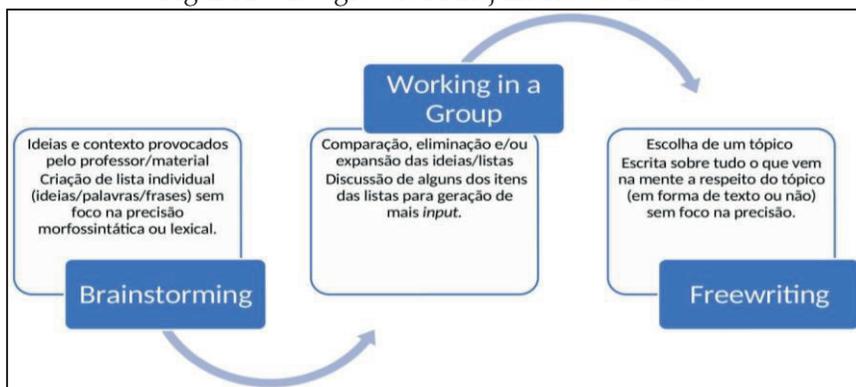
De acordo com Ellis e Yuan (2004), “planejar impacta significativamente na quantidade e na qualidade da escrita em L2.”⁴(p. 82). Mais especificamente, essa melhora na qualidade do texto é obtida, segundo os autores, através do *pre-planning*, ou seja, o planejamento prévio de uma produção oral ou textual. De acordo com o estudo, esse impacto positivo pode ser visto tanto na fluência da escrita⁵, quanto na complexidade do texto, seja ela em nível organizacional ou linguístico.

Estando ciente da importância do planejamento prévio, seja dentro ou fora da sala de aula, o professor tem como papel fomentar e encorajar a geração de ideias. Isso pode ser feito através de *input* de áudios, vídeos ou textos que estejam alinhados com o texto a ser escrito e discussões com diferentes padrões de organização (professor – aluno(s)/aluno(s) – aluno(s)) que gerem não apenas ideias, mas aspectos gramaticais e lexicais que possam ser incluídos no texto. Um sistema apresentado por Brown (2001) e adaptado para este capítulo também se mostra eficiente na otimização do estágio de planejamento:

⁴ No original: “(...)planning does impact significantly on the quantity and quality of L2 writing.”

⁵ O sentido de fluência escrita aqui está em consonância com os estudos de Kellogg (1996, 2004), os quais apontam a relação entre tempo de planejamento, tempo de conclusão da atividade de escrita e taxa de produção de palavras como fatores determinantes.

Figura 2 – Estágios de Planejamento de Escrita



Adaptado de: Brown (2004, p.349-350)

Seguindo os passos apresentados na figura acima, é possível ver que há uma progressão natural que constrói o conhecimento através de diferentes tipos de interação e discussão e que faz os autores levarem para seus textos uma carga de ideias diversa e aspectos linguísticos que sejam apropriados e precisos ao tema abordado.

5. *Drafting*

Ao entrarmos no estágio de uma aula com foco na escrita em que os alunos já passaram pelo planejamento apresentado anteriormente e iniciarão seus rascunhos, é crucial entendermos que, nesse momento, deve haver um guia com relação a um tipo de estrutura. É nesse estágio que, de acordo com Zorfass e Gray (2014),

(...) um aluno desenvolve um texto mais coeso, explica e explora seu tópico, direcionado pelo propósito, audiência, gênero e área de conteúdo. O rascunho ajuda os alunos a expandir, esclarecer e modificar seus planos e ideias iniciais, assim como também os ajudam a organizar seus conteúdos em uma sequência ou fluxo que faça sentido.⁶

⁶ No original: "During the drafting stage of writing, a student develops a more cohesive text and explores their topic, directed by purpose, audience, genre, and content. Drafting helps students expand upon, clarify, and modify their initial

Esse desenvolvimento textual, num primeiro momento, pode se ater apenas à organização das ideias compiladas na fase de planejamento, transformando-as em parágrafos, apenas para fins de organização. No entanto, a escrita desses parágrafos já pode estar vinculada a um *task input*. Dessa forma, o conteúdo dos parágrafos, o sequenciamento e organização do texto como um todo estarão vinculados a um gênero textual específico e aos outros elementos citados pelas autoras no trecho acima.

Também é nessa fase que o professor se torna não apenas aquele que provoca ideias, assim como feito na fase de planejamento, mas também aquele que guiará os alunos em suas jornadas de escrita do rascunho. Como aponta Harmer (2004), o professor “precisa ser extremamente motivador quando os alunos estão escrevendo em aula, estar sempre disponível (...) e preparado para ajudar os alunos a superar as dificuldades.”⁷(p.42). Além disso, o professor precisa estar atento ao fato de que o rascunho não é ainda um texto finalizado e, por isso, nesse estágio, o suporte dado aos alunos deve se ater mais ao conteúdo e à construção do texto e como eles podem melhorar nessas questões do que em aspectos de língua (HARMER, 2004).

6. *Editing*

Após a escrita do rascunho, o próximo passo a ser dado pelo aluno é receber e aplicar o *feedback* para a confecção do que poderá vir a ser o texto final. Esse *feedback* pode vir tanto dos outros alunos (*peer-editing*) quanto do professor (*teacher-editing*). Em uma abordagem processual, como a que está sendo descrita aqui, o foco está na interação entre todos os agentes responsáveis pela confecção do texto. Dessa forma, promover a interação entre os

plans and ideas, and it helps them organize their content into a meaningful sequence or flow.” Disponível em:< <https://www.readingrockets.org/article/drafting>>. Acesso em: 19 de maio, 2022.

⁷ No original: “(...) need to be extremely supportive when students are writing in class, always available, (...), and prepared to help students overcome difficulties.”

alunos é crucial para que todos se beneficiem dos *insights* e *feedback* gerados, sejam eles com relação ao conteúdo, ao formato, à gramática ou léxico dos rascunhos produzidos. Assim, *peer-editing* deve ser enfatizado nesse processo, pois, assim como aponta Azeez (2021) em seu estudo comparativo das formas de *feedback* (*peer-editing*, *teacher-editing* e *self-editing*), *peer-editing* se mostrou mais eficiente na percepção e correção de erros pontuais em gramática, seguido de *teacher-editing*.

Ainda enfatizando a importância de utilizar *peer-editing*, Brown (2001, p. 353) nos apresenta um guia que pode ser utilizado antes, durante e após a leitura do texto de seus colegas:

Directions: Work with a group of four other classmates who chose to write on the same topic as you did.

1-Discuss the idea-generating techniques that you each used to write this composition.

2-Read each other's papers silently, and answer the following questions for each paper:

a) What do you like the most about the writing?

b) What is the main idea?

c) Who is the audience, and what is the purpose?

d) What convincing details does the writer use?

e) Where could the writer add details to make the piece more convincing?

f) What areas in the writing seem unclear?

g) How could the writer make the piece clearer?

3-Now, for each paper, compare your notes on the questions to help the writer think of ways to improve the piece.

O questionário em 2 pode ser amplamente adaptado para suprir demandas específicas do contexto da sala de aula. Além disso, utilizar esse ou qualquer outro tipo de guia para fortalecer e estruturar o *peer-editing* não irá substituir a contribuição do professor nesse processo, pois, assim como aponta um dos estudos de Ellis *et al.* (2008), o *feedback* direcionado à correção de erros

pode ser efetivo na promoção de maior precisão gramatical tanto em um teste de correção de erros quanto, e mais ainda importante, em uma composição textual futura. Vale ressaltar que o *feedback* direcionado à correção de erros pode ser efetivo em ambos contextos de inglês como LE ou L2. (p.368)

No entanto, o foco em precisão gramatical é apenas um dos vários elementos que podem e devem ser abordados pelo professor ao realizar o *feedback*. Assim como os alunos que possivelmente produzirão mais de uma versão para seus textos, o *feedback* também precisa acompanhar a evolução dessas produções. Dessa forma, para uma primeira versão de um texto, possivelmente após *peer-editing*, o foco do *feedback* está direcionado a aspectos globais. Como aponta Brown (2001), o direcionamento deve estar ligado à estrutura e à organização lógica, passando pelo conteúdo dos parágrafos, apontando incoerências e irrelevâncias. Com relação ao conteúdo e usos de gramática e léxico, isso pode ser feito através de marcações feitas ao lado dos parágrafos e frases. Após as primeiras considerações e o retorno do texto do aluno para verificar se as mudanças foram implementadas, o professor poderá realizar correções mais pontuais com relação à clareza e precisão gramatical e lexical, além de correções mais pontuais com relação à qualidade das ideias apresentadas nos parágrafos e o sequenciamento delas.

7. Final Version

Vimos até então que adotar esse processo de escrita irá ajudar os alunos a construir seus textos de forma gradativa, aliando ideias individuais e coletivas juntamente com o auxílio do professor. No entanto, é comum que todos os envolvidos no processo de escrita se atenham mais a ele do que ao produto final, o texto. Além disso, saber quando parar de editar um texto e finalmente entregar o produto final pode trazer certa angústia, tanto por parte do aluno quanto do professor, por pensarem que o texto ainda não está bom.

No entanto, essa percepção de que o texto ainda não está bom o suficiente pode ser mudada caso ambos o professor e o aluno saibam exatamente o que é esperado dele. Assim, uma das primeiras maneiras de ajudar o aluno a entender se o texto está dentro do esperado é disponibilizar um modelo de texto no qual o aluno possa se basear, principalmente com relação aos aspectos inerentes ao gênero textual que está sendo abordado, seja de estrutura (por exemplo, a estrutura de um e-mail formal é completamente diferente de uma resenha de um filme) quanto de aspectos linguísticos (uma carta ao amigo trará, por exemplo, um uso mais informal da língua do que um relatório acadêmico).

Além de uma exposição direta ao gênero, é importante que o aluno, após o *feedback* dado na fase de *editing*, consiga entender quais aspectos do texto ainda precisam ser trabalhados. Um guia rápido e facilmente adaptável para guiar e facilitar o entendimento dos alunos sobre seus próprios textos é oferecido por Burgess e Head (2005, p. 49):

Figura 3 – Guia para os alunos avaliarem suas produções escritas

<p>Have you checked your work carefully for mistakes with the following:</p> <ul style="list-style-type: none">• spelling?• basic grammar?• punctuation? <p>Have you followed the instructions for:</p> <ul style="list-style-type: none">• length?• the kind of text you are supposed to write?• points to include? <p>How do you think someone reading your letter, article, brochure, report etc. would react?</p> <p>A Very well</p> <p>B Quite well</p> <p>C OK</p> <p>D Not very well</p> <p>E Badly</p>
--

Extraído de: Burgess e Head (2005, p.49)

Nesse formato, o aluno terá uma visão geral do que ele precisa se ater para ter certeza de que produziu um texto que atenda as demandas exigidas. Como dito anteriormente, esse formulário pode trazer questões específicas de língua, estrutura, gênero, entre outros elementos textuais que o professor achar necessário para o aluno focar, tendo como base, por exemplo, o *feedback* dado para o estágio de *editing*.

8. Dicas para o professor

Este capítulo teve como foco principal expor a abordagem processual em aulas de LE no intuito de oferecer uma ferramenta que estruture o ensino de escrita nesse contexto. No entanto, isso não quer dizer que o que foi apresentado abarca todas as particularidades e nuances dessa habilidade tão ampla e desafiadora. Por isso, deixo aqui alguns outros pontos que devem ser considerados pelo professor ao trabalhar a escrita em sala de aula.

- A escrita é também um processo criativo e que deve, assim como a fala, ser produzida de forma natural e espontânea. Assim, ceder espaço à escrita livre e criativa é fundamental para dar espaço ao uso da língua fora de amarras, mas que, direta e indiretamente, contribuirá para o avanço de suas habilidades em gêneros textuais com estruturas mais bem definidas.

- Critérios de avaliação devem focar em pontos globais (desenvolvimento das ideias e organização do texto, por exemplo) e específicos (gramática, uso de *collocations*, pontuação). No entanto, é preciso deixar claro previamente o que está sendo avaliado em cada texto e como essa avaliação será feita. Por exemplo, testes de proficiência, tais como IELTS, TOEFL e Cambridge, avaliam aspectos específicos (Organização, Gramática e Léxico, Discurso, entre outros) e para cada nota (entre 0 e 5, por exemplo), há uma descrição do que é esperado para cada nota dentro daquele aspecto.

- A abordagem processual não necessariamente deve ser feita em apenas uma aula. A escrita de um texto, como visto anteriormente, é um processo que pode durar por alguns encontros. Assim, escrever um texto pode ser abordado como parte de um projeto final que englobe todos os aspectos discutidos em sala dentro de um tema específico.

- Para alunos que irão prestar exames, a prática com o tempo é de suma importância. Alunos com esse objetivo precisam praticar dentro de um ambiente que simule a prova, por isso, planeje simulados com constância e ofereça *feedback* rápido em sala para aspectos gerais do texto e outro *feedback* mais detalhado, com base nos critérios estabelecidos para cada tipo de teste de proficiência.

Esses pontos acima, assim como o artigo de modo geral, devem ser analisados e contextualizados para as diferentes salas de aula em que a escrita esteja sendo trabalhada para que as experiências vivenciadas por todos os agentes sejam ricas e autênticas.

Referências

AZEEZ, Jihad. The Effect of Teacher-editing, Peer-editing, and Self-editing on Writing Skill of Iraqi EFL Students. *Research Journal of English*. Vol. 6, No.1., 2021.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York, 2001. 2ª ed. p. 334-360.

BURGESS, S.; HEAD, K.; *How to teach for exams*. Longman, 2005 p. 44-63.

ELLIS, R.; YUAN, F. The Effects Of Planning On Fluency, Complexity, And Accuracy In Second Language Narrative Writing. *Studies in Second Language Acquisition*, Michigan State University. Vol 26, No.1., 2004.

ELLIS, et.al. The Effect of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context. *System* 36. Vol. 36, No. 3., 2008.

GOTTSCHALK, K.; HJORTSHOJ, K.: *The elements of teaching writing: a resource for instructors in all disciplines*. Boston, 2004. p. 29-46.

HARMER, J.: *How to teach writing*. Longman, 2004.

KELLOG, R. T.: A Model of Working Memory in Writing. *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

KELLOG, R. T.: Working Memory Components in Written Sentence Generation. *American Journal of Psychology*. Vol 117, No.3., 2004.

LENNEBERG, E. H.: *The biological foundations of language*. New York, 1967.

ORTEGA, L. *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge. 2009 p. 31-51

WANG, W.; WEN, Q.: L1 Use in the L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 11., 2002. p. 225-246.

ZORFASS, J.; TRACY, G.: *Drafting. Reading Rockets*, 2014. Disponível em: <<https://www.readingrockets.org/article/drafting>> Acesso em: 19 de Maio, 2022.

ENSINO DE INGLÊS PARA NEGÓCIOS

Jorge Onodera

1. Introdução

Um curso de licenciatura em Letras, na maioria das vezes, não fornece uma formação que permite ao licenciado atuar em alguns contextos de ensino. O licenciado tem de capacitar-se continuamente, visando complementar sua formação inicial. A área de ensino não permite ao profissional da educação ficar estagnado. Basicamente, o curso de Letras prepara o professor para atuar em situações formais de ensino, educação básica e escolas de idiomas. A formação em Letras para atuar em escolas de idiomas muitas vezes é negligenciada, bastando ao instrutor ter fluência no idioma, recebendo um treinamento para utilizar a metodologia de ensino da escola e começar a lecionar. O postulante ao posto de instrutor de ensino em uma escola de idiomas recebe um “treinamento”, como é chamado nas esferas corporativas, e começa a trabalhar. O profissional não recebe uma “formação”, tendo de buscá-la formalmente em uma universidade.

A formação universitária é essencial para quem almeja seguir a carreira de professor. Na universidade, o futuro professor terá contato com conteúdos relacionados à área de ensino, tais como: metodologias de ensino de línguas, psicologia da aprendizagem, teorias de aprendizagem, língua estrangeira e sua literatura, ou seja, os professores terão uma formação abrangente que os capacite a iniciarem suas atividades docentes com um conhecimento que permitirá a eles, professores, compreenderem o processo de ensino-aprendizagem, podendo assim tomar decisões racionais e não intuitivas acerca de sua prática didática pedagógica.

Neste capítulo, enfocarei especificamente aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês para negócios, minha área de atuação há mais de vinte e cinco anos. Abordarei aspectos teóricos que embasam o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE), especificamente, o ensino de inglês para negócios em diversos contextos, associando-o a minha prática docente. Por fim, ofereço algumas dicas ao professor que tem intenção de se inserir neste contexto de ensino, promissor, ainda carente de bons profissionais. Iniciarei minha exposição discorrendo sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

Atualmente, ao pensar em uma prática docente eficiente, considero alguns aspectos relevantes: ter conhecimento dos conceitos sobre ensino-aprendizagem de línguas, metodologias de ensino de línguas, teoria sobre multiletramentos e o funcionamento dos recursos tecnológicos para seu efetivo uso durante as aulas (letramento digital).

Com relação à teoria de ensino-aprendizagem de línguas, destaco o paradigma socio-histórico-cultural de Vygotsky (1991), em que o autor defende que as interações sociais e culturais têm papel essencial no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, o conhecimento é mediado pelo homem ou por um artefato e coconstruído, ou seja, aprendemos uns com os outros, implicando em uma participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem.

Vygotsky (1991) propõe em sua teoria a existência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Segundo o autor, na ZPD, há dois níveis de desenvolvimento: um denominado de nível real, que é a habilidade que a criança já possui para executar tarefas sozinhas, sem a ajuda de outra pessoa; e outro, o nível potencial, que é a capacidade da criança de desenvolver e executar tarefas, porém com a mediação de uma pessoa mais experiente ou competente. A ZPD é definida por Vygotsky (1991) como sendo a distinção entre o que a criança é capaz

de fazer sozinha e o que é capaz de fazer com a mediação de um par mais competente ou experiente.

A visão de ensino-aprendizagem de língua inglesa baseada na concepção sociointeracionista de Vygotsky embasa minha prática, em que o aluno aprende a língua estrangeira em um dado contexto sócio-histórico-cultural, por meio da interação seja com o professor, com uma outra pessoa em seu ambiente de trabalho ou com outro aluno. A língua é o instrumento pela qual o ser humano realiza suas práticas e interações sociais, ou seja, caracteriza como ele se insere e funciona na sociedade. Na seção seguinte, descrevo o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos.

3. Línguas para Fins Específicos (LinFE)

Nesta seção, descrevo basicamente o ensino aprendizagem de línguas para fins específicos, essencial para quem deseja compreender e trabalhar com o ensino de inglês para negócios.

A definição de LinFE não é clara. Para Hutchinson e Waters (1987, p. 18), não é fácil definir LinFE, motivo pelo qual não o definem pelo que é, mas sim pelo que “*não*” é:

não é meramente o ensino de uma variedade especializada de Inglês;
não é uma questão de ensinar palavras ou gramática sobre ciências;
não é diferente de qualquer outra forma de ensino de línguas.

Ainda, segundo os autores, LinFE deve ser visto como uma abordagem, e não como um produto, que utiliza um tipo particular de língua, metodologia ou mesmo qualquer tipo de material especializado. Trata-se de uma abordagem que enfoca a aprendizagem de línguas baseada na necessidade do aprendiz.

Uma das preocupações iniciais ao se elaborar um curso de LinFE deveria ser com a pergunta proposta por Hutchinson e Waters (1987, p.53): “Por que esses aprendizes precisam aprender inglês?”¹, identificando qual a necessidade do aluno em aprender o

¹ “Why do these learners need to learn English?” (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p.53).

idioma. Os autores mencionados consideram que todo curso é baseado em algum tipo de necessidade percebida.

Esses autores fazem ainda uma distinção entre as necessidades, propondo as da situação-alvo e as de aprendizagem. As primeiras, da situação-alvo ou objetivas, estão divididas em:

necessidades: são aquilo que os alunos precisam saber da situação-alvo;

lacunas: são as diferenças entre o nível de proficiência em que os alunos se encontram e aquele que precisam atingir com o curso e;

desejos: estão relacionados aos desejos de aprendizagem dos alunos.

Já as necessidades de aprendizagem ou subjetivas estão relacionadas à maneira como os alunos aprendem e a questões afetivas e de perfil pessoal dos alunos.

Com relação à situação-alvo, Hutchinson e Waters (1987, p.60-1) propõem um outro questionamento: “O que um usuário proficiente precisa saber para participar efetivamente de uma dada situação?”². Esta pergunta é imprescindível quando ensinamos inglês para negócios, já que, para atuar de forma eficiente, o aluno precisa saber exatamente o que vai executar na situação-alvo. Em relação às necessidades de aprendizagem, os autores a relacionam a uma viagem. Nesta analogia, a análise da situação-alvo determina o destino da viagem (objetivo) e as necessidades de aprendizagem determinam a rota (processo), a forma como vai chegar ao destino.

Já as propostas de Dudley-Evans e St John (1998), por sua vez, consideram a análise de necessidades um processo no qual se estabelece o “o que” e o “como” na elaboração de um curso objetivo e eficiente. De acordo com os autores, as necessidades baseadas no produto são derivadas da situação-alvo, conhecida como *análise da situação-alvo*, enquanto as necessidades baseadas no processo são derivadas da situação de aprendizagem ou *análise da situação de aprendizagem*. Os autores ainda acrescentam uma terceira necessidade relacionada ao conhecimento do aprendiz,

² “What does the expert communicator need to know in order to function effectively in this situation?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 60-61)

identificada como *análise da situação presente* ou *atual* em que podemos identificar as lacunas. Ainda, uma quarta necessidade é sugerida, a *análise do meio*, ou seja, identificar e estabelecer as características do contexto em que o curso será ministrado. Na figura 1, a seguir, podemos observar as informações a serem identificadas na análise de necessidades, de acordo com Dudley-Evans e St John (1998):

Figura 1 – Informações a serem obtidas em uma análise de necessidades



Fonte: traduzido de Dudley-Evans e St John (1998, p.125)

Descrevo a seguir, com base na Figura 1, a proposta de Dudley-Evans e St John (1998, p.125) para identificar informações ao realizar uma análise de necessidades:

- Informação profissional dos aprendizes – *análise da situação-alvo e necessidades objetivas*;
- Informação pessoal dos aprendizes – *desejos, ambiente de aprendizagem e necessidades subjetivas*;
- Informação sobre o conhecimento de inglês dos aprendizes – *análise da situação presente ou atual*;
- As lacunas dos aprendizes, a partir da análise da situação atual e situação-alvo – *lacunas*;
- Informação sobre a aprendizagem da língua – *necessidades de aprendizagem*;

- Informação sobre a comunicação profissional na situação-alvo – *análise linguística, análise do discurso, análise do gênero*;
- A finalidade de um curso;
- Informação sobre o ambiente no qual o curso será ministrado – *análise do meio*.

Fica evidente pelo exposto até o momento que a análise de necessidades é o eixo que norteia a elaboração de cursos de línguas. Os resultados da análise de necessidade permitem ao professor realizar a análise de necessidades da situação-alvo e de aprendizagem, que fornecerá subsídios para a elaboração de um curso para fins de negócios ou mesmo a reformulação de uma grade curricular de cursos de inglês para negócios.

Ressalto que existe uma diferença entre o que se propõe na teoria e na prática docente no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos. A análise de necessidades, muitas vezes, é negligenciada durante o desenho de cursos intitulados para “fins específicos” nos quais o professor simplesmente adota um livro e inicia o curso sem identificar as reais necessidades da situação-alvo em que o aluno atuará. Muitas vezes, o professor que começa a atuar em empresas não tem consciência de que, dentro de um ambiente corporativo, necessidades muito específicas existem e que podem ser diferentes de outros contextos empresariais, ensinando inglês para fins gerais como se estivesse em um ambiente escolar ou de escola de idiomas.

Hutchinson e Waters (1987, p. 53) afirmam que o que distingue o inglês para fins gerais do inglês para fins específicos não é a existência da necessidade, mas, sim, a consciência de que ela existe. Em busca de eficiência em cursos sob medida, é imprescindível realizar um criterioso levantamento de necessidades antes do início de qualquer programa de ensino com um propósito específico. Esta situação também é reforçada por Long (2005): em sua analogia, o autor afirma que nenhuma intervenção médica seria prescrita antes de um minucioso diagnóstico da enfermidade, afirmando que todo curso deveria ser para fins específicos, variando somente nas especificidades das necessidades.

Hutchinson e Waters (1987, p. 60) fazem uma outra analogia de LinFE com uma viagem, definindo as necessidades da situação-alvo e de aprendizagem da seguinte forma:

Utilizando a analogia de cursos de LinFE como uma viagem, o que nós fizemos até então é considerar o ponto de partida (lacunas) e o destino (necessidades), embora tenhamos visto que há alguma disputa de qual deveria ser o destino (desejos). O que não consideramos até então é a rota. Como sairemos do ponto de partida e chegaremos ao nosso destino? Isso indica outro tipo de necessidade: necessidades de aprendizagem³.

Com relação à situação-alvo, Hutchinson e Waters (1987, p. 60-61), por meio da pergunta “O que um usuário proficiente precisa saber para participar efetivamente desta situação?”⁴, informam que as respostas a serem obtidas são: itens de linguagem, habilidades, estratégias e conhecimento da disciplina. Todo processo da Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos está relacionado não com o saber ou o fazer, mas, sim, com o aprender.

Lembrando a analogia da viagem, Hutchinson e Waters (1987, p. 62) reforçam a necessidade de se conhecerem as necessidades de aprendizagem e argumentam que:

A análise da situação-alvo pode determinar o destino; pode até funcionar como uma bússola durante a viagem para dar um direcionamento geral, mas nós devemos escolher nossa rota de acordo com o veículo e os guias disponíveis (i.e., as condições da situação de aprendizagem), as estradas

³ “Using our analogy of the ESP course as a journey, what we have done so far is to consider the starting point (lacks) and the destination (necessities), although we have also seen that there might be some dispute as to what that destination should be (wants). What we have not considered yet is the route. How are we going to get from our starting point to the destination? This indicates another kind of need: learning needs.” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 60).

⁴ “What does the expert communicator need to know in order to function effectively in this situation?” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 60-1).

existentes dentro da mente do aprendiz (i.e., o conhecimento deles, habilidades e estratégias) e a motivação dos aprendizes para viajar⁵.

Stevens (1988), mencionado por Dudley-Evans e St John (1998, p. 3), cita quatro características absolutas e duas variáveis ao definir o ensino de LinFE:

Absolutas:

- planejado para atender necessidades específicas do aprendiz;
- conteúdo relacionado a uma disciplina, ocupação ou atividade em particular;
- focado em língua apropriada para atividades baseadas em sintaxe, léxico, discurso, semântica e análise do discurso;
- contraste com o Inglês Geral.

Variáveis:

- restrito à aprendizagem de habilidades específicas (por exemplo, somente leitura);
- não vinculado à utilização de metodologia específica.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 4), por sua vez, atribuem ao ensino de LinFE duas características absolutas e quatro variáveis:

Absolutas:

- planejado para atender às necessidades do aprendiz;
- utilização de metodologia e atividades da disciplina a que está vinculado.

Variáveis:

- pode estar relacionado ou ser planejado para disciplinas específicas;
- utiliza metodologias diferentes para situações específicas de ensino que diferem do ensino do Inglês Geral;

⁵ *"The target situation analysis can determine the destination; it can also act as a compass on the journey to give general direction, but we must choose our route according to the vehicles and guides available (i.e., the conditions of the learning situation), the existing roads within the learner's mind (i.e., their knowledge, skills and strategies) and the learners' motivation for travelling."* (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.62).

- pode ser planejado para atender um aluno adulto em nível universitário ou em uma situação de trabalho; pode também ser utilizado com alunos do ensino médio;

- é planejado para atender alunos de nível intermediário ou avançado, podendo atender também a alunos iniciantes.

Robinson (1991, p. 1) afirma que a Abordagem LinFE envolve três mundos de conhecimento: linguagem, pedagogia e o conteúdo específico da área de interesse do estudante. Segundo Robinson (1991, p. 2-3), na Abordagem LinFE, há características que podem ser consideradas como critérios para elaboração de cursos, listados a seguir:

- cursos baseados na Abordagem LinFE são geralmente focados em um objetivo;

- cursos na Abordagem LinFE são baseados na análise de necessidades;

- o período de tempo dos cursos é claro e especificado;

- os alunos geralmente são adultos;

- os alunos não são iniciantes e terão estudado Inglês Geral por algum tempo;

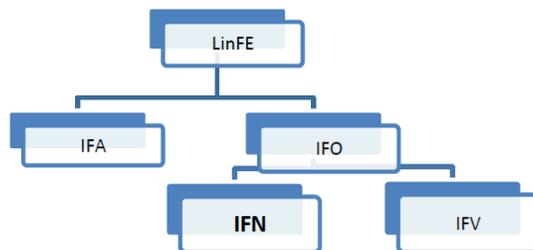
- os cursos baseados na Abordagem LinFE levarão em conta alunos com

interesses idênticos, sejam eles da área profissional ou acadêmica.

Em suma, de acordo com o proposto por Strevens (1988), Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1991) e Dudley-Evans e St John (1998) para o ensino de LinFE, destacam-se como características marcantes: as necessidades do aluno, um objetivo específico baseado nessas necessidades e um conteúdo de uma disciplina ou situação de trabalho.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 6), assim como Robinson (1991), também mostram uma classificação de LinFE (Figura 3) por áreas profissionais.

Figura 3 – A árvore da família LinFE segundo Dudley-Evans e St John (1998)



Fonte: Elaborada por Onodera (2020), traduzida de Dudley-Evans e St John (1998, p. 6)

Inglês para Fins Ocupacionais (IFO) está dividido em Inglês para Fins Profissionais que engloba, por exemplo, Inglês para Fins Médicos – profissionais já atuantes; Inglês para Fins de Negócios (foco deste capítulo); e Inglês para Fins Vocacionais (IFV), que engloba Inglês Vocacional – cujo propósito é capacitar o aluno para desempenhar tarefas específicas em sua rotina de trabalho – e Inglês Pré-vocacional – cujo objetivo é preparar um candidato para uma entrevista de emprego, por exemplo. Dudley-Evans e St John (1998, p. 7) assim explicam IFV:

Dentro de Inglês para Fins Vocacionais (IFV) há duas subseções: Inglês Vocacional, que é focado no ensino de línguas para negociações específicas ou ocupações e Inglês Pré-Vocacional que é focado em encontrar um emprego e habilidades para uma entrevista⁶.

É importante salientar que, como assevera Ramos (2005, p. 119), Inglês para Fins Ocupacionais representa uma área em que existe pouca atenção e demanda crescente, e é nessa área que Inglês para Negócios se insere.

⁶ “Within English for Vocational Purposes (EVP) there are two subsections: Vocational English, which is concerned with the language of training for specific trades or occupations, and Pre-Vocational English, which is concerned with finding a job and interview skills.” (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 7).

Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) e Inglês para Fins Educacionais (IFE) podem ser divididos em: Inglês para Ciência e Tecnologia, Inglês para Medicina, Inglês para Direito, Inglês para Administração, Finanças e Economia etc. Dentro da Abordagem LinFE, para este trabalho enfocarei Inglês para Fins de Negócios (IFN). Segundo Dudley-Evans e St John (1998, p. 7):

Esta classificação coloca o Inglês para Fins de Negócios (IFN) como uma categoria dentro do Inglês para Fins Ocupacionais (IFO). IFN é visto como separado de IFO porque envolve uma grande quantidade de Inglês Geral, assim como LinFE, e também porque é uma categoria grande e importante. Um propósito para negócios é, no entanto, um propósito ocupacional, então é lógico enxergá-lo como parte de IFO⁷.

Antes de encerrar esta seção, é importante mencionar e discutir alguns mitos sobre o ensino de LinFE. Ramos (2005, p. 116-8) identifica e aponta os mitos mais recorrentes na comunidade acadêmica:

- instrumental é leitura;
- instrumental é *mono-skill*, ou seja, trabalha com uma única habilidade;
- instrumental é Inglês Técnico;
- não se usa dicionário, não se dá gramática, tem que usar Português;
- só dá para ensinar depois que o aluno domina o “inglês básico”;
- a aprendizagem é manca;
- essa abordagem é totalmente pragmática, utilitária e, nesse sentido, não pode levar em conta o indivíduo como um todo.

Após apresentar os mitos sobre o ensino de LinFE, destacamos que muitos profissionais ainda veem o ensino de LinFE como sinônimo de leitura; outro mito relevante para discutirmos é o que afirma que, em LinFE, trabalhamos somente com uma habilidade linguística, o que não é verdade, principalmente em se tratando de

⁷ “This classification places English for Business Purposes (EBP) as a category within EOP. EBP is sometimes seen as separate from EOP as it involves a lot of General English as well as Specific Purposes English, and also because it is such a large and important category. A business purpose is, however, an occupational purpose, so it is logical to see it as part of EOP.” (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 7).

inglês para negócios, em que, às vezes, trabalhamos com todas as habilidades simultaneamente; outros mitos relacionados ao ensino-aprendizagem afirmam que, em LinFE, não é permitido o uso de dicionário ou não se ensina gramática, porém o ensino deve ser completo e global e atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos; segundo o mito sobre o nível de inglês do aluno, não é possível ensinar LinFE para alunos que não tenham conhecimento básico da língua, entretanto isso depende do que entendemos por “nível básico” e para quê o aluno precisará da língua. Ramos (2005, p. 117) explica esse mito com o seguinte argumento: “o que é básico para um garçom, não o será para um piloto, um recepcionista e assim por diante.” Portanto, é importante esclarecermos esses mitos.

O início da utilização do termo LinFE⁸ substituindo Instrumental deveu-se principalmente aos mitos. Ramos (2019) esclarece essa mudança, salientando que, em 2010, iniciou-se um movimento de profissionais da área para combater o mito e decidiu-se que o termo “instrumental” seria utilizado para designar cursos de leitura acadêmica que não eram necessariamente para fins específicos. Em 2012, no Congresso Nacional da área, sediado na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, passou-se a adotar o termo LinFE. (RAMOS, 2019).

Tendo em vista a discussão sobre a análise de necessidades em LinFE, descrevo, a seguir, as características da Língua Inglesa para fins de Negócios (ELLIS; JOHNSON, 1994; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998).

⁸ Para compreender a utilização da sigla LinFE em detalhes, veja: RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). *Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-42.

4. Língua Inglesa para Fins de Negócios

Quando pensamos em negócios e o uso do Inglês para Fins de Negócios, imaginamos o que têm de tão especial: muitas relações envolvidas, muitas áreas de utilização, muitas habilidades necessárias etc. Frendo (2005, p. 1) descreve negócios e o uso do Inglês da seguinte maneira:

Todos os dias milhões de pessoas ao redor do mundo usam inglês em suas atividades de negócios. Negócio é compra e venda ou mais amplamente, trocando e explorando recursos e aptidões. Na área negócios é usada a língua do comércio, das finanças, da indústria, do fornecimento de bens e serviços. Negócios são pessoas se juntando para atingir algo que eles não poderiam fazer individualmente. É sobre persuasão e compreensão, poder e controle, explicações e encontrando soluções para problemas. Em resumo, Inglês para Fins de Negócios é comunicação com outras pessoas dentro de um dado contexto específico⁹.

Em uma empresa multinacional, falar uma língua estrangeira não só é obrigatório, mas também essencial, tanto nos processos de seleção, quanto na execução das tarefas do dia a dia. Conforme registra Mattos (2007, s. p.), atualmente:

[...] a concorrência por vagas de emprego em empresas de grande porte e multinacionais está muito acirrada. Se antes, tendo apenas noções básicas de língua estrangeira, já ajudava a empregá-lo neste segmento, hoje já se fala em ter domínio da terceira língua, isso sem contar o português, que é o idioma nativo. Os idiomas mais visados são: o Inglês, o Espanhol.

Com relação aos alunos de Inglês para Fins de Negócios, Ellis e Johnson (1994, p. 71) fazem a seguinte distinção: aprendizes *pré-*

⁹ "Every day millions of people all over the world use English in their business activities. Business is about buying and selling or, more broadly, exchanging and exploiting resources and capabilities. It uses the language of commerce, of finance, of industry, of providing goods and services. It is about people coming together to accomplish things they could not do as individuals. It is about persuading and understanding, power and control, explaining and finding solutions to problems. In, short, business English is communication with other people within a specific context." (FRENDO, 2005, p. 1).

experiência (ou pouca-experiência) e aprendizes *profissionais experientes*. Os aprendizes *pré-experiência* têm dois tipos de necessidades: a situação de aprendizagem requer que eles ganhem qualificação e a preparação para a vida profissional futura. Os aprendizes *profissionais experientes* querem aprender a desempenhar tarefas em Inglês que já executam em sua língua materna.

Dentro do ensino-aprendizagem de inglês para fins de negócios temos uma divisão entre geral e específico. Dudley-Evans e St John (1998, p. 55) dividem Inglês para Fins de Negócios em: *Inglês para Fins Gerais de Negócios*, que é ministrado para alunos em pré-serviço ou recém-iniciados em suas carreiras; *Inglês para Fins Específicos de Negócios*, ministrado para alunos com alguma experiência profissional, que trazem consigo o conhecimento e a vivência dos negócios para a situação de aprendizagem.

Quanto à definição de Inglês para Fins de Negócios, Dudley-Evans e St John (1998, p. 54) afirmam que é difícil defini-lo e limitá-lo em termos linguísticos. Acrescentam que há mais de uma faceta para as comunicações de negócios e, em muitos casos, elas se assemelham mais à linguagem do público em geral do que em qualquer outro segmento de LinFE. Os autores citados apontam ainda aspectos particulares da comunicação de negócios: a comunicação ocorre com o público, nas empresas e entre empresas.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 55) afirmam que a maioria das comunicações com o público é realizada em primeira língua. Inglês para Fins de Negócios é usado por não nativos da língua, principalmente, entre empresas e conglomerados internacionais e em negócios internos da empresa. Os autores enfatizam que “o propósito das interações orais, dos tópicos abordados e das relações profissionais será todo afetado pela escolha linguística”. Este fator é preponderante no caso de negociações internacionais que visam lucro nas quais a escolha linguística não apropriada pode gerar perdas e prejuízos para a empresa (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998, p. 55).

Ellis e Johnson (1994, p. 7) caracterizam a língua dos negócios da seguinte forma: ter um propósito, considerar aspectos sociais e

visar à comunicação clara. Segundo os autores, “a língua é usada para atingir um fim e seu uso eficiente é visto no sucesso dos resultados das transações e eventos de negócios”. Os autores complementam afirmando que os objetivos de desempenho na execução das tarefas têm prioridade sobre objetivos educacionais ou de aprendizagem da língua.

As empresas multinacionais necessitam que, rapidamente, seus funcionários aperfeiçoem o idioma da matriz, de forma relevante e com o melhor custo-benefício, principalmente as que investem em cursos de línguas para seus funcionários dentro de sua própria estrutura, pois acreditam que essa forma de ensino é mais eficiente que as demais. Podemos observar quatro vantagens para esse tipo de ensino, conforme aponta Strevens (1988), citado por Dudley-Evans e St John (1998, p. 9):

- se focado nas necessidades do aprendiz, não há desperdício de tempo;
- é relevante para o aprendiz;
- é bem-sucedido em ensinar a aprender;
- tem melhor custo-benefício que o Inglês Geral¹⁰.

O ensino de Inglês em empresas, conhecido como aulas *in company*¹¹, constitui-se como cursos ministrados pelas escolas de idiomas ou por professores particulares no ambiente de trabalho dos funcionários. Essas aulas *in company* geralmente reproduzem o currículo e o cronograma dos cursos ministrados em suas unidades, sem, a princípio, identificar as necessidades para cada contexto específico, oferecendo cursos chamados de Inglês Geral. A duração e a praticidade são dois aspectos que têm sido relevantes para cursos ministrados *in company*. Dudley-Evans e St John (1998, p. 66) consideram a importância do tempo na aprendizagem em contextos de trabalho, enfatizando que as pessoas não têm muito

10 [...] *being focused on the learner's need, it wastes no time; it is relevant to the learner; it is successful in imparting learning; it is more cost-effective than "General English.* (STREVEN, 1988 *apud* DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 9).

¹¹ Aulas *in company* são aulas ministradas dentro da estrutura empresarial. Elas acontecem com local e horários pré-agendados. (FRENO, 2005, p. 3).

tempo a perder com a aprendizagem de uma língua, por isso os alunos procuram cursos que possam ajudar de forma prática no ambiente de trabalho.

A análise de necessidades de inglês para negócios na visão de Dudley-Evans e St John (1998, p. 55) é de extrema importância, haja vista que existe uma grande variedade de situações vivenciadas pelos alunos em seu ambiente de trabalho que trazem uma ideia clara de suas necessidades em termos de linguagem e habilidades a serem desenvolvidas. Por esse motivo, as necessidades a serem consideradas dependerão da situação e do contexto em que forem identificadas.

Outro aspecto salientado por Dudley-Evans e St John (1998) para a elaboração de cursos de inglês para negócios diz respeito à importância da cultura corporativa, que tem influência na linguagem a ser utilizada, na relação custo-benefício dos cursos e no tempo de duração. Faz-se importante reforçar que, no levantamento das necessidades de uma empresa, não são consideradas somente as necessidades do aluno isoladamente, mas do aluno como parte de um contexto empresarial, no qual cada ação individual pode ter consequências coletivas ou mesmo impactar nos resultados financeiros da empresa.

Como mencionado anteriormente por Dudley-Evans e St John (1998), não é fácil definir precisamente IFN em termos linguísticos; não há uma descrição do que deva constar em um currículo de IFN. Ellis e Johnson (1994) apresentam um contraste entre IFN e Inglês para Fins Gerais (IFG) para ilustrar a variedade de inglês a ser considerada ao elaborar cursos de IFN. O contraste é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Contraste Inglês para Negócios X Inglês Geral

Preparação de curso	Inglês para Fins de Negócios (IFN)	Inglês para Fins Gerais (IFG)
Análise de Necessidades	Avaliação das necessidades da empresa, do trabalho e dos indivíduos para definir o nível linguístico exigido pelo trabalho.	Avaliação das necessidades linguísticas dos alunos.
Avaliação de nível	Utilização de testes formais ou entrevistas.	Utilização de testes de nivelamento ou entrevistas para formação de grupos com nível de conhecimento similar.
Currículo	Dependência da demanda do curso que pode ser fixa, específica ou adaptável.	Determinação de um livro didático e uma avaliação final de curso.
Objetivo de curso	Definição precisa dos objetivos a partir dos dados obtidos na análise de necessidades. Ex. tarefas e habilidades exigidas no trabalho.	Cursos preparatórios para exames podem ter objetivos fixos e pré-determinados. Os interesses dos alunos podem ser variados.
Tempo	Pode haver restrição de tempo devido à questão de custos para empresas.	Fora do sistema formal de ensino, pode ser aberto, sem limite de tempo.
Expectativa dos alunos	Alta expectativa por parte dos alunos com relação ao sucesso, qualidade e eficiência do curso.	Baixa expectativa por parte dos alunos, geralmente não traçam uma meta dentro de

		um tempo pré-estabelecido.
Materiais	Utilização de materiais disponíveis caso atendam às necessidades. Se necessário, adaptar e desenvolver materiais.	Utilização de material didático escolhido previamente. Geralmente, o professor não desenvolve materiais.
Metodologia	Utilização de tarefas, atividades e <i>role-plays</i> do Inglês Geral; o que difere são as situações de uso e da língua. Utilização de ideias de treinamento corporativo, por exemplo, resolução de problemas, tomada de decisão e tarefas de formação de equipes. Alunos/profissionais podem compartilhar experiências de trabalho.	Utilização de uma ampla variedade de técnicas. Atividades são elaboradas para transformar o aprendizado mais divertido para manter a motivação dos alunos pela ausência de uma necessidade específica para aprender a língua.
Avaliação de progresso	Em universidades, pode haver exames; nas empresas, geralmente não há exames ou testes. A avaliação recai no sucesso da comunicação. Verificar se a ideia foi expressa de maneira clara e apropriada na situação-alvo.	Exames formais escritos para verificar correção gramatical, utilização de vocabulário apropriado. Exames orais para verificar fluência, comunicação e habilidade comunicativa geral.

Fonte: Quadro criado por Onodera (2020), traduzido e resumido de Ellis e Johnson (1994, p. 10-13).

No Quadro 1, sobre o contraste proposto entre de Inglês para Negócios e Inglês Geral, é possível identificar alguns pontos relevantes. Tomando como base LinFE, Ellis e Johnson (1994) citam a importância da análise de necessidades na determinação dos objetivos de um curso; o impacto do fator tempo em treinamentos e cursos pode gerar custos e restrições de tempo e, no mundo corporativo, o fator custo-benefício é relevante. Há alta expectativa por parte dos alunos com relação ao sucesso, qualidade e eficiência do curso.

Em cursos de LinFE e IFN, os alunos mostram grande expectativa para aprenderem e serem bem-sucedidos, sentindo-se mais motivados quando têm um objetivo claro a atingir. Com relação à metodologia, tanto em LinFE, IFN ou IFG, podemos utilizar as mesmas atividades e tarefas para ensinar; a metodologia de ensino não é necessariamente diferente, ela pode diferir em determinadas situações específicas de ensino e deve estar relacionada à área ou disciplina da qual faz parte (ROBINSON, 1991; ELLIS; JOHNSON, 1994; DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998).

Os profissionais de ensino devem levar em consideração o contexto de utilização do idioma, que é importante fonte de informação para a elaboração de cursos e, por fim, a avaliação é um fator determinante para a validação dos objetivos no processo de ensino-aprendizagem, não só de cursos de IFN, mas também de LinFE, em que o sucesso da comunicação na situação-alvo deve ser evidente.

Com o advento da globalização, é difícil imaginar um curso de IFN que não seja derivado de uma cautelosa e detalhada análise de necessidades. O Inglês tem um peso enorme na carreira de um funcionário, que também tem uma responsabilidade muito grande ao utilizar a Língua Inglesa para executar suas tarefas. Um pequeno deslize por parte dele pode acarretar perdas financeiras para a empresa. Por essa razão, reforço a importância de se fazer uma análise precisa, voltada para as necessidades da situação-alvo e também dos usuários da língua.

Para Ellis e Johnson (1994, p. 71), o princípio mais importante de Inglês para Fins de Negócios é relacionar o curso às

necessidades profissionais dos alunos e torná-lo relevante para as demandas do trabalho. Os autores ressaltam que esse é um fator motivador para o aluno aprender o idioma. Como considerações finais, ofereço algumas dicas para os professores que querem se iniciar na área de ensino-aprendizagem de inglês para negócios.

5. Dicas para o professor

Em minha trajetória profissional, ministrei cursos *in company* oferecidos pela escola de idiomas para a qual trabalhava, lecionando em empresas multinacionais na cidade de Guarulhos (SP). Na ocasião, seguia o mesmo cronograma e utilizava, nas empresas, a mesma metodologia e o mesmo material didático adotado pela escola em suas unidades, dado que a própria instituição não priorizava a adequação do curso às necessidades da empresa e do alunado em relação a um aprendizado em curto espaço de tempo.

Antes de iniciar meus estudos no mestrado, atuava como professor em contexto empresarial e, durante este período, desenvolvi intuitivamente uma metodologia de trabalho que me direcionava para a área de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos. Pesquisei muito sobre como ministrar aulas em empresas, materiais didáticos de *Business English*, como é conhecido, aprendi a lidar com o público de empresas etc. No ambiente empresarial, há alguns protocolos a serem seguidos: por exemplo, se o professor trabalha em várias empresas, está sujeito a lecionar em empresas concorrentes, portanto o sigilo empresarial e o profissionalismo são imprescindíveis nesta situação.

Ao iniciar suas atividades de ensino dentro de uma empresa, o professor para este contexto se torna, de alguma forma, parte da rotina da instituição, tendo de respeitar as normas de convivência, o *dressing code*¹², colaborar para o crescimento profissional de seus

¹² *Dressing code* é um código de vestimenta que indica a maneira mais adequada para se vestir em determinada ocasião. Seja em eventos sociais, ambientes de

alunos, assim como, em algumas ocasiões, atuar como convidado para participar de atividades da empresa em situações emergenciais, integrando tarefas diretamente, junto com seus alunos, assumindo o papel de intérprete em *conference calls* ou reuniões, as quais demandam um profissional com fluência no idioma. As empresas acreditam que, só pelo fato de o professor ser fluente no idioma, pode colaborar na resolução de problemas dentro do ambiente de trabalho, fato que reforça o desejo de que seus funcionários sejam fluentes no idioma.

Para aqueles que desejam trabalhar com consultoria na área de LinFE, a área de IFN é uma área promissora e ainda pouco explorada. Quanto aos conhecimentos necessários ao professor de inglês para negócios, digo que ele pode e deve se aprimorar linguisticamente, almejando a fluência. Porém, antes de iniciar os trabalhos em uma empresa, o profissional precisa, inicialmente, pesquisar sobre as empresas, sobre os contextos nos quais atuará como professor, colaborador ou mesmo como um consultor linguístico. O conhecimento da cultura da empresa é igualmente essencial para que o profissional possa atuar de forma efetiva, agregando valores e questões culturais da própria empresa a suas aulas.

Reforço que a análise de necessidades é um processo contínuo, sendo preciso reavaliar e reanalisar as necessidades das situações-alvo e dos alunos. As necessidades são dinâmicas e se alteram com as demandas e mudanças decorrentes deste mundo globalizado.

Uma das perguntas frequentes a respeito das aulas em empresas é sobre o primeiro contato com os alunos. Trata-se de um simples *networking*¹³, como ocorre com pessoas em nosso dia a dia, amigos e parentes. Por meio de conversas, pergunte se a empresa em que eles

trabalho ou mesmo para ir à escola ou faculdade. Disponível em: < <https://xerpay.com.br/blog/o-que-e-dress-code/> >, acesso em: 11/04/2022.

13 *Networking* é a ação de trabalhar sua rede de contatos, trocando informações relevantes com base na colaboração e ajuda mútua. Essa ação inclui diferentes atividades voltadas à carreira e negócios, através da manutenção de relacionamentos interpessoais produtivos. Disponível em: <<https://ead.ucpel.edu.br/blog/networking>>, acesso em: 15/01/2022.

trabalham oferece cursos de línguas para seus funcionários. Caso não ofereça, o professor precisará desenvolver outra habilidade, a de vendedor de serviços, no caso, de consultoria linguística.

O processo inicia-se por meio do contato com uma pessoa de uma empresa, preferencialmente do departamento de Recursos Humanos, para uma conversa inicial. O professor necessita ter uma proposta escrita em mãos, informando detalhadamente por que seu trabalho é importante para os funcionários da empresa, quais valores seus serviços agregarão à empresa e, principalmente, qual o diferencial de sua metodologia de trabalho. Na proposta devem constar os passos iniciais a serem realizados antes de começar o curso. Primeiro, perguntar ao funcionário de RH se a empresa utiliza o idioma para realizar tarefas do dia a dia, com quem utiliza e de que forma acontece o contato com estrangeiros. Em algumas situações, as empresas não arriscam expandir seus negócios pela carência de profissionais que falem o idioma. O segundo passo é informar que você precisa entrevistar os alunos interessados para identificar o nível de conhecimento da língua, a área de atuação, seus interlocutores e formas de contato com estrangeiros. O professor estará, então, iniciando o processo da análise de necessidades.

Na fase inicial dos trabalhos em uma empresa, é imprescindível que o professor/consultor realize a análise de necessidades. Os funcionários, ao informarem as principais tarefas executadas na empresa, auxiliam o professor na identificação das necessidades da situação-alvo, possibilitando, assim, a elaboração de um curso que vise a atender às necessidades específicas desses funcionários e da empresa. Na sequência, o professor precisa avaliar o nível de proficiência no idioma de cada aluno, identificando, dessa forma, as habilidades a serem desenvolvidas durante o curso.

No âmbito escolar e acadêmico, as tarefas identificadas na análise de necessidades em contextos empresariais podem auxiliar o professor a preparar seus alunos para conseguirem seu primeiro emprego ou mesmo uma recolocação no mercado de trabalho. Esse conhecimento possibilita ao graduando ou profissional se preparar

com relação ao uso do inglês em contexto real, autêntico, assim como às questões tecnológicas envolvidas na execução das tarefas, caso os recursos digitais sejam utilizados durante as aulas.

Retomando a reflexão inicial, acredito ser improvável o sucesso de um curso de inglês geral pensando em atender necessidades em contextos empresariais. Tanto a demanda, o tempo e a eficiência de um curso devem ser levados em consideração por uma empresa no momento de contratar uma escola ou mesmo um profissional liberal. As empresas acreditam que, somente contratando os serviços de uma escola de línguas, com um professor ministrando aulas em suas estruturas, os problemas com o idioma serão resolvidos.

A utilização do idioma em contexto empresarial é frequente e, muitas vezes, o aprendizado é colocado em prática concomitantemente ao desenvolvimento do curso. Por isso, um curso na área de negócios exige um trabalho detalhado de consultoria linguística que realize uma análise de necessidades minuciosa e desenvolva um currículo apropriado para atender tanto aos anseios dos funcionários, que querem ter ou manter seus empregos, quanto aos da empresa que tem como objetivo sempre melhorar seus lucros.

Johns (2015) mencionou em uma entrevista sobre o estado da arte em ESP14 o uso de tecnologia em LinFE. A autora reforça que precisamos observar como a tecnologia vem sendo empregada nas situações-alvo e como nossos alunos vêm sendo preparados para enfrentar essas situações. Isso ressalta a importância de identificarmos essas necessidades e prepará-los não somente para utilizar a língua a fim de se comunicar, mas também para como utilizar os recursos tecnológicos presentes na situação-alvo durante a comunicação em contextos profissionais. Conhecer recursos tecnológicos digitais é

¹⁴ Interview given to professor Mohammad Ali Salmani Nodoushan²⁴, do *International Journal of Language Studies* Mohammad Ali Salmani Nodoushan, PhD, is associate professor of Applied Linguistics at the Iranian Institute for Encyclopedia Research, Tehran, Iran.

essencial para o desenvolvimento de tarefas laborais, assim como a realização de cursos e treinamentos a distância.

Para as considerações finais do capítulo, proponho uma reflexão geral sobre a área de LinFE. É possível ministrar um curso sem um fim específico? Sem saber para quê, com quem, quando e onde vai utilizar a língua? Faz sentido ministrar um curso com um conteúdo que não seja significativo e relevante para seu aluno?

Referências

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, M.; JOHNSON, C. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FREND, E. *How to Teach Business English*. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2005.

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

JOHNS, A. M. English for Specific Purposes: The state of the art (An online interview with) *International Journal of Language Studies*. V.9, n.2, 2015. p. 113-120

LONG, M. H. Overview: a rationale for needs analysis and needs analysis research. In: LONG, M. H *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. P. 1-16.

MATTOS, F. A exigência do mercado de trabalho para profissionais de tecnologia da informação. *Webarticles*, 29 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/1904/1/a-exigencia-do-mercado-de-trabalho-para-profissionais-de-tecnologia-da-informacao/pagina1.html>>. Acesso em: 19 set. 2009.

ONODERA, J. *Curso de Inglês para Fins de Negócios (IFN) online baseado em tarefas orais no AVA Edmodo: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2020. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12847>

ONODERA, J. *Análise de necessidades do uso da Língua Inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14149>

O QUE É DRESS CODE? Entenda a importância da roupa no ambiente de trabalho. Disponível em: <<https://xerpay.com.br/blog/o-que-e-dress-code/>>, publicado em: 20/08/2019, acesso em 11/04/2022.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). *Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-42.

RAMOS, R.C.G. Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 109-23.

ROBINSON, P. C. *ESP Today. A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall, 1991.

STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. (Ed.) *ESP: state of the art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1988.

VIAN JR., O. *A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais: needs analysis and english teaching in professional contexts*. The ESPecialist: São Paulo.v.29, n. 2, 2008.

VIAN JR., O. *Inglês Instrumental, inglês para negócios, inglês instrumental para negócios*. D.E.L.T.A.: São Paulo. v.15, número especial, 1999.

VYGOSTKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ENSINO DE INGLÊS PARA A ÁREA JURÍDICA

Nathaly Morais Silva

1. Introdução

O ensino de inglês jurídico é um ramo relativamente recente que logo se tornará uma obrigação para qualquer profissional da área de Direito. Atualmente, o mundo se tornou, de certa forma, “menor”. Não há mais a necessidade de ensino ou trabalho presencial como era antes da pandemia do coronavírus, uma vez que muitas empresas se viram enfrentando um cenário mundial que as obrigou a se renovar e se reconstruir para sobreviver, e por isso, adotaram o trabalho remoto o qual acabou por beneficiar e facilitar a conexão com pessoas de todos os cantos do mundo. Para a área jurídica não foi diferente.

Os escritórios de advocacia estão se expandindo cada vez mais. Antigamente, somente em capitais se falava em clientes internacionais. Hoje, qualquer escritório de qualquer porte e em qualquer cidade pode fazer um atendimento internacional.¹ Devido a isso, o inglês regular já não está mais suprimindo esta demanda.

Quando um advogado trabalha em casos que envolvem clientes internacionais, faz-se necessário saber que *party* não é “festa” e, sim, “parte do processo”². Da mesma forma, quando

¹ ESEQUIEL, Mario; LACAZ, Carlos Eduardo. *16 tendências para o mercado de escritórios de advocacia* (parte 2). 30 mar. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-mar-30/esequiel-lacaz-tendencias-mercado-escritorios>. Acesso em: 19 maio 2022.

² CHAVES DE MELLO, Maria. *Law Dictionary - Portuguese/English - English/Portuguese*. Editora Método, 2008.

precisar elaborar um contrato em inglês, é importante saber quando é correto usar *shall* e quando a escolha deve ser *must*³. E, acima de tudo, precisa saber se comunicar com o cliente e demais advogados estrangeiros, sem causar confusões devido à falta de conhecimento de vocabulário jurídico.

Dessa forma, o presente capítulo tem como principal objetivo ajudar profissionais a compreender a crescente demanda do inglês jurídico na área do Direito, pois existe uma diferença gritante entre vocabulário, expressões, termos, e demais aspectos linguísticos presentes no inglês jurídico e no inglês regular.

É possível relacionar a necessidade do inglês jurídico como ramo próprio do ensino de idiomas, precisando de qualificação na área jurídica e de conhecimento específico para ministrar aulas. O presente capítulo aborda as diferenças entre o ensino de inglês regular e do inglês jurídico, sendo apresentado vocabulário específico da área do Direito, os diferentes tipos de alunos que procuram o estudo de inglês jurídico e, finalmente, dicas de materiais que podem auxiliar o professor.

2. Especificidades da Área Jurídica

A necessidade do aprendizado de inglês voltado para a área jurídica é crescente dentro do mundo do Direito. A demanda para estudos na área, tanto de forma escrita quanto de forma falada, está aumentando, seja para a execução de tarefas no cotidiano dos advogados ou qualquer outro fim relacionado ao trabalho (SILVA, 2012). Dessa forma, o ensino de inglês jurídico precisa partir de um profissional habilitado, pois apenas ser fã de filmes e seriados jurídicos não é o suficiente para se aventurar em dar aulas, pois estas precisam ser ministradas por um professor que, no mínimo, possua graduação em Direito.

³ ADAMS, Ken. *Revisiting Use of "Shall" in Contract Drafting*. 23 set. 2011. Disponível em: <https://www.adamsdrafting.com/revisiting-use-of-shall-in-contract-drafting/>. Acesso em: 1 maio 2022.

É muito comum que os alunos de inglês jurídico procurem auxílio específico para o seu dia a dia, seja para compreender um contrato, traduzi-lo ou escrever um e-mail para um cliente. Por essa razão, é necessário ter uma noção básica de como o mundo jurídico funciona para poder efetuar o seu trabalho precisamente. Afinal, como será possível ajudar um aluno se você sequer detém o conhecimento relacionado ao contexto em que trabalha?

Até mesmo no Brasil, o Direito possui divergências dependendo da localidade e da área de atuação (FONSECA, 2014). Logo, é impossível conhecer minuciosamente cada aspecto do mundo jurídico, independentemente do país ao qual estamos nos referindo. Entretanto, não ter nenhuma noção da diferença entre termos básicos do mundo jurídico como “jurisprudência” (o conjunto das decisões, aplicações e interpretações das leis)⁴ e “precedente” (a decisão judicial tomada em um caso concreto, que pode servir como exemplo para outros julgamentos similares)⁵ em português impossibilita que se saibam tais diferenças em inglês.

3. Alunos de Inglês Jurídico

Os profissionais que procuram aulas de inglês jurídico são geralmente aqueles que trabalham com o Direito (SILVA, 2012). O professor que dará esta aula precisará ter ciência de que o seu nicho será um pouco diferenciado dos demais professores de inglês, dado que existem estudantes de Direito, advogados, funcionários públicos, entre outros, e cada um merece atenção particular de acordo com sua área de atuação.

⁴ TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS – TJDF, 333. *Jurisprudência x Precedente*. 2015. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/educacao-semanal/jurisprudencia-x-precedente>. Acesso em: 4 jun. 2022.

⁵ TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS – TJDF, 333. *Jurisprudência x Precedente*. 2015. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/educacao-semanal/jurisprudencia-x-precedente>. Acesso em: 4 jun. 2022.

Em relação ao estudante de Direito, podemos compreendê-lo de diferentes formas. Há o aluno que entrou na faculdade recentemente e está ansioso para aprender e absorver o máximo de informações que puder. Além dele, há o estudante que está mais adiantado no curso e que, geralmente, demonstra um pouco mais de dificuldade em compatibilizar os horários. Por isso, tendo em vista um estágio, os estudos para o Exame da Ordem e a procura de emprego após a formatura, é preciso que o professor seja mais flexível com a cobrança de conteúdo para estes alunos.

Além disso, há advogados recém-formados que buscam alavancar suas carreiras. Com esses alunos, é preciso desenvolver conteúdo atual e abraçar o novo mundo da advocacia. É necessário sempre buscar atualização quanto aos conteúdos jurídicos e ouvir dos alunos qual é a sua área de maior interesse. Não se deve esquecer também dos alunos que estão no mercado de trabalho há muitos anos ou dos funcionários públicos. Estes normalmente possuem um perfil tradicionalista e, muitas vezes, procuram o inglês jurídico apenas para aprimorarem os seus conhecimentos, sem terem um objetivo específico em curto ou longo prazo em mente.

Por último, há sempre o aluno que possui um objetivo muito específico, como uma entrevista de emprego ou uma prova de mestrado ou doutorado, apenas para citar alguns exemplos. Nesse caso, o inglês a ser ensinado deve ser voltado para o alcance desse propósito. É necessária também uma pesquisa profunda sobre a empresa ou escritório onde o aluno fará a entrevista, e além disso, consultar provas passadas na instituição do mestrado ou doutorado. Essas tendem a ser as aulas mais difíceis. É preciso saber lidar com a ansiedade do aluno, bem como ter a paciência para explicar e conscientizar os aprendizes de que não há qualquer garantia de aprovação e que não se faz milagre em poucos dias.

Ademais, há alunos em diferentes níveis de carreiras jurídicas e com diferentes níveis de conhecimento em inglês. Sendo assim, percebemos que não há uma regra para o estudo do inglês jurídico. Existem profissionais que somente aceitam alunos com nível avançado de inglês, e esta é uma escolha de cada professor.

Todavia, é perfeitamente possível atender alunos de qualquer nível linguístico, desde que seja feita uma formulação de conteúdo adequada à realidade dele. Deve-se igualmente levar em consideração o grau de conhecimento do aluno e disponibilizar materiais do inglês regular que complementam os assuntos jurídicos. É importante sempre lembrar que cada aluno é único e que o professor deve estar sempre disposto a adaptar suas aulas e materiais para atender às mais diferentes demandas.

4. Diferenças entre Inglês Jurídico e Inglês Regular

O estudo ou ensino de inglês jurídico é voltado para aqueles que trabalham na área de Direito ou estudam a disciplina. Ademais, pode ser utilizado para investigar a falta de clareza em documentos, principalmente quando envolve tradução de texto. Além disso, a análise de contratos e decisões judiciais de diversos meios é dependente na interpretação correta de termos jurídicos, conforme aponta Silva (2012).

O inglês jurídico possui uma diferenciação, não somente do inglês regular, mas também dentro da sua própria área de estudo, havendo diferenças entre os ramos do Direito (SILVA, 2012). Por esse motivo, é necessário saber as diferenças inerentes a cada área jurídica. Um dos principais pontos de diferenciação entre o inglês regular e o inglês jurídico está na existência de falsos cognatos específicos, ou seja, que não ocorrem no inglês regular, somente no âmbito legal (FONSECA, 2014).

Mas, afinal, o que é um falso cognato? Um falso cognato pode ser definido como “palavras de línguas diferentes que, apesar de apresentarem grafias e/ou pronúncias semelhantes, possuem significados distintos.”⁶

⁶ TODA MATÉRIA, *Falsos Cognatos em Inglês (False Friends)*. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/falsos-cognatos-no-ingles-false-friends/>. Acesso em: 10 maio 2022.

Dessa forma, vemos que, especificamente entre o Português e o Inglês Jurídico, existem vários falsos cognatos. Vejamos algumas das confusões mais comuns:

Tabela 1 – Falsos cognatos no Inglês Jurídico

Palavra em Português	Falso Cognato	Tradução Correta em Inglês Jurídico
audiência	<i>audience</i>	<i>court hearing</i>
conclusão	<i>conclusion</i>	<i>before the court</i>
secretaria	<i>secretary</i>	<i>department of public services</i>
jurisprudência	<i>jurisprudence</i>	<i>case law</i>
absolvição	<i>absolution</i>	<i>acquittal</i>

Fonte: A autora

Por esse motivo, mais uma vez, ressalta-se a importância de o professor deter formação em Direito, pois, somente assim, ele terá o conhecimento acerca dessas diferenças. Além da diferença que envolve os falsos cognatos, existem diversas palavras que possuem um significado no inglês regular, e outro no inglês jurídico, como as da tabela a seguir:

Tabela 2 – Mudanças de significado no Inglês Regular e no Inglês Jurídico

Palavra em Inglês	Significado no Inglês Regular	Significado no Inglês Jurídico
<i>bench</i>	banco	magistratura
<i>sentence</i>	frase	sentença condenatória penal
<i>hearing</i>	audição	audiência
<i>damages</i>	danos	indenização
<i>act</i>	ato	lei

Fonte: A autora

Esses são apenas alguns exemplos que podem prejudicar o aluno e, devido a isso, sem haver uma pesquisa específica na área jurídica, corre-se o risco de confundir os termos e fornecer informações equivocadas ao estudante.

5. Conclusão

O ensino de inglês jurídico é muito específico. Para se destacar e conseguir elaborar uma aula de qualidade, é preciso muito esforço e dedicação. Não se trata de uma profissão que deve ser levada como brincadeira. Para atuar nessa área, é necessário ter qualificação em Direito e aprofundar-se em estudos variados, como o ensino de idiomas e tradução. Entretanto, é fundamental que o professor tenha o mínimo de conhecimento jurídico de forma geral.

Considerando isso, sempre é possível se aprofundar e se especializar cada vez mais. Existem cursos nas modalidades online e presencial no Brasil ou até no exterior, que possibilitam o aprendizado de inglês jurídico. Tudo depende do que o aluno, ou mesmo o professor, está procurando.

Ter formação em Direito é apenas o começo. É necessário sempre se atualizar e acompanhar as notícias e reformas judiciais que estão acontecendo mundialmente. Sites e materiais que provêm direto das Supremas Cortes são essenciais para isso, podendo ser de qualquer país onde o inglês é o idioma oficial. A organização *Oyez*, por exemplo, reúne em seu site inúmeros arquivos sobre casos da Suprema Corte Estadunidense, disponibilizando, inclusive, gravações de áudio de diversas audiências. Ainda, as organizações que representam advogados também oferecem um leque de material amplo, como a *American Bar Association* ou *FindLaw*.

Todo esse material se encontra à disposição de cada professor interessado em sair do livro e oferecer uma aula prática para os seus alunos. Não somente isso, é possível ensinar o próprio aluno a pesquisar e buscar as informações que deseja de forma independente. Como qualquer professor sabe, é impossível ensinar

tudo para os seus alunos. Por esse motivo, ao assegurar que o aluno tenha acesso a ferramentas como essas, o professor também assegura que o aprendizado será o mais completo possível.

Por último, e não menos importante, é preciso que o professor cultive amor pela profissão. Ser professor de inglês jurídico implica entrar em uma nova área do Direito, diferente da advocacia e do serviço público. Jamais haverá uma desconexão do mundo jurídico, porém o ingresso ocorrerá por uma nova via. É preciso que o docente esteja preparado para encarar novos desafios, estudar o Direito de outros países e saber comparar, com o Direito brasileiro, termos, conceitos e muito mais. E acima de tudo, a busca pela atualização profissional deve ser constante.

6. Dicas para o professor

Ser professor de inglês jurídico significa sempre estar disposto a pesquisar. Nesse sentido, considerando-se que é uma profissão crescente e atualmente ocupada por poucos, seguem algumas dicas para melhorar o desempenho das aulas.

a) Tente se familiarizar o máximo possível com o sistema jurídico de *Common Law*.

O inglês jurídico não é apenas sobre o idioma, mas também sobre as diferenças entre sistemas jurídicos, contudo isso não se aplica somente a sistemas de países nos quais o inglês é o idioma oficial. Assim, é fundamental a comparação com outros países, como: Espanha, Vietnã, e até mesmo o Brasil (SILVA, 2012).

Entender a diferença entre os sistemas jurídicos *Common Law* e *Civil Law* é essencial para a comparação do Direito entre os países. O sistema jurídico de *Common Law* também é chamado de *judge made law*, ou seja, “lei feita por juízes”. O sistema é regido por decisões jurídicas fundamentadas em jurisprudências e

precedentes, sem ter a predominância da lei escrita.⁷ Esse sistema é bastante diferente do sistema jurídico brasileiro, que se utiliza do *Civil Law*, ou seja, que é composto predominantemente de códigos e leis escritas. Portanto, o seu estudo auxiliará qualquer professor, levando a aula para o ambiente prático, indo além de apenas teoria.

O sistema de *Common Law* primeiro surgiu na Inglaterra no século XII e foi se espalhando através da colonização dos países. Com isso, o idioma inglês também foi difundido nesses mesmos locais.⁸ Dessa forma, é possível perceber que os países nos quais o inglês é utilizado como língua oficial, também, via de regra, comportam o sistema jurídico de *Common Law*. Consequentemente, não há como estudar o inglês jurídico sem estudar *Common Law*.

b) Use dicionários e glossários jurídicos.

Existem vários recursos para o professor de inglês jurídico e, entre eles, dicionários e glossários são fundamentais para o profissional que quer apresentar a melhor tradução para os seus alunos. Nesse sentido, existem dicionários de tradução (inglês - português/português - inglês) para auxiliar professores e alunos, mas também é preciso saber manusear o material que é utilizado nas próprias faculdades de Direito no exterior e nas faculdades brasileiras.

Abaixo se encontra uma lista de sugestões de dicionários e glossários que poderão ser consultados. Esses primeiros livros são fundamentais para a tradução de termos entre o inglês e o português, mostrando-se eficazes na hora de preparar uma aula ou de sanar alguma dúvida rápida apresentada pelos alunos.

• *Law Dictionary - Portuguese/English - English/Portuguese*. Maria Chaves De Mello, Editora Método, 2008.

⁷ LEGAL DICTIONARY, *Common Law*. Disponível em: <https://legaldictionary.net/common-law/>. Acesso em: 14 maio 2022.

⁸ LEGAL DICTIONARY, *Common Law*. Disponível em: <https://legaldictionary.net/common-law/>. Acesso em: 14 maio 2022.

- Glossário Jurídico, Luanda Garibotti Victorino, Disal Editora, 2009.

- Dicionário de direito, economia e contabilidade inglês/português português/inglês. M. M. de Castro, 2006.

- Dicionário jurídico inglês/português - português/inglês. 6. Ed., Goyos Júnior, D. N. Observador Legal, 2006.

A segunda lista abaixo enfoca termos jurídicos empregados no exterior. Trata-se de livros utilizados dentro das próprias faculdades de Direito e costumam possuir um vocabulário mais formal. São ótimos para estudos aprofundados de temas específicos do Direito, sem oferecer uma tradução literal de termos jurídicos.

- Black's Law Dictionary. 8. ed., Bryan A. Garner. Thomson Reuters, 2004.

- Oxford Collocations Dictionary for Students of English. New York: Oxford University Press, USA, 2002.

- Burton's Legal Thesaurus 3rd Edition. Burton, W., 1998.

- A Dictionary of Modern Legal Usage, Bryan Garner. Oxford University Press, 2001.

- Law Dictionary, 4th ed. Gifis, S., Barron's Educational Series, 1996.⁹

c) Aprenda a fazer traduções

O inglês voltado para a área jurídica proporciona não somente um conhecimento linguístico, mas também um conhecimento cultural através do estudo do sistema jurídico de cada país, trazendo uma perspectiva diferente sobre sua cultura (SILVA, 2012). A tradução é uma ferramenta fundamental para a compreensão do inglês jurídico e, muitas vezes, ao trabalhar com o ensino voltado para essa área, o professor encontrará momentos em que se fará necessário auxiliar os alunos na tradução de termos mais precisos. Assim, por mais que o serviço de um tradutor seja

⁹ FONSECA, Luciana Carvalho. *Inglês Jurídico – Tradução e Terminologia*. São Paulo: Lexema, 2014.

diferente do serviço de um professor, deter uma noção básica de tradução ajudará imensamente o docente na hora de esclarecer as dúvidas de qualquer aluno.

Não há a necessidade de aprofundar-se muito no assunto, pois boas ferramentas de tradução podem auxiliar bastante o professor como o Google Tradutor, *Linguee*, e qualquer *CAT Tool*, mas é necessário ter cautela na utilização de tais ferramentas, já que, muitas vezes, a tradução é realizada de forma literal. Entretanto, auxiliar o aluno na tradução de documentos simples muitas vezes faz parte do cotidiano. Por conseguinte, a pesquisa sobre tradução trará apenas benefícios para o professor.

Referências

ADAMS, Ken. *Revisiting Use of “Shall” in Contract Drafting*. 23 set. 2011. Disponível em: <https://www.adamsdrafting.com/revisiting-use-of-shall-in-contract-drafting/>. Acesso em: 1 maio 2022.

CHAVES DE MELLO, Maria. *Law Dictionary - Portuguese/English - English/Portuguese*. Editora Método, 2008.

DICIO, *Dicionário Online de Português Dicionário Online de Português*. Significado de Cognato. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cognato/>. Acesso em: 10 maio 2022.

ESEQUIEL, Mario; LACAZ, Carlos Eduardo. *16 tendências para o mercado de escritórios de advocacia (parte 2)*. 30 mar. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-mar-30/esequiel-lacaz-tem-dencias-mercado-escritorios>. Acesso em: 19 maio 2022.

FONSECA, Luciana Carvalho. *Inglês Jurídico – Tradução e Terminologia*. São Paulo: Lexema, 2014.

LEGAL DICTIONARY, *Common Law*. Disponível em: <https://legaldictionary.net/common-law/>. Acesso em: 14 maio 2022.

SILVA, Fabrício Oliveira da. *Análise de Necessidades de Inglês Jurídico para Advogados*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/13589/1/Fabricio%20Oiveira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

TODA MATÉRIA, *Falsos Cognatos em Inglês (False Friends)*. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/falsos-cognatos-no-ingles-false-friends/>. Acesso em: 10 maio 2022.

TORRIERI GUIMARÃES, Deocleciano. *Dicionário Técnico Jurídico*. 17. ed., Editora Rideel, 2014.

ENSINO DE TRADUÇÃO EM AULAS DE INGLÊS

Tatiany Pertel Sabaini Dalben

1. Introdução

Por muito tempo, a tradução¹ tem sido banida² da sala de aula de inglês. Desde o Movimento Reformista, os autores e estudiosos em Linguística Aplicada, desenvolvedores de metodologias de ensino, têm se esforçado em tornar a tradução um mal que deva ser evitado no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Cook (1997, p. 118), "as atitudes quanto ao uso da tradução têm variado entre um total banimento (como nas escolas Berlitz) e uma complacência, se não relutância quanto à admissão dela como um último recurso necessário, um 'refúgio para os incompetentes'"³. De modo reticente, muitas vezes, esses profissionais julgavam – o que ainda ocorre nos dias atuais – a tradução como uma prática prejudicial aos movimentos monolíngues, como o *English-Only*,

¹ Apesar de compreender a tradução como um processo amplo e reconhecer os três (3) tipos de tradução: interlingual (de uma língua para outra), intralingual (dentro da mesma língua) e intersemiótica (entre um outro sistema semiótico – desenho, gestos, melodia – e o linguístico) (JAKOBSON, 1959/1989), tratarei, neste trabalho, especialmente da tradução interlingual.

² Em tese, pois a tradução nunca deixou de ser utilizada por alunos ou pelos professores, principalmente para explicação de vocabulário, ou de como proceder às atividades. Porém, o que quero dizer é que a tradução foi excluída das mais importantes discussões, dos fundamentais debates teóricos acerca do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, das mais importantes obras teóricas do século passado.

³ Essa e outras traduções de textos publicados em língua inglesa foram realizadas pela autora.

que reinaram – e ainda reinam – sobre a grande área do ensino/aprendizagem de inglês.

Nesse contexto de expansão do movimento monolíngue, o uso da tradução e as discussões em torno dela foram se tornando irrelevantes tanto por professores quanto por estudiosos, sendo excluída das temáticas que compunham as maiores e mais importantes obras sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras do século XX (COOK, 2010).

Por essa razão, consideramos inquestionável a necessidade de (des)construir conceitos para a utilização da tradução em aulas de inglês, porém não apenas como instrumento explicativo, mas, sim, pedagógico, planejado, explicado, com objetivos e procedimentos claros. Como lembra Costa (1988, p. 283), “é preciso reabilitar a tradução e renovar sua pedagogia” e, para isso, complementa o autor, “devemos repensar nossa política de ensino de línguas como um todo”, principalmente em tempos nos quais os objetivos de aprendizagem são diferentes daqueles quando se iniciaram os argumentos contra a sua utilização.

Tendo essa compreensão como ponto de partida, cabe questionar: 1) Sendo essa uma das práticas linguísticas e (inter)culturais mais antigas, necessárias e próprias da comunicação humana, por que foi – e ainda é – indesejável em aulas de língua inglesa? 2) Por que não ensinar a traduzir em aulas de inglês quando, a partir dessa prática, tantas reflexões e aprendizagens podem ser suscitadas? E, finalmente: 3) O que é preciso saber para traduzir bem e de que forma a tradução poderia ser incluída em aulas de inglês? Buscamos responder a essas perguntas, ao longo do texto, que tem como objetivo discutir o uso da tradução como ferramenta pedagógica no ensino de inglês e fornecer sugestões de como traduzir e de que forma abordar a tradução em aulas de inglês. Ao final, apresentamos dicas e

possibilidades didáticas para o uso da tradução a partir de textos (orais e/ou escritos) críticos⁴ e dicas para o professor de inglês.

2. Formar conceitos de tradução e traduzir: primeiras lições

Dentro dos limites em que é possível, em que pelo menos parece possível, a tradução pratica a diferença entre significado e significante. Mas, se esta diferença nunca é pura, a tradução também não o é, e temos de substituir a noção de tradução por uma noção de transformação: transformação regulada de uma língua por outra, de um texto por outro.
Jacques Derrida (*Posições*, 1972/1975, p. 30)

A (des)construção de conceitos permanece a forma mais adequada de se iniciar uma oficina introdutória – acerca de qualquer tema. Esse exercício nos permite inventariar crenças e mitos que devem ser constantemente questionados, se queremos evoluir; e nos "humilharmos" – no sentido de ‘desensoberbecermos’ – diante de uma prática que "achamos que sabemos". Como bem nos ensina Santo Agostinho em *Confissões* (397-400): "a sabedoria e a ignorância são como alimentos, proveitosos ou nocivos, e as palavras, elegantes ou rudes, como pratos preciosos ou toscos, nos quais se podem servir a ambos".

Essa postura crítica nos leva à **primeira lição**, a desconstrução do pensamento logocêntrico⁵ de que a tradução consiste na

⁴ Entendemos que textos críticos são aqueles cujas temáticas levam à reflexão acerca de conhecimentos e atitudes que devemos ter e tomar, como membros de uma sociedade, para diminuir as desigualdades sociais e de classe, o preconceito, a discriminação, e quaisquer outras práticas que nos impedem de celebrar oportunidades iguais, a paz e a esperança de um mundo melhor para todos.

⁵ A metafísica logocêntrica se refere à tendência no pensamento ocidental, desde Platão, em buscar a centralidade da palavra falada (*phoné*), que tem o privilégio da proximidade com o *logos*, atribuindo a ele (*logos*) a origem da verdade do ser. Todas as verdades veiculadas pelo logocentrismo são tomadas como definitivas e irrefutáveis. "A metafísica logocêntrica colocou a presença, designada por *eidós*, *arché*, *telos*, *energeia*, *ousia* (essência, existência, substância, sujeito), *aletheia* (transcendentalidade, consciência, Deus, homem), como forma matricial do ser como identidade a si. [...] Considerada como ponto de origem, centro e

decodificação e no transporte de signos linguísticos – leitura ingênua. Ao contrário, ela é um processo complexo (ARROJO, 2002), e deve ser ensinada como tal, criando-se consciência da profundidade das reflexões geradas a partir da prática tradutória. O pensamento logocêntrico nos faz acreditar que há apenas uma mensagem a ser traduzida, crença corriqueiramente trazida pelos alunos. Ela é, na verdade, como Derrida (1972/1975) bem explica na epígrafe escolhida para essa seção, uma transformação regulada – limitada e provisória – de um texto-fonte, e como nos ensina Benjamin: "toda tradução é apenas uma forma provisória de se conformar com a 'estrangeirice' das línguas. Uma solução instantânea e final em vez de temporária e profissional dessa 'estrangeirice' permanece fora do alcance dos homens." (BENJAMIN, 1921/2000, p. 19)

Contudo, a prática de ensino de tradução do inglês nos mostrou que muitos alunos com proficiência avançada nessa língua, ao começar a traduzir, ingenuamente, percebem-na como um processo de transposição/transporte de palavras e adequação gramatical e idiomática, uma busca pela semelhança perfeita entre as línguas. Mas, "nenhuma tradução seria possível se, em sua essência final, se esforçasse pela semelhança [*likeness*] com o original" (BENJAMIN, 1921/2000, p. 17). Mais ainda, apressadamente os estudantes se aventuram no processo tradutório sem ao menos ler e interpretar o texto-fonte⁶.

Assim, para demonstrar essa avidez inadequada à prática da tradução, e que devem questionar, geralmente iniciamos um curso

fundamento de toda estrutura, a função da presença – significado transcendental – foi a de sempre orientar, equilibrar e organizar a estrutura, neutralizando ou limitando as possibilidades do jogo" (GLOSSÁRIO DE DERRIDA, 1976, p. 71).

⁶ Utilizamos o termo "texto-fonte" ao invés de "texto original", por compreender, assim como Octávio Paz (1971/2009, p. 13-14) que "Nenhum texto é inteiramente original, porque a própria linguagem, em sua essência, já é uma tradução: primeiro, do mundo não-verbal e, depois, porque cada signo e cada frase é a tradução de outro signo e de outra frase. Mas esse raciocínio pode se inverter sem perder sua validade: todos os textos são originais porque cada tradução é distinta. Cada tradução é, até certo ponto, uma invenção e assim constitui um texto único".

introdutório solicitando aos alunos que traduzam, do inglês para o português, a seguinte frase – simples, mas eficiente em seu objetivo: *The very first word of this sentence has three letters*. Após traduzi-la, pedimos aos alunos para compartilhar os resultados em voz alta. A maioria traduz a frase acima palavra-por-palavra, e o resultado, geralmente, é uma frase sem sentido para os leitores do português, algo parecido com: "A primeira palavra desta sentença/frase tem três letras". Sem corrigi-los, inicialmente, pedimos que compartilhem as dificuldades encontradas. Falamos sobre a tradução da palavra "*very*", sobre as escolhas diferentes para traduzi-la (primeiríssima, por exemplo, ou não a traduzir); sobre a tradução da palavra "*sentence*", mas poucos percebem que o numeral "*three*", precisa ser modificado, transformado, adaptado, para criar sentido na língua portuguesa, uma vez que se refere ao artigo "A". Essa percepção só pode ser realizada após leitura e interpretação do texto-fonte.

Assim, a **segunda lição** para um tradutor iniciante e, conseqüentemente, para um professor que deseja ensinar tradução, é a de que, antes de ser um bom tradutor, é necessário ser um bom leitor, conhecer e praticar estratégias de leitura como *skimming*, *scanning*, *guessing*, mapeamento semântico (agrupamento de ideias), identificação do(s) objetivo(s) do texto, análise de contexto, análise do vocabulário e observação gramatical (BROWN, 1994), análise de elementos paratextuais diversos e, sobretudo, acionamento do senso crítico, dentre outras estratégias.

A partir de uma concepção derridiana, desconstrutivista, o tradutor, como leitor, é um intérprete, e a leitura, "um acontecimento que revela a intervenção e a integração do leitor com a língua. A tradução e a leitura são fenômenos complexos de construção e transformação de significados" (OTTONI, 2005, p. 35). Conseqüentemente, se ele é um leitor e produtor, transformador de significados, será fiel à SUA interpretação do texto-fonte e das diversas leituras que deverá fazer em suas pesquisas no processo de tradução. Portanto, é importante ressaltar que não há uma "mensagem central", presa ao texto-fonte, um "pensamento do autor" a ser descoberto e traduzido, uma vez que ali apenas

podemos encontrar inúmeras interpretações individuais e provisórias de um único texto.

Já o acionamento do senso crítico leitor, ou, podemos dizer, da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013, p. 27) impede que sejamos domesticados pelo texto. O leitor domesticado, segundo Freire (2013, p. 29) “não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro”, pois tem medo de se arriscar. Isso significa que “a leitura verdadeira compromete [o leitor] de imediato com o texto, [...] de cuja compreensão fundamental [se vai] tornando também sujeito”. As traduções são sempre um produto daquilo que o tradutor mesmo é, daquilo que pensa, que sente, de tudo que já experienciou e das diversas outras peças que compõem o jogo da linguagem no momento de sua construção.

Por isso, a **terceira lição** introdutória se resume em aquisição de conhecimento, e, nesse contexto: “[...] quanto mais bem informado for o leitor, quanto melhor conhecer sua comunidade cultural, quanto melhor conhecer a obra [...] que pretende ler, quanto maior for a sua prática como leitor [...] melhor e mais bem-sucedida será sua leitura” (ARROJO, 1986/2002, p. 77) para, somente depois, empenhar-se na produção do texto traduzido. Assim, “aprender a traduzir significa necessariamente aprender a ‘ler’” (ARROJO, 1986/2002, p. 76), já que “cada leitura é [também] uma tradução (PAZ, 1971/2009, p. 25). Após ler e interpretar o texto-fonte contando com o próprio conhecimento prévio e pesquisas realizadas durante o processo de leitura, analisar, questionar e compreender o contexto em que foi produzido o texto, e os objetivos daquele gênero específico, o tradutor/aluno estará pronto para iniciar seu processo de escrita da tradução.

Desse modo, a **quarta lição** introdutória é a de que a tradução também implica saber escrever bem. Escrever e traduzir, como ensina Paz (1971/2009) são operações “gêmeas”. Para Arrojo (2002), a responsabilidade do tradutor com sua escrita é muito grande, pois o texto que produzirá servirá ao leitor como texto de partida, de onde construirá outras leituras, uma vez que ele não terá acesso ao texto

“original”. Dessa forma, sua escrita precisa contar com a coesão e a coerência necessárias a uma boa interpretação, e à construção de significados que façam sentido culturalmente para o leitor.

Ao mesmo tempo, a prática da tradução auxilia no desenvolvimento da própria escrita, pois a práxis tradutória nos faz questionar e adquirir conhecimentos sobre aspectos linguísticos, hermenêuticos e (inter)culturais⁷ das línguas envolvidas que apenas a leitura não é capaz de suscitar. Outrossim, questões (geo)políticas, ideológicas, filosóficas e decoloniais também podem se apresentar durante um processo de tradução.

A intensidade dos questionamentos acerca de tais aspectos vai depender muito: a) dos conceitos – e do nível de conscientização – que se tem de língua, linguagem, texto e tradução; b) do gênero textual a ser traduzido, já que a função do texto ajuda a determinar os procedimentos tradutórios a serem escolhidos; c) do conhecimento linguístico e (inter)cultural do tradutor das línguas envolvidas e d) dos fundamentos teóricos em tradução conhecidos pelo tradutor – ou, pelo professor. O resultado da tradução dependerá, portanto, das respostas a esses questionamentos (processo de reflexão crítica) e das decisões tomadas durante o

⁷ Os parênteses, nesse termo, refletem uma compreensão de que aspectos culturais e interculturais são diferentes, mas, ao mesmo tempo, complementares e indissociáveis. Neste texto, os conceitos de culturas nacionais homogêneas, em que a transmissão consensual ou contínua de tradições históricas ocorre de maneira uniforme, são desconsiderados, dando lugar a uma compreensão pós-moderna de cultura como diferença (BHABHA, 2013). Já os aspectos interculturais são aqueles relacionados à complexidade com a qual as interações do mundo globalizado estão marcadas, em que os sujeitos interagem considerando as múltiplas identidades, evitando limitar-se a características estereotipadas, buscando perceber seus interlocutores como indivíduos cujas características ainda estão para ser descobertas, ao invés de compreendê-los a partir de identidades pré-estabelecidas. Ou seja, os aspectos interculturais do texto (falado ou escrito) constroem uma comunicação baseada no respeito às individualidades e igualdade de direitos humanos, como base democrática da interação social (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002).

processo como consequência dessa reflexão, que correspondem aos objetivos na composição do texto final traduzido.

Com essas quatro lições, o aluno já terá capacidade para traduzir bem. Contudo, caso queira se aprimorar ainda mais, uma **quinta lição** é necessária: o aluno/tradutor precisa “manter-se informado a respeito das teorias e dos estudos sobre tradução, para que possa compreender melhor e refletir criticamente sobre a natureza de seu trabalho e para que tenha instrumentos que o auxiliem a resolver suas questões práticas” (ARROJO, 2002, p. 78). Alguns desses instrumentos podem ser os procedimentos técnicos de tradução que, apesar de terem sido introduzidos para comparar traduções, e para guiar os tradutores em sua prática – algo que consideramos limitado e equivocado, pois isso tentaria domesticar um processo que, em sua natureza, é criativo, de cunho interpretativista e extremamente próprio de cada tradutor – têm grande valor para a compreensão de possibilidades de escolhas tradutórias, auxiliando nas decisões a serem tomadas na composição de um novo texto.

Diversos foram os autores que apresentaram e definiram uma variada gama de técnicas e procedimentos de tradução (VINAY & DARBELNET, 1958; NIDA, 1964; CATFORD, 1965; VÁZQUEZ-AYORA, 1977; NEWMARK, 1981, 1988; AUBERT, 1987), muitos deles, contudo, indicavam a mesma prática, porém com nomes diferentes. Por essa razão, Barbosa (1990) considerou importante recaracterizá-los e recategorizá-los, apresentando uma proposta de unificação dos procedimentos técnicos de tradução organizados a partir do grau de divergência entre a língua do texto-fonte (TF) e a língua do texto traduzido (TT). Assim, os procedimentos são distribuídos ao longo de quatro eixos (BARBOSA, 1990):

1) Convergência do sistema linguístico, da realidade extralinguística e do estilo:

1a) **Tradução palavra-por-palavra:** tradução em que determinado segmento (palavra, frase, oração) é expresso no TT mantendo-se as mesmas categorias em uma mesma ordem

sintática, utilizando vocábulos cujos semanticismos sejam aproximados aos dos vocábulos correspondentes no TF.

Ex. *She talked to him.* → *Ela falou com ele.*

1b) **Tradução literal:** mantém-se uma “equivalência semântica”⁸ estrita, adequando-se, porém, a morfossintaxe às normas gramaticais da LT. Ou seja, as alterações morfossintáticas é que serão responsáveis por distinguir a tradução literal da tradução palavra-por-palavra. Ex. *He talks about a critical and empowering education.* → *Ele fala de uma educação crítica e empoderadora.*

2) Divergência do sistema linguístico:

2a) **Transposição:** mudança de categoria gramatical de elementos que constituem o segmento a traduzir. Ex. *She said apologetically* (advérbio). → *Ela disse desculpando-se* (verbo reflexivo).

2b) **Modulação:** tradução do TF sob um ponto de vista diferente, refletindo uma diferença, entre as línguas, na forma de interpretar a experiência do real (pode ser tanto obrigatória, quando um termo já se encontra dicionarizado, ou por escolha do tradutor). Ex. *The keyhole is in the wrong place.* → *O buraco da fechadura está no lugar errado.*

2c) **Equivalência:** substituir um segmento de texto da língua-fonte por outro segmento da língua da tradução que não o traduz literalmente, mas que lhe é funcionalmente equivalente. Geralmente utilizado para traduzir clichês, expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares e outros elementos cristalizados da língua. Ex. *Don't worry, you will break a leg tomorrow!* → *Não se preocupe, você vai ter muita sorte amanhã!*

3) Divergência do estilo:

3a) **Omissão vs. Explicitação:** Utiliza-se omissão quando se quer (ou se precisa por questões obrigatórias da língua) suprimir

⁸ Colocamos esse termo entre aspas porque a questão da equivalência semântica entre as línguas, sob uma perspectiva desconstrutivista, é questionável, pois, mesmo que pareçam iguais, as línguas expressam significados extralinguísticos, históricos, ideológicos e idiossincráticos (do tradutor, do leitor) etc. que não se repetem.

elementos do TF no TT. Ex. ... *and she heard it muttering to itself* ... → ... e Alice ouviu-o murmurar⁹

Já a explicitação consiste no inverso, acrescentar um elemento que não estava presente no TF. No mesmo exemplo acima, caso a tradução seja feita do português para o inglês, há a necessidade de acrescentar a preposição *to* e o pronome *itself*, elementos indispensáveis nessa língua, exigência do verbo.

3b) **Compensação:** quando se desloca um recurso estilístico usado no TF, isto é, quando não é possível reproduzi-lo no mesmo local no TT, o tradutor utiliza outro de efeito semelhante em outro local do texto. Ex. *Merecem igualmente destaque a Igreja dos Reis Magos, em Nova Almeida.* → *The Reis Magos Church, in Nova Almeida, should also be mentioned.*¹⁰

3c) **Reconstrução de períodos:** consiste em redividir ou reagrupar os períodos e as orações do TF ao passá-los para o TT. Muitas vezes, orações complexas em uma língua devem ser divididas em períodos mais curtos em outra, ou vice-versa. Ex. *Patrimônio Natural da Humanidade, Itaúnas é um dos mais belos pontos do litoral brasileiro* → *The park was declared a Nature Heritage Site by UNESCO. Itaúnas is one of the most beautiful places on the seacoast of Brasil.*¹¹

3d) **Melhorias:** quando o tradutor não repete no TT erros encontrados no TF. Ex. *Guarapari é uma das mais conhecidas praias do Espírito Santo* → *Guarapari is one of the most popular beach towns in Espírito Santo.*¹²

4) Divergência da realidade extralinguística:

4a) **Transferência:** quando o tradutor introduz material textual da língua do TF no TT. Ela pode assumir as seguintes formas:

⁹ Trecho retirado de *Alice in Wonderland* (cf. Carrol, s/d, p. 53) traduzido por Fernando de Mello.

¹⁰ Trecho retirado de um catálogo turístico do Estado do Espírito Santo (s/d, p. 17-18).

¹¹ Trecho retirado de um catálogo turístico do Estado do Espírito Santo (s/d, p. 12).

¹² Trecho retirado de um catálogo turístico do Estado do Espírito Santo (s/d, p. 10).

1) **Estrangeirismo**. Ex. *Destacam-se ainda ... a “casaca”* → *Other arts and crafts include ... the “casaca”*¹³

2) **Estrangeirismo transliterado (transliteração)**: substituir uma convenção gráfica por outra. Ex. καθέδρα (grego) → 'Cathedra' (inglês) → Cadeira (português);

3) **Estrangeirismo aclimatado (aclimatação ou decalque)**: os empréstimos são adaptados à língua que os toma pelo tradutor. O tradutor realiza esse procedimento quando não existe na língua da tradução nenhum estrangeirismo transliterado já realizado. Muito raro de ser utilizado.

4) **Estrangeirismo c/ explicação**: estrangeirismo + uma explicação de seu significado, que pode ser: a) nota de rodapé ou b) diluição do texto.

4b) **Explicação**: substitui-se o estrangeirismo por uma explicação. Ex. *Wall Street* → *O mercado financeiro de Nova Iorque ...*

4c) **Adaptação**: limite extremo da tradução. Aplica-se nos casos em que a situação toda a que se refere o TF não existe na realidade extralinguística do TT. Essa situação pode ser recriada por uma outra equivalente na realidade extralinguística do TT.

Cabe lembrar que os procedimentos técnicos acima resumidamente descritos não devem servir de guia para as traduções. Mas, ao conhecer os procedimentos, o aluno poderá ter maior clareza de suas criações no processo de transformação textual de que consiste na tradução. Tendo maior clareza, terá consciência e maior autonomia para tomar suas decisões e, conseqüentemente, desenvolver suas competências e habilidades.

As lições elencadas aqui nos mostram que o professor pode utilizar a tradução não como um fim, buscando apenas o resultado da tradução – pouco se aprende fornecendo um texto ao aluno e mandando que ele o traduza –, mas como um meio, um processo, um caminho que precisa ser bem pavimentado, com diversas habilidades necessárias à construção de seres humanos que sabem bem ler, processar informações, analisar conteúdos, solucionar

¹³ Trecho retirado de um catálogo turístico do Estado do Espírito Santo (s/d, p. 16).

problemas, redirecionar seus olhares, construir textos coerentes e coesos, refletir sobre conteúdos ideológicos, (inter)culturais e objetivos textuais, assumir responsabilidades autorais, desenvolver criticidade e autonomia. Para tanto, é preciso que o professor saiba como elaborar e gerenciar atividades de tradução que sejam capazes de conduzir os alunos nesse caminho, assunto ao qual nos dedicaremos a seguir.

3. A didática da tradução

O primeiro passo já foi dado: conceber a tradução não como transporte de signos, mas como processo transformador de significados, em que o aluno/tradutor se torna agente da sua própria aprendizagem, autônomo na tomada de decisões, autor e responsável pelo texto que (re)cria. Conceber a tradução como processo de transformação leva-nos a questionar as dicotomias e as hierarquias, já ultrapassadas, que ainda enevoam a sala de aula, como original versus tradução, professor versus aluno, transmissão versus aquisição de conhecimento. Assim, se a tradução, ao invés de ser considerada transporte de signos, pratica a diferença entre significado e significante,

[...] posso também empregar essa noção de transformação para o aprendizado de língua estrangeira. Podemos empregar agora esta palavra ‘transformação’ para substituir o aprendizado de uma língua estrangeira e, assim, redefinir esse aprendizado como sendo a transformação – a libertação – da língua materna pela outra, a língua estrangeira (OTTONI, 2005, p. 32).

Conceber a tradução como transformação – e ensinar essa concepção aos alunos, diretamente ou imprimindo essa concepção em sua gerência de sala de aula – se compara à perspectiva do processo de ensino/aprendizagem também como transformação e produção de significados, e não como transporte/transferência de conhecimento. Pois “esses ensinamentos [tradução e língua estrangeira] trabalham com a linguagem em funcionamento e não são passíveis de domesticação” (2005, p. 33).

Mas, sobretudo, a tradução vista sob essa ótica pode levar o aprendiz a uma percepção da linguagem como instrumento crítico-reflexivo, já que o significado deixa de ser visto como objeto estável e transferível e passa a depender da sua interpretação pessoal e ideológica, dos seus conhecimentos, da sua linguagem. Nasce, pois, através da tradução como produção de significados, uma crítica não somente à prática da tradução, mas também à estrutura e aos parâmetros utilizados no processo de ensino/aprendizagem de inglês. Essa crítica nos leva ao segundo passo, que se refere à seleção dos gêneros textuais (orais ou escritos) e conteúdos autênticos¹⁴ a serem utilizados na elaboração das atividades de tradução.

Assim como o desenvolvimento de qualquer outro procedimento pedagógico, cabe ao professor o cuidado na seleção desses materiais, tendo como preocupação o desenvolvimento linguístico, intercultural e crítico do aluno. Nesse sentido, além de atentar para o nível de dificuldade do texto, para as estruturas e o vocabulário que devem ser ensinados, o professor pode escolher temáticas que façam com que o aluno questione seus conhecimentos sobre si, sobre os estereótipos que forma, sobre o mundo, sobre sua língua e cultura e a do outro e sobre o *status* do inglês no mundo, que suscitem reflexão crítica acerca de temas necessários à formação do aluno como agente de transformação social.

A título de exemplo, o texto abaixo, transcrição do curto documentário *"The history of black women's hair"*, disponível no canal do YouTube *"Crowned ladies"*, é o que consideramos "texto crítico-reflexivo" e pode ser utilizado como base para a elaboração de atividades de tradução (transformação) em aulas de inglês.

¹⁴ Por "conteúdos autênticos" entendem-se os materiais não elaborados especificamente para o ensino de uma língua estrangeira, mas qualquer texto (falado ou escrito) que tenha sido produzido com um propósito comunicativo próprio (CELANI, 1997).



Source: Crowned ladies on YouTube.

(<https://www.youtube.com/watch?v=YBczHDnhH8E>)

The history of black women's hair

Narrator: For centuries, our hair has been a way to express our creativity and culture. But imagine if it meant the difference between life and death.

Zainab: "Hi, my name is Zainab Jaye. I'm a freelance makeup artist from London and I work in film and television. Today, I'm gonna be recreating some methods of hairstyling that were essential for the survival of African people."

Narrator: For our people, hair has played an important role in survival. Our ancestors would place rice, seeds and sometimes gold on the scalp between two sections of hair. They did this so that if they were captured and forced to voyage across the Atlantic, they'd at least have a small amount of food for sustenance. The technique was also used if they were planning a brave escape. Seeds and gold could help them build their new life.

Zainab: Finding out that people hid food in hair was really a shock to me, but I also wasn't surprised because I don't think there's a style that is more meaningful than braiding. It's been used for so many reasons throughout African history. It makes the style even more meaningful, even more powerful. Gives me even more of a reason to wear braids proudly.

Narrator: In the 1800s, African women were required to keep their hair covered in head wraps, except on Sundays when some could remove the wrap and style their hair for church. When left with nothing but their spirit, resilience shone through. Butter and other household items were used to moisturize and condition. With no combs or brushes available, they'd use wool carding tools to comb through tangles. It wasn't much but it was one little moment when they could feel human again. They'd even use bacon grease for hair care and protective styling. If our hair could talk it would tell a story of power. There is no bad texture. Our coils hold the DNA of survivors. Be proud. Be bold. Be unapologetically yourself.

O texto acima desperta a curiosidade do aluno e promove a aquisição de conhecimento sobre a história do povo africano, bem como recorda a luta pela sobrevivência do bravo povo negro, escravizado pelo branco; estimula a formação de valores como respeito à cultura e aos costumes do povo negro; propicia informações e emoções que levam ao reconhecimento das diferenças e à valorização das características próprias de grupos minoritarizados, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 7). Ao aluno que se autodeclara negro, o texto promove empoderamento e conscientização étnico-cultural, fornecendo meios para a (des)construção de valores e (re)construção de princípios; para os outros alunos, o texto acende a fâsca da compreensão, do respeito, da valorização do outro, levando a transformações sociais através do inglês.

Ao praticar a tradução de textos como esse, o aluno/leitor/tradutor/transformador de significados, vê-se no lugar de destaque, pois, através de sua interpretação, das suas escolhas, da sua (re)escrita, torna-se propulsor de possíveis transformações sociais, como levar aos seus leitores – bem como a si mesmo – (re)conhecimento do valor histórico, representativo e identitário de traços culturais do povo negro. Não obstante, cabe ao professor planejar atividades que ponham em foco não somente aspectos linguísticos, mas, sobretudo, crítico-reflexivos e (inter)culturais.

Desse modo, o terceiro passo do professor é o planejamento das atividades considerando-se fases importantes como:

1) Introduzir/apresentar a temática a ser trabalhada – que pode ser feita com perguntas em inglês já utilizando a estrutura a ser trabalhada e o vocabulário do próprio texto, preparando, assim, o aluno para a compreensão oral. Ex:

a) *Do you think people express meanings through clothes, makeup, and hairstyling? What kinds of meanings?*

b) *Could the way you fix your hair save your life?*

c) *And during the period of slavery, do you think that could make sense? How?*

d) *Have you ever had to carry food with you in a time of trouble?*

2) Exibir o vídeo, solicitando aos alunos que busquem memorizar informações gerais relevantes.

3) Solicitar aos alunos que, em poucas palavras, resumam o que assistiram e destaquem partes que acharam interessantes.

4) Pedir aos alunos que comparem traduções de pequenos trechos (que devem ser escolhidos com cuidado pelo professor a depender do objetivo de sua aula.

Caso queira, o professor pode escolher partes que foquem na estrutura linguística a ser trabalhada; ou no vocabulário; ou em informações que fomentem o empoderamento e a interculturalidade). Depois, os alunos escolhem a tradução que acharem melhor, informando o porquê. Os alunos também podem ser convidados a dar suas opiniões sobre algo que traduziriam diferentemente das opções fornecidas. O professor também pode, após esse passo, introduzir procedimentos técnicos de tradução e mostrar, nos exemplos, quais foram utilizados. Assim, os alunos poderão perceber que nem sempre a tradução palavra-por-palavra é a melhor opção – e que eles têm opção!

Essa atividade analítica, contrastiva pode auxiliar os alunos a perceber que as línguas representam as realidades através de estruturas linguísticas e extralinguísticas diferentes. Além disso, ela pode auxiliar no desenvolvimento da hermenêutica, de vocabulário, da gramática, mas também de percepções socioculturais. Ela também pode servir para desconstruir pré-conceitos formados sobre tradução: como o entendimento de que a tradução deve ser feita palavra-por-palavra, de que o tradutor não pode adicionar elementos etc. Para essa atividade, decidimos escolher partes do texto que revisassem tempos verbais diferentes. Ex.:

a) *“For centuries, our hair has been a way to express our creativity and culture.”*

i) Por séculos, nosso cabelo tem sido uma maneira de expressar nossa criatividade e cultura.

ii) Por muitos séculos, nossos cabelos carregam significados que expressam nossa criatividade e nossa cultura.

b) *"Today, I'm gonna be recreating some methods of hairstyling that were essential for the survival of African people."*

i) Hoje, recriarei alguns métodos de construção de penteados que eram essenciais para a sobrevivência do povo africano.

ii) Hoje, vou estar recriando alguns métodos de estilo de cabelo que foram essenciais para a sobrevivência do povo africano.

c) *"Finding out that people hid food in hair was really a shock to me."*

i) Me surpreendi ao saber que as pessoas escondiam comida em seus cabelos.

ii) Descobrir que as pessoas escondiam comida em seu cabelo foi mesmo um choque pra mim.

5) Solicitar aos alunos que traduzam o texto ou parte do texto, fornecendo, se necessário, um glossário de termos¹⁵. Para essa atividade, o professor precisa estabelecer um gênero textual a ser escrito, um objetivo para a tradução, um público leitor e um contexto de escrita. Assim, os alunos estarão assumindo uma responsabilidade diante do seu público leitor. O professor pode até sugerir a postagem ou a publicação dos textos traduzidos, ou o compartilhamento entre os alunos e a escola. Ele pode também trabalhar a escrita com um gênero textual diferente. Por exemplo, a partir das legendas do vídeo traduzidas, solicitar aos alunos que criem um cartaz, ou *posts* de Instagram, contendo *prints* do vídeo e as informações mais relevantes do texto, para ser exposto na escola. Essa atividade pode ser realizada após a introdução, pelo professor, de procedimentos técnicos de tradução, auxiliando-os na compreensão de suas escolhas tradutórias durante o processo. O professor também pode solicitar aos alunos que façam a tradução em duplas (a experiência nos revelou que, quando solicitamos traduções em duplas, há sempre conflitos e necessidade de

¹⁵ Sobre esse glossário, se fornecido, é importante deixar claro para os alunos que as traduções fornecidas são apenas possibilidades e que eles podem escolher outras formas de traduzir tais termos.

negociação de significados, resultando, às vezes, em mais de uma tradução quando a dupla não chega a um consenso). Descrevo, abaixo, um exemplo desse tipo de atividade.

A) In pairs, you will translate the subtitles of this short documentary entitled “The history of black women’s hair”. You can use the glossary on the right to help you.

B) Then, you will use your translation to make a poster (or a set of Instagram posts) – your choice – containing pictures and information you consider to be the most important to be posted on the school wall – or on the school’s Instagram –, so that your classmates will also have the opportunity to find out more about the history of our ancestors. Don’t forget to add the references at the end of your poster, or set of Instagram posts, and inform your readers that the original text was translated by you.

O quarto passo é igualmente indispensável a qualquer procedimento pedagógico de tradução. Ele representa a finalização de todas as atividades anteriores: a discussão/o debate sobre as traduções realizadas. Nesse momento, o professor pode formular algumas perguntas (em inglês ou português) para direcionar o debate, que tem como objetivo pensar sobre as dificuldades da tradução e as escolhas tradutórias. Durante a discussão, os alunos comparam as traduções, analisam diferentes possibilidades, percebendo que as palavras e expressões podem ser interpretadas, compreendidas de formas diferentes e percebem as várias línguas dentro de uma mesma língua. A reflexão crítica dos temas se confunde, nesse momento, com as experiências vividas durante o processo. Esse momento também objetiva a desconstrução de pré-conceitos sobre tradução, escrita, língua, cultura e sociedade, fazendo com que os alunos assumam sua responsabilidade ética e comunicativa. Para Widdowson (1979, p. 83), “os alunos, certamente, produzirão várias versões e os méritos respectivos a cada uma delas devem ser discutidos em sala de aula”. Discussões acerca dos temas lidos e traduzidos e das práticas tradutórias podem revelar aos estudantes informações para levá-los à conscientização crítico-reflexiva das práticas humanas e

educativas. Além disso, essas discussões estimulam o aprendizado de particularidades linguísticas e culturais de forma prazerosa. Listo, abaixo, algumas perguntas possíveis a partir das atividades acima propostas sobre o texto escolhido e as traduções realizadas:

- 1) *How can you define translation after these activities?*
- 2) *How did you feel having to translate a text like this?*
- 3) *What was the most difficult part of the translation process?*
- 4) *What kind of help did you need during the translation process?*
- 5) *How did you translate the title of the text?*
- 6) *How did you translate the collocation “head wraps”? Are there any other possibilities?*
- 7) *How did you translate this sentence: “... resilience shone through”?*
- 8) *Which translation techniques did you use the most? Which ones did you use the least?*
- 9) *What did you think about the text?*
- 10) *Was the information given new to you? What was the most interesting piece of information?*
- 11) *How could it impact people’s lives?*
- 12) *How important is your translation for society?*

4. Dicas para o professor

Utilizar a tradução como ferramenta de ensino/aprendizagem em aulas de inglês, como discutimos e verificamos, não é algo difícil. Mas, para que não perpetuemos a percepção da tradução como atividade monótona, prejudicial ou que desperdiça tempo de aula, sem apresentar resultados positivos, precisamos seguir algumas dicas importantes:

1) A primeira delas diz respeito aos conceitos de tradução. Como visto anteriormente, **a tradução não pode ser compreendida como transporte de signos**, mas como processo transformador de significados, criativo, renovador de conhecimentos. Essa percepção de tradução deve ser constantemente reforçada pelo professor aos alunos, para que compreendam a tradução como um processo do

qual participa ativamente, percebendo-se como coautor e responsável pelo resultado da tradução.

2) A segunda dica é **sobre a direção da tradução**. Para alunos iniciantes – e afirmamos aqui que a tradução é possível também para esses alunos, pois já realizamos pesquisas a esse respeito, com resultados bastante positivos quanto à capacidade desses alunos de realizarem traduções de textos autênticos (cf. DALBEN, 2010) – sugerimos que as atividades de tradução sejam planejadas na direção do inglês para o português, pois eles têm maior familiaridade e potencial de construção textual e cultural com sua língua e cultura. Para alunos mais avançados, a direção inversa também é possível.

3) Em terceiro lugar, **a tradução não pode ser introduzida como ferramenta pedagógica de forma não planejada**. É importante que o professor construa o planejamento das atividades de tradução desde a escolha dos textos (orais e/ou escritos) a serem traduzidos pelos alunos, os objetivos de cada atividade, o contexto de tradução, os gêneros a serem ensinados e utilizados até os resultados a serem adquiridos.

4) Para o planejamento, sugerimos:

4a) **introduzir a temática** a ser discutida;

4b) **preparar o aluno para “se encontrar” com o texto** – trabalhando-se o vocabulário, ou pequenas partes do texto, realizando-se um *warm-up*, ou outra atividade que auxilie o aluno a organizar seus aparatos cognitivos e emocionais para o texto a ser trabalhado;

4c) **apresentar o texto, trabalhando-se técnicas de leitura/compreensão** e, sobretudo, acionamento do senso crítico;

4d) **desenvolver atividades de interpretação textual** antes de iniciar as atividades de tradução;

4e) **explorar várias possibilidades criativas de atividades que podem ser desenvolvidas para a tradução dos textos** (a depender do grau de proficiência dos alunos e da familiaridade com a tradução, pode-se trabalhar com uma possibilidade de tradução já realizada, para que os alunos traduzam partes dela): jogos com o

uso de partes do texto; ligar partes do texto-fonte com suas traduções; completar o texto traduzido com as traduções dos próprios alunos (escolhendo-se partes estratégicas para alcançar os objetivos da aula); colocar partes do texto já traduzido em ordem, conforme texto-fonte; comparar traduções realizadas (inclusive utilizando-se o *Google Translator*, para provocar a reflexão crítica dos alunos sobre o processo mecânico da tradução); ‘brincar’ de interpretação consecutiva, quando um aluno lê parte do texto original e outro traduz; dentre tantas outras atividades que podem, ainda, incluir outros tipos de tradução, como a intersemiótica e a intratextual.

5) Finalmente, **nenhuma atividade de tradução pode ser finalizada sem que haja uma reflexão sobre o processo**, pois o que produz maior conhecimento para os alunos não é o resultado da tradução – o que tem sua relevância –, mas o processo de tradução em si: as dúvidas, os questionamentos, as pesquisas, as comparações, as dificuldades, as descobertas, ou seja, a criação de conscientização, o conhecimento concreto e refletido sobre o caminho percorrido.

Referências

AGOSTINHO de HIPONA (397-400). *Confissões*. Libro Primeiro. Digitação: Lucia Maria Csernik, 2007. Disponível em https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/277537_SantoAgostinho-Confissoes.pdf, acesso em 01/03/2022.

ARROJO, Rosemary (1986). *Oficina de Tradução: A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2002.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila; Eliana L. L. Reis; Gláucia R. Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BENJAMIN, Walter (1921). The task of the translator: an introduction to the translation of Baudelaire's *Tableaux Parisiens*. Translated by Harry Zohn. In: VENUTI, Lawrence (Ed). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3/2004 do Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2004.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice hall regents, 1994.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. In: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf. Acesso em 5/8/2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ, 1997.

COOK, Guy. Use of translation in language teaching. In: BAKER, Mona (Org.). *Routledge Encyclopedia of translation studies*. London: Routledge, 1997.

COOK, Guy. *Translation in Language Teaching: an argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

COSTA, Walter. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. (Org.) *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino das línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-91.

DALBEN, Tatiany Pertel. S. *Tradução, Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*. 1a. ed. Belo Horizonte: Dialética, 2020. v. 1. 441p.

DERRIDA, Jacques (1972). *Posições*. Tradução de Maria Margarida C. C. Barahona. Lisboa: Plátano Editora, 1975.

FREIRE, Paulo (1979). *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 2002.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GLOSSÁRIO DE DERRIDA. Trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC/RJ, supervisão geral de Silvano Santiago. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

JAKOBSON, Roman. Aspectos Linguísticos da Tradução. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1959/1989.

OTTONI, Paulo. *Tradução manifesta: double blind & acontecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

PAZ, Octavio (1971). *Tradução literatura e literalidade*. Tradução de Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

WIDDOWSON, Henry G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ARTE E LÍNGUA INGLESA: ALFREDO JAAR E AS IMAGENS POLÍTICAS NA FORMAÇÃO CRÍTICA

Felipe Vieira Valentim

1. Encontros

Artes e Língua Inglesa compartilham a mesma área, Linguagens, dentro da divisão proposta pelo documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que nos fornece uma diretriz para a formulação dos currículos escolares. Mesmo com algumas significativas críticas a tal proposta normativa, um dos pontos que merece um considerado destaque diz respeito ao estímulo e à maior abertura que a prática interdisciplinar ocupa. Deste modo, o caráter transdisciplinar das Artes é valorizado, possibilitando que os professores dessa disciplina articulem projetos e fazeres que privilegiam a formação do estudante em sua integralidade.

A Língua Inglesa, neste movimento, é uma grande aliada. Vários são os pontos do documento que possibilitam uma proposta de ensino entrelaçada às Artes na formulação curricular do colégio. Há que se destacar, primeiramente, a abordagem da Língua Inglesa como uma “língua franca”, ponto que força deslocamentos no foco de ensino, antes unicamente concentrado nos falares presentes em países como os Estados Unidos e Inglaterra. O entendimento do inglês como língua franca também se caracteriza como uma chave para uma efetiva exploração do idioma em uma perspectiva intercultural, o que possibilita entender aspectos culturais de países que não têm o inglês como língua oficial, inclusive. Esse movimento confere, também, importantes aberturas para descolonizarmos, de certa forma, a prática “intercultural”, pois era

comumente perceptível em materiais que se denominavam como “interculturais”, um espaço reduzido aos falares de diferentes localidades que não os EUA e a Inglaterra. Além disso, algumas opções textuais tendiam a eleger a diferença como algo exótico dos países a ser explorado pelo turismo.

É positivo ressaltar que a BNCC aborda o ensino de Língua Inglesa de modo a combater os preconceitos linguísticos e, conseqüentemente, sociais. Característica que abre possibilidades para compreendermos a língua como uma ferramenta fundamental à mobilidade, quebrando noções de certo ou errado, pronúncia boa ou ruim, falar igual a um britânico ou igual a um norte-americano, entre outras noções equivocadas que mais contribuía para a insegurança do estudante do que para uma efetiva aprendizagem da língua.

Outro aspecto a se destacar é o estabelecimento dos eixos estruturantes que, em uma proposta interdisciplinar, podem conferir dinamicidade e espontaneidade na aprendizagem da língua. Deste modo, a partir de um ensino mais contextualizado do idioma, oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural se articulam conjuntamente, permitindo que as habilidades socioemocionais e o desenvolvimento cognitivo sejam aprimorados.

O encontro com a disciplina Artes é capaz de potencializar a formação integral, expandindo o horizonte crítico do aluno e o potencial criativo para vivenciar diferentes circunstâncias cotidianas. Estruturada nos movimentos ler, refletir, criar e construir, a disciplina Artes mobiliza diferentes formas de expressão, que prezam pelo desenvolvimento da sensibilidade, da intuição, da subjetividade, das emoções e do pensamento. O ensino de arte busca consolidar o diálogo intercultural, de modo que o aluno enxergue o mundo de maneira crítica, respeitando toda a sua pluralidade e diversidade cultural.

Desta forma, percebe-se como os dois componentes almejam a oferta de uma educação que coloque o aluno enquanto cidadão e sujeito ativo do processo, assegurando-lhe o potencial e a autonomia

para argumentar, associar, produzir e intuir. Assim, de modo a destacar as afinidades de uma proposta interdisciplinar, pode-se olhar para a estruturação das competências específicas para o Ensino Fundamental, de ambos os componentes, de modo atento. Abaixo, seleciono quatro delas, duas de cada campo do saber:

“Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho”.

BNCC – Língua Inglesa

“Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte”.

BNCC – Artes

“Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais”.

BNCC – Língua Inglesa

“Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas”.

BNCC – Artes

A partir dos destaques acima elencados, nota-se um comprometimento com os aspectos relativos à identidade cultural, ao exercício da alteridade e ao engajamento coletivo em sociedade. A formação crítica pode ser depreendida nas entrelinhas de cada ponto, destacando a participação ativa e efetiva do aluno enquanto sujeito do processo de aprendizagem. Ademais, os estímulos propostos conferem um olhar crítico e curioso para as sociedades local e global, objetivando uma formação cidadã que se debruça sobre os aspectos humanos, políticos e científicos.

Tendo-se em vista as análises iniciais expostas, este capítulo objetiva apresentar algumas considerações sobre o uso de imagens em propostas interdisciplinares que envolvem o ensino de Língua Inglesa e de Artes. As reflexões também podem instrumentalizar o professor de línguas quanto à seleção do material visual que ele vai eleger tanto para suas aulas regulares quanto as aulas de conversação. Destaco a obra do artista chileno Alfredo Jaar como uma importante ferramenta para o debate que cerca a política das imagens, de modo a romper com as hegemonias impostas pelos centros hegemônicos. Deste modo, o encontro teórico-reflexivo aqui traçado se desdobra em dois cenários: o primeiro voltado ao mapeamento das propostas; e o segundo, à sugestão de fazeres que nos formam no cotidiano da prática docente.

2. Propostas

Um dos pontos principais que atravessam, e com muita frequência, as nossas aulas é o debate de questões sociais, muitas vezes não planejadas em aula. Os alunos trazem questões que os inquietam, desde fofuquinhas pessoais a temas bastante expressivos, como a violência cotidiana que, infelizmente, cerca a vida de muitos, ou os conflitos geopolíticos repetidamente exibidos em vídeos da internet e na televisão, além de compartilhados nas linhas do tempo das redes sociais. Associado a tal debate, é possível também destacar a opinião que os alunos traçam sobre os cenários relatados: por vezes, repetem uma postura superficial, ignorando a complexidade dos fatos.

O acolhimento de tais demandas em sala de aula se configura como uma oportunidade de se trabalhar uma proposta crítica, tal como discutida anteriormente. Estimular o debate é uma maneira de não cortar esta ânsia por um conhecimento que corresponde a seu interesse momentâneo. Isso implica preparar um planejamento flexível à acolhida de eventuais debates e, quando não possível, reunir as questões para centralizar reflexões sobre elas em uma próxima aula. Ensinar o pensamento crítico, como aponta bell hooks (2020), requer

uma abertura aos imprevistos. É fundamental que “[...] os professores estejam abertos o tempo todo, e devemos estar dispostos a reconhecer o que não sabemos. Um compromisso radical com a abertura mantém a integridade do processo do pensamento crítico e seu papel essencial na educação” (hooks, 2020, p. 35).

Trabalhar o pensamento crítico demanda interação e estimula a iniciativa de todos os sujeitos envolvidos no processo. No que diz respeito à crítica como uma das seis dimensões de ensino de Artes, como proposto pela BNCC, destaca-se a importância de possibilitar que o aluno crie um significativo repertório, com vistas a sustentar a argumentação que respalda sua crítica. Não se trata, portanto, de promover a crítica pela crítica, mas da ação como um fundamento e, conseqüentemente, como possibilidade de transformação. O encontro entre as disciplinas Língua Inglesa e Artes pode abrir importantes caminhos, voltados a uma formação cidadã comprometida com uma leitura humana e empática da sociedade.

Neste caso, o inglês, trabalhado como língua franca, possibilita que a prática de muitos artistas de diferentes nacionalidades, e que produzem em língua inglesa, adentre o espaço escolar. Geralmente, os trabalhos produzidos por estes artistas criticam as mazelas sociais desencadeadas por diferentes regimes políticos, além de se voltarem para questões urgentes como os conflitos armados, a migração, a educação antirracista, entre outros. Nota-se, deste modo, que a interdisciplinaridade é não só uma proposta para acolher urgências e demandas dos estudantes, professores e da escola, mas também uma ferramenta para que se alcance uma formação do estudante em sua integralidade.

Para estabelecer o diálogo entre as disciplinas indicadas, faz-se necessário, em um primeiro momento, pensarmos o papel das imagens. A própria ideia de “reprodutibilidade técnica”, proposta por Walter Benjamin, já indicava, no século XX, o estabelecimento de um novo paradigma que marca não apenas a produção cultural e o aspecto econômico, como também uma nova relação com a produção artística, em virtude de dois consideráveis processos: o de circulação e o de recepção da obra. Nesse contexto de aceleração

da produção, reprodução e circulação de imagens, que marca o século XX, é possível destacar o ensaio “Diante da dor dos outros”, de Susan Sontag, publicado nos primeiros anos da década de 2000. Em seu estudo, ela investiga como as imagens fotográficas são elementos capazes de deflagrar um complexo jogo sociopolítico, mobilizando importantes debates sobre as questões éticas e sobre os processos de sensibilização.

O estudo de Sontag (2003) sobre as fotografias da dor e do sofrimento do outro será fundamental para detalharmos nossa proposta de trabalho, uma vez que o encontro das disciplinas Artes e Língua Inglesa, na escola, deve considerar autênticos contextos de produção e de circulação de imagens que, de alguma maneira, mobilizam a curiosidade do aluno para o que está ocorrendo nas sociedades nacional e internacional. Quando afirmo a necessidade de trazer os contextos autênticos para a sala de aula, eu demarco minha oposição a uma ainda persistente artificialidade de contextos comunicativos trazidos nos materiais didáticos. É fundamental que o aluno experiencie a língua em sua ocorrência e que faça uso dela para expressar-se frente à imagem que consome, no contexto de sua recepção.

Sontag (2003) destaca em seus estudos, principalmente, as imagens de guerra e tece provocações sobre como elas são capazes de afetar a nossa sensibilidade. Faz-se necessário aqui mencionar que todo um panorama histórico sobre tais imagens (da pintura à fotografia) é realizado por ela. Ao tratar da fotografia, especificamente, Sontag (2003) analisa como tal registro traz consigo uma objetificação: a fotografia torna o sofrimento em um objeto. Como consumimos este objeto? Impossível não lembrar aqui de um registro fotográfico que circulou massivamente nas redes sociais e nos veículos midiáticos durante o ano de 2015: a fotografia de um menino sírio/curdo de três anos, Aylan Kurdi, afogado na beira do mar de um resort de luxo¹.

¹ Sobre este assunto, eu deixo a indicação do artigo “Deitado à beira mar. Como a foto do menino curdo/sírio na praia turca afetou as pessoas e a política”, de

O pequeno exemplo acima ilustra como consumimos e somos consumidos pelas imagens de dor de que nos fala Sontag (2003). A fotografia, que pode tanto ocupar o espaço de um veículo de comunicação de massa quanto ser exibida nas paredes de um museu, é uma linguagem da Arte. Neste caso, convém apropriarmo-nos de um questionamento feito por Sontag (2003) no referido ensaio: até que ponto podemos nos valer do sofrimento alheio para torná-lo arte? Diferentemente da pintura e da literatura, a fotografia é o rastro de uma presença. Ela implica o testemunho do fato, pois presentifica (e eterniza) um acontecimento.

Assim, cabe ressaltar que a nossa proposta interdisciplinar, caracterizada pelo encontro entre Artes e Língua Inglesa, deve instrumentalizar o aluno com um vocabulário (e repertório) crítico sobre o contexto sociopolítico que marca a esfera internacional. Isso implica afirmar a língua inglesa como uma língua franca, desfazendo o imaginário que permeia o senso comum de uma língua restrita apenas aos países de maior poder econômico, o que leva erroneamente a uma crença de que a “língua oficial” destes é o parâmetro para uma boa expressão no idioma.

A leitura de imagens é capaz de despertar um olhar mais sensível para as questões que ocupam a política contemporânea internacional. Desta forma, é possível trazermos dois pontos importantes, apresentados no estudo de Sontag (2003), e que são fundamentais para pensarmos a imagem:

(1) O contexto de produção das fotos: ao investigar as fotografias de guerra, Sontag (2003) observou que muitas fotos não eram espontâneas, mas posadas, até mesmo, por questões de performance política e de exibição militar. A partir disso, ela põe em pauta o debate sobre o dilema ético: o fotógrafo presenciou a execução ou o fuzilamento e tal execução, por sua vez, foi

Vinicius Guedes Pereira de Souza, publicado no V Congresso de Comunicação e Cultura. No texto, o autor discute algumas questões que cercam as imagens produzidas em contextos de conflito, destacando fatos como o “11 de Setembro” e a “Primavera árabe”. Texto disponível em: <https://cisc.org.br/portal/index.php/en/v-comcult/anais.html>.

encenada, uma vez que os executores sabiam da existência de um fotógrafo no local para registrar o acontecimento. Este ponto nos leva a refletir a questão ética que permeia tanto o produzir quanto o consumir as imagens.

(2) Recepção crítica: para a ensaísta, a produção de uma imagem não pode estar desvinculada de seu contexto. Atrelado a isso, podemos nos indagar o porquê de ver tais fotos e se a nossa contemplação é capaz de mobilizar mudanças. A fotografia em si não promove a reflexão. Tal processo é dependente de uma série de fatores como a legenda da imagem, quem a fotografou, quem a está mostrando, em que canal ela circula, entre outros.

A postura crítica a ser desenvolvida no aluno implica a promoção de um debate que coloque em pauta a produção midiática da violência e a anestesia que tal fenômeno causa na população, de modo a naturalizar a prática. Tem-se, desta maneira, um entrelaçamento entre a estética e política capaz de redefinir contextos de criação e de recepção das imagens. Ao longo da História da Arte, é possível localizar tais entrelaçamentos, em diferentes conjunturas. Porém, é a contemporaneidade que vive a dimensão de um tempo rizomático, em que o compartilhamento de informações se dá de maneira acelerada. Na década de 1960, já era possível mapear as primeiras tentativas de uma produção estética que se colocava em diálogo com as transformações sociais, desencadeadas pela revolução do computador e das telecomunicações. Hoje, é possível percebermos uma estreita relação que define amplos processos de mutação referentes às formas de ativismo político, à produção econômica e à investigação científica. Trata-se, portanto, de uma fase de transição, que caracteriza o advento de um novo momento da cultura, tal como pontua Reinaldo Laddaga (2012).

Desta maneira, nota-se um enfraquecimento de instituições disciplinares configuradas a partir de uma combinação entre o controle social e o moral. Antes, esse arranjo assumia claros objetivos de docilizar e colonizar os corpos de modo a adequá-los aos anseios de uma produção social “disciplinar”, característica da

modernidade. No atual contexto das Artes, espera-se que o espectador saia de sua condição “passiva” para torna-se um colaborador dos processos de criação de modo ativo e integrado. Neste caso, sua participação implica uma experiência da coletividade que transita das práticas experimentais de resistência às vivências de uma sociabilidade que repensam o espaço comum.

Cabe agregar à proposta a produção de Alfredo Jaar, um artista, arquiteto e cineasta chileno que, atualmente, vive nos EUA, desde a década de 1980. Ao mudar-se para Nova York, ele começa a realizar intervenções públicas com um foco político mais aguçado. O artista se expressa através de instalações, fotografias, filmes e projetos comunitários que tomam como inquietações as temáticas referentes às crises humanitárias e, também, à relação assimétrica existente entre países de economia bem desenvolvida e países periféricos.

Jaar nos mobiliza a pensar o papel da imagem em uma contemporaneidade bombardeada por elas. Por isso, ele nos induz a uma desconfiança: as imagens não são inocentes. Cada imagem que existe no mundo representa uma concepção ideológica dele. Entre o excesso de imagens (da mídia) e os limites impostos à arte na representação de eventos atroz, por exemplo, o artista traz para o debate uma relação entre o poder e a exploração no contexto global. As ações de Jaar para o mundo e sobre o mundo implicam um entendimento sobre ele; assim, ele investiga, como matéria de sua produção, o mundo da mídia e da informação. *The Rwanda Project* (1994-2000) é um dos trabalhos mais conhecidos do artista. Nesse projeto, o artista dedica seis anos a analisar como a mídia ocidental abordou o genocídio ocorrido em Ruanda, em 1994. Entre as denúncias do artista, destaca-se a indiferença com que o mundo tratou o evento ocorrido naquele país africano.

Dentro do referido projeto, pode-se destacar *Untitled* (*Newsweek*), em 1994. Nesta obra, ele reúne 17 capas da revista *Newsweek*, e as disponibiliza em uma sequência cronológica, de abril a agosto. O artista exhibe as capas e, ao lado delas, conta de modo bastante objetivo o que estava acontecendo em Ruanda naquele

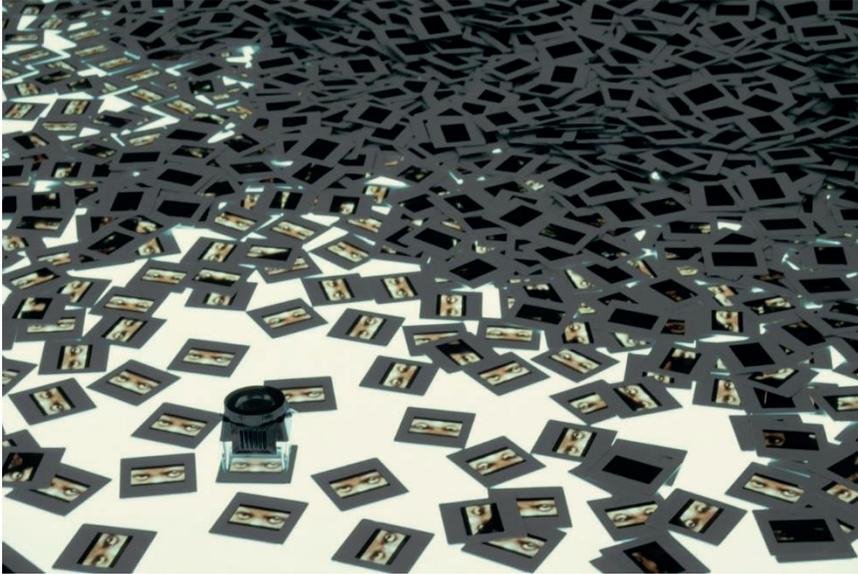
tempo. O comportamento da revista era o mesmo que o dos principais veículos de comunicação daquele período histórico: a indiferença. O público, ao acompanhar a sequência, com a exposição do explícito contraste, percebe a crueldade do comportamento midiático frente a todas as mortes que aconteciam em Ruanda em cada semana. A peça termina na capa da semana 17, quando a revista decide dedicar uma capa à tragédia que acontecia em Ruanda. As imagens do projeto estão disponíveis no site do artista, com toda a intervenção feita em língua inglesa (ponto que configura um riquíssimo material para se trabalhar em sala²).

O artista, que já analisou muitas mídias em diferentes países, afirma que tal atitude racista pode ser considerada uma das mais flagrantes em relação ao genocídio. A revista *Newsweek* foi escolhida por se configurar uma das revistas mais importantes dos EUA naquele contexto. Não se trata de uma generalização, visto que outras revistas e manchetes jornalísticas trataram do assunto com a mesma indiferença, como afirma Jaar ao comentar o seu projeto para o Louisiana Channel (*Louisiana Museum of Modern Art*), em 2013.

Ainda no *Rwanda Project*, podem-se destacar mais duas peças artísticas – *The eyes of Gutete Emerita* e *The silence of Nduwayezu* –, voltadas a um amplo trabalho de sensibilização a partir da presentificação de olhares de pessoas afetadas por tal evento trágico. Nas peças supracitadas, o artista expõe apenas os olhos, convocando o espectador a refletir sobre a expressão desses olhares. Jaar constrói uma trama visual que objetiva a representação do irrepresentável, expondo a tragédia não com as imagens do massacre, mas a partir de um encontro com os olhares daqueles que a testemunharam. Há descrições em língua inglesa também associadas às imagens disponibilizadas no site. Estas e outras imagens podem ser vistas no endereço: <https://alfredojaar.net/projects/1994/the-rwanda-project/>, que dá acesso a todo o material do *Rwanda Project*.

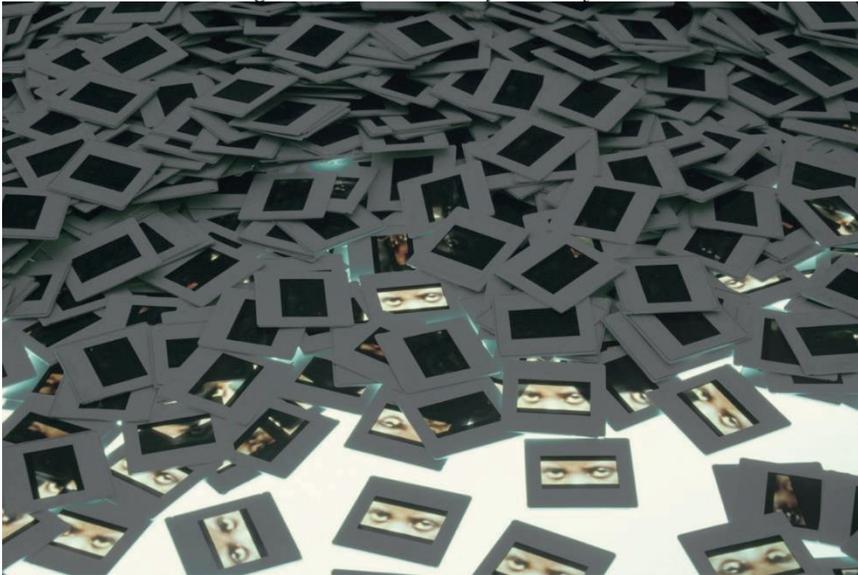
² Link para acessar a peça artística: <https://alfredojaar.net/projects/1994/the-rwanda-project/untitlednewsweek/>

Figura 1 – *The silence of Nduwayezu*



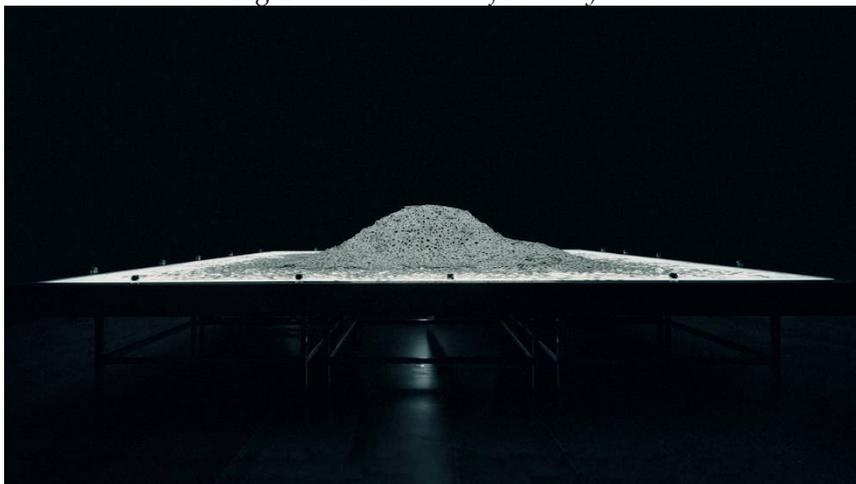
Fonte: <https://alfredojaar.net/>

Figura 2 – *The silence of Nduwayezu*



Fonte: <https://alfredojaar.net/>

Figura 3 – *The silence of Nduwayezu*



Fonte: <https://alfredojaar.net/>

Figura 4 – *The eyes of Gutete Emerita*



Fonte: <https://alfredojaar.net/>

Outro trabalho a se destacar na obra de Jaar, dentre os muitos que possibilitam um diálogo interdisciplinar (não apenas entre a

Língua Inglesa e Artes, mas das linguagens com os componentes das Ciências Humanas, por exemplo), é *This is not America* (1987). Nesta proposta, Jaar potencializa o tom político das imagens, propondo a busca por um logotipo. A sequência de projeções que compõem a obra desafia o etnocentrismo dos EUA, que usurpa a identidade de todo o continente americano, como algo próprio. A peça teve sua primeira exibição no epicentro turístico de Nova York, a Times Square, e algumas décadas depois em Londres e no Brasil (Porto Alegre, na 10ª Bienal do Mercosul).

A obra simula um anúncio publicitário, no qual se repete a expressão “*This is not America*” e um mapa do continente americano. Jaar utiliza a linguagem dos meios de comunicação para expor como os EUA se apropriou do nome do continente e, de modo simbólico, dele também se apoderou. O artista manifesta, durante a animação de cerca de 38 segundos, uma forma de utilizar a linguagem da arte como justiça ao processo histórico que naturalizou tal apropriação. A proposta busca promover uma quebra de tal naturalização, destacando os reflexos de uma realidade geopolítica e de uma dominação comercial, política e histórica que caracteriza a relação dos Estados Unidos com os demais países do continente.

Figura 5 – A logo for America



Fonte: <https://alfredojaar.net/>.

Figura 6 – A logo for America



Fonte: <https://alfredojaar.net/>

Figura 7 – A logo for America



Fonte: <https://alfredojaar.net/>

Todas as obras do artista estão disponíveis no site indicado na seção “Dicas para o professor”. Lá, podem ser encontrados importantes trabalhos que podem originar diferentes propostas interdisciplinares, principalmente se atentarmos para as produções mais recentes dele. Alfredo Jaar é um artista bastante engajado e tem uma farta produção anual, desde a década de 1980. Como sugestão, para a pesquisa no site, eu destacaria, entre muitas, as obras: *Gold in the morning* (1985), em que retrata o cotidiano dos trabalhadores da Serra Pelada no Brasil, *Lament of the imagens* (2002), *The Geometry of conscience* (2010) e *Searching for Africa in life* (2022).

3. Fazeres

É fundamental que a imaginação seja parte indissociável da prática educativa. Deste modo, os estímulos à prática imaginativa possibilitam que o estudante crie relações e vínculos próprios com a disciplina. Não se trata apenas de propor uma forma de

envolvimento, mas também de pertencimento com o debate e com as discussões propostas na disciplina. Para bell hooks (2020, p. 106), “quando um professor libera a imaginação irrestrita em sala de aula, o espaço para um aprendizado transformador se expande”.

Assim, a culminância de um encontro interdisciplinar entre Artes e Língua Inglesa deve estar comprometida com estímulos às práticas imaginativas, que não se dissociam do exercício crítico. “A imaginação é uma das formas mais poderosas de resistência que pessoas oprimidas e exploradas podem usar e usam”, nos afirma hooks (2020, p. 105). Portanto, explorar a prática criativa como modo de avaliar um rico debate focado em questões sociais mobiliza o exercício da alteridade e assegura ao aluno o lugar de sujeito na produção de conhecimentos.

Dentre as inúmeras ferramentas e linguagens que podem ser escolhidas para a culminância de um projeto interdisciplinar com as Artes, podem ser listados:

(1) Instalação: com uso de imagens e vídeos próprios ou pesquisados na internet;

(2) Performance: o aluno pode escolher um tema dentro do que fora debatido e pesquisar biografias para exercitar o lugar do outro através de uma prática performativa no pátio da escola;

(3) Campanha: os alunos podem se engajar em uma campanha sobre a temática para toda a escola, trabalhando todas as etapas do processo de divulgação (planejamento – escolha dos meios – criação e ação publicitária);

(4) Exposição interativa: os alunos podem confeccionar um material interativo de modo a divulgar e a propor reflexões sobre o que foi debatido dentro do projeto;

(5) Vídeos no TikTok: tal rede social também tem uma função informativa que não deve ser ignorada (aspectos importantes da Guerra da Ucrânia, por exemplo, só chegaram aos veículos midiáticos do ocidente graças ao aplicativo). Os alunos podem utilizar tal ferramenta para criarem um modo de informar e compartilhar saberes, diferentemente de uma prática mais tradicional.

4. Dicas para o professor

Como forma de aprofundamento do debate proposto neste capítulo, listo algumas sugestões abaixo com o objetivo de estimular olhares e práticas inter- e transdisciplinares no ensino de Língua Inglesa. Além do site oficial do artista Alfredo Jaar, há indicações de vídeos voltados à abordagem das relações entre arte e política e à discussão de temas sociológicos contemporâneos que podem mobilizar outras propostas e a concepção de novos projetos interdisciplinares.

- Site oficial do artista Alfredo Jaar: <https://alfredojaar.net/>
- Debate com Ana Mae Barbosa no Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina (2018), disponível no canal do Itaú Cultural no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Iazo nZsIwWg>
- Entrevista com Alfredo Jaar na 34ª Bienal de São Paulo, disponível no canal da Bienal de São Paulo no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=kzs-tl1p3hU>
- Canal da *University College Dublin – School of Sociology*. Há uma série intitulada “Contemporary Sociological Theory Today” (em inglês), que apresenta diferentes entrevistas com teóricos e artistas. Link: <https://www.youtube.com/user/ucdsociology>

Referências

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

GORSKI, Paul C. Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, v. 19, n. 6, 2008, p. 515-525.

HOOKS, Bell. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

LADDAGA, Reinaldo. *Estética da emergência*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Cia. da Letras, 2003.

SULLIVAN, Jorge F. *Relatos sobre arte contemporáneo: estéticas de la presencia em la obra de Alfredo Jaar*. Los Lagos: Editorial Universidad de Los Lagos, 2020.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA AULAS DE INGLÊS

Luciana de Oliveira Silva

1. Introdução

É inegável que o material didático exerce um papel fundamental na sala de aula. Ele guia o professor (mas não pode ser adotado de maneira rígida e engessada), ele permite que os aprendizes saibam o que se espera deles, ele informa pais e a comunidade sobre o que a escola propõe na sua grade curricular. O tipo de material adotado, não importa se é um material pronto ou criado pelo professor, diz muito sobre a formação que o aprendiz terá. Como professora que atua na elaboração de conteúdo didático e que tem propensão à produção do próprio material que utiliza, entendo que professores podem, sim, criar seus próprios materiais, mas essa criação deve ser pautada por um conhecimento teórico e crítico, que permita que as informações sejam bem organizadas e que, ao aluno, seja demandada uma produção gradualmente complexificada. Ao se pensar um material didático para uso próprio, é necessário levar em consideração alguns aspectos importantes. É importante salientar que faço referência a materiais didáticos de qualquer natureza, sejam eles unidades, sequências ou projetos didáticos (mas adiante trarei uma diferenciação dos tipos de materiais mencionados).

Não recusamos aqui a ideia de que o livro didático possa ser adotado e trabalhado pelo professor de língua estrangeira. O livro didático está presente na nossa vida há muitos anos e ele pode ser o guia, um companheiro e um orientador de ações embasadas para o professor de língua estrangeira executar em suas aulas. No

entanto, ele não pode ser o único apoio que o professor tem para que suas aulas sejam desenvolvidas. O livro didático é um instrumento muito generalizado, pensado para abarcar todo um país que tem culturas diferentes em suas variadas regiões. Com isso, o professor precisa estar preparado para fazer adaptações no material que ele encontra pronto no livro didático e, se necessário, deve estar apto até mesmo a abandonar o livro didático em algum momento e se voltar para um material autoral que permita que seus alunos encontrem um reflexo cultural e um reconhecimento identitário. Esse movimento de preparação de um material personalizado para um grupo específico avança também no sentido de que o professor pode trazer para o material os componentes de interesse dos próprios alunos e pode, também, ressignificar atividades propostas no livro didático que são frutos de crenças dos autores e do próprio conjunto editorial.

É sabido que muitos professores já resistem ao livro didático por entenderem um engessamento que o livro promove quando se propõe a atender alunos de variadas regiões de um mesmo país. Em artigo relacionado a este tema, Paiva (2014) menciona essa resistência, percebida nas falas de professores tanto no espaço de atuação quanto nos espaços de formação, e elenca variados motivos para ela. Ela traz menções a materiais produzidos com foco específico em contextos que não dialogam com os contextos reais dos aprendizes das escolas brasileiras. Muitos professores afirmam, também, segundo a autora, que o nível linguístico do material produzido está além do que eles realmente conseguem trabalhar com os alunos, e isso demanda uma constante adaptação do material didático disponibilizado para eles. Isso faz com que os professores se sintam perdidos na atuação com o livro didático e recorram a materiais diferentes, mais simples, na opinião deles, para uma compilação de conteúdo, fato mencionado também por Paiva (2014).

Nesse mesmo trabalho, Paiva já mencionava que alguns pesquisadores já se opunham à adoção de livros didáticos. Muitos comungam da crença de que os próprios professores devem

produzir seus materiais didáticos, adaptados às suas demandas, necessidades e contextos. No entanto, apesar de se oporem, muitas vezes, à adoção de um livro didático, e defender a autoria, professores costumam “recortar” atividades de outros materiais e montar unidades fragmentadas que, na concepção deles, atendem às demandas da sala de aula em que estão atuando. Isso, na verdade, não é considerado “criação de material didático”, uma vez que essa colagem de atividades fragmentadas não traduz o que o professor pensa, e sim, traz para uma outra proposta de material algumas perspectivas muitas vezes não coerentes, incapazes de trazer ao aluno uma solidificação do conteúdo a ser trabalhado. O material autoral demanda preparação teórica, técnica e prática, que muitas vezes deixa o professor indeciso sobre como e por onde começar.

Ao deparar com o processo de criação de um próprio material que vá atender às demandas específicas de seus alunos, o professor pode se ver diante de um universo de questionamentos que podem deixá-lo inseguro e muitas vezes sem saber quais decisões tomar: como devo começar essa proposta de material didático que eu quero preparar para meus alunos?; Qual habilidade linguística eu devo priorizar nestas tarefas elencadas?; Como posso integrar as demais habilidades linguísticas de modo que eu trabalhe de forma coerente?; O que as teorias preconizam sobre o ensino de habilidades na sala de aula de língua estrangeira?; Quais as minhas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira que podem limitar ou alavancar a aprendizagem dos alunos a partir das atividades que eu proponho?; De que maneira posso orientar meu aluno no uso de gêneros orais e escritos que fazem parte do dia a dia?; Como eu posso alinhar uma sequência de atividades que tenha um nível crescente de complexidade, de modo a levar o meu aluno a avançar sistemicamente no seu aprendizado?; Como as atividades podem conduzir o meu aluno no pensamento crítico necessário à sua formação abrangente?; Como alinho meu material aos pressupostos dos documentos oficiais?; O que eu espero que meu aluno alcance ao final desta unidade criada por mim?; Que interesses dos meus alunos eu posso trazer para dentro do material

que estou criando?; Que assuntos, além do interesse dos meus alunos, posso abarcar no material criado, agregando conhecimento e expandindo informação?; Como incorporar as tecnologias digitais no material proposto?

Estas são algumas das perguntas que os professores podem se fazer na hora de pensar no material. Pode haver, também, um momento de insegurança sobre a estrutura teórica de um material didático, uma vez que outros materiais sempre chegaram prontos até as mãos do professor e, em sua formação, ele não passou por aulas que o preparassem para a criação de um material didático próprio. No entanto, o que os professores não sabem é que o trabalho de criação de um material didático é um trabalho que começa de forma complexa, mas vai se tornando cada vez mais prático e mais simples na medida em que o professor avança no seu desenvolvimento e na sua competência. Preparar-se para fazer um material didático é, sim, essencial, mas os modelos que já existem e a própria literatura sobre o assunto podem fazer com que o professor se sinta mais confortável nesse papel de autor. As perguntas elencadas acima são de extrema importância e, para preparar um bom material, o professor deve conhecer teorias sobre o ensino de habilidades, refletir sobre as crenças sobre ensino de aprendizagem, compreender a integração de habilidades na sala de aula e ter o domínio do sequenciamento de atividades de forma complexa. O professor também deve estar ciente de como ele deve traçar objetivos claros para que ele consiga conduzir uma boa unidade didática e para que os alunos alcancem um resultado positivo no aprendizado. Aqui eu trago o termo “unidade didática” para abarcar o material que o professor pode produzir, mas o professor pode ir além. Ele pode pensar em materiais, que vão desde simples planos de aulas até sequências de ensino e projetos didáticos.

Este capítulo não pretende trazer respostas prontas para as perguntas elencadas, mas ele vai se orientar pelas perguntas propostas acima, de maneira geral, para discussões acerca da produção do material didático pelo professor de inglês. As seções

seguintes abordam, sucintamente, alguns pontos essenciais sobre os quais o professor deve estar atento.

2. O ponto de partida

O planejamento pedagógico projeta e organiza o trabalho do professor, abarca conhecimento sobre currículo, teorias de aprendizagem à realidade do aprendiz envolvido nesse processo (ROCHA, 2021). Sem um planejamento adequado, o professor tem grandes chances de se perder em seu caminho de propostas e de atividades voltadas para o ensino. É durante o planejamento que o professor avalia possibilidades e faz previsões de como um conteúdo pode ser ajustado para a proposta que ele pretende seguir. O planejamento, portanto, é a chave de uma aula ou de um conjunto de aulas bem-sucedidas, “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Neste planejamento o professor pode avaliar qual é a melhor proposta de material didático a ser usada para que os alunos alcancem objetivos determinados. O elemento mais básico de planejamento que um professor deve seguir é o plano de aula, que cria uma “situação didática concreta de aula” (SPUDEIT, 2014). Libâneo (1993) ressalta que, antes da elaboração do plano de aula, o professor deve construir o plano de ensino pensando os objetivos, conteúdos e tarefas, o desenvolvimento do conteúdo, a consolidação da aprendizagem, a aplicação do que foi aprendido e a avaliação de desempenho dos aprendizes, preferencialmente de forma escrita, de modo que ele possa possibilitar revisões e ajustes. Com base nesse plano de ensino, o professor pode pensar em um cronograma que organiza o conteúdo em módulos para cada aula, considerando as atividades a serem feitas e discutidas em aula ou em casa. Cada aula demanda um plano de aula que vai auxiliar na sistematização das atividades e atingir os objetivos propostos. Segundo o autor, o plano de aula organiza, de forma coerente e significativa, os conhecimentos, as tarefas e os processos a serem

desenvolvidos em uma aula, sempre considerando os objetivos propostos. Takahashi (2004) dialoga com essa mesma ideia quando afirma que o uso do plano de aula traz mais confiança e domínio da situação a ser trabalhada em sala de aula, uma vez que todo o planejamento se sustenta na teoria e na prática.

Uma sequência de planos de aula que tenham uma crescente complexidade em um tópico abordado pode gerar uma sequência didática (SD). Zabala (1998) define uma SD como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18), com três fases da intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação. Ugalde e Roweder (2020) ressaltam que, no planejamento de uma sequência didática, deve-se considerar o processo interacional entre professor/aluno e aluno/aluno, de que forma os assuntos abordados influenciam essas interações, como o papel de atores educacionais se desenha no desenvolvimento das atividades, a apresentação dos conteúdos, o uso dos recursos didáticos e a preparação e aplicação da avaliação. A SD, segundo a autora, prioriza uma sequência lógica de conteúdos de maneira progressiva, numa estruturação que favorece uma conexão de grandes temas correspondentes, favorecendo a interdisciplinaridade.

Apesar de a SD apresentar um pressuposto teórico comum, diferentes autores propõem diferentes modelos de sequências didáticas¹, com base no foco que pretendem dar no trabalho desenvolvido. Para detalhes sobre a elaboração de uma sequência didática, a revista Nova Escola² traz valioso material de apoio a professores, com perguntas e respostas sobre o assunto.

Uma outra forma de organização do trabalho pedagógico é por meio dos projetos de ensino ou projetos didáticos. Projetos

¹ Freitas e Ferreira (2012); Araújo (2013); Miquelante et. Al. (2017); Pontara et. Al. (2017); Vazzatta et. Al. (2019); Cassiano et. Al. (2021)

² Ver <https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas> (acesso em 22 de agosto de 2022)

trazem consigo uma premissa básica: o caráter investigativo do processo de aprendizagem. Segundo obra do *Buck Institute for Education* (2008), o surgimento do que chamamos Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é resultado de dois desenvolvimentos importantes ocorridos durante os últimos 25 anos. Primeiro, houve uma revolução da teoria de aprendizagem, as pesquisas em neurociência e psicologia ampliaram os modelos cognitivos e comportamentais que dão sustentação ao ensino direto tradicional e mostraram que conhecimento, pensamento, ação e contextos de aprendizagem estão intimamente relacionados. Aprendizagem é uma atividade social, ela acontece em um contexto de cultura, comunidade e experiências vividas, ela é situada. A ênfase da aprendizagem na ABP é na construção de soluções que o aluno tem como desafio. Jordão (2014) corrobora essas ideias quando ressalta que um dos pilares da pedagogia de projetos envolve o entendimento de conhecimento como prática social discursiva, sendo o conhecimento uma prática coletiva e processual.

Um projeto é focado em padrões e define um momento da aprendizagem, que geralmente dura um mês, um bimestre, um semestre ou até o ano letivo. Eles são guiados por uma questão orientadora, que podemos chamar também de pergunta motriz ou pergunta impulsionadora. As questões orientadoras devem ser provocativas, abertas, tocar no ponto central de um tópico ou de uma disciplina, são instigantes e surgem a partir de dilemas da vida real que são interessantes para os alunos. Elas também são compatíveis com padrões de estruturas curriculares. Isso quer dizer que ela deve levar os alunos ao domínio de habilidades e competências relacionadas à BNCC, por exemplo.

Projetos extraordinários, segundo o *Buck Institute for Education* (2008), reconhecem o impulso intrínseco de aprendizagem dos alunos, a capacidade desses alunos para fazer a diferença em uma sala de aula conectada a um exterior social e sua necessidade de serem priorizados quando são inseridos nas tomadas de decisões do processo de aprendizagem. Quando o trabalho de um projeto é central em vez de periférico no programa de ensino, são criados

produtos que resolvem problemas e há um trabalho de cooperação para que essas soluções sejam alcançadas.

O trabalho com projetos na educação não é algo novo, mas ainda encontra certa resistência e desconhecimento por parte de professores brasileiros, talvez pela proposta de ensino centrado no aluno à qual o professor está acostumado. Numa cultura predominante de transmissão de conhecimentos, na qual a aula expositiva é prioridade, conduzir o aluno num processo de descobertas autônomas e de pesquisas orientadas nem sempre parece fácil ao professor, que se sente impelido a controlar todos os passos e eventos de uma sala de aula. No entanto, Jordão (2014) defende a ideia do uso de projetos em salas de aula de Inglês por causa da visão diferenciada que projetos trazem em relação a concepções de língua, escola/educação e suas funções sociais, mas alerta que, para que a pedagogia de projetos seja bem-sucedida, é preciso que o professor conheça profundamente seus pressupostos e acredite nos princípios que a embasam.

É necessário comentar, aqui, o quanto a estrutura de uma sequência de ensino se aproxima de um projeto, tanto no caráter exploratório quanto no caráter interdisciplinar. A partir da minha prática com uso de SDs e projetos, posso afirmar que o que torna um projeto diferenciado é que ele costuma ser mais aprofundado, com um tempo de execução maior do que o de uma SD. Podemos dizer, de forma bem abrangente, que um projeto de ensino é composto por várias sequências didáticas, uma vez que projetos costumam ser divididos em etapas ou módulos. É possível dizer então que cada módulo ou cada etapa é uma sequência didática a ser vencida dentro daquele projeto.

Finalmente, uma outra forma de organizar o conteúdo é por meio de unidades didáticas que são, na verdade, as unidades trazidas nos livros didáticos, organizadas de modo a cumprir um conteúdo trabalhando as habilidades linguísticas em torno de um tema específico. Costuma-se produzir uma unidade didática tendo como modelo o material produzido por autores, publicado por editoras. Da mesma forma que as outras organizações de conteúdo elencadas

acima, as unidades didáticas definem objetivos didáticos claros para se alcançar e objetivos de aprendizagem bem específicos para que o professor possa trabalhar; trazem um sequenciamento didático e uma progressão complexa de trabalho do conteúdo definido; são adequadas a um contexto pedagógico específico e são coerentes com os princípios educativos e com os documentos oficiais; e são adequadas a um tempo específico de execução.

Cabe ao professor, a partir do seu contexto e das suas demandas, escolher qual é o formato ideal para que ele trabalhe o seu conteúdo, caso ele queira realmente produzir seu próprio material didático. Uma vantagem inegável na produção de material didático autoral é a possibilidade que a internet nos oferece de uma vasta opção de materiais a serem usados. Temos à nossa disposição material visual, auditivo e oral para que as propostas apresentadas contemplem diferentes tipos de tarefas a serem analisadas e executadas.

3. As habilidades linguísticas e os documentos oficiais

Uma lida em documentos oficiais anteriores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos aponta a habilidade da leitura como habilidade preferencial nas aulas de língua inglesa (não obrigatória, os professores poderiam agregar as demais habilidades), tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Essa preferência pelo ensino de leitura, que sempre levou o foco das aulas ao ensino de gramática, sempre incomodou professores e pesquisadores que se preocupavam com a integração das habilidades linguísticas nas aulas de língua inglesa. Isso foi, também, fator de enorme desmotivação para os aprendizes, que aprendiam fragmentos da língua (ARAÚJO, 2015). Apesar da crença popular difundida de que “só se aprende inglês em um curso de idiomas ou no país da língua-alvo”, alguns relatos informais de experiências bem-sucedidas de ensino de inglês com foco na oralidade em escolas regulares brasileiras chegam aos nossos ouvidos por meio de professores que optam pelo foco no

trabalho integrado, sabendo das necessidades de um aprendiz de língua estrangeira.

Sabemos que língua é agência (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), não se aprende a falar uma língua por meio da leitura dessa língua apenas, e não se afirma que se sabe uma língua quando se sabe apenas algumas estratégias para entender o registro escrito. Desta forma, o principal objetivo das aulas de língua inglesa deve ser levar o aluno a desenvolver a competência comunicativa, fazendo com que esse aluno seja capaz de ler, escrever, compreender e falar a língua. Richards (2006, p. 22) deixa isso claro ao afirmar que “[a] comunicação é um processo holístico que geralmente requer o uso de várias habilidades ou modalidades da linguagem” e dialoga com Hinkel (2010), que diz que as habilidades não são usadas de forma fragmentada. Este último autor também aponta que, mesmo que o aprendiz não esteja em país da língua-alvo, a exposição à língua pode levá-lo à fluência no idioma estudado. Isso, claro, agregado a elementos como motivação e tempo de exposição.

Em estudo que traz à tona a percepção de aprendizes sobre a integração das habilidades, Tajzad e Ostovar-Namaghi (2014) ressaltam, a partir de outros autores, os pontos favoráveis a esse trabalho integrado por parte do professor. Dentre esses pontos, é importante destacar o foco na linguagem real, que pode levar o aprendiz ao desenvolvimento da competência comunicativa na língua inglesa (JING, 2006 *apud* TAJZAD; OSTOVAR-NAMAGHI, 2014). Os autores apresentam, em seus resultados de pesquisa, opiniões contrárias à segregação das habilidades, uma vez que os participantes da pesquisa percebiam que uma habilidade completava a outra. Essa posição permitiu, também, um novo entendimento do papel do professor em sala de aula, que passou a ser percebido como o mentor e orientador do processo, em vez de ser aquele que explicava o conteúdo a um grupo de alunos que apenas ouviam passivamente.

A proposta de integrar as habilidades nas aulas de Inglês, produzindo material coerente com essa linha de pensamento,

encontra ressonância na BNCC, que traz ao professor a demanda de preparar um sujeito (no Ensino Fundamental – EF) que seja capaz de

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. (BNCC EF, p. 202)

Buscando as Competências Gerais da Educação Básica, essa demanda encontra apoio também no fato de que o aprendiz deve:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC EF, p. 09)

Sabemos que uma boa argumentação, por exemplo, não considera apenas a habilidade oral, mas também a escuta de outros argumentos e a compreensão geral de dados lidos anteriormente, que serviram de base para essa argumentação.

É importante enfatizar que a BNCC de Língua Inglesa (EF) incentiva as práticas discursivas e linguísticas e propõe a construção de um discurso próprio às suas finalidades comunicativas para que o aprendiz possa consolidar práticas sociais de uso. Por meio da língua inglesa, o aprendiz tem acesso a aspectos linguísticos, culturais, sociais e políticos de usos da língua estudada, trazendo para si a percepção crítica de sua inserção em um mundo conectado e diverso. Isso leva ao conhecimento de linguagens circulantes, muito mais do que o simples acesso a um código de uma língua estrangeira. Ele alcança, por meio desse acesso, uma outra competência importante proposta no ensino de Inglês no EF:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. (BNCC EF, p. 202)

No ensino da língua inglesa no Ensino Médio (EM), os conhecimentos adquiridos no EF devem ser consolidados e expandidos e a BNCC se amplia e se estende para guiar educadores na tarefa de formar um aprendiz crítico e ético, já preocupado com o mundo do trabalho e pronto a se adaptar a novas condições de vida. Para isso,

(...) trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. (BNCC EM, p. 476)

Para permitir ao aprendiz um caminho sólido, a BNCC se organiza de modo a flexibilizar a formação do aprendiz, o que pode ser amplamente considerado pelo professor de língua inglesa que prepara seu próprio material didático. Os eixos trabalhados permitem, por exemplo, o desenvolvimento de ricas propostas de projetos de ensino, levando o aprendiz a um protagonismo na escola e no mundo real. Ao propor trabalhos em laboratórios, oficinas, clubes, observatórios e incubadoras, o documento já incita o caráter investigativo do ensino. Ao estimular a participação em

núcleos de estudo e de criação artística, o documento avança nas questões interdisciplinares que envolvem o aprendiz no desenvolvimento de projetos.

4. Crenças sobre ensinar e aprender Inglês

Um dos temas mais discutidos na década de 90 e um dos temas menos conhecidos por professores de inglês de idiomas, de forma geral, as crenças sobre aprendizagem e ensino de um idioma estrangeiro são centrais na formação do professor e na sua reflexão sobre sua atuação na sala de aula, uma vez que as atitudes de um professor em sala de aula resultam de suas crenças (LUNENBURG & SCHMIDT, 1989). Ao fazer uma reflexão sobre o que acredita sobre ensinar e aprender, um professor pode trazer à tona elementos que vão tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais facilitado e vão permitir um maior entendimento das posturas dos alunos em sala de aula. Essa reflexão deve vir do aluno também, guiada pelo professor, que entende como o conhecimento das suas próprias crenças é vital na educação.

Silva (2001) adverte que as crenças dos alunos são tão importantes quanto as dos professores. Segundo a autora, o contraste entre o que o professor pensa e o que o aluno espera para seu aprendizado fez com que pesquisadores começassem a prestar mais atenção às crenças de ambos. Assim, por volta da década de 90, pesquisas sobre este assunto passaram a receber atenção especial.

O primeiro trabalho que aborda crenças foi publicado em 1985 por Elaine Horowitz, que trouxe ao conhecimento de todos um inventário de crenças elaborado coletivamente e de forma paulatina. Este inventário, chamado BALLI³, foi extensamente usado por vários pesquisadores, em sua forma original ou com adaptações específicas a contextos diferentes. Kuntz (1996) explora esse trabalho, resumindo sua estrutura e apontando o quanto ele foi significativo no pontapé para as pesquisas sobre o tema.

³ Beliefs about Language Learning Inventory.

No Brasil, um nome que despontou na pesquisa sobre crenças foi Ana Maria Barcelos, da Universidade Federal de Viçosa, e sua extensa pesquisa sobre o assunto que aborda crenças e sua relação com a linguística aplicada (BARCELOS, 2004), mudanças de crenças (BARCELOS, 2007) e crenças, emoções e identidade (BARCELOS, 2015). Seu amplo trabalho, tanto individual quanto publicado com colegas da área, aborda metodologias de pesquisa, traz o estado da arte sobre as pesquisas realizadas por variados autores e marca o tema de forma bastante significativa.

Naturalmente, as crenças sobre material didático também foram investigadas, em menor escala do que outros temas relacionados à sala de aula: Araújo Brito *et al.* (s.d.) analisaram as crenças sobre uso de dicionário escolar nas aulas de Inglês; Lima (2021) abordou as crenças numa análise da abordagem/método de um material didático de inglês para o ensino médio; e Santos Filho *et al.* (2022) estudaram as representações familiares contemporâneas e o livro didático de inglês. Pesquisas sobre crenças e materiais didáticos de outras áreas do conhecimento também podem ser encontradas em buscas do Google Acadêmico⁴ e ressaltam a importância desse construto no processo de reflexão do professor sobre seu diálogo com estudantes, seja por meio das propostas de tarefas em sala de aula ou pelo tipo de material adotado ou criado pelo professor.

5. Trabalhando gêneros

Desde que Swales (1990) definiu o gênero como uma série de eventos comunicativos com propósitos comunicativos, o construto tem sido amplamente discutido e explorado por pesquisadores de linguagem. A discussão de gêneros gerou trabalhos, obras e eventos⁵

⁴ Ver Luna *et al.* (2021); Pimentel (2021); Gonçalves (2022)

⁵ Podemos citar o SIGET (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais) que, neste ano de 2022, teve a sua décima primeira edição.

totalmente dedicados a esse tema, que conduz o ensino e a produção de materiais na sala de aula de língua materna e estrangeira.

É sabido que os gêneros estão em nossas vidas o tempo todo. Melissourgou e Frantzi (2018) nos lembram que indivíduos se envolvem em interações conversacionais usando mecanismos subconscientes de adaptação a essas interações, numa tentativa de "combinar o que está acontecendo com um modelo do contexto da situação em nossas mentes" (p. 353). Nesse processo, existe a percepção do acontecimento, das pessoas envolvidas e suas relações e isso gera uma relação com o que está sendo alcançado por meio da linguagem. Os autores ressaltam que essas variáveis configuram os recursos de linguagem, constituindo o que chamamos de "registro", termo usado por Halliday e Hasan (1985, *apud* MELISSOURGOU e FRANTZI, 2018). O registro constitui, junto com o gênero, os níveis de comunicação.

Hyland (2008), citado por Millar (2011), argumenta que, no processo de alfabetização do indivíduo, gênero é um conceito relevante e definidor de prioridades. A pedagogia baseada em gênero e as teorias e abordagens de gênero em salas de aula de Inglês como Língua Estrangeira (EFL) têm sido cada vez mais utilizadas e exploradas, segundo Millar (*op. cit.*), que defende que o ensino de gêneros na escola deve ser enfatizado e que o aluno deve adquirir a consciência de gêneros. A autora defende uma instrução explícita, que permita que os aprendizes criem o texto e reflitam na produção desse texto, seja ele escrito ou oral. As atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência de gênero devem ter o foco no propósito da comunicação e dos agentes envolvidos nesse processo de comunicação. Um dos pontos mais relevantes do trabalho de Millar (*op. cit.*) é a reflexão sobre a nossa inserção em uma comunidade discursiva, na qual usamos maneiras convencionais de comunicação que parecem óbvias para nós. Ela afirma que diferentes comunidades discursivas apresentam diferentes maneiras de comunicação e conhecer essas maneiras nos permite ter um repertório para compreender os eventos de fala nesses diferentes contextos. Ela se apoia em Paltridge (2001 *apud* MILLAR, 2011) para

sugerir atividades com foco em três níveis: gênero e contexto; gênero e discurso; e gênero e linguagem. Ela conclui que, por meio desta abordagem, os aprendizes serão capazes de perceber como a língua funciona e assim vão estar equipados para produzir gêneros em uma ampla variedade de contextos.

O ensino de gêneros deve ser uma preocupação do professor que se propõe a produzir seu próprio material didático para o ensino de língua inglesa na sala de aula. Compreender o escopo teórico por trás da teoria de gêneros é necessário para que decisões teoricamente embasadas possam permitir ao professor alcançar objetivos duráveis, que levem o aprendiz a uma produção e recepção correta da língua usada, por meio de atividades com o nível crescente de complexidade. Ao pensar as atividades, o professor pode se apoiar na distinção feita por Nunan (2004), que distingue *real world* (mundo real) ou *target tasks* (atividades-alvo) e *pedagogical tasks* (atividades pedagógicas). Brown (2007) diferencia os dois tipos de atividades, explicando que a primeira está ligada às nossas situações reais de comunicação, e a segunda está voltada ao conhecimento linguístico mais restrito ao espaço de sala de aula. A combinação de atividades que levem o aluno a, por exemplo, simular uma entrevista, bem como atividades que permitam que ele apenas repita estruturas para que possa consolidar seu uso é necessária para que a língua seja trabalhada de maneira robusta. Mesmo fazendo uso de recursos que sejam mais artificiais, como nas atividades pedagógicas, o professor pode buscar inserir recursos valiosos que permitam que o aluno esteja sempre refletindo em temas importantes na sua formação. A escolha de temas de formação crítica é relevante para esse processo.

6. Refletindo sobre temas e formação crítica

Santos (2013) identifica a publicação de duas grandes obras importantes para a percepção da necessidade de uma perspectiva de letramento crítico para formar sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem: a obra de Kato (1986 *apud* SANTOS,

2013) sobre novos letramentos e a obra de Street (1995 *apud* SANTOS, 2013). Esse letramento crítico que, segundo o autor, traduz a possibilidade de um posicionamento crítico do aprendiz, de modo a gerar mudanças desejadas por ele no conhecimento da linguagem, é primordial nesse processo, já que ela permite discursos e sentidos negociados.

Nesse sentido, a escolha de temas que atendam às necessidades do aluno, que permitam a integração das quatro habilidades linguísticas e que ainda levem o aprendiz a uma formação crítica é necessária. Numa busca por temas elencados em materiais didáticos tradicionais disponíveis no mercado, vemos tópicos trabalhados, por várias vezes, de maneira mais superficial. Os professores, caso queiram fazer adaptações em material didático adotado, podem trazer elementos externos para complementar as propostas já definidas pelas editoras. No entanto, caso queiram criar um material didático autoral, podem começar a discutir temas com materiais autênticos buscados em variadas fontes, como a internet, por exemplo, e trazer para a sala de aula elementos atuais que engajem os aprendizes em discussões profícuas. Temas como feminismo, a causa animal, meio ambiente, cidadania e identidade, justiça social, representatividade e protagonismo juvenil são alguns dos temas relevantes para se trazer para uma aula de língua inglesa e que ainda geram pesquisas que apontam possibilidades de trabalho por parte do professor (ROCHA, 2021; LA-ROCCA, 2021; MONCLARO; DIAS, 2021; FERREIRA, 2021; ZANCOPÉ; KADRI, 2022; FERNANDES *et al.*, 2021; RIBEIRO, 2021)

7. As tecnologias digitais

Um dos grandes benefícios da criação de material didático pelo próprio professor é a possibilidade de escolha sobre qual momento de uso de uma tecnologia digital e qual recurso digital esse professor pode incorporar ao seu trabalho. É interessante pensar que todo o trabalho autoral deste professor pode se pautar

no meio virtual e pode combinar elementos digitais e presenciais dentro de sala de aula. No entanto, a escolha dos recursos digitais a serem empregados no conjunto da obra produzida não deve se pautar apenas por uma popularidade do recurso ou por uma “ludicidade” pretendida pelo professor. Se analisarmos os recursos digitais e a forma como eles são usados no nosso dia a dia, é possível avaliar, de forma pedagógica, como esses recursos geram propostas educativas conscientes e valiosas para que o aluno já se engaje em um letramento digital, tão necessário na vida atual.

Pensemos, por exemplo, no uso do Twitter (<https://twitter.com/>). Um dos recursos mais interessantes nesta plataforma é o uso de *hashtags*, que carregam uma carga semântica imensa, e que pode se constituir num elemento de aprendizagem dentro de um recurso didático. Os discursos trazidos às redes sociais, por exemplo, podem ser explorados e analisados por aprendizes que se proponham a criar conteúdo relevante, sob a orientação de um professor. Murais virtuais produzidos em ferramentas como Padlet (<https://padlet.com/>) permitem a exploração e a reflexão de recursos multimodais, tão presentes no nosso dia a dia. A construção coletiva de textos pode ser altamente explorada quando o professor opta por usar ferramentas colaborativas, como por exemplo, o Google Docs (<https://docs.google.com/document/u/0/?hl=pt-BR>). A comunicação real em língua inglesa, integrando texto escrito e áudio, pode ser estimulada quando o professor realiza um trabalho pedagógico usando a ferramenta WhatsApp. O desenvolvimento de habilidades de curadoria digital pode ser explorado por meio das ferramentas Pinterest (<https://br.pinterest.com/>) e Pearltrees (<https://www.pearltrees.com/>).

Os recursos e ferramentas digitais se renovam a cada dia, e por meio de algumas publicações sobre ferramentas indicadas adequadas para a sala de aula⁶, percebemos o quanto elas são obsoletas: algumas ferramentas que eram tão populares, há algum tempo, hoje nem são usadas mais. Um exemplo disso é a

⁶ Ver Paiva *et al.* (2019) e Silva *et al.* (2020).

ferramenta de “favoritos sociais” (*social bookmarking*) Del.icio.us, que permitia o compartilhamento de listas de sites favoritos entre seus usuários, bem como a colaboração dos usuários nas listas de cada compartilhamento. Como esta ferramenta, outras que já foram populares não podem mais ser mais acessadas. No entanto, esse universo se renova e o professor deve estar atento ao que já está em desuso e às novidades que surgem a cada semana. O ponto mais importante, quando se trata de incorporar ações desses recursos digitais ao material criado, é atentar-se aos pressupostos pedagógicos por trás daquele recurso, de modo a não usar ferramentas sem um objetivo didático palpável e avaliável.

8. Considerações finais

Muitos professores se voltam para a criação de materiais didáticos de língua inglesa que têm como foco o ensino da gramática. Pensa-se numa proposta didática para ensinar o *Simple Past*, por exemplo, quando na verdade é possível pensar um material didático que trabalhe o uso do tempo verbal pretendido de formas variadas e não tão óbvias, proporcionando ao aluno uma experiência contextualizada e mais próxima do uso real da língua. Na verdade, para se produzir seu próprio material, é necessária uma séria reflexão sobre quais os conceitos de língua que esse professor adota e as crenças que esse professor traz sobre aprender língua estrangeira, como foi ressaltado ao longo deste capítulo. Professores que acreditam que a língua estrangeira é aprendida com foco intenso na estrutura gramatical tendem a produzir materiais que têm como foco a estrutura gramatical que se pretende ensinar. No caso do tempo verbal mencionado, é possível pensar um material que trabalhe o gênero biografias, que utiliza o tempo passado. A partir de biografias, o professor consegue explorar com o aluno os verbos regulares e irregulares e pode, a partir de situações específicas encontradas em textos autênticos, mostrar ao aluno ou fazê-lo perceber por conta própria como o tempo verbal em foco pode ser utilizado. Soma-se a isso a possibilidade de

leituras de biografias de pessoas importantes na nossa história, trazendo à tona temas de relevância social e política.

Um outro ponto que gera controvérsias na produção do material é o estabelecimento de objetivos de ensino e de aprendizagem que sejam claros tanto para alunos quanto para professores, bem como o diálogo desses objetivos com a forma de avaliação que será feita ao longo do processo ou ao final do processo. Objetivos mal definidos geram dúvidas na condução do processo, mesmo que seja uma condução feita pelo próprio professor que criou o material. Ao se pensar em objetivos de ensino e de aprendizagem, é necessário pensar uma sequência que pode ou não ser linear, mas que vá conduzir o aluno dentro de um contínuo de propostas, tarefas e atividades que garantam que ele vá desenvolver as habilidades e competências esperadas para um determinado ano escolar.

O sequenciamento das atividades e o uso de recursos que desenvolvam habilidades orais, escritas, auditivas e de leitura também deve ser bem pensado para que o professor integre uma atividade à outra e possa promover um ensino orgânico, dinâmico e que faça sentido tanto para ele quanto para o aluno. Atividades que não dialogam umas com as outras podem gerar desmotivação e um não entendimento da proposta estabelecida, e sabe-se que, quando o aluno entende qual é o objetivo que se pretende alcançar, ele tem mais clareza do que ele pode ou não produzir. É interessante que uma atividade seja sempre a base da seguinte e que as atividades que virão posteriormente possam ser associadas às atividades que já foram trabalhadas. A minha experiência na produção de material me leva sempre a pensar o que o aluno vai produzir a partir do que ele fez na atividade que ele acabou de realizar: como o produto da atividade que ele finalizou vai ser base para a atividade que ele vai fazer em seguida?

Este capítulo, como já explicitado anteriormente, não teve a intenção de cobrir todos os assuntos relacionados à produção de material didático de forma exaustiva, mas pretendeu trazer à tona alguns elementos essenciais que o professor deve levar em

consideração quando quer preparar seu próprio material e conduzir seu próprio percurso, tendo como norte a BNCC. A preparação do seu próprio material dá ao professor uma liberdade inexplicável e uma possibilidade de criação que favorece o engajamento dos aprendizes e o envolvimento professor-aluno na condução de temas que podem ser, ao mesmo tempo, divertidos e formadores.

Ressalto, mais uma vez, que os materiais didáticos disponíveis no mercado são valiosos na sala de aula e que eles podem ser pontos de partida para que o professor desenvolva seu próprio conteúdo autoral complementar. O exercício de criação de conteúdo didático só agrega conhecimento ao profissional de educação, que passa a ter um olhar mais crítico, inclusive na hora de escolher livros didáticos para seu trabalho.

9. Dicas para o professor

Bibliografia adicional

DAVIES, Alan; MITCHELL, W. Keith. *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.

DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

HARWOOD, Nigel (Ed.). *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge University Press, 2010.

RASHIDI, Nasser; SAFARI, Faeze. A model for EFL materials development within the framework of critical pedagogy (CP). *English Language Teaching*, v. 4, n. 2, p. 250, 2011.

TOMLINSON, Brian. Materials development for language learning and teaching. *Language teaching*, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

TOMLINSON, Brian (Ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, Brian. Developing principled frameworks for materials development. *Developing materials for language teaching*, p. 107-129, 2003.

Website importante

https://porvir.org/web-stories/?gclid=Cj0KCCQjw7KqZBhCBARIsAI-fTKJHwt4CkOp78DDDBiMd4DmtQ_o8u5AeXXrygE66ixwgqJc8Hg_cedl8aAi9dEALw_wcB

Site de uma plataforma de conteúdos e mobilização sobre novidades educacionais do Brasil que faz curadoria de conteúdo, produz e difunde referências na educação.

Artigo sobre projetos pedagógicos

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-de-ensino>

Referências

ARAÚJO BRITO, L. T.; PONTES, A. L. *Crenças de dois professores de 5^o ano do Ensino Fundamental sobre o dicionário escolar infantil*. Multimodalidade, metadiscorso e ensino, p. 7. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/68713154/MULTIMODALIDADE_EBOOK_GRATUITO.pdf#page=7>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ARAÚJO, A. F. *A integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Língua Inglesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015.

ARAÚJO, D. L. *O que é (e como faz) sequência didática?* Entrepalavras, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas.* Revista Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BARCELOS, A. M. F. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, p. 109-138, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BARCELOS, A. M. F. *Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities.* Studies in Second language learning and teaching, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. Disponível em: <<https://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-eb83cee0-7574-4a94-b491-0408e5f95691>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular.* Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* United States of America: Pearson Longman, 2007.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. Artmed, 2008.

CASSIANO, C. V.; SÁ, I. R. *Sequência didática como proposta à aprendizagem significativa da língua Inglesa*. Ensino-aprendizagem de Línguas, Literaturas e Culturas Inglesas, Espanholas e Portuguesas na América Latina: desafios e perspectivas para o século XXI, p. 42, 2021.

FERNANDES, R. M.; ALVES, H. P.; SILVA PIRES, G. *Representatividade importa: um relato de experiência sobre o PIBID e as contribuições do letramento racial crítico para o ensino de inglês*. Revista Ponto de Vista, v. 10, n. 1, p. 01-11, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/11832>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

FERREIRA, A. P. *Cidadania e identidade nas aulas de Inglês a crianças: uma questão de boa prática*. La educación en Red. Realidades diversas, Horizontes Comunes, 2021.

FREITAS, E. S. M.; FERREIRA, A. A. *Meio Ambiente em Cena*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

GONÇALVES, F. R. *Um estudo sobre a presença e a influência das crenças de professores de Matemática ao utilizar o Livro Didático*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217176>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

HINKEL, E. *Integrating the four skills: current and historical perspectives*. In: *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. United States of America: Oxford University Press, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/44151417/Integrating_the_four_skills.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

JORDÃO, C. M. *Pedagogia de projetos e língua inglesa*. KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação

básica. Pontes, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/64566545/1_Jord%C3%A3o_Ped_Projetos.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

KUNTZ, P. S. *Beliefs about Language Learning: The Horwitz Model*. ERIC Document Reproduction Service, No. ED397649, 1996. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ed397649>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

LA-ROCCA, A. M. *A causa animal como tema para o desenvolvimento do letramento crítico na sala de aula de língua inglesa: elaboração de material didático autoral e de uma proposta investigativa*. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa. 2021. Disponível em: <<https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/7129>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

LIBÂNIO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993

LIMA, A. L. C. *Análise da abordagem/método de um material didático de inglês para o ensino médio*. Anais Eletrônicos do VI Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (VI SEFELI), v. 6, 2021, 2021. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/14852>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

LUNA, L. C.; GUIMARÃES, G. L. *O que Livros Didáticos de Matemática Propõem para a Aprendizagem de Amostragem?* Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 35, p. 815-839, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bolema/a/4hkQxMvnfhMKNdqTKTsn9gw/>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

LUNENBURG, F. & SCHMIDT, L. *Pupil control ideology, pupil control behavior and quality of school life*. Journal of Research and Development in Education n.22, p.35-44, 1989.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Crenças sobre si, Crenças sobre erros: Identidades em jogo na sala de aula de LE*. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). *Experiências de Aprender e Ensinar Línguas*

Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 223-258.

MELISSOURGOU, M. N.; FRANTZI, K. T. *Moving away from the implicit teaching of genres in the L2 classroom*. *Corpus Pragmatics*, v. 2, n. 4, p. 351-373, 2018. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s41701-018-0033-3>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MILLAR, D. *Promoting Genre Awareness in the EFL Classroom*. In: English teaching forum. US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037, 2011. p. 2-15. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ962379>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MIQUELANTE, M. A. et al. *As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, p. 259-299, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/yK3TRnr6jh4Zcn7vDgVsZvJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MONCLARO, A. B. M. V.; DIAS, S. M. *De Thoreau a Greta Thunberg: a discussão de meio ambiente em sala de aula de Língua Inglesa*. *Revista Philologus*, v. 27, n. 81 Supl., p. 906-15, 2021. Disponível em: <<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/933>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge University Press, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. *Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico*. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 8, n. 10.1, p. 344-357, 2014. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/8367>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

PAIVA, V. L. M. O.; PARREIRA, V. A. (Org.); SILVA, L. O. (Org.); BRAGA, J. C. F. (Org.); GOMES JÚNIOR, R.C. (Org.); SILVA, D.

C. (Org.) ; SOUZA, F. B. (Org.) ; ARAGÃO, R. C. (Org.) ; GARTNER, S. (Org.) ; NASCIMENTO, A. C. S. (Org.). *Mão na massa* [recurso eletrônico]: ferramentas digitais para aprender e ensinar 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PIMENTEL, K. C. A. *Crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da Educação Básica da cidade de Manaus/AM*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Amazonas, 2021. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8408>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 33, p. 873-909, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/QVFYS8VTFFLTQf3DpZbcL5S/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

RIBEIRO, L. A. *Protagonismo juvenil em ensino de inglês: leitura crítica de canal do Youtube*. Revista Signos, v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2908>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/55716819/Communicative_Language_Teaching_Today.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ROCHA, M. J. T. *Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas: desconstruções e condutas propositivas*. Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2021. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8406>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ROCHA, T. B. *O Plano de Aula para Educação On-line na Pandemia de Covid-19*. EaD em Foco, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1460>>.

Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. *O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada*. the ESPecialist, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/19231>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS FILHO, A. P.; VISINTAINER, D. L. B.; DOS SANTOS, E. F. *As representações familiares contemporâneas e o livro didático de inglês*. Revista Letras Raras, v. 11, n. 2, p. 67-88/Eng. 66-87, 2022. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2388>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2001.

SILVA, L. O.; BRAGA, J. C. F. (Org.) ; PAIVA, V. L. M. O. (Org.) ; GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.) ; ARAGAO, R. C. (Org.) ; PARREIRAS, V. A. (Org.). *Mão na massa: [recurso eletrônico]: ferramentas digitais para aprender e ensinar II*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2020. v. 2. 58p.

SPUDEIT, D. *Elaboração do plano de ensino e do plano de aula*. [Manuscrito]: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://planejamento.ifro.edu.br/redmine/attachments/download/1401/ELABORACAO%20DO%20PLANO%20DE%20ENSINO%20E%20DO%20PLANO%20DE%20AULA.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990.

TAJZAD, M.; NAMAGHI, S. A. O. *Exploring EFL Learners' Perceptions of Integrated Skills Approach: A Grounded Theory*. In: English Language Teaching. Canadá: v. 7, n. 11, out. 2014.

Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/view/41508/22743>. Acesso em 22 ago. 2022.

TAKAHASHI, R. T.; FERNANDES, M. F. P. *Plano de aula: conceitos e metodologia*. Acta Paul Enferm., v. 17, n. 1, p. 114-118, 2004. Disponível em: <<https://acta-ape.org/article/plano-de-aula-conceitos-e-metodologia/>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

UGALDE, M. C. P.; ROWEDER, C. *Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem*. Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, p. e99220-e99220, 2020. Disponível em: <<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

VAZZATTA, A. M.; FERRARI, D. G.; DENARDI, D. A. C. *Uma experiência de ensino de língua inglesa por meio de uma sequência didática do gênero textual bilhete*. Revista X, v. 14, n. 3, p. 275-291, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65401>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANCOPÉ, T.; KADRI, M. S. *Affordances do protótipo “teaching english to teachers”*: contribuições da perspectiva da justiça social, da educação antirracista e do web-currículo para as aulas de inglês na formação de professores de línguas. Ilha do Desterro, v. 74, p. 463-491, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ides/a/tDw3hGhBhDgWTrp4Fr6WFcm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

AValiação DE MATERIAL DIDÁTICO PARA AULAS DE INGLÊS

Priscila Bordon

1. Introdução

O uso de materiais didáticos nas salas de aula brasileiras é um direito garantido em escolas públicas através de programas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que prevê livros didáticos e literários gratuitos para todos os alunos de escolas públicas. Segundo dados do PNLD (2020), mais de 123 mil escolas são beneficiadas com livros didáticos gratuitos e escolhidos pelos próprios professores. No âmbito de escolas públicas, a escolha desses materiais acontece em instituições onde professores de inglês têm poucos instrumentos para avaliar um livro didático em profundidade. Segundo Silva *et al.* (2015) essa escolha não pode ser feita de forma intuitiva sem preparo e reflexão, incluindo também uma reflexão sobre suas próprias necessidades e contexto.

Professores veem o uso de materiais didáticos como um currículo em si que norteia inclusive a avaliação e práticas pedagógicas (SILVA *et al.*, 2015). Considerando esse fato, a avaliação de um livro didático é primordial para a própria formação continuada desses professores que, muitas vezes, não possuem formação necessária tanto na língua inglesa quanto em metodologias para fazer uma análise tão acertada para seu próprio contexto, considerando também as grandes mudanças de perspectiva nas políticas públicas que norteiam o ensino de inglês como língua adicional nas escolas regulares brasileiras.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), política educacional mais recente que norteia a atuação de diferentes atores

da educação brasileira, prevê um ensino de inglês por uma perspectiva de inglês como língua franca, isso é, ensinar uma língua para comunicação e que tira o modelo nativo do centro de discussões do que significa ter uma comunicação bem-sucedida. Considerando uma demanda de produção de documentos e materiais que visam a cumprir essa orientação, professores também precisam estar aptos a identificar essa nova perspectiva em possíveis materiais a serem usados em sala de aula.

Este capítulo tem como intuito apresentar o que é inglês como língua franca e como esse conceito se aplica na análise de materiais didáticos, além de propor alguns instrumentos de reflexão crítica e perguntas necessárias para uma boa avaliação de materiais didáticos seguindo políticas públicas recentes que estão presentes nas escolas, assim como guiar uma reflexão sobre o contexto único de cada professor.

2. A Situação do Inglês no Brasil: Desafios para ILF em um Contexto de Ensino ILE

Pensando em um mundo sem fronteiras e visando à internacionalização do ensino superior brasileiro, o governo brasileiro lançou em 2012 o programa “Ciência sem Fronteiras”, que levou milhares de estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação a universidades de todo o mundo. No entanto, esse programa negligenciou uma questão muito importante que já foi discutida neste capítulo. O ensino de inglês nos níveis de ensino fundamental, médio ou superior não era levado a sério nas escolas públicas regulares. O programa “Inglês sem Fronteiras”, voltado para alunos de universidades e professores de escolas públicas, foi lançado para preencher essa lacuna educacional. Eles estavam sendo ensinados a falar inglês para se comunicar e ter sucesso acadêmico local e globalmente. No entanto, “embora isso sugira que uma perspectiva ELF seja prontamente adotada e melhore muito o ensino dessa língua nas escolas de todo o país, o ‘falante nativo’ parece ser o modelo predominante” (GIMENEZ *et al.* 2017,

p. 176). Por que seria isso? A ideologia do inglês padrão e a mercantilização do inglês no Brasil desempenham um papel importante nessa questão.

O falante nativo é, de acordo com Holliday (2006, p. 385), “uma ideologia difundida dentro do ELT, caracterizada pela crença de que os professores 'nativos' representam uma 'cultura ocidental' da qual brotam os ideais tanto da língua inglesa quanto do ensino da língua inglesa”. Isso se refere ao idioma que os falantes nativos falam, como sendo “o” inglês padrão, ou mesmo o inglês real. Milroy (2001) sugere uma definição não ideológica de padronização como sendo uma imposição de uniformidade. Ambos os conceitos, falante nativo e inglês padrão, são permeados de preconceitos em relação a qualquer falante de inglês de fora do círculo interno de Kachru, e eles assumem que o inglês falado por falantes não nativos deve seguir o inglês padrão uniforme criado por falantes nativos. Essas ideologias inseridas nas práticas de ensino de língua inglesa vistas nos ensinos básico superior e brasileiros se devem, em parte, à perspectiva do inglês como língua estrangeira, que vê o falante nativo como o modelo final a ser alcançado. Jenkins (2009, p. 32) aponta que “[o]s falantes do Círculo em expansão eram vistos como falantes de EFL e ditos dependentes para suas normas do inglês nativo”, e isso significa que países como o Brasil sempre seriam dependentes do modelo fornecido por nativos. Uma perspectiva ELF para o ensino quebraria essa dependência. Como Jenkins (2009) também afirma, em confronto com a ideia de ELF prescrever um modelo para os alunos, que “são os defensores do *status quo* de EFL que acreditam na prescrição e prescrevem o inglês nativo com sotaque RP¹ ou GA² para os alunos.” (p. 14).

Todas essas ideologias desempenham um papel no mercado brasileiro de língua inglesa, e é de interesse desse mercado manter o falante nativo, o inglês padrão e a perspectiva EFL no ensino. De

¹ *Received Pronunciation*

² *General American*

acordo com Rajagopalan (2005, p. 283), o inglês é “a mercadoria mais vendida no mercado de ensino de línguas estrangeiras” e, para Szundy (2016, p. 104), “tornou-se uma mercadoria inestimável de nossos tempos”. A mercantilização do inglês no Brasil pode ser vista principalmente no papel que os institutos privados de idiomas têm no ensino da língua inglesa. Os institutos de línguas estão por toda parte em nosso país, de megalópoles a vilas e, como não precisam seguir nenhuma política educacional, podem aderir às tendências mais quentes do ELT e, ao mesmo tempo, podem se permitir ficar deliberadamente presos a velhas crenças. Para esses institutos, o inglês tem um preço de mercado, sendo alto no Brasil. Em pesquisa do *British Council*, realizada em 2014, a educação é vista como uma forma de ascensão social e de manutenção da elite no poder, e isso inclui saber inglês. No mesmo documento, podemos observar as crenças dos brasileiros em relação ao ensino da língua inglesa: 81% dos participantes acreditam que o ensino da língua inglesa nas escolas públicas regulares é regular ou ruim, pois, segundo eles, as aulas se concentram apenas na gramática, leitura de pequenos textos e traduções. Outro ponto que os participantes destacam sobre o inglês ensinado nas escolas públicas é que os professores não tiveram formação suficiente para ensinar inglês.

É verdade, de fato, que os professores de inglês das escolas públicas no Brasil têm menos formação em comparação com os professores de institutos privados de prestígio, e isso é um problema ainda maior se considerarmos que os professores de escolas públicas dependem principalmente desses institutos para seu desenvolvimento profissional após a graduação em Letras, o que ajuda a disseminar uma visão EFL sobre a linguagem. Devido a essas deficiências no ensino público da língua inglesa, os institutos privados são vistos como o lugar para se aprender o inglês “adequado”, aumentando a demanda por esses institutos e o valor de mercado do inglês e, como Leffa (1999) concluiu após analisar a situação do ensino de inglês no Brasil, “em breve, o aluno [das escolas públicas] provavelmente perceberá que se ele quiser ‘falar’ uma língua estrangeira, isso só acontecerá se ele for para um

‘curso de idiomas’.” (p. 17). As questões no ensino público de língua inglesa são o que mantém o mercado de ELT forte, usando o inglês como, o que Cameron (2012) chamou, uma mercadoria semiótica global, a ideia de que o inglês simboliza a globalidade e a cidadania global usando o inglês localmente na mídia e na publicidade, por exemplo.

3. Inglês como língua Franca e Materiais Didáticos

O ensino de inglês tem sido amplamente repensado através de uma nova lente: a teoria do uso de inglês como língua franca. Inglês como língua franca é qualquer uso de inglês em contextos de comunicação intercultural, ou seja, entre pessoas de culturas diferentes e, em sua maioria, pessoas que não são consideradas falantes nativos da língua inglesa, vindos de países como EUA, Reino Unido ou Canadá (SEIDLHOFER, 2011). Desse modo, a maioria das interações em inglês acontece nesse contexto de uso. Ao preparar alunos para se comunicar nesse contexto, é primordial que estratégias de comunicação sejam parte do aprendizado da língua, mas outros pontos devem ser abordados para um ensino de inglês que enfoca a comunicação intercultural eficaz ao invés de um modelo de comunicação entre nativos da língua inglesa.

Materiais didáticos podem ser definidos como qualquer objeto tangível de apresentação da língua que pode ser utilizado para o ensino da língua e incluir desde livros didáticos até materiais autênticos (ROSE; GALLOWAY, 2019). Levando em consideração essa definição, iremos falar de materiais autênticos e livros didáticos de forma separada, buscando construir uma avaliação crítica de livros didáticos. Como já notado anteriormente, muitos professores têm o livro didático como sendo o próprio currículo do seu curso. Rose e Galloway (2019) acrescentam ainda que livros didáticos, apesar de oferecerem uma perspectiva única dentro da prática de sala de aula, continuam sendo uma fonte que influencia a forma que a língua é ensinada e como é vista por alunos e professores. Siqueira (2020) também aponta que livros didáticos de

língua inglesa normalmente apresentam variedades hegemônicas e aspectos culturais estereotipados além de ignorarem o fato de que a língua inglesa é falada mais por não nativos do que por nativos da língua. Materiais produzidos localmente podem ser melhores nesse sentido pois buscam atingir um público que geralmente divide características como contexto e experiência pedagógica, ao contrário dos materiais produzidos para a comunidade internacional (SIQUEIRA, 2020).

Questões ideológicas e identitárias, como já citadas anteriormente, também devem ser levadas em consideração quando analisamos livros didáticos. A falta de livros didáticos que apresentem a língua inglesa de forma multifacetada e fora do eixo EUA e Reino Unido é uma barreira para a implementação de uma abordagem de língua que traga interculturalidade e foco na comunicação tanto no currículo como na prática pedagógica (ROSE; GALLOWAY, 2019). No Brasil, Siqueira (2020) analisou três livros didáticos aprovados pelo PNLD em 2015, que foram produzidos localmente. Sua análise demonstrou que esses livros não foram produzidos por uma perspectiva de inglês como língua franca, mas professores podem usar esses materiais para levar seus alunos a refletir criticamente sobre as representações culturais e linguísticas nesses materiais, levando a uma maior consciência sobre o uso de inglês como língua franca.

Por esse motivo, buscar livros que tragam modelos diversos de uso da língua inglesa é primordial para diversificar a visão de língua inglesa que damos a nossos estudantes, criando, assim, uma visão crítica do mundo globalizado. Como professores podem, então, escolher o material mais adequado para sua realidade de modo a levar seus estudantes a momentos de reflexão crítica?

4. Refletindo sobre Materiais Didáticos por uma Perspectiva de Inglês como Língua Franca

A escolha de materiais didáticos para uso em sala tem sido uma tarefa empreendida pelos professores quase que

intuitivamente, guiados pela sua própria experiência (ALMEIDA FILHO, 1994). Apesar de ferramentas objetivas de análise de materiais serem parte de estudos acadêmicos (GRANT, 1987; TOMLINSON, 2010), professores têm se sentido cada vez mais pressionados nessas escolhas por não conhecerem tão profundamente a perspectiva de inglês como língua franca, tornando, assim, mais difícil analisar se os livros que lhes são oferecidos abarcam essa perspectiva ou não (BORDON, 2018).

Tomlinson (2016) propõe uma ferramenta objetiva de análise para ensino de inglês como língua internacional. Através de um *checklist*, professores podem analisar se os livros didáticos atendem aos critérios estabelecidos. Segundo esse *checklist*, um livro didático que propõe o ensino de inglês como língua internacional possui:

- textos autênticos escritos por não nativos da língua inglesa;
- interações orais entre não-nativos;
- interações não estruturadas entre os aprendizes;
- atividades que conscientizem sobre a função pragmática da língua;
- estratégias para alcançar uma comunicação bem-sucedida usando uma língua franca;
- itens e recursos da língua que são importantes para comunicação internacional;
- competência Intercultural (ROSE; GALLOWAY, 2019).

A lista acima sofreu críticas por falta de base em outras ferramentas de análise criadas até então, além de não contemplar itens pedagógicos importantes para uma análise completa através de uma perspectiva que abarcasse a teoria de Ingleses Globais, que inclui inglês como língua franca (ROSE; GALLOWAY, 2019). Por essa razão, Rose e Galloway (2019) criaram uma ferramenta de avaliação completa que é feita através de perguntas de reflexão, levando o professor a entender sua própria realidade. Essa ferramenta abrange quatro dimensões para reflexão;

1. Quais modelos de inglês são usados no livro e nos áudios?
2. Quem são os interlocutores-alvo nos materiais?
3. Como a propriedade (da língua) é retratada nos materiais?

4. Qual orientação linguística é promovida no livro?

As respostas podem ser colocadas dentro de um contínuo, como podemos ver abaixo:

Figura 1 – Perguntas de reflexão para orientar o professor

ELT ←		→ GELT	
What models/norms of English are discernible in the book and audio materials?			
1. Standard English only	←	→	5. Diverse, flexible and multiple forms
Who are the target interlocutors in the materials?			
1. L1 users	←	→	5. All English users
What linguistic orientation is promoted in the book?			
1. Monolingual	←	→	5. Multilingual/translingual
How is culture depicted in the materials?			
1. Static L1 English cultures	←	→	5. Fluid, diverse cultures

Fonte: Rose e Galloway (2019, p. 152)

Alguns termos relacionados nesse contínuo já foram discutidos dentro da própria BNCC, e professores de língua inglesa estão se tornando cada vez mais conscientes acerca de termos conectados a uma perspectiva de inglês como língua franca e ingleses globais que encontramos nessa ferramenta, como a ideia de inglês padrão e multilinguismo (BORDON, 2018). Porém, essa estrutura de análise ainda não parece ideal para a realidade de professores brasileiros, já que tal modelo foi concebido com livros do mercado internacional em mente. Professores brasileiros apresentam necessidades específicas e regionais que precisam ser consideradas na análise e escolha de livros didáticos.

Levando em consideração o modelo apresentado por Rose e Galloway (2019), proponho algumas modificações para as dimensões apresentadas considerando algumas questões importantes para o contexto brasileiro que consiste basicamente em salas de turmas grandes e alunos em diferentes níveis, conforme apresentado por Xavier e Souza (2007) em sua pesquisa sobre o que

alunos consideravam primordial que um livro didático deveria oferecer. Os autores concluem que:

Os dados coletados permitiram concluir que, independentemente do contexto de ensino, o LD ou a apostila de inglês é visto(a) pelos alunos como fonte de conhecimento capaz de facilitar o processo de aprendizagem. É ele(a) que organiza e sistematiza o conteúdo a ser estudado, tornando as informações prontas para o “consumo” e fáceis de serem acompanhadas durante a aula; auxilia na compreensão da matéria, trazendo explicações mais detalhadas e exemplos, complementando, assim, a explicação do professor (um “tira-dúvidas”); reforça ou solidifica o que foi aprendido e possibilita o autoestudo, servindo de guia quando da ausência do professor (XAVIER; SOUZA, 2007, p. 86).

Além das quatro dimensões já citadas por Rose e Galloway (2019), podemos acrescentar duas novas dimensões (5 e 6) que abarcam a realidade de professores e aprendizes brasileiros:

1. Quais modelos de inglês são usados no livro e nos áudios?
2. Quem são os interlocutores-alvo nos materiais?
3. Como a propriedade (da língua) é retratada nos materiais?
4. Qual orientação linguística é promovida no livro?
5. Como a língua materna é usada no livro didático?

1. Não é usada ----- 5. Usada como recurso
--

6. Como são sistematizadas e apresentadas as estruturas da língua no livro didático?

1. Pautadas nos usos de nativos ----- 5. Pautadas em contextos de uso do inglês como língua franca
--

Ambas as novas dimensões levam em consideração a BNCC, que prevê um uso fluido pautado no Inglês como Língua Franca. A primeira considera o uso da língua materna, ou qualquer outra língua por uma abordagem translíngua, isto é, que usa outras línguas como recurso. Livros didáticos de inglês produzidos para o público brasileiro podem, sim, levar em conta o uso de outras línguas para

viabilizar o ensino de inglês. Alguns livros contam com caixas de palavras traduzidas ou até instruções em português. Para alguns professores, esses recursos são essenciais para seus contextos.

Já como a língua é sistematizada, leva em consideração se a língua ensinada em blocos de gramática ou vocabulário é vista por uma visão de certo e errado ou apropriado e inapropriado dentro de contextos de uso de inglês como língua franca. A sistematização da língua é importante dentro de todo livro didático, porém o erro pode ser visto por uma lente do inglês nativo, o que definitivamente está longe de uma perspectiva de inglês como língua franca. Professores avaliando seus materiais podem analisar seus contextos de ensino e verificar qual abordagem sobre essa sistematização da língua faz mais sentido em seu contexto.

5. Conclusão

Este capítulo pretendeu ajudar professores a entenderem a importância de uma avaliação guiada e reflexiva de materiais didáticos de língua inglesa, que geralmente são escolhas feitas intuitivamente. A reflexão sobre contextos e necessidades deve ser um dos pilares dessa escolha, já que cada contexto de uso desses materiais é único, além de também poder manter suas práticas atualizadas com as novas diretrizes educacionais com ajuda do material didático certo para cada professor. A seguir, trago algumas breves dicas complementares para orientar o docente, esteja ele ainda na graduação ou já inserido no mercado de trabalho.

6. Dicas para o professor

Ao analisar livros didáticos para escolha, leve em consideração o seu próprio contexto. Analise também, de forma objetiva, o que vai ser mais útil em aula e ajudar seus alunos. Se livros com instruções em português fazem mais sentido para seu contexto, lembre-se de que a língua materna é um recurso para o ensino da língua inglesa.

Além disso, a adaptação de materiais didáticos também é uma ótima opção se os instrumentos ofertados não refletirem o seu contexto de ensino. Busque fazer pequenas adaptações, como nos nomes de personagens, e traduza as instruções, se necessário. Assim, você ganha mais confiança para fazer adaptações maiores e inovar mais.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BRITISH COUNCIL. 2014. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. Retirado de: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf in 20/08/2022.

CAMERON, D. The commodification of language: English as a global commodity. In: *The Oxford Handbook of the History of English.*: Oxford University Press. Oxford, 2012.

GIMENEZ, T. EL KADRI, M. S., CALVO, L. C. S. ELF in Brazil. In: Jenkins, J., Baker, W., and Dewey, M. (eds) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Routledge. Londres, 2017.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism, *ELT Journal*, Volume 60, Issue 4, 1 October 2006, Pages 385–387. Londres, 2006.

JENKINS, J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents. Chapter 1. In: Mauranen, A and Ranta, E. *English as a Lingua Franca*. Studies and Findings. Cambridge Scholars Publishing p.10-36. Cambridge, 2009.

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24. São Paulo, 1999.

MILROY, J. Language Ideologies and the Consequences of Standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5/4, 2001: 530 – 555. 2001.

RAJAGOPALAN, K. Non-Native Speaker Teachers of English and Their Anxieties: Ingredients for an Experiment in Action Research. *In: Lllurda, E. (ed) Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession.* Springer. 283-303. 2005.

ROSE, H. GALLOWAY, N. *Global Englishes for Language Teaching:* Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

SILVA, R. *et al. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise.* Pelotas, 2015.

SIQUEIRA, S. ELT Materials for Basic Education in Brazil: Is There Room for an ELF-Practice? *Estudos Linguísticos e Literários.* Nº 65, NÚM. ESP. | 2020, Salvador: pp. 118-146. Salvador, 2020.

SZUNDY, P. T. C. The commodification of English in Brazilian public universities: language ideologies entextualized in the scope of the program English Without Borders, *Revista da Anpoll*, 40, pp. 101–114. 2016.

TOMLINSON, B. Principles of effective materials development. *In.* N. Harwood, ed., *English Language Teaching Materials: Theory and Practice.* Cambridge, 2010.

TOMLINSON, B. Current Issues in development of materials for learners of English as an International Language (EIL). *In.* W. Renandya and H. Widodo, eds, *English Language Teaching Today.* English Language Education Vol.5. 2016.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 47(1), 2008. p. 65-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a04.pdf>. Acesso em 05/11/2014.

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 e UERJ). 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. É professora efetiva de Língua Inglesa da rede municipal de Teresópolis-RJ, organizadora dos volumes 1 e 2 do livro *Práticas de Ensino de Inglês*, publicado pela Pedro & João Editores, e coautora da obra *100 Dúvidas de Inglês: gramática*, lançada pela Disal Editora.

OS AUTORES

Adolfo Tanzi Neto é Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com estágio doutoral na Universidade de Oxford, Departamento de Educação, no Centro de pesquisa Sócio Cultural e da Teoria da Atividade. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Licenciatura em Língua Inglesa pela *Broward Community College*, Flórida – EUA (BCC), concluindo no curso de Letras Inglês/Português da PUC-SP. Foi Professor Adjunto do Departamento de Humanidades e Letras da UNILAB e Professor Visitante na UFBA, Instituto de Matemática e Estatística, Departamento de Ciência da Computação, na linha de pesquisa em Informática e Educação.

Alan Geraldo Ank Vasconcelos Batista é graduando do curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). É graduado em Comunicação Social – Jornalismo pelo Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte (Estácio BH) e pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). É participante do Grupo de pesquisa- Letramentos, gêneros e ensino (LEGEN- UFSJ).

Andréa Machado de Almeida Mattos é Pesquisadora Bolsista de Produtividade PQ-2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) na área de Linguística Aplicada. Foi Professora Visitante na Universidade de Manitoba, em Winnipeg, no Canadá, durante seu período de pós-doutoramento. É graduada em Letras-

Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), possui Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade de São Paulo (USP).

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, onde leciona Inglês para Fins Específicos. Possui Doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro na especialidade de Estudos da Língua e área de pesquisa em "Descrição linguística e cognição: modelos de uso, aquisição e leitura" (2020); Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010), e graduação em Letras Português/Inglês com aperfeiçoamento pela Universidade da Califórnia em Métodos e Técnicas no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Tem experiência em temas como: interação professor-aluno em sala de aula, formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, produção de material didático para contexto ESP, gêneros textuais e discursivos relacionados à área, uso da tecnologia nas práticas de sala de aula, abordagem ESP para o ensino de língua inglesa.

Felipe Vieira Valentim é Ator, Diretor Teatral e Professor. Doutor em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com passagem pela *Mellon School for Theater & Performance Research* da Universidade de Harvard. É Bacharel em Artes Cênicas com habilitação em Direção Teatral pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECo-UFRJ) e Licenciado em Letras - Português/Inglês pela Faculdade Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Atualmente, é professor de Artes na Educação Básica e pesquisador na linha "Múltiplas literacias, literacia crítica e práticas educativas inovadoras no ensino-aprendizagem de línguas e linguagens", do grupo "Multiletramentos, letramento crítico e práticas pedagógicas inovadoras no ensino-aprendizagem

de línguas" (IFRJ), em que desenvolve propostas relacionadas à educação midiática, arte e tecnologia, e letramento crítico-artístico.

Jorge Onodera é doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Licenciado em Letras Português-Inglês pela Universidade Guarulhos (UnG). Professor Assistente, lotado no departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilhéus/BA), ministra a disciplina de Língua Inglesa no curso de Letras e de Inglês para Negócios no curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI). Coordenador da área de Língua Inglesa do Projeto Centro de Línguas e Interculturalidade (CLEI) e do Projeto de Extensão Inglês para Profissionais do Turismo (IPT) da UESC. Atuou como professor de Inglês para Negócios em empresas multinacionais por mais de 10 anos. Pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE), Ensino a Distância (EaD), Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores de Língua Inglesa.

Leina Claudia Viana Jucá é atualmente professora associada da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte-MG. Licenciada em Letras/Inglês também pela UFMG, obteve seu título de mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição e seu doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche na *Pennsylvania State University* (PSU), nos EUA. Sua experiência profissional abrange os ensinos Médio e Superior, neste último com ênfase na formação inicial e continuada de professores de línguas. Atua na área de Linguística Aplicada, em cursos, programas e projetos de extensão e na formação continuada de professores de línguas. Os seus interesses de pesquisa incluem a educação linguística crítica e os

estudos decoloniais. É autora de duas coleções didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Lucas Lopes Costa Nóbrega é graduado em Letras/Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (2014) e possui os certificados do CPE, CELTA (*British Study Center* – Edimburgo) e *Train the Trainer* (São Paulo Open Center – São Paulo). Atua no ensino de língua inglesa desde 2010, passando por várias instituições privadas, programas governamentais (Ciências sem Fronteiras e Extensão) e como *freelancer*. Atuou como sócio e coordenador pedagógico da escola Plus Cursos de Inglês e como professor de inglês e português para fins específicos em Praga na República Tcheca. Há 4 anos, atua como educador e mentor de professores de língua e com preparatórios para exames internacionais (Cambridge, IELTS, TOEFL, TOEIC, OET, BEC e PTE).

Luciana de Oliveira Silva possui graduação em Letras Português/Inglês, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou como professora da EBTT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica) no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais até 2016 e desde então é professora da Faculdade de Letras (FALE/UFMG), ministrando aulas em cursos de graduação e especialização Lato Sensu (Linguagem e Tecnologia). Desde 2018 coordena o projeto Ing.Red, que oferta disciplinas de Inglês Instrumental para cursos da universidade, e atua na produção de conteúdo didático e supervisão do curso de Inglês on-line do CENEX. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em crenças de aprendizagem de LE, produção/avaliação de material didático e uso de tecnologias digitais na aula de Inglês, com foco nos seguintes temas: EaD, língua inglesa/ensino, formação de professores, paradigma da complexidade, letramento digital e tecnologias digitais no ensino e aprendizado de LE.

Luis Felipe Pereira dos Santos Donadio tem graduação em Letras pela Universidade Federal de São Carlos, Mestrado e Doutorado em Linguística pela mesma instituição. Foi professor substituto do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos de 2004 a 2006 e em 2014 e trabalhou no Idiomas sem Fronteiras desde sua criação até 2015. Atua na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e Formação de Professores. Foi professor da Cultura Inglesa em São Carlos por 12 anos e examinador oral dos exames de proficiência de Cambridge por 9 anos. Também colaborou com a SRH da UFSCar como professor de inglês para técnicos administrativos. Atua em pesquisas em Avaliação Educacional, Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas. Atualmente é professor adjunto na Coordenação de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Piauí.

Nathaly Morais Silva é criadora do curso Inglês Jurídico by Nathaly; professora particular de inglês jurídico, inglês regular e francês; criadora do canal do Youtube Inglês Jurídico by Nathaly; ex-advogada; formada em Direito pela Universidade PUC Minas Poços de Caldas; pós graduada em Relações Internacionais com ênfase em Direito Internacional pela Faculdade Damásio, mestranda em Direito das Relações Internacionais pela faculdade UDE, em Montevideo, Uruguai, consultora para entrevistas e tradutora.

Patrícia de Oliveira Lucas é coordenadora do Curso de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio na modalidade sanduíche pela *School of Education, University of Michigan*, Estados Unidos, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e graduada em Letras – Português/Inglês pela UFSCar. Atualmente é Professora Adjunta na Letras Estrangeiras, no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da UFPI. Seus interesses de pesquisas envolvem formação de professores de línguas estrangeiras, ensino de

Português como língua estrangeira, metodologias ativas, ensino híbrido, análise, avaliação e desenvolvimento de materiais didáticos para fins específicos e formação continuada de professores da educação básica, com ênfase no contexto público de ensino.

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite é professora adjunta do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). É doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Desenvolve pesquisas sobre: letramentos, letramentos críticos, formação de professores, ensino e aprendizagem da língua inglesa. É participante dos seguintes grupos: Grupo de pesquisa- Letramentos, gêneros e ensino (LEGEN- UFSJ) e Projeto Nacional Novos Letramentos.

Priscila Bordon é professora de inglês há mais de 10 anos nos setores público e privado, com experiência desde o jardim de infância até o ensino em universidades no exterior. Possui um mestrado em *Global Englishes* pela Universidade de Southampton. É ex-bolsista da Chevening (Reino Unido) e Fulbright (Estados Unidos) e ambas foram oportunidades para pesquisar e ensinar. É professora do ensino fundamental anos finais, formadora de professores e consultora sobre Inglês como Língua Franca para editoras nacionais e internacionais.

Stephan Arthur Solomon Hughes é doutorando em Linguística Aplicada pela PUC-SP, mestre em Linguística pela UFRJ, especialista em Ensino a Distância pelo SENAC-RJ e em Coaching e Liderança pela UCDB, pós-graduando em Educação Cognitiva: Gestão da Aprendizagem Mediada pela Estácio e graduado em Letras Português-Inglês pela UFRJ. É professor adjunto nos cursos de pós-graduação de Ensino de Língua Inglesa, Tradução em

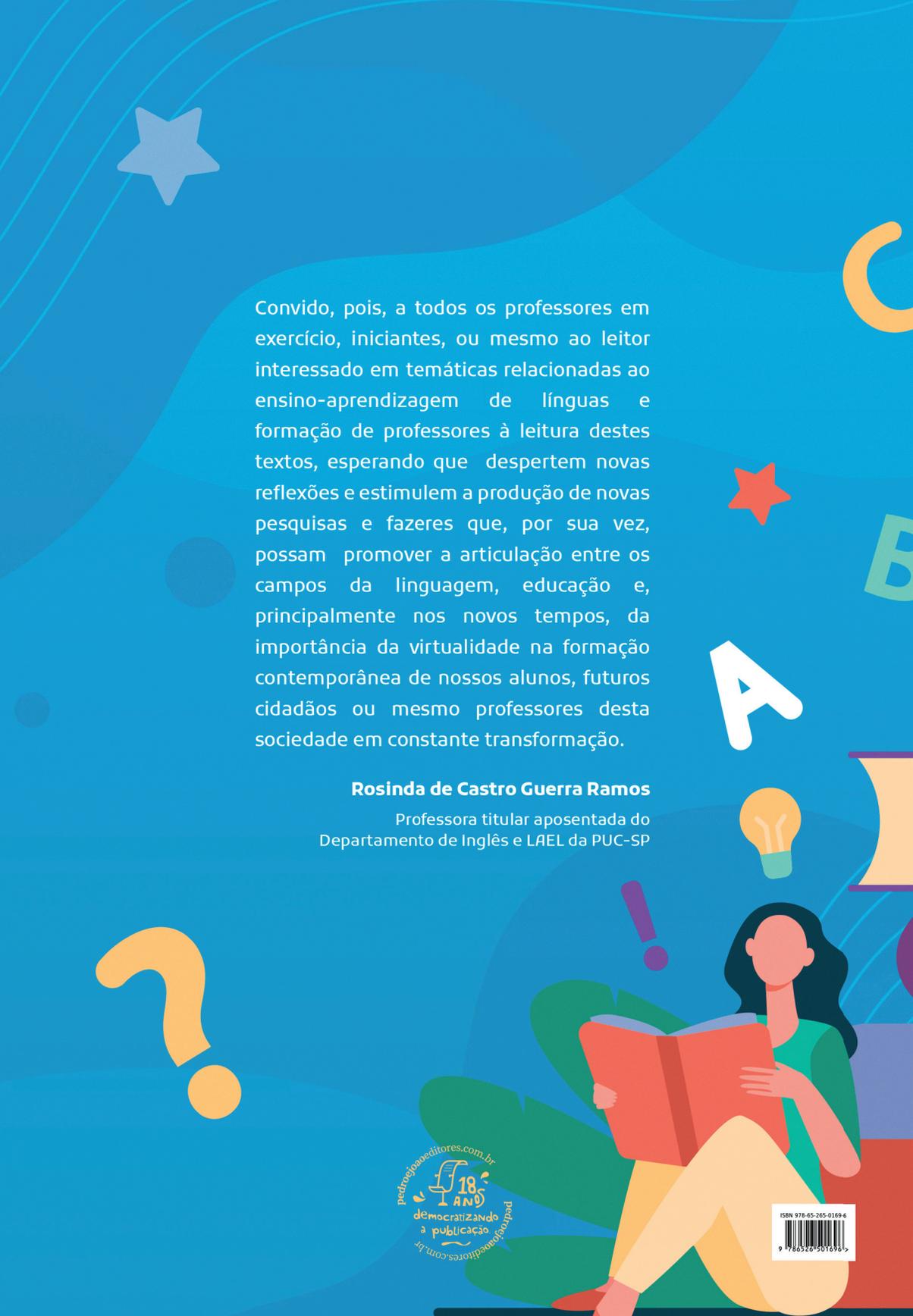
Inglês, Tradução Audiovisual e Literaturas em Língua Inglesa ofertados pelo grupo Cult Idiomas. Natural de Trinidad e Tobago, reside na cidade de Rio de Janeiro há vinte cinco anos.

Tatiany Pertel Sabaini Dalben é Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2016), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2008), Especialista em Ensino de língua inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2004). Possui Licenciatura Plena em Letras Português – Inglês e respectivas Literaturas – Faculdades Integradas Castelo Branco (2002). Professora Adjunta de língua inglesa vinculada ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) desde 2009. Coordenadora do Curso de Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Produção de Materiais Didáticos de Língua Inglesa para a Formação Inicial de Professores. Editora-chefe da Revista Cadernos de Aulas do LEA (C@LEA). Sua pesquisa de Mestrado buscou compreender as traduções de panfletos turísticos através da perspectiva desconstrutivista e analisá-las com base nos procedimentos técnicos da tradução e, finalmente, versar sobre a utilização dessas traduções no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Sua tese de doutorado buscou verificar o papel da tradução, sob uma perspectiva desconstrutivista, no desenvolvimento linguístico, intercultural e crítico de professores de língua inglesa em sua formação inicial. Suas pesquisas e estudos envolvem Tradução e Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Linguística Aplicada Crítica, Interculturalidade, Inglês para fins específicos (ESP) e Formação de Professores.

Ulysses C. C. Diegues é Doutorando no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). É Graduado em Licenciatura Plena em Letras: Língua Inglesa, Língua

Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). É professor desde 2005, sendo 14 anos na Educação Básica. É Formador de Professores. Foi Coordenador Pedagógico Bilíngue (2015-2019). É Coordenador de Área e Professor Associado na Faculdade de Tecnologia de Praia Grande (FATECPG). É Professor Adjunto na Faculdade de Tecnologia de São Vicente (FATEF). Pesquisador Filiado ao Grupo de Pesquisa “Linguagem em Atividades no Contexto Escolar” (LACE/PUCSP) e ao Grupo de Pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada” (NUVYLA/UFRJ-UNISINOS).

Valeska Favoretti Serafim é professora de língua inglesa na EEEFM "Professora Néa Monteiro Costa", integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky (NUVYLA – UNISINOS/UFRJ) e doutoranda do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde foi professora substituta de língua inglesa do Departamento de Letras Anglo-Germânicas por dois anos. 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* (FLTA) na *University of Connecticut*, onde desenvolveu quatro cursos de português, cursou disciplinas de pós-graduação e organizou eventos culturais para/com a comunidade acadêmica.



Convido, pois, a todos os professores em exercício, iniciantes, ou mesmo ao leitor interessado em temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à leitura destes textos, esperando que despertem novas reflexões e estimulem a produção de novas pesquisas e fazeres que, por sua vez, possam promover a articulação entre os campos da linguagem, educação e, principalmente nos novos tempos, da importância da virtualidade na formação contemporânea de nossos alunos, futuros cidadãos ou mesmo professores desta sociedade em constante transformação.

Rosinda de Castro Guerra Ramos

Professora titular aposentada do
Departamento de Inglês e LAEL da PUC-SP