

# PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS

VOL. 2

Fernanda Ribeiro  
(Organizadora)



# Práticas de Ensino de Inglês

Volume 2



**Fernanda Ribeiro**  
(Organizadora)

# **Práticas de Ensino de Inglês**

**Volume 2**

**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. 2.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.  
281p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0166-5 [Impresso]**  
**978-65-265-0167-2 [Digital]**

1. Ensino de inglês. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação bilíngue. 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](http://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	9
<i>Rosinda de Castro Guerra Ramos</i>	
Apresentação do Volume 2	13
<i>Fernanda Ribeiro</i>	
Ensino de Inglês à Luz do Inglês como Língua Franca	21
<i>Jane Helen Gomes de Lima</i>	
Ensino de Inglês com Arte: uma experiência com	41
<i>Visual Thinking Strategies (VTS) no IFBA, campus de</i>	
<i>Salvador</i>	
<i>Lucélia Alcântara, Marcus Drummond e Maria da</i>	
<i>Conceição Oliveira</i>	
Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas	57
<i>(ESOL) no Exterior</i>	
<i>Caio Albernaz Siqueira</i>	
Ensino de Inglês Mediado pela Língua de Sinais	75
<i>Felipe de Almeida Coura</i>	
Ensino de Inglês e Multiletramentos	99
<i>Altair dos Santos Bernardo Júnior e Patrícia Mara de</i>	
<i>Carvalho Costa Leite</i>	
Ensino de Inglês para a Terceira Idade	119
<i>Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo</i>	
Ensino de Inglês na Educação Especial	133
<i>Milena Mignossi Ferreira</i>	



Ensino de Inglês “afetado” pelas teorias Queer/Cuir <i>Diogo Oliveira do Espírito Santo e Aart Raoni Nascimento Santos</i>	151
Ensino de Inglês e Gamificação <i>Beatriz Gontijo Campos</i>	171
Ensino de Inglês em Perspectiva Decolonial <i>Fernanda Mota-Pereira</i>	187
O Ensino de Inglês na Abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) para os Alunos de Máquinas da EFOMM <i>Marcelo Pereira Martins</i>	205
Ensino de Inglês na Academia Militar das Agulhas Negras <i>Elaine Cristina Silva dos Santos</i>	233
<i>Four Skills Project</i> : o aprimoramento das habilidades linguísticas em Inglês de cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras <i>André Frangulis Costa Duarte e Érica Fernandes Costa Duarte</i>	251
A Organizadora	273
Os Autores	275

## PREFÁCIO

A Linguística Aplicada conta, dentre suas variadas linhas de pesquisa, com aquela dedicada ao ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores. O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no país, uma das vertentes de pesquisa e ações da Linguística Aplicada, já percorreu uma longa caminhada e, portanto, vivenciou várias maneiras de se pensar e de fazeres pedagógicos diferentes. Isso posto, pode-se dizer que cada modo e fazer diferentes foram e são sustentados por dois pilares essenciais do ensino-aprendizagem de língua inglesa (como de outras línguas também), ou seja, diferentes teorias de aprendizagem e de linguagem que, por sua vez, norteiam as escolhas metodológicas que o guiam.

Para não voltar na história dessa trajetória, retomo, de modo até simplista, as visões mais contemporâneas, lançando mão de colocações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira PCN-LE (1998) que influenciaram fortemente nossas práticas e/ou influenciam, creio eu. No caso, das teorias de aprendizagem, três visões: o behaviorismo, o cognitivismo e a visão sociointeracional, ou mais conhecida como sócio-histórico-cultural que tem como expoente Vygotsky e predomina até o presente nos documentos oficiais.

Como de conhecimento de muitos, de modo bastante resumido, ilustro cada uma dessas visões que contempla o aprender diferentemente: o behaviorismo, que o concebe como um processo de automatização de novos hábitos linguísticos que, na prática, é ilustrado por exercícios de repetição, substituição e outros, trazendo a figura do professor e do ensino como atores principais. O cognitivismo, por sua vez, desloca-se do professor, agora um facilitador, para o aluno, que é o ator de sua

aprendizagem, fazendo uso de processos cognitivos, além de outros, para a construção do seu aprender. A utilização de atividades que focam estratégias de aprendizagem no como aprender e ensinar é um dos exemplos desse embasamento. Já na visão sócio-histórico-cultural, a interação social é a origem e a mola propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. O aprender, de modo simplificado, é estar em interação com um parceiro mais competente que, por meio da colaboração e desse par mais competente, auxilia o aluno a desenvolver e solucionar seu aprendizado das tarefas linguísticas, atribuindo, pois, ao professor o papel de mediador desse processo de aprendizagem.

Essas pequenas pinceladas podem, acredito eu, ilustrar o que fazemos na prática e nos situar em uma perspectiva atual do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Como mencionado, predomina hoje a perspectiva de que a aprendizagem é vista como tarefa colaborativa entre interagentes no desenvolvimento e a linguagem como dialógica, situada em um momento social, histórico, cultural em que os interagentes constroem os significados no/pelo discurso. Em outras palavras, a aprendizagem da língua inglesa vai além de adquirir habilidades linguísticas, mas também de capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social. O aluno passa a ser um protagonista de sua aprendizagem, um ator proativo e não mais um consumidor, um aluno que aprende em um mundo real, cortado e situado na vida contemporânea, permeado por questões de vivência e, para os mais jovens, de desenvolvimento em rede, cidadania, pluralidades linguísticas, culturais, étnicas, de gênero, entre outros tantos temas que precisam ser incorporados ao seu aprendizado. Além disso, transpassado por novos pensares como a visão da complexidade, das múltiplas identidades, do hibridismo nas práticas linguísticas, do derrubamento do mito do falante nativo, do olhar político para a educação, dando lugar a concepções de cidadania crítica, translinguismo e decoloniedade.

Esse preâmbulo inicial foi feito para apresentar o volume 2 de *Práticas de Ensino de Inglês*, organizado por Fernanda Ribeiro,

colega, pesquisadora e preocupada com o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a formação de professores dessa área que tanto precisam de apoio para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de seus conhecimentos e de suas práticas. O convite para escrever este prefácio muito me honrou, pois, como ela e todos que participaram desta obra, sou uma professora, formadora e pesquisadora da área. Além disso, como muito bem colocado pela organizadora em sua apresentação, um volume que, como o volume 1, foi “pensado e organizado com muito carinho” para professores que se encontram em sua formação inicial ou continuada.

É inegável que essa área carece ainda muito de literatura acessível a professores que iniciam sua trajetória profissional e a aqueles que, em exercício, necessitam realimentar seus conhecimentos práticos e teóricos. Necessita também, principalmente, de textos com linguagem acessível como os deste volume, que apontem caminhos que podem ser percorridos com sugestões de como segui-los, fornecidos pela seção de dicas em cada artigo, e por, principalmente, oferecer aos cursos existentes de formação inicial ou continuada necessidades que esses não podem suprir. Nesse sentido, esta coletânea cobre muito das questões teóricas e dos temas da atualidade que precisam ser aprendidos, melhor compreendidos e que demonstrem, de alguma forma, como operacionalizar tantas ideias na sala de aula, ou no “chão de sala” como pontua Jane Helen Gomes de Lima, uma das colaboradoras deste volume. Com certeza, essa expressão, extraída da linguagem empresarial, representa bem o foco desta obra que marcadamente pensa em seus possíveis leitores e sente a necessidade de preencher lacunas na variedade de publicações que circulam em nossa área.

Esta coletânea oferece ao leitor uma gama variada de temas. Muitos, preconizados na Base Nacional Comum Curricular, ajudam a desmistificar o entendimento, por exemplo, da língua inglesa como língua franca, o papel do falante nativo e o lugar daqueles que utilizam a língua como falantes de uma língua adicional. Além disso, aborda também questões de multiletramentos, de necessidades especiais, exemplificadas no

artigo que toca a língua de sinais, e de um outro que aborda algumas dessas necessidades especiais e de como poder enfrentar esses desafios. Além dessas temáticas, temos as preocupações com o ensino de inglês para a terceira idade, segmento carente de bibliografia, com as metodologias ativas e gamificação, novas tendências para as ações em sala de aula, bem como com temas que hoje precisam estar presentes no aprendizado de inglês que tem como foco a função social e política dessa língua e, nesse caso, tratados mais especificamente nos artigos sobre a identidade de gêneros e a perspectiva decolonial. Para complementar, não posso deixar de mencionar um artigo que focaliza uma das áreas em que desenvolvi parte da minha vida profissional de professora, formadora e pesquisadora e que muito tem a ver com as muitas perspectivas que hoje perpassam o ensino-aprendizagem de inglês em contextos carentes variados, como, por exemplo, as áreas técnicas, tecnológicas, de negócios, entre outras, ou seja, a abordagem de Línguas para fins Específicos – LinFE. Nesse artigo, o autor relata uma experiência realizada com os alunos de máquinas da Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante.

Para finalizar, não posso deixar de mais uma vez agradecer por ter sido convidada para escrever este prefácio e de parabenizar a organizadora e todos os colaboradores que deixaram aqui suas contribuições para que nós, leitores, possamos usufruir e refletir sobre embasamentos teóricos, ideias e propostas aqui expostos e transformar por meio dessas leituras nosso fazer cotidiano no “chão de sala”.

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 2

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 segundo 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 2, o primeiro capítulo tem como título *Ensino de Inglês à Luz do Inglês como Língua Franca*, escrito por Jane Helen Gomes de Lima. Nele, a autora traz discussões acerca do papel ocupado pelo idioma hoje no cenário mundial e, sob essa perspectiva, desfaz mitos que circundam o processo de aprendizagem da língua inglesa os quais, muitas vezes, constituem objeto de desmotivação por parte, principalmente, dos adultos brasileiros. Nesse sentido, após apresentar ao leitor a perspectiva do ensino de Inglês como Língua Franca (ILF) e, dessa forma, reforçar também o que é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a autora compartilha suas experiências bem-sucedidas na Educação de Jovens e Adultos, por meio de uma prática educativa

orientada pelo ILF a qual foi desenvolvida com alunos do Ensino Médio em uma instituição pública em Santa Catarina.

No capítulo *Ensino de Inglês com Arte: uma experiência com Visual Thinking Strategies (VTS) no IFBA, campus de Salvador*, produzido por Lucélia Ramos Alcântara, Marcus Drummond Celestino Silva e Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira, é apresentada uma proposta inovadora de atividade de *warm-up* nas aulas de inglês, a qual consiste no uso das chamadas *Visual Thinking Strategies (VTS)*, despertando a curiosidade dos alunos por meio perguntas direcionadas à análise de obras de arte. Nesse sentido, o capítulo traz uma riqueza de detalhes e um passo a passo pormenorizado para orientar o professor que queira empregar as VTS para tornar suas aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos.

Caio Albernaz Siqueira, em *Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (ESOL) no Exterior*, elucida as dúvidas mais comuns do professor que deseja lecionar a língua inglesa fora do Brasil. O autor conceitua termos fundamentais, como ESOL, LI/L2, TESOL, *native-speakerism*, interferência linguística, *communicative approach*, entre outros, discute temas importantes, como a questão do professor nativo de inglês em oposição ao não nativo, e lança mão dos seus anos de experiência como docente de línguas em diversos países para orientar o leitor acerca da documentação básica necessária a fim de embarcar na experiência de lecionar em um país diferente. O capítulo é enriquecido também com a contribuição de docentes de diferentes nacionalidades que estão ministrando aulas de inglês ao redor do globo.

*Ensino de Inglês Mediado pela Língua de Sinais*, cujo autor é Felipe de Almeida Coura, traz uma reflexão altamente necessária no que diz respeito à comunidade surda: “mesmo que a Libras e a língua portuguesa possam ser as línguas mais utilizadas pelos surdos brasileiros, isso não limita o repertório linguístico que um surdo pode alcançar”. Assim, o capítulo retoma questões importantes acerca do ensino para surdos no contexto educacional brasileiro, além de aspectos teóricos e práticos da área, dentro dos quais se discutem mitos e verdades sobre o ensino para surdos e se



elucidam dúvidas acerca da formação docente para o ensino de inglês para alunos surdos.

Em *Ensino de Inglês e Multiletramentos*, Altair dos Santos Bernardo Júnior e Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite fazem um apanhado histórico concernente ao surgimento do termo multiletramentos e trazem essa pedagogia para o mundo de hoje, atrelada aos avanços tecnológicos provenientes do processo de globalização. Após essa discussão introdutória, necessária principalmente para o docente de inglês que se encontra em sua formação inicial, os autores relacionam os multiletramentos ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, ressaltando a importância de o docente se atualizar e acolher as mudanças em um mundo cada vez mais multimodal e tecnológico, em que nossos alunos já nascem “conectados”.

Ainda se produz pouco sobre o ensino da língua inglesa tendo os idosos como público-alvo e, por isso, *Ensino de Inglês para a Terceira Idade*, capítulo escrito por Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo, é uma valiosa contribuição para este volume. Nele, a autora resalta o papel que as Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATIs) possuem para o desenvolvimento contínuo desse público, dentro do qual se inclui a aprendizagem de línguas, em especial o inglês. Além disso, a autora traz uma seção dedicada à conceituação de termos e à conscientização acerca de aspectos essenciais relativos à terceira idade os quais o professor precisa conhecer de modo a enriquecer sua formação teórica e, por conseguinte, sua prática em sala de aula.

O capítulo *Ensino de Inglês na Educação Especial*, escrito por Milena Mignossi Ferreira, tem como principal objetivo apresentar os distúrbios, transtornos e dificuldades que são mais diagnosticados em idade escolar e, dessa forma, prover aos profissionais do ensino de língua inglesa uma perspectiva de como agir perante esse desafio. Nesse sentido, na seção “Análise de necessidades: compreender para incluir no ensino de língua inglesa”, a autora conceitua os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e detalha aqueles que se constata mais frequentemente nos aprendizes durante a

educação básica: Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia.

A partir de uma experiência vivenciada em uma sala de aula do ensino fundamental, Diogo Oliveira do Espírito Santo e Aart Raoni Nascimento Santos, em *Ensino de Inglês "afetado" pelas teorias Queer/Cuir*, trazem à baila a importância de temas ligados à identidade de gênero para a formação discente, vistos não apenas como um modo de fomentar a conscientização e o respeito, mas, principalmente, como uma forma de repensarmos questões metodológicas em sala de aula, visto que a temática abordada circunda e afeta diretamente todos nós, como sujeitos sociais. Assim, o capítulo busca responder duas indagações: 1) Que pedagogias teriam o potencial de transformar o nosso olhar sobre questões de gênero e sexualidade que emergem em aulas de língua inglesa? 2) Como agir diferente incluindo a diferença?

Beatriz Gontijo Campos, em *Ensino de Inglês e Gamificação*, ensina o professor a transformar atividades comuns em atividades com características de jogos. Para isso, a autora define primeiramente o termo gamificação, e o restante do capítulo é dedicado a um detalhamento acerca dos elementos presentes nos jogos, a uma conscientização sobre a importância de *games* para o desenvolvimento da autonomia e, também, direciona o leitor a executar uma prática bem-sucedida fundamentada em um planejamento adequado.

*Ensino de Inglês em Perspectiva Decolonial*, escrito por Fernanda Mota-Pereira, traz considerações sobre o que é ensinar a língua inglesa sob o ponto de vista da decolonialidade, instigando reflexões acerca do idioma do mundo de hoje para além de um instrumento de comunicação antes considerado restrito apenas a países hegemônicos. Assim, a autora debruça sua fala sobre a educação básica e a formação de professores para esse segmento, reforçando a importância de uma educação decolonial, potencializando o aprendizado e a formação crítica dos nossos alunos.

Os três últimos capítulos do livro concentram-se no ensino de inglês em instituições ligadas às Forças Armadas. Marcelo Pereira Martins, professor da Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante, traz em seu capítulo *O Ensino de Inglês na Abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) para os Alunos de Máquinas da EFOMM* a importância da análise de necessidades, sustentáculo de qualquer aula orientada a partir de uma perspectiva de Línguas para Fins Específicos, resultando em um processo de ensino e aprendizagem proveitoso e significativo para os alunos. Assim, o autor revisita conceitos importantes ligados à abordagem LinFE para, depois, detalhar como ocorre o ensino de inglês para os alunos de máquinas da EFOMM, baseando-se na pesquisa que desenvolveu durante seu mestrado.

Em seguida, o capítulo *Ensino de Inglês na Academia Militar das Agulhas Negras*, escrito por Elaine Cristina Silva dos Santos, traz um pouquinho da história da AMAN e, em especial, da grade curricular de língua inglesa durante os quatro anos de formação militar. O capítulo concentra-se em mostrar a aplicação de metodologias ativas no ensino de língua inglesa, bem como em detalhar o processo avaliativo dos cadetes do terceiro ano da AMAN ao longo do ano de 2022. A autora ressalta a importância de uma reflexão acerca das metodologias ativas visando ao aprimoramento do ensino de língua inglesa e da empregabilidade destas metodologias nas aulas de Inglês, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e promovendo um processo de avaliação significativo.

Por fim, ainda em relação ao ensino na AMAN, o capítulo de autoria de André Frangulis Costa Duarte e Érica Fernandes Costa Duarte, cujo título é *Four Skills Project: o aprimoramento das habilidades linguísticas em Inglês de cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras*, compartilha conosco uma atividade bem-sucedida, desenvolvida e aplicada em 2021, a qual contribui com o aprimoramento das quatro habilidades linguísticas dos alunos. Além de fortalecer as bases da formação de professores na medida em que, segundo os próprios autores, a atividade “ajuda no desenvolvimento da capacidade analítica desses docentes, por intermédio da reflexão

sobre uma experiência didática que lhes amplie o poder conceituador”, o *Four Skills Project* objetiva também ressaltar a importância da análise de necessidades para uma prática bem-sucedida na perspectiva no ensino de inglês para fins específicos.

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 2* 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



# ENSINO DE INGLÊS À LUZ DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

*Jane Helen Gomes de Lima*

## 1. Introdução

A educação básica brasileira recebeu um novo documento regulamentar em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em seu caráter normativo determinando competências e habilidades para serem desenvolvidas nas escolas públicas e privadas (BRASIL, 2018). Sendo uma base unificada, ela parece cumprir um desejo antigo, a criação de um currículo nacional mínimo – já previsto no 9º artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que apontava o dever da União de:

IV – **estabelecer**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos**, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 3-4, meu grifo).

A adoção de um núcleo mínimo comum, de modo geral, divide opiniões (CONSIDERA, 2019; PLANK, 2016; TÍLIO, 2019) e, fazendo-se um recorte, pode-se dizer que as indicações da Base para o componente língua inglesa também incitam sentimentos contraditórios (DUBOC, 2019; SANTANA; KUSPKE, 2020; SILVA; LADEIA; CRUZ, 2018; TORRES; TERRES, 2021). Com a implantação da BNCC, o ensino e aprendizado da língua inglesa – antes sob um viés de ‘Inglês como Língua Estrangeira’ (ILE) – precisa ser agora norteados pelo conceito de ‘Inglês como Língua Franca’ (ILF). É importante exaltar que nomear/conceituar o inglês

como uma ‘língua estrangeira’ ou como uma ‘língua franca’ significa muito mais do que apenas uma escolha terminológica (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020; FIGUEIREDO; SIQUEIRA, 2021).

Assumir ILF como perspectiva de ensino exige do professorado atitudes que reverberem uma compreensão de que a **língua** está a serviço das relações sociais, percebendo-a **como prática social** e, portanto, rompendo com práticas que tomam a língua como fim em si mesma, que compreendem a **língua** apenas **como um sistema**. Nesse contexto, para que o professorado tenha práticas informadas pelo ILF, quer dizer, seja mais ILF-*aware*, é necessário desenvolver a consciência de crenças enraizadas sobre o ensino de língua inglesa (desde os objetivos de aprendizado e ideais de falantes específicos até as práticas pedagógicas, por exemplo), pois apenas a partir do reconhecimento dessas crenças é possível transformá-las em novas “posturas e compreensões sobre os objetivos das atividades envolvidas no ensino da língua” (LIMA; MACHADO, 2021, p. 85).

Para aqueles que pretendem adentrar os estudos em ILF, é essencial saberem que muitas são as tensões em torno desse conceito. Nesse sentido, Duboc (2019, p. 11) aponta que relações dicotômicas de amor e ódio existem e “ora pendem para uma certa romantização ingênua do termo, ora pendem para um entendimento mais politizado”. Destarte, ILF parece ser um conceito polêmico tanto em âmbito local quanto global (DUBOC, 2019; GIMENEZ, 2015; JENKINS, 2015; O’REGAN, 2014) e, sendo a Base o documento-guia das práticas pedagógicas, os professores brasileiros de língua inglesa precisam se apropriar dele.

Abarcado pelo contexto apresentado, este capítulo tem como **objetivo ofertar aos professores de língua inglesa, em formação inicial e continuada, um breve panorama dos estudos de ILF e apresentar um relato de prática informada por essa perspectiva**. Desse modo, as seções a seguir estão organizadas da seguinte maneira: a seção 2 apresenta os aspectos gerais dos estudos do Inglês como Língua Franca; a seção 3 ilustra uma prática educativa sob o viés de ILF na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos

(EJA); e a seção 4 aponta algumas dicas para os professores interessados nessa temática e sugestões futuras.

## 2. O Inglês como Língua Franca (ILF)

Inicialmente, é preciso reconhecer que muitas línguas foram utilizadas como francas ao longo da história. De acordo com Mauranen (2018), o termo 'língua franca' é utilizado para indicar diferentes línguas (vivas ou extintas) que são usadas por pessoas ou grupos (muitas vezes para fins religiosos e de aprendizado) no *status* de língua de contato (*contact languages*). No entanto, a BNCC faz referência ao conceito e área de estudo chamada de 'Inglês como Língua Franca' (no original *English as a Lingua Franca* (ELF)), que deve ser compreendida de forma mais situada sob a teorização iniciada por Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001).

Como apontado por Sifakis e Tsantila (2019), o foco dos estudos em ILF sofreu modificações com o desenvolvimento e avanços da área. Conforme os autores, as pesquisas feitas entre os anos 1990 e 2000 geralmente procuravam identificar paralelos entre os usos que falantes de inglês como língua adicional faziam desse idioma em comparação com o inglês dito padrão, dos falantes nativos. Por vezes, como Jenkins (2017) recorda, os estudos dessa fase apontavam certos usos como sendo uma possível variedade de inglês, aproximando as investigações em ILF de pesquisas da área do *World Englishes* (WE). A partir dos anos 2000, um segundo movimento começou a se estabelecer. Durante aproximadamente uma década, pesquisas em ILF tenderam à exploração e descrição dos aspectos pragmáticos que falantes de inglês faziam exaltando/celebrando a articulação de seus conhecimentos, estratégias e habilidades em prol da manutenção e sucesso de suas comunicações. Por fim, em 2015, Jenkins propôs uma redefinição do conceito, situando ILF dentro de multilinguismo e translanguagem, estabelecendo-os como aspectos basilares para entender os diversos elementos que compõem o olhar para a



comunicação de falantes de inglês como língua adicional à luz do ILF (SIFAKIS; TSANTILA, 2019).

Esses diferentes movimentos e interesses dos estudos de ILF podem ser chamados de fases de ILF, sendo elas nomeadas por Jenkins (2015) como ILF1, ILF2 e ILF3. Há também um movimento nacional que se intitula 'ILF feito no Brasil' (DUBOC; SIQUEIRA, 2020) e que, segundo Figueiredo e Siqueira (2020), pode ser tomado como uma fase nova, ILF4, representando novas conceitualizações e teorizações de pesquisadores brasileiros em diálogo com os campos das epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010) e estudos decoloniais (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019).

Dentro do desenvolvimento histórico dos estudos dessa área (suas fases, objetivos e arcabouços teóricos), pode-se observar que não é "simples conceituar ILF, tendo em vista que é explorado por diferentes vieses" (LIMA; ROSSO; PASINI, 2021, p. 3), mas dá para dizer que: (i) ILF não é uma variedade de inglês, mas, sim, diferentes olhares para o uso da língua inglesa. Mesmo tomando os diferentes vieses de estudo em ILF, pode-se indicar que, de maneira geral, eles apontam que (ii) o foco do ensino e aprendizagem da língua inglesa deve estar no desenvolvimento de comunicações inteligíveis, não mais no objetivo idealizado de atingir a proficiência do falante nativo. (iii) Essa compreensão desloca o local de prestígio que o falante nativo teve na área de *English Language Teaching* por tanto tempo, que passa a ser entendido como mais um modelo de falante entre vários outros possíveis. Ou seja, sob a perspectiva de ILF, (iv) priorizam-se as necessidades comunicacionais dos falantes e entende-se que uma comunicação inteligível e eficiente não implica necessariamente em conformidade com normas (SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2019).

Nesse cenário, professores de língua inglesa devem se apropriar dos estudos em ILF para que possam ter práticas que reflitam, alimentem e transformem essa teoria, assumindo práticas que estejam em diálogo com as necessidades de seus estudantes, não mais visionando apenas ideais ultrapassados e inalcançáveis. Assim, podem colocar em prática um novo objetivo para o ensino

e aprendizado, que, como Seidlhofer e Widdowson (2019, p. 30) apontam, busca explorar *“whatever linguistic resources are available, whether they conform to NS [native speaker] norms or not”*.

Dentro do apresentado, a próxima seção se ocupa de exemplificar<sup>1</sup> como o ILF pode informar o ‘chão de sala’ dos professores de inglês por meio do compartilhamento de uma prática realizada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **3. ILF como conceito norteador no ensino/aprendizado na EJA – relato de experiência**

Estudos em ILF reivindicam novos olhares para a comunicação em língua inglesa que podem modificar os modos já instaurados de ensinar e aprender esse idioma. De acordo com Jenkins (2012), é papel dos professores indicar a relevância de ILF para o chão de sala<sup>2</sup> de cada profissional. Essa é uma afirmação muito significativa, já que

o educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais (GASPARIN, PETENUCCI, 2014, p. 2291).

Destarte, o professorado necessita compreender sua responsabilidade em exercer práticas pedagógicas conscientes e informadas, dada a importância e impacto social que possam exercer. Sob esse entendimento, os professores precisam superar

---

<sup>1</sup> Esse não é um modelo. Receitas prontas de ensino não existem! No entanto, o relato a ser apresentado procura compartilhar uma das, muito provavelmente, variadas maneiras de desenvolver práticas alinhadas com o conceito de ILF.

<sup>2</sup> Nas palavras de Jenkins (2012, p. 492), *“for ELF researchers have always been careful to point out that we do not believe it is our palce to tell teachers what to do, but that it is for ELT practioners to decide whether/to what extent ELF is relevant to their learners in their context”*.

suas crenças (LORTIE, 1975)<sup>3</sup> e perceber que as práticas escolares alimentam as teorias, ao passo que as teorias se materializam nas práticas de sala de aula. Somente com a práxis (entrelaçamento de prática e teoria que se transformam dialeticamente) é possível visionar e iniciar transformações nas realidades encontradas (VYGOTSKY, 1987).

Com base na compreensão apresentada sobre a responsabilidade que os professores têm, são compartilhados alguns relatos de práticas que foram informadas pelos estudos do ILF durante o período de aulas remotas (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020; LIMA; ROSSO; PASINI, 2021). O compartilhamento desses relatos de práticas pode ser compreendido como um movimento importante que visa à promoção de práxis que possam impactar a realidade (GASPARIN; PETENUCCI, 2014). Porém, também parece ser significativo quando considerado que há pesquisas indicando que: 1) os professores apresentam dificuldades em articular práticas à luz de ILF (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; SIQUEIRA; SOUZA, 2014) ou ainda desconhecem os estudos dessa área (LIMA; DELAGNELLO, 2021) e 2) existe uma crença compartilhada/enraizada de que não se aprende a falar inglês na rede pública (LIMA, 2011), então, compartilhar casos de sucessos pode ajudar a transformar essa realidade.

À vista disso, para este capítulo, objetiva-se compartilhar um relato do desenvolvimento linguístico de alunos da rede pública, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos<sup>4</sup> (EJA), durante as aulas presenciais no primeiro semestre de 2022. Para isso, é preciso,

---

<sup>3</sup> Lortie (1975) cunhou o termo '*apprenticeship of observation*', que problematiza a experiência estudantil que professores carregam consigo e tende a guiar suas práticas pedagógicas. Uma prática majoritariamente baseada em crenças e preferências próprias. Além disso, como o *apprenticeship of observation* deriva diretamente da experiência como educando, os professores normalmente não compreendem, ou não estão conscientes, dos motivos pedagógicos (teoria) que baseiam e suportam a(s) atividade(s) experienciada(s).

<sup>4</sup> Agradeço ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Criciúma e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED) pelo auxílio oferecido ao longo do desenvolvimento desse capítulo.

primeiramente, apresentar como a EJA se organiza, tendo um olhar especial para a disciplina de Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (CCTT), a qual todos os professores ministram. Somente após esse percurso, é possível apresentar o projeto de CCTT e sua materialização nas aulas do componente língua inglesa à luz do ILF.

**Projeto de CCTT de inglês e a construção de repertório  
linguístico dos educandos por meio de práticas informadas  
por ILF**

Segundo Althof (2018), muitas questões burocráticas permeiam a inclusão da disciplina de CCTT no currículo permanente da EJA<sup>5</sup>. Em Santa Catarina/Brasil, essa implementação indica que cada professor deve ministrar cinco aulas, sendo quatro de sua disciplina e uma de CCTT (SANTA CATARINA, 2014). Assim, ela está vinculada a cada um dos componentes curriculares ofertados e pode “ser desenvolvida por meio de projetos [...] [podendo ser compreendida como] o momento de contemplar no currículo experiências, conhecimentos, os saberes trazidos pelo educando” (ALTHOF, 2018, p. 46). Portanto, conforme a mesma pesquisadora, a disciplina de CCTT e os projetos desenvolvidos nela precisam trabalhar questões ligadas às “vivências, experiências, saberes, conhecimentos relacionados à vida, à cultura, à ciência e ao mundo do trabalho” (ALTHOF, 2018, p. 26), mas sempre privilegiando a palavra e o saber, como também respeitando as especificidades e singularidades dos educandos da EJA.

Tomando a EJA como “um instrumento social, em que o aluno compreenda a posição que ocupa na sociedade” (ALTHOF, 2018, p. 39), e assumindo o tema de CCTT proposto pelo CEJA Criciúma para o primeiro semestre de 2022 – “A afetividade como condição

---

<sup>5</sup> A modalidade EJA foi implantada no estado de Santa Catarina em 1947. Um apanhado histórico junto com a apresentação dos marcos legais dessa implantação é importante, porém, foge ao escopo deste capítulo. Para essa complementação, sugiro a leitura de Althof (2018).

para uma vida coletiva mais bonita: e o que a escola tem a ver com isso?” –, foi elaborado um projeto de ensino e aprendizado à luz do ILF que embasa as atividades desenvolvidas durante as aulas.

Logo abaixo, expõe-se a escrita do projeto apresentado ao CEJA Criciúma que norteia/alimenta o planejamento e as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular língua inglesa.

\*\*\*\*\*

## **PLANEJAMENTO DE CCTT SEMESTRAL**

**SUBTEMA: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA COMO FERRAMENTA PARA ‘AFETAR’ A VISÃO DE FALANTES DE INGLÊS QUE OS ESTUDANTES TÊM DE SI COM VISTAS À CONSTRUÇÃO DE UMA VIDA COLETIVA MAIS BONITA**

### **JUSTIFICATIVA**

Partindo do entendimento de que o Brasil não é um país monolíngue, como muitos acreditam (FINARDI, 2018), pode-se projetar que as demais línguas possuam o mesmo padrão e sejam mais multilíngues do que aparentam. Nesse viés, é preciso promover uma educação linguística que desmistifique a visão monolíngue e homogeneizadora das línguas e, dentro de um recorte, focaliza-se aqui o ensino da língua inglesa.

O ensino – logo, também o aprendizado – da língua inglesa é historicamente marcado por posições políticas e ideológicas (MATSUDA, 2018) que orientam as (e se materializam nas) práticas escolares. Professores de línguas precisam ser conscientes de como conceitualizam seu objeto de trabalho: a língua. Por muito tempo, ela foi tratada como sistema que considera válido o estudo da língua em si e para si. No entanto, mais contemporaneamente, pensa-se em língua como prática social que funciona em prol das relações sociais (DELLAGNELO; MORITZ, 2021).

Tomando a língua como uma prática social, assume-se que a perspectiva adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece uma ferramenta de empoderamento dos falantes de inglês como língua adicional (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020; LIMA; ROSSO; PASINI, 2021). À luz dos estudos do Inglês como Língua Franca (ILF), o ensino/aprendizado dessa língua pode servir para promover a construção de novas identidades, nas quais os falantes de inglês se percebam como legítimos falantes do idioma, que se orgulhem de seus sotaques e repertórios linguísticos que tanto enriquecem os diferentes usos que fazem dele. Desenvolver essa compreensão não é um movimento trivial, já que precisa desconstruir o ideal de soar como um falante nativo e, portanto, também a relação enraizada que há entre ensino/aprendizagem de inglês e a cultura hegemônica encontrada nas representações comumente focalizadas no inglês americano e britânico.

## **OBJETIVO GERAL E QUESTÃO PROBLEMA**

Partindo do já exposto, este projeto assume a compreensão de que o ensino de língua inglesa deve ter como objetivo promover nos alunos da modalidade EJA a consciência de que eles também podem ser falantes legítimos do idioma.

Desse modo, o questionamento “é possível desenvolver um ensino/aprendizagem de língua inglesa na modalidade EJA de forma que, ao final do semestre, os alunos possam fazer usos significativos dessa língua?” orienta o desenvolvimento deste projeto.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Para conseguir atingir o objetivo proposto, é necessário:

- Descentralizar o modelo nativo como objetivo final do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa;
- Promover nos alunos a percepção de que suas características linguísticas (repertório linguístico) i) enriquecem o uso da língua

inglesa, ii) marcam suas identidades e iii) ampliam suas capacidades cognitivas e interpessoais.

## **METODOLOGIA E CRONOGRAMA**

Alinhado ao exposto, é possível indicar que as aulas serão expositivas-dialogadas e se desenvolverão a partir do conhecimento trazido pelos alunos, reconhecendo e privilegiando, assim, os interesses dos educandos. Dessa maneira, há um cronograma e tópicos que guiam o desenvolvimento deste projeto, mas eles são flexíveis e dinâmicos, podendo ser levemente diferentes entre as turmas, a depender da participação. O aprendizado de léxico e estruturas da língua inglesa emergirá da interação com os estudantes, considerando suas necessidades, curiosidades e agências. Sendo assim, o projeto se desenvolverá com base em um escopo básico que pode ser ampliado.

Serão utilizados para quantificar a participação dos alunos os seguintes instrumentos:

- *Group glossary* – todas as aulas
- *Class project* – todas as aulas
- Participação – todas as aulas
- *Written activities*

A organização do projeto foi realizada da seguinte maneira:

**BLOCO A (1º ANO) - TEMA:** Falando sobre mim

✓ CONTEÚDOS

*Greetings, personal information, alphabet, numbers, jobs*

**BLOCO B (2º ANO) - TEMA:** Eu e minha família

✓ CONTEÚDOS

*Family members, routines, hobbies, appearance*

**BLOCO C (3º ANO) - TEMA:** Minha casa

✓ CONTEÚDOS

## **INSTRUMENTOS DE RECUPERAÇÃO PARALELA**

A recuperação paralela ocorrerá em todas as aulas, considerando as participações nas atividades da aula seguinte à sua falta (LIMA; MACHADO, 2021)<sup>6</sup>.

\*\*\*\*\*

O projeto de CCTT exposto acima foi organizado tendo em mente que cada bloco na EJA tem a duração aproximada de 45 dias. Assim, é preciso que cada professor elenque com criticidade os conteúdos que considera essenciais para a formação educacional de seus estudantes. Engajando em uma reflexão crítica sobre o tempo de cada bloco, o contexto de ensino/aprendizado e o perfil dos alunos, organizei conteúdos<sup>7</sup> que apresentassem potencial de auxiliar os educandos a falarem sobre si, já que eles trazem consigo experiências de vida e estão – ou precisam estar – inseridos no mundo do trabalho. Logo, essa foi a linha-guia para o desenvolvimento das atividades nas aulas de inglês durante o semestre.

A partir do aceite do CEJA Criciúma do projeto de CCTT de inglês apresentado, passei a compartilhar com os educandos a proposta das aulas para nosso semestre juntos. Expliquei, ao início de cada bloco<sup>8</sup>, a organização das aulas (temas e instrumentos de avaliação) e meu objetivo de promover nos

---

<sup>6</sup> Para melhor organização deste capítulo, as referências utilizadas no projeto de CCTT foram incluídas nas referências finais.

<sup>7</sup> Que foram se modificando conforme o andamento do semestre e os projetos propostos pela equipe pedagógica e/ou professores da EJA.

<sup>8</sup> Com a mudança dos blocos, novos educandos podem iniciar a disciplina. O ensino médio (EM) é organizado em três blocos (A, B e C), cada um correspondendo a um ano (1º ano, 2º ano e 3º ano). Já o ensino fundamental (EF) é organizado em apenas dois blocos (A e B) e tem a duração de dois semestres, distribuídos em 6º e 7º anos e/ou 8º e 9º anos.



alunos da modalidade EJA a consciência de que eles também podem ser falantes legítimos de língua inglesa a partir do desenvolvimento de ferramentas para falar de si.

O ILF embasa toda a construção do projeto e seu direcionamento, pois, a partir do 'falar de si', busquei desenvolver junto com os educandos a consciência de que a língua inglesa é algo tangível e próximo de cada um deles. Um exemplo que pode ser apresentado é a atividade do *group glossary*<sup>9</sup>. Para ela, pedi que os estudantes procurassem os significados de palavras em inglês que percebessem inseridas em seu cotidiano. Tais palavras poderiam estar em embalagens, *outdoors* e até mesmo em estampas, como muitas vezes aconteceu. A partir dessa atividade, além de buscar desenvolver vocabulário, também procurei mostrar que a língua inglesa já está inserida em nossas vidas e que não é preciso sair do país para entrar em contato com ela<sup>10</sup>. Esse simples reconhecimento apresenta potencial de diminuir o estranhamento com a língua e desconstruir o pensamento de que o inglês é uma língua inacessível, não prática e somente utilizada em contextos fora do Brasil.

O *group glossary* de cada aula é construído no quadro durante o período de chegada dos estudantes. Com essa atividade iniciada, passamos para o assunto da aula. Exemplificando o trabalho com o tema *routine* (previsto no bloco B), as figuras 1 e 2 apresentam o processo de construção do léxico referente em aula. Os vocabulários apresentados nas imagens foram construídos de forma dialógica, partindo, majoritariamente, do interesse demonstrado pelos educandos, suas necessidades ou vivências<sup>11</sup>. De modo prático,

---

<sup>9</sup> Uma espécie de dicionário coletivo, no qual cada estudante escrevia uma palavra em inglês no quadro junto com sua tradução.

<sup>10</sup> Apesar do inglês estar presente em músicas, jogos e em vários outros lugares, existe a ideia de ter que viajar para países que o tem como língua nativa (majoritariamente, nas falas dos estudantes da EJA, representada pela menção aos Estados Unidos, poucas vezes citando a Inglaterra e desconsiderando os demais países que têm o inglês como língua materna - L1).

<sup>11</sup> Os temas predeterminados pelo projeto de CCTT norteiam o trabalho em aula, mas o andamento/passos da aula depende da interação/participação de cada turma. Isso, às vezes, implica em termos situações não previstas. Para

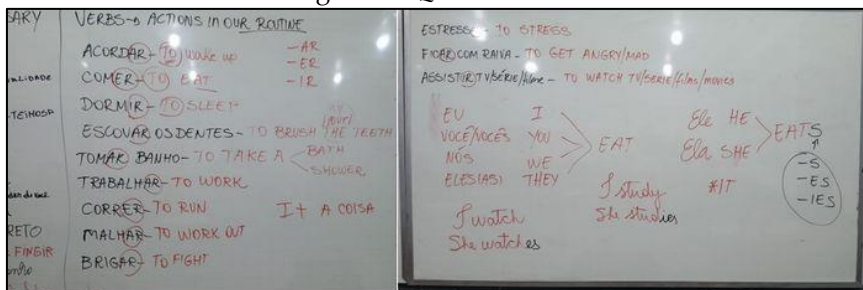
observando as figuras abaixo, pode-se perceber que não há uma lista de ações cotidianas criadas *a priori*. Cada uma das figuras apresenta o produto final da interação deles comigo, de nossa construção coletiva, que, apesar de apresentar similaridades – pois, como adultos, compartilham de algumas características –, também são diferentes entre si. Dessa maneira, embora eu tenha turmas do ensino médio distintas e todas sigam juntas no cronograma/tema, o ritmo de aula e construção de conteúdo junto aos educandos nunca é totalmente igual<sup>12</sup> (compare as figuras 1 e 2).

---

exemplificação, posso citar o ocorrido durante o tema *job*, quando um estudante me perguntou como seria enrolador em inglês. Conversando, descobri que ele era o responsável por enrolar mangueiras em sua empresa.

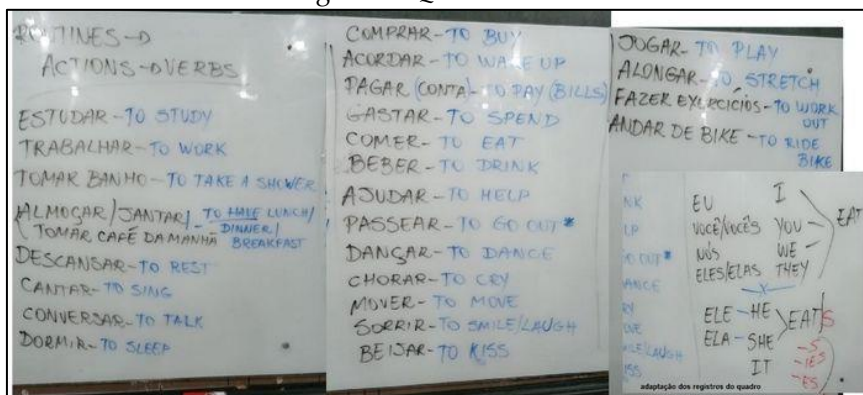
<sup>12</sup> Essa organização flexível e dinâmica está prevista na metodologia do projeto de CCTT apresentado acima. Ao longo dos blocos A e B, foram se modificando alguns temas. Um exemplo foi a inserção do tema *comfort food*, originado do convite para expor trabalhos na festa do Dia da Família, ocorrido em abril. O trabalho com esse tema marcou o início do nosso contato com verbos de ação, já que os alunos tiveram que compartilhar, em inglês, uma receita que consideravam uma *comfort food*. Desse modo, trabalhamos o gênero textual *recipe* e narrativa. Trabalhamos os verbos no imperativo e, por fim, eles produziram suas receitas em inglês junto com um texto em português contando as memórias que elas lhes traziam. Assim, o produto final dos estudantes poderia ser compreendido pelas lentes de ILF e da translinguagem. Por meio da receita, o inglês foi trabalhado. Já para a narrativa, o uso do português (como parte do repertório linguístico) trouxe muito mais significação para o processo educacional dos educandos envolvidos, além de reforçar o tripé da EJA, que é escrita, leitura e compreensão.

Figura 1 - Quadro sala 1



Fonte: Registro da autora enviado no grupo de WhatsApp da sala 1.

Figura 2 - Quadro sala 7



Fonte: Registro da autora enviado no grupo de WhatsApp da sala 7.

Outro ponto que precisa ser discutido pode ser observado nas figuras por meio da presença de anotações que sinalizam aspectos gramaticais do *simple present*. Nessa aula sobre *routine* (figuras 1 e 2), foram trabalhadas com os estudantes as estruturas afirmativa e negativa. A partir dessa menção, quero pontuar que o ensino de léxico, pronúncia e gramática não está em desacordo com os construtos de ILF. Como já indicado por Leung e Lewkowicz (2018, p. 61), "it would be difficult to imagine any kind of language learning without paying at least some attention to the formal and rule-based aspects of the language concerned". É preciso entender que adotar ILF não significa ter práticas fora da realidade ou mirabolantes. Na verdade, as mudanças requeridas para uma prática mais ILF-

*oriented*, por vezes, podem estar nos detalhes. O objeto do ensino/aprendizado de inglês nas escolas continua sendo a língua inglesa, porém, a adoção de ILF coloca em foco a necessidade de ensinar e aprender a língua para se comunicar, ou seja, a serviço das relações sociais e não apenas como um sistema. Uma vez que isso é compreendido, mudanças nas práticas ocorrem. Afinal, ILF não é uma nova metodologia pronta para ser adotada no ensino de língua inglesa<sup>13</sup> (KORDIA, 2019), mas, sim, um novo ‘olhar’.

#### 4. Dicas para o professor e sugestões futuras

Como professora de língua inglesa que procura adotar ILF nas práticas pedagógicas, entendo como essencial (i) **motivar os estudantes a se perceberem como possíveis falantes legítimos de inglês**, pois, a partir desse reconhecimento, é possível procurar (ii) **promover a descentralização do ideal de falante nativo** que permeia tradicionalmente o ensino/aprendizagem de línguas adicionais. Logo, essa descentralização apresenta o potencial de (iii) **fazer com que falantes de línguas adicionais (não só do inglês) se orgulhem de seus traços identitários** (usos locais de seus idiomas, sotaques e trejeitos). Esses três pontos oferecem espaço para que outras atitudes *ILF-aware* floresçam.

Por fim, para aqueles que querem buscar mais informações sobre ILF, indico, além das leituras referenciadas neste capítulo e dos textos sugeridos nelas, seguir também as reuniões abertas do grupo de pesquisa ILF Brasil<sup>14</sup>, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), disponíveis no canal do YouTube NUPEL ILUFBA<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Kordia (2019, p. 55) aponta que “*ELF-aware teaching is a developmental process, rather than, for instance, a new ELT method or approach seeking, perhaps, to replace EFL teaching*”.

<sup>14</sup> Mais informações sobre esse grupo de pesquisa estão disponíveis em: <https://www.elfbrasil.com/>

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/c/NUPELILUFBA>

## Referências

ALTHOF, Flávia. *A Disciplina Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho na Matriz Curricular do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: Avaliação de sua Pertinência*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 118 p., 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília, DF, SEB/MEC, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. Um Museu de Grandes Novidades: a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. In: GERHARDT, Ana Flávia; AMORIN, Marcel (Org.). *A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*. Campinas: Pontes Editores, p. 41-85, 2019.

DELLAGNELO, Adriana; MORITZ, Maria Ester. The Influence of Language Conceptions on Language Teacher's Practices. In: SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison (Orgs.). *Applied Linguistics Questions and Answers* [recurso eletrônico]: Essential Readings for Teacher Educators. Florianópolis: UFSC, 2021, p. 105-114.

DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis language text culture*, n. 19, 2020.

DUBOC, Ana Paula. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de "Inglês como Língua Franca" no Componente Curricular Língua Inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, 2019, p. 10-22.

EL KADRI, Michele; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

FIGUEIREDO, Eduardo; SIQUEIRA, Sávio. How Can We Teach English as a Lingua Franca Locally? In: SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison (Org.). *Applied Linguistics Questions and Answers* [recurso eletrônico]: Essential Readings for Teacher Educators. Florianópolis: UFSC, 2021, p. 26-52.

FINARDI, Kyria. English as a Global Language in Brazil: a Local Contribution. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele; CALVO, Luciana (Orgs.). *English as Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 71-86.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. *Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. Dia a dia Educação, Paraná 2, p. 2289-2298, 2014.

GIMENEZ, Telma Renomeando o Inglês e formando professores de uma língua global. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 52, n. 1, p. 73-93, 2015.

JENKINS, Jennifer; WILL, Baker; DEWEY, Martin (Orgs.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018.

JENKINS, Jennifer. The Future of English as a Lingua Franca?. In: JENKINS, Jennifer; WILL, Baker; DEWEY, Martin (Org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. p. 594-605.

JENKINS, Jennifer. ELF and WE: Competing or Complementing Paradigms?. In: LOW, Ee Ling; PAKIR, Anne (Eds.). *World Englishes: Rethinking Paradigms*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017. p. 12-28.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English as multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JENKINS, Jennifer. English as a Lingua Franca from the Classroom to the Classroom. *ELT Journal*, v. 66, n. 4, p. 486-494, 2012.

JENKINS, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEUNG, Constant; LEWKOWICZ, Jo. English Language Teaching: Pedagogic Reconnection with the Social Dimension. In: JENKINS, Jennifer; WILL, Baker; DEWEY, Martin (Org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018a. p. 61-73.

LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Inglês em Escola Pública não funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LIMA, Jane Helen Gomes; MACHADO, Pierre da Silva. Avaliação no Ensino de Língua Inglesa: Problematizações à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e do Inglês como Língua Franca. *Revista Juçara*, v. 5, n. 2, p. 79-94, 2021.

LIMA, Jane Helen Gomes; ROSSO, Graziela Pavei Peruch; PASINI, Liviã Gonçalves Rocha. Inglês como língua franca (ILF) e translinguagem no ensino remoto emergencial. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 1, p. DT5, 2021.

LIMA, Jane Helen Gomes; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. A BNCC e o Inglês como Língua Franca (ILF): consolidando saberes. In: SANTANA; Wilder Kleber; SILVEIRA, Éderson Luís (Org.). *Educação, linguagens e ensino: saberes interconstitutivos*, v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/educacao-linguagens-e-ensino-saberes-interconstitutivos-vol-2/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

LIMA, Jane Helen Gomes; SAVIO, Gislane; ROSSO, Graziela Pavei Peruch. Inglês como Língua Franca (ILF) e o ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de ensino remoto: um relato de caso aplicado ao ensino fundamental 1. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 269-282, set./dez. 2020.

LORTIE, Dan. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MATSUDA, Aya. Is Teaching English as an International Language all about Being Politically Correct?. *RELC Journal*, v. 49, n. 1, p. 24-35, 2018.

MAURANEN, Anna. Conceptualising ELF. In: JENKINS, Jennifer; WILL, Baker; DEWEY, Martin (Org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. p. 7-24.

PLANK, David. *Implementing the BNCC: Lessons from "Common Core"*. Lemman Center. Stanford Graduate School of Education, 2016. Disponível em: [https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementing%20merged%20English%281%29\\_0.pdf](https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementing%20merged%20English%281%29_0.pdf). Acesso em: 23 fev. 2022.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. *Uma Breve História dos Estudos Decoloniais*. Projeto: 3º Arte e descolonização. São Paulo: MASP Afterall, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

O'REGAN, John. English as Lingua Franca: An Immanent Critique. *Applied Linguistics Journal*, v. 35, n. 5, p. 533-552, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. *Orientações para os CEJAs: 2º semestre 2014*, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-em-prisoas-2014-512/legislacao-515/2289-orientacoes-para-os-cejas-2-semester-2014-4073/file>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SANTANA, Juliana; KUPSKE, Felipe. De Língua Estrangeira à Língua Franca e os Paradoxos In-Between: (Tensionando) o Ensino de Língua Inglesa à Luz da BNCC. *Revista X*, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez. 2010.



SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*. v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, Barbara; WIDDOWSON, Henry. ELF for EFL: A Change of Subject? *In: SIFAKIS, Nicos; TSANTILA, Natasha. English as a Lingua Franca for EFL Contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 17-31.

SIFAKIS, Nicos; TSANTILA, Natasha. Introduction. *In: SIFAKIS, Nicos; TSANTILA, Natasha. English as a Lingua Franca for EFL Contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 1-13.

SIQUEIRA, Domingos Sávio; SOUZA, Juliana. Inglês como Língua Franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 31-64, 2014.

SILVA, Leandro; LADEIA, Sheila; CRUZ, Giêdra. Interculturalidade, Ensino de Inglês com Língua Franca e a Base Nacional Comum Curricular. *Fólio*, v. 10, n. 1, p. 599-616, 2018.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o Contexto Brasileiro. *In: GERHARDT, Ana Flávia; AMORIN, Marcel (Org.). A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*. Campinas: Pontes Editores, p. 7-15, 2019.

TORRES, Marília; TERRES, Mariana. A Língua Inglesa na BNCC: uma Análise das Concepções de Língua. *Fórum Linguístico*, v. 18, n. 3, p. 6467-6478, 2021.

VYGOTSKY, Lev. *The collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1: Problems of general psychology. New York: Plenum Press, 1987.

# ENSINO DE INGLÊS COM ARTE: UMA EXPERIÊNCIA COM *VISUAL THINKING STRATEGIES* (VTS) NO IFBA<sup>1</sup>, CAMPUS DE SALVADOR

*Lucélia Ramos Alcântara*  
*Marcus Drummond Celestino Silva*  
*Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira*

## 1. Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido". (BRASIL, 2000, p. 5)

Para que haja articulação e compartilhamento de significados no processo ensino-aprendizagem e, mais especificamente, na interação em língua inglesa, é preciso preparar o ambiente, aproximar-se dos estudantes, deixá-los confortáveis e criar uma atmosfera de aceitação, a qual permita a emissão de opiniões atrelada ao respeito à voz do outro, ainda que haja discordância. No caso de turmas heterogêneas, em que os níveis de proficiência na língua-alvo vão desde "apenas o verbo *to be*" até alunos em nível de conversação intermediário/avançado, é importante permitir que o diálogo aconteça da forma mais interessante para o falante, deixando-o livre para usar o repertório linguístico de que disponha, em especial no momento de iniciar a aula.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Atividades de *warm-up* podem ser compreendidas como as atividades iniciais de uma aula, e desempenham um papel fundamental para seu sucesso. De acordo com Allwright (1984), elas estabelecem uma atmosfera socioemocional adequada para o aprendizado de uma língua, pois visam tirar o foco do mundo exterior e trazê-lo para dentro da sala de aula, despertando seu interesse por meio de atividades simples, mas interativas e engajantes. Dessa forma, os alunos se sentem preparados e dispostos a participar ativamente do restante da aula.

Entre suas características, é possível afirmar que as atividades de *warm-up* possuem a capacidade de estimular e motivar os alunos (VELANDIA, 2008) dadas as suas particularidades: são curtas – normalmente, levam de cinco a dez minutos; fáceis, pois precisam ser adequadas à heterogeneidade das turmas; criativas, na medida em que capturam o interesse dos alunos; e altamente adaptáveis aos diversos estilos de aprendizagem, servindo igualmente aos alunos que melhor aprendem de forma visual, auditiva ou sinestésica.

Como exemplo de atividades de *warm-up*, estão aquelas que envolvem movimentos físicos – caminhar e encontrar colegas com interesses semelhantes, por exemplo – relacionar figuras com tópicos gramaticais ou vocabulário, escrever ou desembaralhar frases curtas, ouvir (e cantar) canções etc. Essas atividades tanto podem introduzir um novo tópico quanto revisar um tópico anterior, ou, simplesmente, introduzir o idioma na aula, fazendo com que os alunos já comecem a pensar nele, preparando-os para as atividades que virão a seguir.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma possibilidade de iniciar as aulas de língua inglesa com arte, isto é, utilizando obras de arte em geral para suscitar a curiosidade dos alunos, promover um ambiente de participação e colaboração que estabeleça uma relação com o vocabulário e/ou conteúdo linguístico a ser apresentado. Ao longo do texto, o item 2, “Que tal começar com arte?”, propõe que o docente se coloque na posição do estudante e demonstra uma possível interação diante das perguntas apresentadas. Na sequência, o item 3,

“A origem das *Visual Thinking Strategies (VTS)*”, traz informações sobre a técnica, incluindo sua origem e teóricos. Por fim, no item 4, “Dicas para o professor”, ilustra-se uma possível interação por meio das VTS, bem como sugestões para ampliar o conhecimento sobre tais estratégias.

## 2. Que tal começar com arte?

Convidamos você, leitor(a), a assumir o papel dos estudantes por meio de um *warm-up* feito “com arte”. Caso concorde, observe a obra de arte na Figura 1 por um minuto e, em seguida, responda a primeira pergunta: O que está acontecendo na figura?

Figura 1 – Obra de arte de Edward Munch



Fonte: Munch (2022)

Na sequência, pergunte-se: O que me levou a pensar isso? Tenho algo a acrescentar?

Como forma de ilustrar possíveis respostas, um dos autores deste artigo, no papel de mediador, fez aos outros dois autores, que tiveram acesso à mesma imagem, as seguintes perguntas, obtendo as respostas aqui postas. Vide interação:

**Mediador: O que está acontecendo na figura?**

**Autor 1:** Três pessoas parecem estar em uma ponte. Duas delas, pensativamente e sem compromisso, olham a paisagem. A outra demonstra estar assustada com alguma coisa, provavelmente, algo sonoro, pois protege os ouvidos; demonstrando, inclusive, até um certo pavor.

**Mediador: O que você vê que te faz dizer isso?**

**Autor 1:** Percebo, inicialmente, riscos no desenho que lembram o formato padrão de uma ponte; depois, riscos em tons de azul e amarelo que remetem ao movimento de águas agitadas; e um horizonte nas cores vermelha e amarela que fogem ao padrão de tranquilidade e passam uma sensação de descontrole, agitação. Na água, consigo perceber, ainda, a existência de uma “pedra” com uma cruz ou algo similar. Percebo, então, as silhuetas de três pessoas com atitudes diferenciadas sobre a situação. Destaco a atitude da pessoa em primeiro plano, as mãos no ouvido e a boca aberta expressam sensações de susto, terror, pavor... parece que algo muito sério pode ter acontecido.

**Mediador:** Então você percebe os traços, as cores, e a natureza, em geral, como indicadores de um descontrole, além das expressões das pessoas, que levam a pensar em situações negativas que podem ter acontecido. Muito bem observado!

**Mediador: O que mais vocês podem dizer? O que está acontecendo na figura?**

**Autor 2:** Houve um acidente, alguém caiu da ponte e outra pessoa está desesperada pedindo ajuda.

**Mediador:** O que você vê que te faz dizer isso?

**Autor 2:** Há uma ponte e pessoas olhando para baixo, enquanto uma, afastada, tem expressão de desespero.

**Mediador:** Então você imagina que a expressão de desespero por você observada pode dizer respeito a alguém que caiu da ponte. Muito bem!

A interação continuaria se houvesse mais pessoas envolvidas no processo de construção de sentidos. Observe que o mediador elogia, de alguma forma, a fala dos autores, o que é importante para incentivar outras falas. Esses procedimentos descrevem as estratégias de pensamento visual – em inglês, *Visual Thinking Strategies* (VTS) –, termo que será usado ao longo do texto.

### 3. A origem das *Visual Thinking Strategies* (VTS)

As VTS surgiram, a princípio, nos museus. No final dos anos 1980, Philip Yenawine, cocriador do método, foi Diretor de Educação do Museu de Arte Moderna (MOMA) de Nova York. Ao perceber que era preciso ir além da apresentação das obras de arte, Yenawine buscou soluções para maximizar o conhecimento dos observadores de arte nos museus, o que o levou a conhecer Abigail Housen, Doutora da Faculdade de Educação de Harvard, com estudos sobre habilidades visuais e cognitivas. A partir desse encontro, a área de educação em museologia passou por grandes mudanças.

Ao invés de ouvir as explicações dos guias, os visitantes, em especial estudantes, passaram a discutir arte por meio da interação proporcionada pelo facilitador, seja um guia do museu ou o próprio professor, desde que preparado para aplicar a técnica. O papel do facilitador é perguntar, aceitar as respostas e questioná-las. Não há respostas certas ou erradas; as impressões acerca das imagens são parafraseadas pelo mediador, sem que haja julgamento, ainda que o professor discorde.

As perguntas que norteiam o trabalho com VTS são “O que está acontecendo aqui [na figura]?”, ‘O que você vê que te leva a

dizer isso?’ e ‘O que mais você pode encontrar [descobrir]?’” (HOUSEN, 2002, p. 100). A resposta à primeira pergunta vem naturalmente, já que os estudantes são capazes de fazer observações e imaginar histórias. Já a segunda pergunta exige que os alunos citem evidências de suas falas iniciais. A terceira, por sua vez, encoraja-os a buscar outras interpretações (HOUSEN, 2002).

Segundo Housen (2002, p. 101), “as perguntas criam um tipo de ‘estúdio de pensamento crítico’, no qual os aprendizes observam cuidadosamente, avaliam, sintetizam, justificam e especulam”, tudo feito com base em impressões à primeira vista, conhecimentos prévios e naqueles adquiridos por meio da escuta das opiniões dos colegas, o que pode fazer expandir a visão de mundo dos participantes.

Yenawine (1990, p. 23) nos diz que “vemos essas variáveis como bons exemplos da teoria contemporânea que caracteriza o pensamento crítico como ‘a arte de pensar sobre o seu pensamento’”. O processo com VTS permite o acesso ao “poder da arte ao focar a atenção a um nível que é acessível e provocativo para o aprendiz em uma sequência apropriada ao longo do tempo” (YENAWINE, 1990, p. 121).

Em meio à necessidade de cumprir programas e preparar os estudantes para que possam passar em exames como o ENEM, podemos acabar nos esquecendo da formação do cidadão crítico. Há pouco tempo para ir além do currículo. Entretanto, na condição de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), não devemos esquecer nossa responsabilidade de promover a formação de um cidadão histórico-crítico. Assim, a utilização de VTS como *warm-up* das aulas de inglês pode ser uma boa estratégia para, além de cumprir o conteúdo e a carga horária, oferecer aos estudantes a oportunidade de pensar sobre o seu pensamento, mediante a observação de obras de arte e reflexão sobre elas. Ademais, a disciplina e o respeito à fala do outro são incentivadas por meio das VTS, visto que, antes de falar o que pensam, os participantes devem

levantar a mão e aguardar sua vez de falar enquanto escuta atentamente o que diz o colega.

#### **4. Dicas para o professor**

De forma a ilustrar mais claramente o exposto neste capítulo e, ao mesmo tempo, orientar o professor em suas práticas iniciais de ensino de inglês, segue um exemplo de uma possível interação professor-aluno ou aluno-aluno em atividade de *warm-up* com VTS. Trata-se de uma descrição extensa, visto que apresenta, detalhadamente, a forma de aplicar a técnica.

Conforme já abordado anteriormente, o *warm-up* é de extrema importância para criar no aluno a vontade de participar e a expectativa acerca do assunto que será trabalhado. Nesse exemplo, utilizaremos o material didático desenvolvido pelos autores para o 2º ano dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFBA – Campus de Salvador, denominado *Planting Seeds*. Substituiremos o conteúdo da seção *Setting the Scene*, que apresenta uma imagem simples sobre vários tipos de trabalhos e/ou empregos e algumas perguntas, pelo trabalho de contextualização por meio de VTS, utilizando a Figura 2.

Assim, o professor iniciará exibindo a Figura 2 e solicitará aos alunos que a observem por um minuto, sem conversar com os colegas, refletindo sozinhos e formulando suas impressões acerca da situação a eles apresentada.

Em seguida, é importante deixar claro para os estudantes que eles devem levantar a mão e aguardar sua vez de falar. Então, o professor inicia com a pergunta “O que está acontecendo na figura?” e aguarda os alunos levantarem as mãos. É comum que muitos levantem as mãos ao mesmo tempo, e cabe ao docente decidir de que forma organizará as respostas, sempre pedindo que respeitem o término da fala do colega durante a interação. O uso das estratégias de pensamento visual também pode ajudar no desenvolvimento do respeito ao tempo de fala dos colegas.



Não é preciso nem recomendado falar sobre a obra de arte antes do trabalho com VTS. Os estudantes não devem ser influenciados por possíveis caminhos suscitados pelo professor. Após as falas, pode ser interessante dar um panorama do que se trata a obra de arte, fornecer a informação que está no título da figura, contextualizar com o marco histórico etc., a depender do objetivo do professor, dos questionamentos dos alunos e do plano de aula.

No que diz respeito à pergunta “O que você vê que te leva a falar isso?”, é de suma importância que o docente escute atentamente a resposta do estudante, visto que terá que utilizá-la, junto com a informação da resposta à primeira pergunta, para parafrasear o que foi dito, a fim de que se mantenha o fluxo das ideias e os colegas retomem o raciocínio e façam as relações com suas (possíveis) falas seguintes.

Quanto à última pergunta, “O que mais vocês podem ver?”, é o momento em que o próximo aluno trará suas considerações após ouvir o(s) colega(s) e o professor, com a retomada de informações já postuladas. É válido lembrar, ainda, que parabenizar os alunos pelas suas participações é essencial para encorajar a turma a continuar o processo.

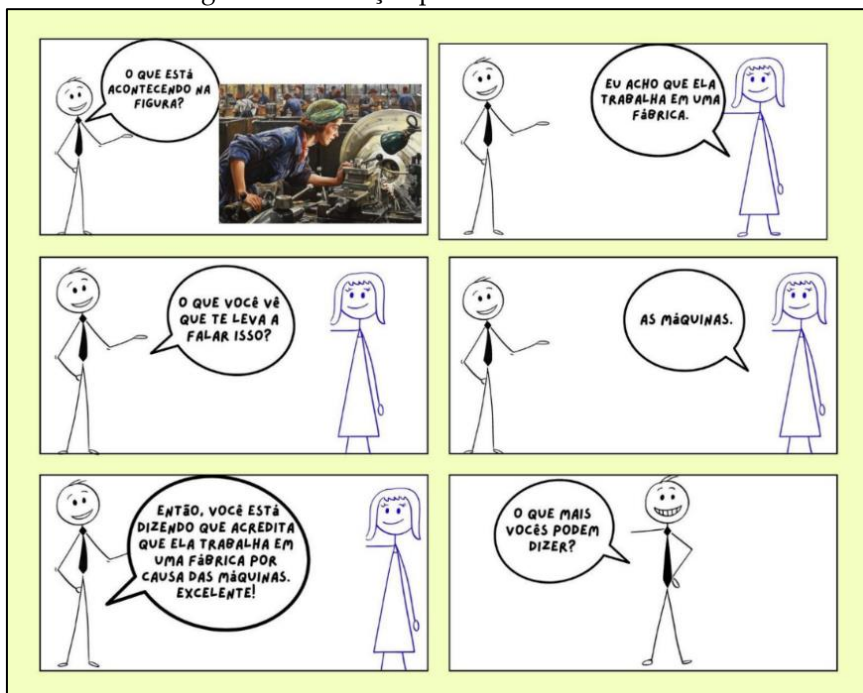
Figura 2 – Ruby – pintura de Dame Laura Knight, 1943



Fonte: CBHC, 2022.

Uma possível interação professor/facilitador e alunos será ilustrada na Figura 3, na Figura 4, na Figura 5 e na Figura 6, todas com diagramação de Júlia Alcântara<sup>2</sup>.

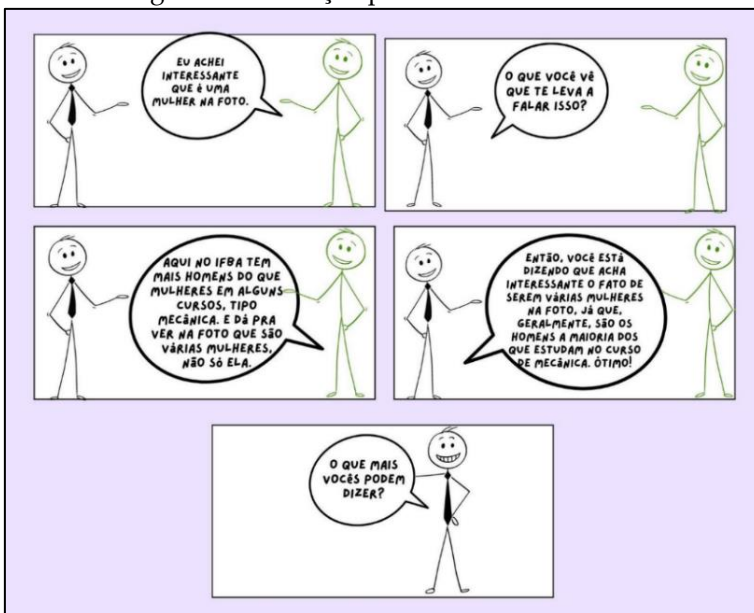
Figura 3 – Interação professor – estudante 1



Fonte: Os autores, 2022.

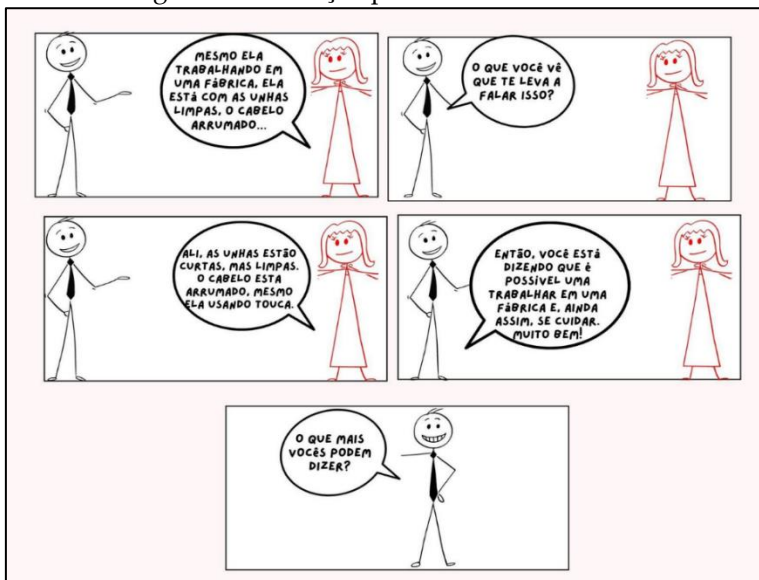
<sup>2</sup> Júlia Alcântara é estudante do 4º semestre do curso de Odontologia da UniFTC, Campus Salvador.

Figura 4 – Interação professor – estudante 2



Fonte: Os autores, 2022.

Figura 5 – Interação professor – estudante 3



Fonte: Os autores, 2022.

Figura 6 – Interação professor – estudante 4



Fonte: Os autores, 2022.

Após as discussões, a seção de vocabulário do material didático *Planting Seeds*, desenvolvido pelos autores deste capítulo, consiste em uma transição adequada para dar seguimento ao conteúdo. Conforme pode ser visto na Figura 7, o item 2 apresenta profissões relacionadas aos cursos oferecidos no Campus de Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Figura 7 – Planting Seeds, Lesson 2

## 2. VOCABULARY PRACTICE: TECHNICIAN JOBS

Look at the pictures below. Then, match them with the correspondent job.



- ( ) Mechanical Technician
- ( ) Electrotechnician
- ( ) Refrigeration Technician
- ( ) Geology Technician
- ( ) Automation Technician
- ( ) Chemistry Technician
- ( ) Electronics Technician
- ( ) Building Technician

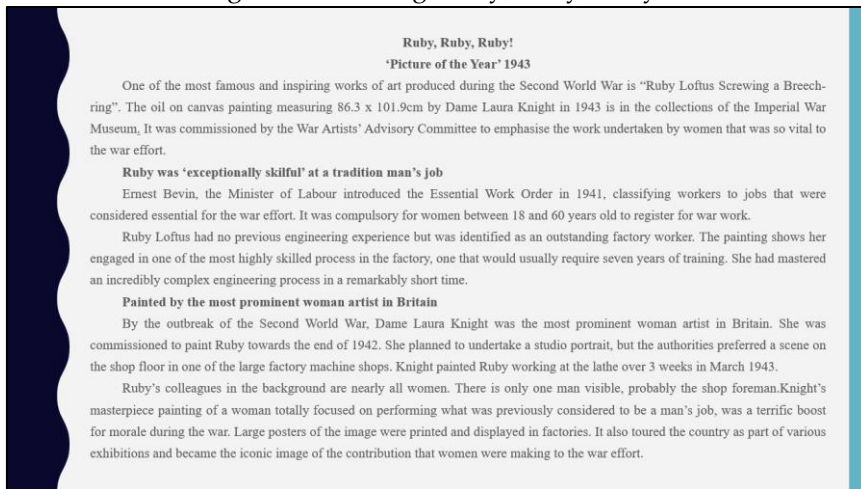
Fonte: Alcântara; Silva; Oliveira, (2019, p. 11)

Os estudantes continuarão interessados em participar, porque o conteúdo lhes diz respeito, visto que o trabalho com os empregos técnicos está em destaque em seu dia a dia. Lembremos que um dos estudantes trouxe o fato de a proporção de meninas ser menor do que a de meninos no curso de Mecânica, o que acontece também em outros cursos do Ensino Integrado.

Para aqueles professores que trabalham com estratégias de leitura e compreensão textual, uma boa continuação para a aula, após a utilização das VTS, seria aproveitar um texto que explique a obra de arte, fale de sua origem, autoria, contexto social, entre outros aspectos que, certamente, interessarão os alunos. Uma

sugestão é usar um trecho do conteúdo extenso que está disponível em [rcahmw.gov.uk](http://rcahmw.gov.uk), conforme se apresenta na Figura 8.

Figura 8 – Reading: Ruby, Ruby, Ruby!



**Ruby, Ruby, Ruby!**  
**'Picture of the Year' 1943**

One of the most famous and inspiring works of art produced during the Second World War is "Ruby Loftus Screwing a Breech-ring". The oil on canvas painting measuring 86.3 x 101.9cm by Dame Laura Knight in 1943 is in the collections of the Imperial War Museum. It was commissioned by the War Artists' Advisory Committee to emphasise the work undertaken by women that was so vital to the war effort.

**Ruby was 'exceptionally skilful' at a tradition man's job**

Ernest Bevin, the Minister of Labour introduced the Essential Work Order in 1941, classifying workers to jobs that were considered essential for the war effort. It was compulsory for women between 18 and 60 years old to register for war work.

Ruby Loftus had no previous engineering experience but was identified as an outstanding factory worker. The painting shows her engaged in one of the most highly skilled process in the factory, one that would usually require seven years of training. She had mastered an incredibly complex engineering process in a remarkably short time.

**Painted by the most prominent woman artist in Britain**

By the outbreak of the Second World War, Dame Laura Knight was the most prominent woman artist in Britain. She was commissioned to paint Ruby towards the end of 1942. She planned to undertake a studio portrait, but the authorities preferred a scene on the shop floor in one of the large factory machine shops. Knight painted Ruby working at the lathe over 3 weeks in March 1943.

Ruby's colleagues in the background are nearly all women. There is only one man visible, probably the shop foreman. Knight's masterpiece painting of a woman totally focused on performing what was previously considered to be a man's job, was a terrific boost for morale during the war. Large posters of the image were printed and displayed in factories. It also toured the country as part of various exhibitions and became the iconic image of the contribution that women were making to the war effort.

Fonte: Adaptado de CBHC, 2022.

O texto da Figura 8 pode dar margem a discussões sobre o papel da mulher no mercado de trabalho, especialmente nas áreas técnicas, em consonância com a realidade dos estudantes do IFBA – Campus de Salvador.

No que diz respeito aos aspectos gramaticais, caso seja de interesse do professor, é possível abordar a estrutura de voz passiva, considerando que há diversos exemplos de uso no texto. No entanto, lembremos que o texto não deve ser usado apenas como pretexto para o ensino de gramática; é preciso explorar a sua riqueza, ainda que isso resulte no estudo da forma, indo além das questões culturais fortemente apresentadas no conteúdo do texto.

Mais informações sobre o uso de VTS podem ser encontradas no site oficial, [vtshome.org](http://vtshome.org), no qual há diversos textos disponíveis, bem como a novidade da "imagem do dia", que pode ser utilizada para inspirar-nos no momento de preparação de nossas aulas. Há vídeos no YouTube com palestras ministradas por Philip

Yenawine, nas quais ele ilustra, de fato, como pode ser aplicado o método. Bom trabalho com VTS!

## Referências

ALCÂNTARA, Lucélia Ramos; OLIVEIRA, Maria da Conceição da Veiga Pessoa de; SILVA, Marcus Drummond Celestino. *Planting Seeds*. Material didático registrado, mas não publicado. IFBA, Campus de Salvador. 2017.

ALLWRIGHT, R. L. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning, *Applied Linguistics*, Volume 5, Issue 2, Summer 1984, Pages 156–171. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/5.2.156>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

CBHC – Comisiwn Brenhinol Henebion Cymru. Royal Comission on the Ancient and Historical Monuments of Wales. *'Picture of the year' 1943*. Disponível em: <http://rcahmw.gov.uk>. Acesso em: maio, 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: maio 2022.

HOUSEN, Abigail C. *Æsthetic Thought, Critical Thinking and Transfer Visual Understanding in Education*. In: *Arts and Learning Research Journal*. Vol. 18, No. 1, 2001-2002. Disponível em: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5%C3%86sthetic-Thought-Critical-Thinking-and-Transfer.pdf>. Acesso em: maio 2022.

MAYERS, RyAnn. *Pinterest*. Disponível em: <https://br.pinterest.com/ryannmyers/visual-thinking-strategies/>. Acesso em: maio, 2022.

MUNCH, Edvard. *O Grito*. Disponível em: <http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/O-Grito-Edvard-Munch.html>. Acesso em: maio, 2022.

PERUCHI, R. *A utilização da técnica scaffolding por aprendizes de língua inglesa: características do uso em um ambiente virtual de*

aprendizagem. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 6, n. 1, p. 133–145, 2013. DOI: 10.17851/1983-3652.6.1.133-145. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16635>. Acesso em: maio 2022.

SHAKESPEARE, William. *William Shakespeare Quotes About Art*. Disponível em: [https://www.azquotes.com/author/13382-William\\_Shakespeare/tag/art](https://www.azquotes.com/author/13382-William_Shakespeare/tag/art). Acesso em: maio 2022.

YENAWINE, Philip. *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Harvard Education Press, 2013.

VELANDIA, R. The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement during the English Class. *In: Profile*. Bogotá, n. 10, p. 9-26, Dec. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902008000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 de maio de 2022.





# ENSINO DE INGLÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS (ESOL) NO EXTERIOR

*Caio Albernaz Siqueira*

## **1. Introdução**

Ao longo do primeiro volume do *Práticas de Ensino de Inglês* e dos capítulos anteriores deste volume, você tem explorado diversos contextos de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, onde a maioria dos estudantes tem o português como primeira língua (L1). Este capítulo, porém, tem por objetivo explorar contextos e possibilidades de ensino de inglês fora do Brasil, onde a L1 dos estudantes, portanto, pode não ser necessariamente o português, podendo ser inclusive uma língua não dominada pelo professor. Pense no caso de um professor brasileiro cuja L1 é o português e a L2 o inglês ensinando inglês no Japão, por exemplo. Por outro lado, imagine o caso de um professor brasileiro ensinando inglês para falantes de outras línguas (ESOL) na cidade de Toronto, no Canadá, aonde estudantes de todo o mundo vão estudar o idioma.



### Conceitualizando e ampliando...

**ESOL:** *English for Speakers of Other Languages*. O termo foi adotado e tem sido preferido depois de discussões acadêmicas acerca dos termos ‘inglês como língua estrangeira’ e ‘inglês como segunda língua’ em subcampos da Linguística, como a Sociolinguística, e em subcampos interdisciplinares, como o de estudos de Aquisição de Língua. Os termos ‘segunda língua’ e ‘língua estrangeira’ perpassam discussões relacionadas a aspectos sociopolíticos e sócio-históricos da língua que podem levar à exclusão e ao preconceito contra alguns falantes e comunidades. Neste capítulo, portanto, optamos pelo uso dos termos “ESOL”, “falantes de outras línguas” ou “L2”.

**L1/L2:** A primeira língua e segunda língua adquiridas por uma pessoa, respectivamente. Refere-se à ordem de aquisição unicamente e não necessariamente à frequência de uso ou dominância linguística. É muito comum encontrar pessoas em contextos bilíngues ou multilíngues cuja língua materna é uma, mas a língua dominante ou de uso mais frequente é outra. Imaginemos, por exemplo, um professor cuja L1 é o português brasileiro, mas que vive na França ensinando inglês. É possível que, dependendo das suas atividades, preferências e círculo social, ele faça mais uso do francês ou inglês do que de sua língua materna, o português.

Neste contexto, o professor pode se encontrar em uma sala de aula onde cada um de seus estudantes tem uma L1 diferente. Como ensinar inglês nesse caso, então?

Este capítulo busca responder a esta pergunta e outras mais. Na seguinte seção, apresentamos aspectos a serem considerados

com relação à qualificação profissional. Em seguida, falamos sobre *native speakerism*, ideologia que tende a permear muitos contextos de ensino de inglês (e outros idiomas) em alguns países. Discorreremos também sobre metodologia de ensino de inglês nesses contextos na seção subsequente. Por fim, apresentamos um resumo de casos de brasileiros ensinando inglês em diversos países com base na série de entrevistas “BrELTers pelo mundo”, promovida pela comunidade de professores BrELT.



### Conceitualizando e ampliando...

**BrELT:** De acordo com seu website, “a BrELT dedica-se ao desenvolvimento de profissionais do ensino de inglês no Brasil. Nossa principal atuação é uma comunidade no Facebook, mas hoje em dia estamos também em várias mídias sociais (Instagram, YouTube, LinkedIn, este blog etc.). Nosso objetivo é discutir práticas e reflexões, bem como compartilhar dicas, materiais e oportunidades, ajudando assim a construir uma comunidade de professores de inglês mais forte e unida no país”.

O acesso à comunidade está disponível através do seu grupo no Facebook (<https://www.facebook.com/groups/167493889992433>) e do website (<https://breltchat.wordpress.com>).

## 2. Qualificação profissional

Em se tratando das qualificações necessárias para que o professor brasileiro ensine inglês para falantes de outras línguas no exterior, consideramos as quatro frentes a seguir essenciais:

- **Diploma universitário:** a formação não precisa necessariamente ser na área de Letras ou afins, mas muitas escolas no exterior podem exigir um diploma de ensino superior. No Canadá, por exemplo, encontramos professores com formação em arquitetura, jornalismo e engenharia ensinando ESOL em escolas de idiomas.

- **Comprovação de proficiência linguística:** exames de proficiência de instituições renomadas como o IELTS ou os exames de Cambridge, por exemplo, ajudarão o profissional a demonstrar seu conhecimento linguístico para ensinar o idioma. Preferencialmente, o exame deve corresponder ao nível C2 da CEFR<sup>1</sup>, mas não é impossível que professores com nível C1 ou até B2 também consigam uma oferta de trabalho.

- **Curso de TESOL:** um curso intensivo ou extensivo de TESOL/TESL/TEFL costuma ser um dos principais requisitos das escolas empregadoras. Considere fazer um curso reconhecido internacionalmente como, por exemplo, o CELTA da Universidade de Cambridge. Apesar de ser amplamente conhecido e reconhecido, o CELTA não é a única opção de curso de TESOL. Várias instituições ao redor do mundo oferecem esse tipo de curso.

- **Experiência profissional:** alguns anos de experiência no seu currículo podem fazer a diferença aos olhos dos recrutadores e empregadores.

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre a CEFR podem ser encontradas no site do British Council no Brasil em <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em 26 de julho de 2022.



### Conceitualizando e ampliando...

*Common European Framework of Reference for Languages:* escala de proficiência linguística usada internacionalmente para descrever a proficiência linguística de estudantes de inglês (e de outras línguas) como segunda língua ou língua estrangeira.

TESOL: *Teaching English for Speakers of Other Languages*

TESL: *Teaching English as a Second Language*

TEFL: *Teaching English as a Foreign Language.*



### Conceitualizando e ampliando...

**TESL-Canada:** federação nacional de professores de inglês como segunda língua no Canadá. A organização busca promover a excelência no ensino e aprendizagem de inglês no país através do credenciamento de escolas, promoção de conferências, publicação do *TESL Canada journal* etc.

É importante mencionar que o não cumprimento de uma ou mais das quatro frentes acima não significa a impossibilidade de se conseguir um trabalho como professor de ESOL no exterior. Os requisitos podem variar de país para país e de escola para escola. No Canadá, por exemplo, é exigido que o professor de ESOL apresente um certificado ou diploma de TESOL emitido por uma escola reconhecida pelo TESL-Canada. No Uruguai, ensinei ESOL quando não havia completado o ensino superior ainda. Na Colômbia e Canadá, tive colegas com formação superior em diversas áreas do conhecimento. Portanto, é importante que o professor interessado em

ensinar no exterior faça um pouco de pesquisa sobre os requisitos típicos do país pelo qual apresenta interesse.

Alguns países, porém, exigem que o inglês seja a língua materna do professor e restringem, portanto, a seleção de docentes com certas nacionalidades, o que, na verdade, não garante que o professor tenha nascido e vivido em um determinado país. De todos os modos, escolas e países que apresentam preferência por professores “nativos” são motivados ideologicamente. Tal ideologia é chamada em ELT de *native speakerism* e, visto que o *native speakerism* ocorre em diversos países e regiões, ele será o foco da próxima seção.

### 3. *Native speakerism* e o professor “não-nativo”



#### Conceitualizando e ampliando...

*Native speakerism*: ideologia propagada dentro do ensino da língua inglesa em que o professor “nativo” é visto de forma superior não pelas suas qualificações e experiências profissionais, mas pelo seu local de nascimento, “passaporte” e/ou sotaque. De acordo com Holliday (2006), tal ideologia reflete ideais e percepções sobre a língua inglesa e sua metodologia de ensino.

NEST: *native English speaker teacher*.

NNEST: *non-native English speaker teacher*.

Holliday (2014, p. 1) define *native speakerism* como “uma ideologia neorracista com amplo impacto em como os professores

[de idiomas] são percebidos por colegas e alunos”<sup>2</sup>. Ele ainda defende que o *native speakerism* “causa danos a toda a profissão do ensino da língua inglesa”<sup>3</sup> e “representa uma descrença na contribuição cultural dos professores rotulados como ‘falantes não nativos’”<sup>4</sup> (HOLLIDAY, 2015, p. 11). O *native speakerism* acontece, por exemplo, quando uma escola promove seus cursos ressaltando que seus professores são “nativos” ou quando um aluno apresenta preferência por um professor ou outro devido à sua nacionalidade ou sotaque. Como defende Holliday, tais práticas são nocivas à profissão e ao mercado, já que o professor “nativo” se torna *commodity* (HOLLIDAY, 2015), e preconceitos e racismos acabam por ser encobertos no discurso do “professor nativo”.

O professor “não nativo” tem seus diferenciais. Medgyes (1992) nos recorda que competência linguística não é a única variável que afeta o desempenho de um professor de inglês como ESOL. Ele apresenta ainda alguns diferenciais do professor “não nativo” (p. 346-347):

- “Somente os professores não nativos podem servir de modelo de aprendizagem do inglês”. Ainda que o professor nativo seja bilíngue ou multilíngue, somente o professor não nativo pode servir de modelo para a aprendizagem do inglês como segunda língua ou língua estrangeira. O aluno pode, então, ver em seu professor um exemplo de aprendizagem exitosa.

- “O professor não nativo pode ensinar estratégias de aprendizagem de forma mais efetiva”. Porque o professor não nativo aprendeu o inglês como língua estrangeira ou segunda língua, ele possui experiência própria não somente na aquisição da língua, mas também no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua. O professor não nativo, então, pode passar essas estratégias adiante para seus alunos.

---

<sup>2</sup> “a neo-racist ideology that has wide-ranging impact on how teachers are perceived by each other and by their students”

<sup>3</sup> “damages the entire ELT profession”

<sup>4</sup> “represents a widespread cultural disbelief – a disbelief in the cultural contributions of teachers who have been labeled ‘non-native speakers’.



- “Os professores não nativos podem antecipar dificuldades linguísticas mais facilmente”. Por haver experienciado o processo de aprendizagem de inglês como L2, os professores não nativos possuem maior facilidade em antecipar barreiras ou interferências no processo de aprendizagem do inglês como L2. Dessa forma, o professor não nativo pode desenvolver planos de mitigação das dificuldades e barreiras no processo de preparação de aulas.

- “Os professores não nativos podem ser mais empáticos com relação às necessidades e problemas dos alunos”. Professores não nativos de inglês como L2 são eternos aprendizes da língua. Dessa forma, vivenciam o mesmo processo que seus alunos ainda que em um nível mais avançado.

- “Somente os professores não nativos podem se beneficiar de ter a mesma L1 que seus estudantes”. Ter a mesma L1 de seus alunos pode ser um ponto forte para o professor não nativo. O profissional já haverá passado por grande parte do processo de aquisição da mesma L2 que os alunos estão adquirindo. Na sala de aula, o professor terá um repertório mais afinado para lidar com decisões linguístico-pedagógicas naquele par de línguas em particular. Fora dela, as vantagens se refletem no processo de preparação de aulas, antecipação de problemas linguísticos e correções de produção linguística.



### Conceitualizando e ampliando...

**Interferência:** ao adquirirem uma L2, os aprendizes podem transferir conhecimentos linguísticos de sua L1. Algumas transferências são positivas, ou seja, ajudam no processo de aprendizagem, e a transferência representa uma produção gramaticalmente aceita na L2. Outras podem ser negativas, isto é, podem na verdade representar uma barreira ou dificuldade no processo, e a transferência representa um erro na L2. Esses dois tipos de transferência são também chamados de interferências.

Medgyes (1992) conclui, então, que o professor não nativo ideal é aquele que alcançou uma alta proficiência no idioma que ensina, no nosso caso, o inglês. Vê-se, assim, a importância de o professor brasileiro interessado em ensinar inglês no exterior ter um certificado de proficiência no idioma, como mencionado na seção anterior. O autor conclui também que o professor nativo ideal é aquele que possui uma alta proficiência na L1 dos seus alunos. Dessa forma, ambos os profissionais podem lançar mão das vantagens e desvantagens da combinação de línguas que têm como L1 e L2. De modo geral, o que se “leva para a casa” do artigo de Medgyes é que não é só a competência linguística que conta para determinar a performance e efetividade de um professor, mas também aspectos relacionados a estratégias de ensino e aprendizagem, sobre as quais, como visto, o professor não nativo pode apresentar uma certa vantagem. Na próxima seção, exploraremos um pouco os aspectos relacionados à metodologia de ensino da língua inglesa como L2 no exterior.

## 4. Metodologia

Uma das perguntas que você deve estar se fazendo é como ensinar ESOL para os alunos sem necessariamente conhecer a L1 deles. Com raras exceções, o método de ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira no exterior cai dentro do que chamamos Abordagem Comunicativa. Nessa abordagem, a prática pedagógica está baseada em técnicas e teorias que contribuem para que os alunos possam entender o professor na L2, no caso o inglês, sem que necessariamente compartilhem algum conhecimento da L1 do professor ou do aluno.



### Conceitualizando e ampliando...

**Abordagem comunicativa (*Communicative Approach*):** Também conhecida como *Communicative Language Teaching* (CLT), trata-se da abordagem pedagógica para o ensino de L2 provinda dos trabalhos de Celce-Murcia e colegas (1995) sobre competência comunicativa. De acordo com Brown e Lee (2015), os principais elementos da abordagem são autenticidade do uso do idioma, interação, aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem baseada em tarefas, comunicação para o mundo real e objetivos relevantes.

A hipótese do input compreensível (*comprehensible input*) do Modelo Monitor (*Monitor Model*) de Krashen (1982), por exemplo, pode ser de grande valia para o professor que se encontra na situação de não falar a L1 de seus alunos. Para tornar o input compreensível, o professor pode fazer uso de elementos paralinguísticos como gestos e expressão facial. Além disso, o uso

de imagens, *realia* e entonação de voz pode tornar o que se comunica compreensível para os estudantes<sup>5</sup>.

Além disso, o professor deve levar em conta o que o aluno já conhece de vocabulário e estruturas da L2 não somente para garantir que o input seja compreensível, mas também para definir os objetivos das aulas e o que será ensinado. O professor deve considerar o que o aluno já sabe para definir o próximo conteúdo que ele será capaz de aprender. Krashen se refere a essa incrementação como  $i + 1$ . Além disso, a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD, *Zone of Proximal Development*) de Vygotsky se assemelha a essa visão. Vygotsky (1978) define ZPD como o estágio entre o que os alunos são capazes de fazer individualmente e o estágio a que podem chegar com o auxílio de alguém mais capacitado, como o professor de idiomas.



### Conceitualizando e ampliando...

**$i + 1$ :** dentro do Modelo Monitor de Krashen (1982), refere-se à ideia de que o aprendiz pode progredir do estágio atual ( $i$ ) para o próximo estágio ( $i + 1$ ) através do input compreensível.

**Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD):** Brown e Lee (2015) definem a ZPD como a distância entre o estágio de desenvolvimento atual do aprendiz e seu potencial desenvolvimento.

---

<sup>5</sup> Um vídeo bastante famoso de Krashen sobre o input compreensível na prática está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NiTsdurReug>. Acesso em 26 de julho de 2022.

## 5. Casos de brasileiros no exterior: experiências e percepções

Nesta seção, oferecemos um pequeno panorama sobre o ensino de inglês fora do Brasil através de resumos de relatos de professores brasileiros no exterior. Com exceção do Uruguai e da Colômbia, as experiências e opiniões aqui apresentadas provêm da série de entrevistas “BrELTers pelo mundo”<sup>6</sup> promovida pela comunidade de professores BrELT e mencionada na introdução deste capítulo.

### 5.1 Caio Albernaz Siqueira, professor na Berlitz em Montevideú, Uruguai

<b>Qualificações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proficiência em língua inglesa.</li><li>• Alguma experiência profissional é bem-vinda.</li><li>• Diploma universitário é um diferencial, mas não obrigatório.</li></ul>
<b>Documentação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Somente passaporte. Visto de trabalho não é necessário devido aos acordos do Mercosul.</li></ul>
<b>Impressões pessoais</b>	O custo de vida em Montevideú pode ser alto e a remuneração, a princípio, pode não corresponder. A cidade é charmosa e tem bastantes atividades. Há muita admiração pelo Brasil por parte dos uruguaios e não é incomum encontrar escolas de português pela cidade, onde o professor de ESOL também pode trabalhar se sentir capacitado.

---

<sup>6</sup> O acesso às entrevistas completas é possível através do link <https://breltchat.wordpress.com/iniciativas-brelt/entrevistas-brelt>. Acesso em 26 de julho de 2022.

### 5.2 Caio Albernaz Siqueira, professor na Berlitz em Bogotá e Cúcuta, Colômbia

<b>Qualificações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proficiência em língua inglesa.</li> <li>• Diploma universitário é preferível, mas não obrigatório.</li> <li>• Alguma experiência profissional é bem-vinda.</li> </ul>
<b>Documentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visto de trabalho.</li> <li>• Documentação da empresa contratante para emissão de visto de trabalho (carta-convite).</li> <li>• Preenchimento de formulário on-line.</li> </ul>
<b>Impressões pessoais</b>	<p>O custo de vida na Colômbia é, em geral, baixo mesmo nas cidades maiores como Bogotá. Professores estrangeiros são normalmente bem pagos. A diversidade cultural e gastronômica é fascinante, e os colombianos são muito abertos à pessoa estrangeira.</p>

### 5.3 Audrey Duarte, professora no distrito de Chaoyang em Pequim, China

<b>Qualificações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proficiência em língua inglesa.</li> <li>• Diploma universitário em qualquer área.</li> <li>• Certificado de TESOL, preferencialmente CELTA.</li> <li>• Experiência profissional de, pelo menos, dois anos.</li> </ul>
<b>Documentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visto de trabalho iniciado pela empresa contratante.</li> <li>• Avaliação médica.</li> <li>• Apresentação de diploma universitário.</li> </ul>
<b>Impressões pessoais</b>	<p>O <i>native speakerism</i> é bastante forte. Muitas escolas recusarão a sua candidatura</p>

	<p>simplesmente pelo fato de seu passaporte não ser de um país anglófono. Professores estrangeiros são normalmente bem pagos, e o custo de vida não é alto.</p>
--	---

#### 5.4 Danilo Ribeiro, professor na BKC *International House* em Moscou, Rússia

<b>Qualificações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diploma universitário, preferencialmente em áreas correlatas.</li> <li>• Certificado de CELTA.</li> <li>• Dois anos de experiência.</li> <li>• Certificado de proficiência em língua inglesa.</li> </ul>
<b>Documentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visto de trabalho.</li> <li>• Documentação da empresa contratante para emissão de visto de trabalho (carta-convite).</li> <li>• Preenchimento de formulário on-line.</li> <li>• Atestado de antecedentes criminais.</li> <li>• Exame de HIV.</li> <li>• Pagamento de taxa no valor de R\$ 235 na época.</li> </ul>
<b>Impressões pessoais</b>	<p>Há diferenças culturais e o choque pode ser inevitável, mas a adaptação é possível. Aprender russo pode ser bastante complicado. Não houve discriminação por ser professor “não nativo”. A escola é bastante diversa, e as diferenças culturais são bem-vindas. Há professores de ESOL chineses, bolivianos, italianos, russos, coreanos e poloneses.</p>

**5.5 Viviane Bonfim, professora na GCCS Elementary School em Nova Iorque, Estados Unidos**

<b>Qualificações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diploma universitário.</li> <li>• Mestrado (MA).</li> <li>• Cinco anos de experiência (geralmente em escolas internacionais).</li> </ul>
<b>Documentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visto de trabalho.</li> <li>• Documentação da escola para emissão de visto.</li> </ul>
<b>Impressões pessoais</b>	A escola é diversa e tem 25% dos professores e funcionários de outros países. O volume de trabalho pode ser consideravelmente alto e cansativo, mas os resultados são gratificantes.

**5.6 Cintia Costa, professora em um *community college* em Winnipeg, Canadá**

<b>Qualificações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diploma universitário.</li> <li>• Certificado de TESOL emitido por instituição de ensino reconhecida pelo TESL-Canada.</li> <li>• Proficiência linguística.</li> </ul>
<b>Documentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visto de trabalho.</li> <li>• Documentação da escola para emissão de visto.</li> </ul>
<b>Impressões pessoais</b>	O custo de vida é mais baixo do que no Brasil, e o Canadá é bastante aberto a sotaques estrangeiros e à diversidade.



### 5.7 Lidiane Aires, professora na *International House* em Sydney, Austrália

<b>Qualificações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diploma universitário.</li><li>• Experiência profissional.</li><li>• Certificado CELTA.</li><li>• Proficiência linguística.</li></ul>
<b>Documentação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Certificados mencionados acima.</li><li>• Visto de trabalho (ou de estudante que permite trabalhar por 20 horas semanais).</li><li>• Documentação da escola para emissão de visto (de estudante ou de trabalho, apenas).</li></ul>
<b>Impressões pessoais</b>	O custo de vida é alto, mas a remuneração tende a ser superior que a do Brasil, mesmo com 20 horas semanais de trabalho. A qualidade de vida é mais elevada em comparação com a do Brasil. Não há preconceito linguístico devido a sotaques de outros professores nativos e não nativos.

### 5.8 Carolina Bottura, professora na *International House* em Cancún, México

<b>Qualificações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Certificado CELTA é essencial.</li><li>• Experiência, certificados de proficiência, diploma universitário são diferenciais, mas não obrigatórios.</li></ul>
<b>Documentação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Brasileiros não precisam de visto para o México como turistas. Depois do período de experiência, a empresa se responsabilizou pelo processo de visto de trabalho.</li><li>• Diplomas e certificados mencionados acima.</li><li>• Certidão de nascimento.</li></ul>

<b>Impressões pessoais</b>	O custo de vida é bem mais baixo que no Brasil, mas o salário pode ser também inferior. O povo mexicano é acolhedor e os alunos são dedicados. Há um pouco de desorganização nos processos em geral. A cultura mexicana em geral é bastante parecida com a brasileira.
----------------------------	--

## 6. Dicas para o professor

O professor brasileiro que deseja também ensinar inglês no exterior pode inicialmente elencar possíveis destinos. Em seguida, deve fazer uma pesquisa mais a fundo acerca dos requisitos gerais para o preenchimento de vagas para docentes no país desejado e considerar outros aspectos importantes, tais como custo de vida, questões culturais e linguísticas. Algumas perguntas, como “É necessário visto de trabalho?”, “Precisa-se ter uma oferta de emprego ou uma empresa patrocinadora para solicitar o visto?”, “Culturalmente falando, o professor acredita que poderá se adaptar aos costumes locais?” e “O professor precisa ter alguma fluência na língua oficial e/ou majoritária do país?”, além de outras, devem ser objeto de reflexão.

Finalmente, o professor interessado em lecionar a língua inglesa fora do Brasil deve buscar as qualificações necessárias para preencher as vagas disponíveis. Como mencionado anteriormente na seção 2, tais requisitos costumam ser (1) diploma universitário, (2) comprovação de proficiência linguística, (3) curso de TESOL, e/ou (4) experiência profissional.

## Referências

BROWN, H. D.; LEE, H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 4 ed. New York: Pearson Education, 2015.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 5–35, 1995.

ENTREVISTAS BrELT. *BrELT: a global ELT Community made by Brazilians*. Disponível em: <<https://breltchat.wordpress.com/iniciativas-brelt/entrevistas-brelt/>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), p. 385–387, 2006.

HOLLIDAY, A. R. Intercultural awareness for young learners. *AL Forum, TESOL Applied Linguistics Interest Section*. September, 2014.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism: Taking the Concept Forward and Achieving Cultural Belief. In: *(En)Countering Native-speakerism*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2015, p. 11–25.

MEDGYES, P. Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, [s. l.], v. 46, n. 4, p. 340–349, [s. d.].

# ENSINO DE INGLÊS MEDIADO PELA LÍNGUA DE SINAIS

*Felipe de Almeida Coura*

## 1. Introdução

Os estudos sobre as experiências multilíngues de surdos têm se expandido nos últimos anos. A pesquisa desenvolvida por Kusters e De Meulder (2019) é um exemplo dessa realidade linguística tão diversa da pessoa surda, mas que, muitas vezes, é silenciada. As autoras surdas investigam o repertório linguístico dos participantes através da análise de narrativas e de cores em desenhos que eram disponibilizados previamente. Assim, muitos surdos que dominavam duas ou mais línguas, entre línguas de sinais e escrita de línguas orais, expressavam sua relação com cada uma delas de maneira criativa. Havia aqueles, por exemplo, que possuíam algum nível de uso e contato com mais de cinco línguas, e as representavam em um desenho de uma silhueta do corpo humano com cores mais ou menos vibrantes na altura de diferentes partes do corpo, como o coração, cabeça, mãos e pés. As autoras discutem como essas diferentes relações linguísticas dos participantes acontecem e como essas experiências impactam em suas constituições identitárias.

No contexto brasileiro, cada vez mais as línguas de sinais de outros países ou a (língua) de sinais internacional vêm sendo utilizadas em eventos recorrentes como o Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, o Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística de Línguas de Sinais e em outros eventos já sediados no Brasil como a 24<sup>a</sup> Surdolimpíadas, que ocorreu em maio de 2022 na cidade de

Caxias do Sul, no estado do Rio Grande do Sul. Este é um cenário cada vez mais comum em um mundo altamente globalizado.

Hoje, no Brasil, há políticas linguísticas que motivam a educação bilíngue de surdos, como a estratégia 4.7 do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) e o capítulo V-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2021). Todavia, vale a pena refletirmos que mesmo que a Libras e a língua portuguesa possam ser as línguas mais utilizadas pelos surdos brasileiros, isso não limita o repertório linguístico que um surdo pode alcançar. Pensando em um contexto global, a leitura e a escrita da língua inglesa, principalmente para uso em contextos de interação em redes sociais e para a área escolar e acadêmica, ocupam um lugar de destaque para surdos brasileiros. De acordo com Svartholm (2014),

o inglês tem uma posição proeminente além das línguas oficiais, sobretudo no mundo dos negócios e na educação superior. O inglês também desempenha um papel de “língua franca”, uma língua para comunicação através de fronteiras de língua em ambientes internacionais, e para contatos internacionais. **Aprender inglês é tão importante para o surdo quanto para o ouvinte** (p. 43).

Isso não quer dizer que o inglês seja a língua estrangeira mais importante para o surdo brasileiro, mas que, como em diversas partes do mundo, o inglês exerce um papel relevante na escolarização e em usos sociais recorrentes. A UNESCO (2003) considera a educação multilíngue como requisito para uma agenda cidadã, sendo assim, na educação de surdos, não há maneira de se pensar em uma realidade linguística que seja muito diferente desse contexto. Monteagudo (2012) pontua ainda que a ideia do multilinguismo perpassa as sociedades ao longo dos tempos e, o monolinguismo, foi “inventado” como estratégia política de dominação e colonização há séculos. É nesse contexto que o surdo está inserido, não diferente de qualquer outro brasileiro.

Diante do exposto, este texto pretende discutir e propor reflexões sobre o ensino de leitura e escrita de língua inglesa para

surdos, ou seja, o ensino de língua inglesa como língua estrangeira ou adicional mediado pela língua de sinais<sup>1</sup>. Para esse fim, será exposto sobre o contexto educacional brasileiro que a maioria dos surdos está inserida, aspectos teóricos e práticos da área e, ainda, algumas dicas para professores que atuam ou desejam atuar com esse público.

## **2. Contexto educacional brasileiro e o ensino de línguas para surdos**

De maneira geral, a maioria dos surdos nas últimas décadas vivenciam ou vivenciaram um contexto político-educacional chamado comumente de educação inclusiva, a partir da Política Nacional de Educação Especial (LODI, 2013). A proposta da inclusão, de maneira geral, não se atendo somente às pessoas com algum tipo de deficiência constatada clinicamente, é autêntica e necessária, mas precisa ser revisitada com frequência para se adequar às demandas de seus diferentes públicos. Para os surdos, por exemplo, mesmo com a presença de intérpretes de Libras, profissionais muitas vezes mencionados nas estratégias de inclusão, diversas situações se tornam desafiadoras e com poucas reflexões, como o ensino de línguas nas escolas.

Na maioria dos casos, acontecem algumas das situações a seguir: a) ensina-se a língua portuguesa para ouvintes e surdos ao mesmo tempo, o que, para os ouvintes, é a primeira língua/língua materna, mas não para o surdos; b) mesmo que haja a presença de um intérprete, o professor, responsável pelo componente curricular, ensina línguas (portuguesa/inglesa) oralmente e requer o desenvolvimento de habilidades orais dos alunos, dessa maneira,

---

<sup>1</sup> Neste texto, sempre que for mencionado sobre o ensino de língua inglesa para surdos ou o ensino de língua inglesa mediado pela língua de sinais, se referirá ao ensino de leitura e escrita da língua somente e não a aspectos orais, muito menos ao ensino de *American Sign Language* (ASL), que é uma língua distinta. Não é necessário aqui destacar o grau de fluência em Libras dos alunos surdos que estão aprendendo outra língua.

o professor de língua inglesa, por exemplo, ao falar em inglês na sala, pretende atingir um objetivo com os alunos ouvintes, mas não atinge o mesmo objetivo com os alunos surdos.

No primeiro caso, demandaria de professores inúmeras estratégias para se ensinar, ao mesmo tempo, alunos que estão aprendendo língua portuguesa como primeira e segunda língua. Todavia, de maneira geral, a maioria dos cursos de Letras-Português formam professores para atuarem no ensino de língua portuguesa como língua materna. Assim, naturalmente, as estratégias de ensino que esses professores adotam em sala de aula vão contemplar a maioria ouvinte presente, que possui a língua portuguesa como língua materna. Aulas de língua portuguesa como segunda língua ou língua adicional, geralmente, acontecem em turmas específicas nos mais variados contextos como de imigrantes ou refugiados, mas não é o caso dos alunos surdos. De acordo com Lodi (2013), a “Política [Nacional de Educação Especial] desloca a Libras de seu status de primeira língua para as pessoas surdas, marcando a hegemonia da língua portuguesa durante todo o processo educacional” (p. 58). Assim, as traduções das aulas de língua portuguesa não são suficientes para se aprender a língua, uma vez que, na maioria das vezes, as estratégias de ensino, materiais e livros didáticos, e todo o ambiente escolar, são voltados para alunos que não possuem a Libras como primeira língua.

Nas aulas de língua inglesa nas escolas inclusivas, por mais que haja uma relação comum entre surdos e ouvintes no tocante ao inglês (para ambos se trata de uma língua adicional ou estrangeira), os alunos continuam tendo diferenças no que se refere à primeira língua e ao desenvolvimento de habilidades orais. Pode haver turmas de alunos ouvintes estrangeiros, por exemplo, de diferentes nacionalidades e línguas, aprendendo ao mesmo tempo a língua inglesa. No entanto, é um contexto em que todos partilham de uma mesma modalidade de língua: a oral. Para esses alunos, nesse caso, há um desejo, portanto, de desenvolver habilidades orais em língua inglesa e, em muitos casos, o professor pensa em diferentes

estratégias para esse fim. Em uma sala de aula de língua inglesa com alunos surdos e ouvintes, no momento em que o professor estiver falando em inglês para os seus alunos, seja na leitura de um texto, seja em outros momentos, o intérprete fará a tradução em Libras para o(s) aluno(s) surdo(s), dessa maneira, o que o aluno verá, será a fala do professor em Libras, não em inglês. A maioria dos desafios para o ensino de línguas para surdos, portanto, advém de um contexto onde a língua de instrução é oral.

O contexto da educação inclusiva contribuiu para a confirmação de algo já debatido há muitos anos: a educação de surdos precisa ser mediada pela língua de sinais e isso inclui o ensino de línguas (estrangeira ou não). As experiências visuais dos surdos pela língua de sinais demandam pedagogias surdas, ou seja, uma forma de educação na qual seja dada “atenção aos aspectos culturais do desenvolvimento emocional e social das crianças surdas” (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 311). Nesse sentido, os debates acerca de uma educação bilíngue de surdos foram ganhando cada vez mais força.

A educação bilíngue de surdos pode ser considerada uma estratégia inclusiva se houver uma perspectiva de valorização da língua de sinais e da cultura surda em um contexto em que, muitas vezes, esses são elementos esquecidos pela maioria da sociedade. Sendo assim, na educação bilíngue de surdos, a língua de sinais ocupa um espaço de prestígio em relação à língua portuguesa, pois a Libras, no caso do Brasil, passa a ser a língua de instrução, atrelada aos seus aspectos sociais e culturais das comunidades de língua de sinais. Lodi (2013) comenta que a Política Nacional de Educação Especial, na educação inclusiva, entende por educação bilíngue o espaço onde coexistem duas línguas, todavia, ressaltando a hegemonia da língua portuguesa e ainda uma visão do surdo como deficiente apenas. Não é essa a Educação Bilíngue pela qual a comunidade surda ao longo do tempo vem lutando no Brasil, como afirma Campello e Rezende (2014). As autoras ainda reiteram:



Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 88)

Mesmo que esse contexto educacional não esteja ainda amplamente difundido em todo o Brasil e que as licenciaturas em Letras ainda não abarquem em seu currículo essa realidade de diversos alunos brasileiros, é nessa perspectiva que um professor de línguas para surdos deve se apoiar para as suas aulas e para a reflexão teórica e prática de sua atuação docente.

### **3. Ensino e aprendizagem de leitura e escrita de língua inglesa para alunos surdos: entre mitos e verdades**

Ao longo das últimas décadas no Brasil foram desenvolvidas algumas pesquisas sobre o ensino de língua inglesa para alunos surdos (COURA, 2016). Essas pesquisas possuem diferentes focos, mas em sua maioria chega-se, dentre outros pontos, à seguinte conclusão: o ensino de língua inglesa para surdos deve ser mediado pela língua de sinais. Esse já era um pressuposto de alguns anos a respeito do ensino de língua portuguesa para surdos, por exemplo (QUADROS, 1997), todavia é um aspecto que pode ainda ser desafiante para muitos professores. Não é somente saber (um pouco de) Libras para já atuar nessa área, mas é necessário, sobretudo, uma ruptura de pensamento no qual o jeito de ser e aprender do ouvinte seja o ideal para todos os alunos.

Esta seção abarcará algumas discussões teórico-práticas no que tange ao ensino de língua inglesa para alunos surdos, tendo como foco, especialmente, a educação básica.

### **3.1. Para o professor de inglês é necessário saber Libras e o que mais?**

É importante que o professor de língua inglesa<sup>2</sup> que leciona para um aluno surdo tenha em mente os aspectos culturais e sócio-históricos que constituem seu aluno. Mesmo que ele não tenha passado por experiências de opressões severas na sociedade, ele advém de uma realidade na qual, historicamente, a maioria de seus pares passaram. Ladd (2005) afirma que expressões colonizadoras fizeram e ainda fazem parte do universo surdo, gerando, muitas vezes, estratégias ditas “normalizadoras”. Assim, de acordo com o autor, sob essas circunstâncias, um surdo pode desenvolver um ódio de si mesmo, ainda que não se dê conta, em um primeiro momento, do real motivo.

Há uma necessidade, portanto, de o professor se desvencilhar de sua perspectiva unicamente ouvinte e adotar também uma perspectiva surda (COURA, 2021), ou seja, novas lentes de se enxergar o mundo que partem das experiências e epistemologias surdas (DE CLERCK, 2018). Esse é o ponto mais desafiante para o professor de língua inglesa que atua nesse contexto, pois, além de lidar com uma língua e cultura estrangeira para si (inglesa), na maioria dos casos, ainda precisa conciliar com uma outra língua e cultura diferente da sua.

Voltando ao título desta subseção, “Para o professor de inglês é necessário saber Libras e o que mais?”, esse “o que mais” pode ser considerado o mais importante aqui. Essa ruptura de paradigmas é o mais desafiante antes mesmo que o professor de inglês aprenda Libras. Entretanto, é importante ressaltar que saber Libras para se ensinar inglês para surdos continua sendo imprescindível.

---

<sup>2</sup> Aqui vamos considerar os professores de língua inglesa que sejam ouvintes.

### **3.2. Formação crítica de professores para atuarem no ensino de língua inglesa para surdos: o que a graduação (não) ensina**

Os cursos de Letras-Inglês ou Letras Português-Inglês, geralmente, não enfatizam a importância de se aprender Libras, mesmo que haja uma ou mais disciplinas para o ensino da língua. Tampouco esses cursos tratam, em seu currículo, de aspectos relacionados ao ensino de línguas para surdos especificamente. A formação do professor de inglês que deseja atuar na educação de surdos, portanto, tecnicamente, parte de uma busca individual, apesar dos cursos de Letras poderem oferecer oportunidades de reflexão e formação crítica a seus alunos, mesmo que não sejam voltadas exclusivamente para o público surdo. Nesse sentido,

os programas de formação de professores precisam criar espaços para os professores repensarem suas práticas e desenvolverem novas atitudes e perspectivas que lhes permitam atuar criticamente pela construção de sociedades menos injustas e menos desiguais (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019, p. 87).

Mesmo que a universidade não favoreça espaços específicos para a formação de professores de inglês para surdos, ela pode discutir sobre as variadas formas de se ensinar e aprender língua inglesa no Brasil, considerando os diferentes objetivos de se aprender a língua e também a diversidade cultural e linguística existente local e globalmente. Parece ser redundante afirmar isso, mas a formação acadêmica para ser professor de inglês para surdos, continua sendo o curso de Letras-Inglês. Assim, para os interessados em atuar na área, primeiro é importante ser professor de inglês e concomitantemente à formação inicial ou posterior a ela, ir estudando a língua de sinais, acerca de aspectos culturais, identitários e educacionais relacionados aos surdos.

São aspectos complexos relacionados ao ensino de inglês para surdos e ao ensino de inglês de maneira geral. Diante dessa diversidade de ensino e aprendizagem, surge um questionamento

bastante comum: “Pode-se aprender uma língua adicional na escola?” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 129).

Não são raras as vozes que apontam o insucesso do ensino de línguas adicionais nas escolas públicas brasileiras e uma descrença generalizada entre pais, professores e alunos quanto à possibilidade de aprender uma língua no sistema regular de ensino, seja em escolas de rede pública ou privada (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 129).

Assim, no tocante ao ensino de uma língua adicional para alunos surdos esse questionamento também, repetidas vezes, acontece. Quando realizei minha pesquisa de mestrado (COURA, 2016), por exemplo, acerca do ensino de língua inglesa para alunos surdos nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, uma supervisora escolar, pedagoga, conversando comigo, professor de inglês da escola, deu gargalhadas e disse que achava muito engraçado os surdos terem que aprender inglês, já que não sabiam nem português direito<sup>3</sup>. Era essa a profissional responsável pela orientação pedagógica dos professores. Percebe-se, portanto, que muitas discussões como essas não estão presentes nem nos cursos de Letras, nem em outras licenciaturas.

Algumas pesquisas demonstram surdos que aprendem língua inglesa na educação básica, em escolas de surdos, como em Coura (2016), ou em classes específicas de surdos em cursos de extensão, como em Sousa (2008; 2015), dentre outras. Além disso, há pesquisas que apresentam estudos sobre a aprendizagem de inglês em classes nas quais há surdos e ouvintes na educação básica, como em Silva (2005). Portanto, não se trata de um fato impossível ou cômico quando se trata do aluno surdo aprender inglês na educação básica, mas pelo contrário, é algo complexo e muito real, o que nos leva a responder à pergunta feita anteriormente: sim,

---

<sup>3</sup> Esse relato não aparece em Coura (2016) por achar que não seria conveniente discutir essa afirmação naquele momento, mas com o passar do tempo, fui percebendo a importância disso. E, portanto, precisei utilizar a primeira pessoa neste trecho para garantir que o leitor tenha clareza da narração do fato.

pode-se aprender uma língua adicional na escola, seja o aluno surdo, seja o ouvinte.

### **3.3. “Aprender inglês para o surdo pode ser até mais fácil, já que a estrutura frasal em língua inglesa se assemelha à da Libras”**

Seria necessária uma pesquisa na área da Tipologia Linguística, Linguística Histórica ou Comparada, e ainda mais aprofundamentos sobre ensino de línguas na Linguística Aplicada, dentre outras áreas, para poder explicar com riqueza de detalhes essa afirmação do subtítulo acima. Para quem não conhece a Libras ou nunca atuou no ensino de línguas para surdos, talvez ache estranho esses dizeres, no entanto, são recorrentes em muitos espaços educacionais que envolvam surdos. Pode ser esse um indício de crenças que vão se formando no ensino de língua inglesa para surdos. É relevante que reflitamos um pouco sobre isso.

Não há pesquisas que possam provar essa semelhança sintática entre o inglês e a Libras, todavia podemos fazer algumas considerações: são línguas de modalidades distintas, a língua inglesa é uma língua oral-auditiva e a Libras é uma língua gestual-visual. O aluno surdo, portanto, ao estudar inglês, aprende a forma escrita da língua, ou seja, a representação da língua oral. Isso pode gerar um desafio, uma vez que, em alguns casos, ele ainda não consolidou sua aprendizagem em nenhum outro sistema de escrita anteriormente. Nesse contato com essa forma de se aprender a língua inglesa, pode ser que o surdo traga influências de sua primeira língua de alguma forma, mas com o passar do tempo, isso pode ir modificando, como aponta Sousa (2015). Isso é comum a todos os aprendizes de línguas adicionais à medida que vão aprimorando seus conhecimentos de uma determinada língua adicional.

Em Libras, há construções sintáticas que se diferem e que se assemelham à língua portuguesa, mesmo sendo línguas em constante contato. Em relação à língua inglesa, pode acontecer algo parecido. Se por um lado, algumas ordens de palavras na frase podem ser semelhantes entre a Libras e o inglês, o que pode

acontecer entre diversas outras línguas, por outro lado, a utilização de verbos auxiliares em inglês para a formulação de frases interrogativas, negativas, ou as concordâncias verbais e nominais, por exemplo, podem ser bem distintas da Libras. É muito precipitado dizer, portanto, que seria mais fácil para quem sabe Libras aprender inglês, pois são línguas completamente diferentes. E, mesmo que haja semelhanças a nível sintático em alguns casos, é importante dizer que qualquer língua é muito mais do que suas regras de sintaxe.

A Libras e o inglês não são da mesma família linguística, são de modalidades distintas e, por assim ser, o surdo tem acesso, com mais frequência, à sua representação escrita. Além disso, essas línguas estão ligadas a povos com experiências e processos histórico-sociais díspares. Dessa maneira, seria mais adequado não dizer que para os surdos aprender inglês é mais fácil. Se assim fosse, teríamos um cenário educacional muito diferente no ensino de língua inglesa para surdos no Brasil.

Relacionada a essa crença, outra que diz que “para o surdo, aprender inglês é mais fácil que o português, porque na língua inglesa as flexões verbais são mais simples, como na Libras”. Não vamos entrar no mérito da discussão sobre qual língua é mais fácil para se aprender, inglês ou português, mas ao afirmar que aprender inglês é mais fácil porque as flexões verbais são mais simples como na Libras, voltaríamos às mesmas discussões dos parágrafos anteriores. As línguas sempre serão complexas, sejam elas de sinais ou orais. Portanto, é muito delicado afirmar que uma língua é mais ou menos fácil do que a outra a partir de um breve recorte gramatical, desconsiderando toda a sua totalidade que envolve inúmeros fatores sociais, culturais, políticos, históricos, dentre outros.

### **3.4. Ensino de língua inglesa mediado pela Libras e com apoio da língua portuguesa: ambiente multilíngue complexo**

Em muitos casos, na educação básica, os surdos vão estar, ao mesmo tempo, aprendendo a escrita da língua portuguesa e da língua inglesa (COURA, 2019). Dessa maneira, surge um contexto que pode ser chamado de biletamento. De acordo com Hornberger (2004), o biletamento consiste em espaços de letramento em que a “comunicação ocorra em duas (ou mais) línguas em torno da escrita” (p. 155). A autora menciona ambientes em que isso pode ocorrer com frequência, como aqueles em que há crianças e jovens imigrantes que passam a aprender ao mesmo tempo a escrita da língua de seu país de origem e a escrita da língua do país em que residem. Assim, Hornberger (2003; 2004) menciona a possibilidade dessa aprendizagem simultânea, não se fazendo necessário o aluno “concluir” ou “tornar-se mais seguro” na aprendizagem de uma língua adicional para, somente em seguida, iniciar a aprendizagem de outra.

Para esse contexto, Hornberger (2003) leva em consideração os alunos que já se comunicam oralmente em sua primeira língua, pelo menos. No caso dos alunos surdos brasileiros, consideramos todos os que se comunicam em língua de sinais, independentemente do estímulo linguístico que tenham antes de chegarem à escola. Assim, ao ensinar a língua inglesa mediada pela Libras, o professor ainda pode recorrer à escrita da língua portuguesa para exemplificar ou fazer algumas comparações a nível lexical ou sintático, por exemplo, a depender do conhecimento dos alunos. É importante, no entanto, o professor se lembrar de que, para o professor, a língua portuguesa pode ser a primeira língua, mas não para os alunos surdos. Portanto, utilizando do português para o ensino de inglês, nem tudo pode parecer óbvio para o aluno. Há a grande possibilidade de ele não ter tido a oportunidade de aprender a escrita da língua portuguesa com professores que mediassem o ensino em Libras, que adotassem uma perspectiva surda e, por isso, escolhessem

estratégias e materiais que fossem ao encontro de suas características culturais e linguísticas.

Esse ambiente de ensino de inglês em que circulam três línguas (inglês, português e Libras) é chamado de educação plurilíngue de surdos por Sousa (2015). A autora exemplifica, por exemplo, níveis de dependência da Libras e do português para compreensão de textos em inglês e da Libras para textos somente em português. Coura (2019), com base nos níveis contínuos de bilinguismo propostos por Hornberger (2003), descreve esse espaço como um

ambiente de ensino e aprendizagem com alunos pertencentes a uma minoria linguística e cultural, em que o registro escrito da sua primeira língua é divergente da LE (inglês) que está sendo aprendida e que, ao mesmo tempo em que estão aprendendo uma LE, estão também aprofundando seus conhecimentos em outra língua (português) (COURA, 2019, p. 145).

O que se conclui com essa descrição é que, o aluno surdo, que está aprendendo a língua inglesa no contexto escolar brasileiro, não possui, na maioria das vezes, um domínio da escrita de sua primeira e segunda língua (Libras e língua portuguesa), a depender do contexto educacional que ele está inserido. Dessa maneira, para o professor de inglês, é importante compreender esses detalhes que tornam o trabalho desafiante, mas muito possível.

De maneira simplificada, o professor de inglês para surdos trabalha leitura e escrita em sala de aula através de estratégias diversas que vão considerar os diversos aspectos contextuais mencionados até aqui. Essas aulas precisam ser mediadas pela língua de sinais e, de preferência, em um ambiente específico para os surdos. Não será considerada a oralidade e, portanto, é necessário que o professor pense em estratégias que tornem o processo de desenvolvimento de habilidades de recepção e produção textual mais agradável, mas nem por isso menos desafiante.

Observar uma atividade de leitura e/ou escrita de língua inglesa para alunos surdos no papel ou na tela, não difere, na maioria das vezes, da atividade do aluno ouvinte. Portanto, as



escolhas do professor em sala de aula, como os momentos de se utilizar a escrita da língua portuguesa ou recursos didáticos diversos, por exemplo, vão passar pela formação, reflexão e prática docente, comum a todos os que atuam no ensino de línguas adicionais. Os processos de se ensinar inglês para alunos surdos e ouvintes são distintos em alguns aspectos, pois demandam algumas reflexões e posturas específicas como foi mencionado anteriormente, mas continua sendo a mesma língua a ser ensinada, relacionada a discussões metodológicas, conceituais, culturais e práticas com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Não há somente uma forma, um caminho, uma metodologia de se ensinar inglês para surdos. Por mais que este texto abarque algumas possibilidades, as vias de se ensinar e aprender uma língua adicional são muitas, por mais que tentem defender um único caminho possível em alguns casos.

Na próxima seção serão apresentados alguns exemplos de atividades e sugestões para o ensino de língua inglesa para surdos. O leitor vai perceber que muitos aspectos não são tão distintos assim do ensino de inglês para ouvintes, mas a atitude do professor é o que mais se modificará.

#### **4. Dicas para o professor**

O objetivo desta seção é proporcionar ao leitor algumas dicas e sugestões práticas que possam contribuir para reflexão e atuação no contexto de ensino de inglês mediado pela língua de sinais. Portanto, todos os comandos das atividades que serão apresentadas abaixo eram dados em Libras. As dúvidas e discussões antes, durante e após as atividades eram todas em língua de sinais. Dessa maneira, eram preparados momentos específicos de interação pelo texto escrito, como em aplicativos de celular, assim como será demonstrado nas subseções que se seguem.

#### **4.1. Conscientização da importância de se aprender a língua inglesa**

Uma sugestão para professores de inglês que trabalharão com alunos surdos na educação básica, é estimular a conscientização da importância de se aprender a língua. Não é necessário convencê-los, mas demonstrar a grande presença da língua inglesa ao nosso redor e sua presença em todo o mundo. Coura (2016; 2018) demonstra que os alunos, em alguns casos, às vezes nem têm consciência que marcas como “Shell” e “Burger King”, por exemplo, são originadas da língua inglesa. Muito menos que brasileiros ouvintes podem apresentar dificuldades em falar em inglês, por haver sons distintos entre as línguas. Da mesma forma, ouvintes que não escrevem com facilidade a língua. Além disso, falar do grande uso da língua inglesa na internet, na escola, em exames de seleção e no meio acadêmico.

Coura (2016; 2019) demonstra exemplos de atividades nas quais os alunos, pela língua inglesa, acabam tendo curiosidade em aprender também a Língua Americana de Sinais (ASL) e de conhecer artistas surdos famosos que se comunicam em ASL e/ou inglês. Mesmo que ensinar ASL não seja o objetivo das aulas de língua inglesa, isso pode despertar o interesse dos alunos pela língua e pelas aulas.

#### **4.2. Comunicação em sala de aula pelo Whatsapp: interação pela escrita**

Uma possibilidade para realização de algumas atividades em turmas menores é o WhatsApp. Em um curso de extensão de ensino de inglês para surdos realizado em 2017 na Universidade Federal do Tocantins (UFT), adotei essa estratégia. As aulas eram presenciais, mas para algumas atividades, em vez de os alunos fazerem suas perguntas em Libras e de suas atividades escritas em papel, utilizávamos o WhatsApp. Eu abria o meu WhatsApp no computador (WhatsApp Web), entrava no grupo criado para a

turma e projetava para todos (Figura 1). Em uma das atividades eu colocava uma imagem no grupo ou um pequeno texto e perguntava sobre ele. As perguntas eram direcionadas nominalmente em alguns casos. Dessa maneira, os alunos visualizavam as respostas de todos e tinham mais possibilidade de interação pela escrita durante e após a aula. O excerto abaixo mostra um exemplo:

Professor: Caio, where is the briefcase?  
Professor: Laura, where is the newspaper?  
Laura: The newspaper is on the tablet  
Professor: Tablet?  
Professor: Or table?  
Laura: Table

Figura 1 – Dois alunos escrevendo em inglês no WhatsApp



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O próximo exemplo é da mesma atividade, mas é quando os alunos tiram dúvidas sobre vocabulário em língua inglesa:

Patrício: Hello class of here. 😊😊  
Professor: 😊  
Patrício: How do you say mesa in english ?  
Professor: It's TABLE  
Patrício: Eheh  
Patrício: Also, How do you say caneta in english?

*Professor: PEN*

Após as interações pelo WhatsApp, discutíamos em Libras acerca do que havíamos aprendido. O terceiro exemplo ocorreu quando uma aluna enviou uma mensagem no grupo cumprimentando a todos em um domingo:

*Laura: Good Sunday at All!*

*Laura: Or good Sunday for All!*

*Laura: Right: is at or for?*

*Professor: Thanks, Laura! 😊*

*Good Sunday to everybody (or everyone) sounds better. Or Have a happy Sunday everyone*

O combinado era que tentássemos sempre nos comunicar no grupo em inglês para que pudéssemos praticar. Como aconteceu na educação básica na pesquisa de Coura (2016; 2019), aqui também, em alguns momentos, os alunos compartilhavam imagens e pequenos vídeos em ASL com informações sobre a língua ou curiosidades de alguns acontecimentos envolvendo surdos pelo mundo.

### **4.3. Textos, perguntas e respostas fatiadas**

Tanto na educação básica quanto no ensino superior, uma possibilidade é trabalhar textos fatiados em grupos, além de perguntas e respostas nesse mesmo formato. Eu imprimia pequenos textos em inglês, dividia-os em algumas partes e, em grupos, pedia aos alunos que os colocassem em sequência. Em seguida, havia perguntas de compreensão sobre os textos com as suas respectivas respostas (Figura 2). Cada pergunta e cada resposta estavam em pedaços diferentes. Os alunos, juntos, precisavam relacioná-las corretamente. Posteriormente, essa atividade se repetia, mas com outras perguntas, sem as respostas impressas. Os alunos, portanto, precisavam escrevê-las em uma folha destinada para a atividade. Essa foi uma estratégia adotada

visando intensificar o contato da escrita, mas dessa vez, sem a utilização de computadores ou celulares.

Figura 2 – Interação através de perguntas e respostas em inglês



Fonte: Arquivo pessoal do autor

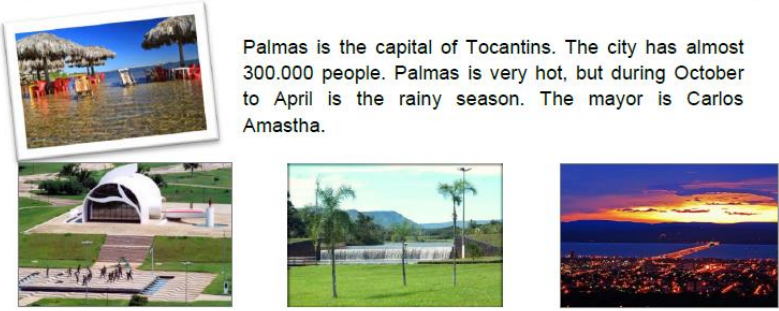
#### 4.4. Unidades didáticas para o ensino de inglês para surdos

Os materiais didáticos para o curso realizado na UFT foram elaborados pensando em aspectos locais (Figura 3). As diferenças que podem ser mencionadas desses materiais didáticos, além de considerar aspectos locais e regionais do Tocantins, era que não havia atividades para o desenvolvimento de habilidades orais e que, em partes com conteúdo de curiosidades ou informações sobre a língua inglesa, eram consideradas publicações de pessoas surdas, famosas ou não.

Figura 3 – Exemplo de parte de um material didático elaborado para o curso de inglês para surdos

**D** TEXT AND CONTEXT

**PALMAS IS A BEAUTIFUL CITY**



Palmas is the capital of Tocantins. The city has almost 300.000 people. Palmas is very hot, but during October to April is the rainy season. The mayor is Carlos Amastha.

*Tell to your classmates if you enjoy Palmas. Where is your favorite place in Palmas?*

Fonte: Arquivo pessoal do autor

#### 4.5. Para conhecer mais

Não há muitas publicações voltadas especificamente para o aperfeiçoamento do professor de língua inglesa que deseja trabalhar com alunos surdos, nem sites com dicas teóricas e/ou práticas específicas. Além dos esclarecimentos que trouxe neste texto, indico a leitura das referências que utilizei aqui, principalmente aquelas que tangem diretamente o ensino de língua inglesa para surdos. Coloco-me à disposição para conversarmos e compreendermos juntos esse processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ainda estou refletindo e, por assim ser, posso também cometer equívocos.

#### 5. Considerações finais

Um professor de inglês para alunos surdos precisa conhecer teorias de aprendizagem de línguas, metodologias de ensino de língua estrangeira ou adicional, saber refletir e utilizar materiais didáticos diversos, com criatividade e criticidade, inclusive no que

se refere às tecnologias digitais. Somado a isso, o saber das variadas áreas da linguística, as diversas formas de se explicar, descrever e analisar a língua sob diferentes olhares e possibilidades. Também, entender e ensinar que em língua inglesa se produz, há muito tempo, literaturas diversas, atreladas a diversas culturas e povos, trazendo novas maneiras de perceber o mundo.

O professor de inglês precisa ler e escrever bem para da mesma maneira ensinar aos seus alunos habilidades de leitura e escrita. Mas afinal, como acontece a leitura em língua inglesa para alunos surdos? E a produção textual? Deve haver tradução constante nas aulas? Tradução do inglês para a Libras ou para o português? Como checar a compreensão de textos pelos alunos? Leitura silenciosa e depois explicação em Libras? Não respondi a esses e a outros questionamentos neste texto, mas convido aos professores de língua inglesa a refletirem sobre isso. Adianto que essas respostas estarão muito mais ligadas a reflexões constantes do professor e a escolhas metodológicas adequadas do que a questões precisas de ensino de inglês para surdos. Não há receitas, livros ou cursos específicos que vão saciar todas essas dúvidas satisfatoriamente. Enquanto professores de inglês, somos responsáveis por encontrar espaços em nossa sala de aula para a pesquisa, o que concerne na avaliação constante da nossa prática, gerando reflexões/ações teórico-práticas abertas a revisitações e mudanças.

O que não podemos perder de vista é que o professor de inglês para surdos, além de ser professor de inglês, precisa saber língua de sinais, familiarizar-se com as culturas e identidades surdas e adotar uma perspectiva surda em suas aulas. O professor jamais deve subestimar a capacidade do aluno surdo em aprender a língua inglesa pelos mais variados gêneros textuais/discursivos, atrelados a uma reflexão crítica permanente. Não se esquecendo que há muitos saberes que perpassam as comunidades surdas e que precisam ser valorizados nas aulas. Essas epistemologias surdas (DE CLERCK, 2018) vão contribuir para a constante reflexão e transformação do professor de inglês.

## Referências

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. 2, p. 71-92, 2014. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37229>

COURA, F. A. *Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos*. 172 f. 2016. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COURA, F. A. Alunos surdos aprendendo inglês: letramento crítico na Educação de Jovens e Adulto (EJA). In: SANDES, F. N.; COURA, F. A. *Experiências e reflexões sobre ensino de línguas na contemporaneidade*. Palmas: EdUFT, 2018. p. 145-165

COURA, F. A. Biletramento, letramento crítico e ensino de língua inglesa para alunos surdos. In: JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. (Org.). *Educação inclusiva, ensino e formação de professores de língua*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 125-147

COURA, F. A. *Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins*. 169 f. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DE CLERCK, G. A. M. Creative biographical responses to epistemological and methodological challenges in generating a deaf life story telling instrument, *Contemporary Social Science*, 1-25, 2018. DOI: 10.1080/21582041.2018.1448940

HORNBERGER, N. H. *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 2003.

HORNBERGER, N. H. The continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 7, ed. 2 e 3, p. 155-171, 2004.



KUSTERS, A.; DE MEULDER, M. *Language Portraits: Investigating Embodied Multilingual and Multimodal Repertoires*. FQS, v. 20, n. 3, 2019.

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 295-329

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-43, 2013.

MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L. C. V.; M. L. S. JORGE. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 64-91, 2019. DOI: 10.12957/pr.2019.38666

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. *Gragoatá*, v. 17. n. 32, 2012, p. 43-53.

QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretária de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/CP, 2009. p. 127-139. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)

SILVA, C. M. O. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SOUSA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>> Acesso em 12 mai., 2014.

SOUSA, A. N. *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 2015. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169309>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

UNESCO. *Education in a multilingual world*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2003. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em 04 de maio de 2020.



# ENSINO DE INGLÊS E MULTILETRAMENTOS

*Altair dos Santos Bernardo Júnior  
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite*

## 1. Introdução

Em um texto lançado há mais de duas décadas, Luke (2000) reflete sobre as mudanças trazidas pelo uso das novas tecnologias na vida cotidiana. Traçando uma espécie de linha do tempo entre a década de 1970 e o fim do milênio, demonstra-se como as novas tecnologias de comunicação e informação tiveram destaque em nossas vidas de forma crescente, seja através da utilização dos microcomputadores na década de 1970, dos vídeo games, na década seguinte, ou da TV paga nos anos 1990.

Parece haver uma sensação de que estamos vivendo em uma era em que a comunicação é mediada pelo computador, levantando dúvidas e preocupações (*ibidem*, 2000), principalmente no que se refere à presença das novas tecnologias no contexto educacional. As indagações presentes são geralmente sustentadas em relação a conceitos subjetivos do real e do virtual, de noções de tempo e espaço, da cultura global, dentre outros, fazendo com que haja um apagamento do papel da escola, do professor, do aluno e dos processos de ensino e aprendizagem de forma geral. Dessa maneira, qual seria o papel da escola e do educador dentro deste novo contexto social? Como tal contexto afeta a produção linguística, incluindo a formação de sentidos, os letramentos e a escrita?

Neste capítulo, refletiremos sobre como os processos de globalização, as novas tecnologias e os multiletramentos irão resvalar sobre a sala de aula de língua inglesa, pensando em teorias, práticas e dicas para aulas mais informadas e significativas

em um contexto em que diferentes modos de ser, de viver, de estar no mundo se afloram e precisam ser ainda mais contemplados pelos meios, métodos e abordagens de ensino.

## **2. Os processos de globalização e as novas tecnologias**

Em uma tentativa de esquematizar historicamente os sistemas humanos de significação, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) demarcam três períodos de globalização nos últimos 100 anos, período aproximado que marca o início da existência da espécie humana. A primeira globalização ocupa os primeiros 95 mil anos, espaço de tempo em que os seres humanos preencheram todos os habitats da Terra. Encontramos neste grande período uma imensa diversidade na produção de significados. Tal fato ocorreu devido à pluralidade de tribos, originárias da África Subsaariana, que direcionavam diferentes modos de falar. Havia nas primeiras línguas, definidas como “língua e/ou cultura indígena que originalmente representava e comunicava significados, sem fazer uso do sistema de escrita alfabético ou baseado em caracteres” (*ibidem*, p. 37) um grande dinamismo e flexibilidade, em que eram comuns, inclusive, divergências internas entre clãs e grupos familiares que falavam dialetos diferentes.

A segunda globalização se dá através do desenvolvimento de símbolos alfabéticos e caracteres, em outras palavras, do início da escrita. Utilizada desde seu começo como instrumento de controle elitista, a escrita era usada para manter registros de propriedades e como instrumento de governos burocráticos, como na redação de leis, legitimando uma ordem social desigual e escravocrata. Além disso, a chegada da escrita promoveu uma padronização e generalização dos sistemas de significação, o que contrasta com a falta de uniformidade da primeira globalização.

Por fim, a terceira globalização pode ser percebida no pequeno espaço de tempo das últimas cinco décadas. Há, nesta nova era, um

retorno à multimodalidade<sup>1</sup>. Com a característica acessível das novas mídias, encontramos “pessoas comuns” por trás da utilização e criação de conteúdos. Abre-se espaço, portanto, para uma maior atenção às comunidades marginalizadas, que sustentam um cenário mais diverso e multilíngue. Neste caso, quais as relações entre a pedagogia e as mudanças da terceira globalização no dia a dia?

Para o *The New London Group* (2000), caso fosse possível definir de forma geral o conceito de pedagogia, poderíamos encontrar que “seu objetivo fundamental é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem em maneiras que os permita participar inteiramente na vida pública, comunitária e econômica” (p. 9, tradução nossa). Dessa forma a educação deve ser vista sob uma ótica multifacetada, isto é, que diz respeito a diferentes esferas sociais, que, por sua vez, apresentam demandas. Com a terceira globalização (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), encontramos mudanças na sociedade que podem ser visualizadas em três campos distintos: o âmbito trabalhista, o pessoal e o público (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

De acordo com Piore e Sable (1984), estamos atualmente em uma era pós-fordismo. Podemos entender o Capitalismo Fordista como

Sistema de hierarquia rígida, impulsionado por um discurso de disciplina e comando que vem de cima para baixo: os chefes passam os memorandos aos supervisores do chão de fábrica que, por sua vez, dão ordens em voz alta aos trabalhadores, que muitas vezes não precisam sequer saber ler e escrever. Nessa lógica, portanto, há uma divisão de trabalho sistemática de operários, em geral, muito pouco qualificados, pois há os que fazem o trabalho letrado de engenharia e gerenciamento, enquanto a maior parte da força de trabalho passa o dia todo realizando tarefas monótonas e repetitivas, como colocar e apertar um parafuso específico em um local específico, até que o produto em fabricação seja transferido para a próxima linha de produção (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 55).

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre multimodalidade acesse: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>.

No atual período pós-fordismo, encontramos relacionamentos mais horizontais do que verticais, no qual prevalece o trabalho em grupo. O perfil profissional procurado é aquele pautado na multifuncionalidade e flexibilidade, em que um mesmo indivíduo executa diversas tarefas, lidando com diferentes modelos de significados (PIORE; SABLE, 1984).

Já no que diz respeito ao âmbito público, houve nas últimas décadas uma descentralização do Estado, gerando um apoio à privatização e uma inclinação por parte das escolas e universidades para operar de acordo com a lógica do mercado (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Tais características coincidem com o fim da Guerra Fria e o embate entre Capitalismo e Comunismo. Com o Capitalismo guiando o mundo de forma ideológica e econômica, houve uma mudança assimétrica do papel do Estado. Na antiga ordem, o ensino possuía um papel de destaque, no qual o estado de intervenção e expansão dos séculos dezenove e vinte utilizou a escola para modelar uma linguagem padrão e normativa. Contudo, com as recentes mudanças geopolíticas, encontramos, também, uma mudança no papel da escola. Com o declínio do nacionalismo cívico monocultural, encontramos brechas para a construção de um civismo plural. O Estado, dessa maneira, não deve legitimar normatizações, mas, sim, abrir espaço para o diferente e o diverso.

Com uma caminhada em direção ao pluralismo, o âmbito pessoal é marcado por novas identidades multiculturais, no qual afiliações de gênero, sexo, raça, etnia, dentre outras, são importantes marcadores identitários (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Não há, dessa maneira, indivíduos que não possuam diversas camadas de identidades, até mesmo identidades fluídas, e que ocupem, portanto, espaços pertencentes a diversas culturas e subculturas ao mesmo tempo. Os conceitos de campo e *habitus*<sup>2</sup> (BOURDIEU, 1983), assim como os estudos interacionais de

---

<sup>2</sup> Bourdieu (1983) entende que o espaço social é formado por diversos campos, locais de embate de poder pelos indivíduos, que possuem características e regras próprias. O indivíduo, por sua vez, é inclinado a ter certas percepções de vida,

Goffman<sup>3</sup> (2009) mostram as relações entre estrutura social, subjetividades e ação cotidiana, indo ao contrário de qualquer visão simplista ao conceito de formação de identidades.

Ademais, é possível constatar o quão as vidas privadas estão se tornando mais públicas (THE NEW LONDON GROUP, 2000; SILVA, 2012). Se antes tínhamos o rádio e a TV trazendo o público para a vida privada, encontramos agora as redes sociais, por exemplo, trazendo o privado para o público. Embora haja uma gama de aspectos negativos que possam ser explorados ao tratar sobre a mediação da vida privada, não devemos esquecer como tal fator é importante na propagação da diversidade. Mesmo que a TV e o rádio ainda possuam uma grande influência na construção de discursos que sustentam estruturas sociais normativas, a *internet* possibilitou que outras identidades sejam vistas, pensadas e reconhecidas, possibilitando avanços nas comunidades concebidas como minorias.

A seguir, tratamos da Pedagogia dos Multiletramentos.

### 3. A Pedagogia dos Multiletramentos

A pedagogia dos Multiletramentos nasceu originalmente pelos desdobramentos de discussões entre dez educadores, sendo eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee,

---

gostos e ações sociais de acordo com seu *habitus*, “[...] princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras” (*ibidem*, p. 61). Dessa maneira, a classe social, assim como as instituições e as interações cotidianas, forma o *habitus*, inclinando os indivíduos socialmente.

<sup>3</sup> Em seu livro *A representação do eu na vida cotidiana* (2009), Goffman apresenta a vida social através de uma metáfora teatral. Dessa maneira, os atores (indivíduos) ocupariam diversos “papéis” em suas vidas, que variam dentro de uma escala de tempo-espço. Durante sua representação, “atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (*ibidem*, p. 29), o indivíduo utiliza fatores como o cenário e suas vestimentas para legitimar um dado papel específico.



Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014). O grupo de pesquisadores se encontrou em Nova Londres, Estados Unidos, em 1994, para discutir as mudanças contemporâneas da sociedade e os possíveis impactos no campo da educação, o que acabou por gerar o artigo *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (COSTA LEITE, 2018).

Sobre os Multiletramentos, Miranda (2018) destaca

O propósito do nome “Multiletramentos”, cunhado pelo grupo New London, implica na visão de que a era moderna não requer um modelo de letramento voltado para uma língua modelo, apresentada somente no modo linguístico. Ao contrário, os Multiletramentos contemplam a língua em meio à diversidade social, representada por meio de vários recursos semióticos, dois aspectos que não podem ser negligenciados na construção de sentidos na comunicação por meio de textos orais, escritos e imagéticos (p. 115).

Dessa maneira, há uma contraposição à pedagogia do mero letramento, que possuía como perspectiva uma língua nacional vista como um conjunto estável de regras, abrindo-se espaço, então, para a multiplicidade linguística (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014). Lemke (2010) argumenta que os letramentos são legiões, em que cada um deles é parte integral de uma cultura e subculturas.

Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes ‘ecossociais’ mais amplos. Os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles (*ibidem*, p. 456).

Sendo assim, o termo Multiletramentos encontra-se no plural a partir da visão múltipla dos letramentos. Desta forma, há diversos locais onde práticas de letramento podem ser encontradas. Neste sentido, a escola é apenas um dos espaços onde há o desenvolvimento de tais práticas. Entretanto, conceber os letramentos em sua pluralidade não extingue hierarquias.

Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que a escola, por exemplo, é um grande veículo de reprodução social, isto é, ambiente de conservação das classes sociais e da manutenção da discrepância de poder entre os grupos. Tal conservação se dá por meio da valorização de capitais culturais presentes nas classes dominantes, fazendo com que a escola seja um ambiente não representativo para as classes mais populares e dominadas culturalmente<sup>4</sup>.

Para Lemke (2010), os letramentos são sempre sociais, múltiplos, situados dentro de um espaço-tempo, e nós os aprendemos através de participações ativas em relações sociais. Dessa forma, dois aspectos devem ser mencionados, a saber: embora os letramentos sejam plurais, há neles uma rede de significados, promovendo articulações. Sendo assim, nenhuma prática cotidiana se dá por meio de um isolamento ou vácuo social<sup>5</sup>; as conexões que fazemos são parcialmente individuais, tomadas pela nossa classe social, nossas tradições familiares, nossas culturas, etc.<sup>6</sup>

Pensando-se em três esferas do cotidiano, o campo profissional, pessoal e o da cidadania, encontramos o conceito de

---

<sup>4</sup> Uma das áreas de maior relevância do sociólogo francês Pierre Bourdieu é justamente a da educação. Para Bourdieu (1983, 1989), o indivíduo se movimenta no campo, espaço de embate entre indivíduos por poder, de acordo com seu acúmulo de capital total ou de acordo com seu acúmulo de capital específico dentro de um determinado campo. Dessa forma, citamos o capital econômico, o social, o simbólico e o cultural, sendo este último constituído pelo embate alta cultura e baixa cultura, pela obtenção de títulos acadêmicos, etc. No ambiente escolar, os indivíduos que possuem maior capital cultural são aqueles que geralmente se dão bem dentro do campo educacional, uma vez que eles possuem um acúmulo do capital necessário para transitar e se posicionar de forma confortável naquele ambiente.

<sup>5</sup> Sobre relações entre língua e contexto, ver Halliday e Mathiessen (2014) que demonstram que a produção linguística se dá sempre dentro de um determinado contexto mais amplo, contexto de cultura, e mais específico, contexto de situação, o que acaba por promover tipos de textos que circulam com maior regularidade na sociedade.

<sup>6</sup> Sobre possíveis relações entre os estudos dos Letramentos, a escola e a construção de nossas identidades e subjetividades, ver Bernardo Júnior e Costa Leite (2021).

*design* (THE NEW LONDON GROUP, 2000), que diz respeito tanto às produções de sentido quanto ao processo de ressignificação dessas produções. O *design* pode ser visto através de três componentes: *available designs*, *designing* e *redesigned*.

Em linhas gerais, o *available designs* é aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *designing* se caracteriza pela capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar convenientemente. O *redesigned*, por sua vez, realiza-se por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados (PINHEIRO, 2016, p. 526).

Observamos, então, que não se espera um papel passivo do indivíduo, isto é, há uma expectativa que ele consiga, de fato, ir além do contato com os *designs* que já se encontram disponíveis, construindo novos modelos de sentido de maneira crítica dentro de formas que possam ser vistas e aplicadas em seu contexto particular.

Em uma tentativa de instrumentalização aos objetivos do *design* citados acima, há alguns movimentos pedagógicos listados pelo *The New London Group* (2000), sendo eles: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, que serão explorados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Movimentos pedagógicos propostos pelo The New London Group

PRÁTICA SITUADA	Relação entre o aprendiz, as formas de conhecimento e o contexto de cultura do indivíduo (ROJO, 2012). Este movimento embarca processos de imersão em práticas que sejam significativas aos alunos, baseadas em suas experiências (THE NEW LONDON GROUP, 2000).
-----------------	---

<p style="text-align: center;">INSTRUÇÃO ABERTA</p>	<p>Processo de conscientização do aluno sobre sua própria aprendizagem, evitando que ela seja vista e conduzida como um simples ato de transmissão de conhecimentos (MIRANDA, 2018), dando atenção, também, à aplicabilidade da aprendizagem em situações específicas (PINHEIRO, 2016).</p>
<p style="text-align: center;">ENQUADRAMENTO CRÍTICO</p>	<p>Questionamentos acerca do que foi aprendido e do que já se conhece, em uma tentativa de desnaturalização e abertura para o novo através de processos reflexivos, levando em consideração contextos políticos, sociais e ideológicos (THE NEW LONDON GROUP, 2000).</p>
<p style="text-align: center;">PRÁTICA TRANSFORMADA</p>	<p>Recriação e transferência do que foi aprendido para outros contextos, principalmente para o próprio meio social do aluno (MIRANDA, 2018), criando-se novos sentidos a partir de um contexto inicial ou uma prática situada (PINHEIRO, 2016).</p>

Fonte: Quadro criado pelos autores com base nos estudos de The New London Group (2000), Miranda (2018), Pinheiro (2016) e Rojo (2012).

Por meio dos movimentos pedagógicos listados pelo *The New London Group* (2000), que não necessariamente precisam ser seguidos na ordem apresentada (MIRANDA, 2018), observamos, novamente, uma preocupação em não deixar o processo educativo passivo, fazendo com que o aluno tome ações e ocupe papel de liderança em sua jornada pela aprendizagem. Ademais, há uma percepção das relações de sentido, dos *designs*, em meio a um contexto político e ideológico mais amplo, fazendo com que

qualquer ato ou conhecimento não seja visto e ensinado como neutro. Outro ponto a ser observado é o aspecto prático desse processo de aprendizagem, no qual há um objetivo de transformação, seja em uma realidade local, contexto do aluno, ou mais global.

Além da diversidade cultural e linguística, o outro critério que se encontra na base dos Multiletramentos é a multimodalidade em conjunto com as novas tecnologias (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Rojo (2012) ressalta que uma das características desses “novos” textos é a interatividade. Nas mídias anteriores, a relação entre texto e indivíduo era unilateral, sendo assim, não havia uma relação ativa de troca. Como exemplos, podemos citar o cinema, o rádio, a fotografia, nos quais temos uma série de sentidos e modelos de significação que já se encontram “prontos” e disponíveis para consumo e contato. Contudo, na era da multimodalidade e das novas mídias, o indivíduo consegue rapidamente acessar outras fontes por meio dos *hiperlinks*, produzir conteúdos audiovisuais sobre os mais diversos tópicos da sociedade, variando entre o lazer e a política, se posicionar sobre os acontecimentos que se encontram “em alta” em determinados espaços de tempo, organizar e desenvolver manifestações etc.

Entretanto, mesmo que tenhamos um novo cenário em que os indivíduos conseguem se manifestar mais livremente dentro de um universo de informações e possibilidades, ainda assim não podemos desconsiderar que há nos textos multimodais e nas novas mídias processos ideológicos que continuam fazendo uma manutenção da ordem social.

Assim, em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, tendo em vista que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem revelar a manipulação de ideologias que podem ocorrer na seleção das imagens

mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas (VIEIRA, 2015, p. 45).

Dessa maneira, os Multiletramentos devem ser vistos sob um prisma de perspectiva educacional que não apenas possibilita que os indivíduos consigam manejar as novas tecnologias, mas que entendam, também, que, por trás dos modelos de significações, dadas por diversos modos semióticos, encontramos produções de sentidos que são sempre ideológicas. Mais do que nunca, o indivíduo deve ser consciente de que não há produção neutra de sentidos e que estamos longe sermos uma sociedade livre dos processos de dominação.

Nos próximos tópicos, atrelamos questões práticas ao conceito de Multiletramentos tendo em vista o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

#### **4. E como os Multiletramentos se relacionam ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa?**

Todas as características indicadas quando se pensa em uma Pedagogia dos Multiletramentos requerem algumas mudanças no modo como consideramos o ensino de letamentos e a língua inglesa. Considerando formas de significado híbridas, que diferem de um contexto para o outro, entendemos que “toda troca de significado é ‘*cross-cultural*’ de certo modo” (KALANTZIS; COPE, 2011, *online*, tradução nossa). Isto é, ensinar língua inglesa não deve se ater somente às culturas de países de língua inglesa, mas nossa própria cultura deve ser levada em consideração.

Um exemplo: comemoram-se as festas de *Saint Patrick’s Day*, *Halloween* e *Valentine’s Day*, em fevereiro, principalmente em instituições privadas, em que se estudam aspectos da cultura de países de língua inglesa. No entanto, pensando-se em uma perspectiva de Multiletramentos, inserir, também, festas de nossa cultura, principalmente da cultura local, pode auxiliar no empoderamento de nossos alunos. Se os alunos aprendem a falar

sobre o significado de festas juninas, festas religiosas, por exemplo, que acontecem em suas comunidades, na língua inglesa, ele pode divulgar sua própria cultura para outras localidades do mundo, valorizando-a e se sentindo parte atuante no mundo. Isso se trata de uma prática situada, em que, ao se relacionar a língua inglesa às formas de conhecimento e ao contexto de cultura do indivíduo (ROJO, 2012), a diversidade local é reconhecida, assim como a conectividade global. Não é mais possível, ao se letrar, “focar somente em regras de formas padrão da língua nacional” (KALANTZIS; COPE, 2011, *online*, tradução nossa).

Transpondo a teoria dos Multiletramentos para a prática do ensino de língua inglesa, é premente o reconhecimento de todas as variações de língua inglesa, sem nos limitarmos a Estados Unidos e Inglaterra, ou à linguagem formal somente, a fim de percebermos diferentes sotaques, diferenças culturais retratadas na língua, e mesmo de valorizarmos nosso “inglês brasileiro” sem pretensão de “falarmos como nativos”. Além disso, a pedagogia dos Multiletramentos enfatiza a necessidade de se ampliar seu alcance para que ela não privilegie certos tipos de representações e/ou concepções de língua e cultura em detrimento de outros.

Outra questão vital, relacionada à mencionada anteriormente, quando se pensa nos Multiletramentos, é o processo de conscientização do aluno sobre sua própria aprendizagem, evitando que esta seja vista e conduzida como um simples ato de transmissão de conhecimentos (MIRANDA, 2018), ou seja, a instrução aberta. A conscientização do aluno em relação ao processo de aprendizagem de uma língua auxilia-o a desconstruir representações cristalizadas sobre ela, a saber: língua como passaporte para o sucesso, língua que pode ser aprendida em meses, língua como panaceia (remédio para todos os males), língua que deve ser falada perfeitamente, a partir do modelo do nativo (COSTA LEITE, 2018), dentre outros. Esse tipo de concepção sobre a língua acaba por interferir em um processo sadio e possível de aprendizagem, visto que não ressalta o valor educativo da língua (JORGE, 2012), em que ela é aprendida para se conhecer mais do mundo e se fazer conhecer no mundo. Além disso,

dentro de uma concepção em que se considera um modelo de nativo ideal que ampara o conceito de se falar bem uma língua, não há lugar para o sucesso de não-nativos. Isso porque o inglês que falamos é brasileiro, na medida em que nascemos no Brasil, temos nossas experiências e modos de ser e viver que se refletem na maneira como nos apropriamos da língua e a usamos para interagirmos no mundo. Conscientizar nosso aluno de que a língua inglesa é propriedade dele também é fundamental para que ele não a veja como estranha, como não-familiar, como algo distante e inatingível.

Uma dica de atividade para se conscientizar sobre a miríade de países que têm a língua inglesa como oficial ou como primeira língua, bem como sobre o valor educativo da língua inglesa, é a atividade três, presente no artigo “Transform(a)ção na sala de aula de língua inglesa: Atividades Didáticas baseadas nos Letramentos Críticos”, escrito por nós, parte integrante da Revista Pró-língua da UFPB, que pode ser baixado gratuitamente em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/58780>>. A atividade foi pensada para o sexto ano do Ensino Fundamental II e baseia-se na Base Nacional Comum Curricular. Trata-se da “identificação e reflexão sobre a incorporação de palavras e elementos de países de língua inglesa no cotidiano brasileiro, com o objetivo de enfatizar a utilização de palavras da língua inglesa no dia a dia dos alunos” (BERNARDO-JÚNIOR, COSTA LEITE, 2021, p. 101).

Finalmente, o movimento pedagógico de enquadramento crítico, presente em tudo que já foi visto neste tópico, implica em ação, em preparar o aluno para, a partir do que foi estudado em sala, agir em seu meio social. Em outros termos, um desdobramento deste enquadramento é o reconhecimento da presença da língua inglesa no cotidiano do aluno e a maximização do contato com ela na vida deste aluno. As novas tecnologias de comunicação e informações podem ser ferramentas para viabilizar isso, a partir do momento em que são usadas de modo pedagógico em sala, com objetos claros e sólidos e transpostas para o uso diário dos alunos. Várias dicas de ferramentas e seus usos de modo significativo serão providas na última seção deste capítulo.



## 5. Considerações Finais

Ser professor em um mundo cada vez mais multimodal e tecnológico enseja entender e acolher as mudanças pelas quais nossa sociedade passa diariamente e entender isso como parte da sala de aula, a fim de que o ensino seja significativo para nossos alunos. É preciso que o professor se mantenha em constante atualização, o que pode ser feito por: leituras relativas à área, como as indicadas acima, participação em eventos na área, discussão com colegas, acesso a materiais divulgados nas redes sociais, para citar alguns.

Além disso, atentar-se aos movimentos pedagógicos dos Multiletramentos: prática situada, instrução aberta e enquadramento crítico nos auxiliam na busca de um ensino de língua inglesa para além dos aspectos linguísticos de ensino de vocabulário e gramática, por exemplo, que são importantes, mas se não aliados à reflexão, conscientização e contextualização da língua, tornam-na um simples instrumento que não abarca toda sua complexidade e dinamicidade.

A pedagogia dos Multiletramentos descortina novos tempos e nos tira da inércia ou lugar comum. Leva-nos a refletir sobre o ensino da língua como meio de empoderamento de alunos, como meio de se formar cidadãos ativos em nossa sociedade e de entender que o processo de aquisição de uma língua ultrapassa o privilegiar de determinadas culturas e povos, nos colocando como valiosos e próximos dessa língua, outrora estrangeira e distante.

## 6. Dicas para o professor

- *E-books* gratuitos:

“Mãos na massa: Ferramentas Digitais para aprender e ensinar” – volumes I e II (BRAGA, SILVA, 2020).

Em cada um dos volumes, encontram-se as descrições de 50 ferramentas gratuitas para o ensino de língua inglesa, bem como as

possibilidades didáticas oferecida por elas, “que podem ser úteis tanto para uso na sala de aula quanto para aprendizes autônomos e independentes, fora do contexto de sala de aula” (BRAGA, SILVA, 2020, p. VII).

*Link para download* gratuito de ambos os volumes: <<https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>>. Neste *link* você também encontra vários livros gratuitos para *download* dos mais variados tópicos no mundo das Letras.

**Lembrete:** para cada ferramenta digital, é necessário que se tenha uma proposta pedagógica que a subsidie, a fim de que a nova tecnologia se insira na sala de aula e auxilie no letramento de nosso aluno.

- *E-book* gratuito:

“Práticas de Ensino de Inglês” (RIBEIRO, 2021)

Neste livro, precursor deste volume, você encontra tópicos variados. Há dois capítulos relacionados ao tópico dos Multiletramentos, a saber: “Ensino de inglês mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação” (SERAFIM, 2021) e “Ensino de inglês nas redes sociais” (PEROBA, OLIVEIRA, 2021), ambos tecem a teoria sobre cada temática e a conjugam a aspectos práticos de sala de aula, aliados a dicas para o professor.

*Link para download* gratuito: <<https://pedroejoaoeditores.com.br/site/praticas-de-ensino-de-ingles/>>.

**Lembrete:** Tais capítulos e atividades devem servir de inspiração para o professor e não como receita de bolo. Cada atividade deve ser pensada a partir da turma, do contexto em que se ensina.

- *E-book* gratuito:

“Ensino de língua inglesa no contexto brasileiro: práticas de sucesso” (GUEDES *et al.*, 2021).

Trata-se de “uma partilha de práticas que formam (...) consideradas instigantes e significativas e que, ao mesmo tempo, tenham colaborado para a formação linguístico-cultural” (*ibidem*, p. 17) dos alunos de diferentes regiões do Brasil. Há vários capítulos, sobre atividades práticas, que se referem aos Multiletramentos. Um deles é o capítulo “Histórias pessoais e Instagram: relato de atividade personalizada em um curso livre de idiomas” (ALMEIDA, 2021) que conjuga a prática situada, o enquadramento crítico e as novas tecnologias.

**Lembrete:** Várias editoras da área de Letras e Educação oferecem *e-books* para download gratuito, além da editora Pimenta Cultural, Pedro & João Editores e Parábola, aqui mencionadas. A editora CRV <<https://www.editoracriv.com.br/gratuitos>> e Paco Editorial <<https://www.pacolivros.com.br/ebooks>> são duas delas. Se descobrirem outras, divulguem aos colegas.

- Páginas do Instagram:

Há várias páginas com conteúdos riquíssimos no Instagram, que podem ser usadas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Algumas dicas: @autonomoussjdr, página criada pela professora Elysa Marques, que traz desde dicas para professores até a língua em uso (*slangs; phrasal verbs; vocabulário* etc.). @prof\_isabelacampos, criada pela professora e pesquisadora Isabela Campos, que foca em dicas e conteúdos para professores em formação inicial e continuada. @englishbeyondborders, em inglês, criada para possibilitar o desenvolvimento das habilidades em língua inglesa.

**Lembrete:** Compartilhe estas páginas do Instagram com seus colegas e peça que eles compartilhem as que seguem sobre o assunto. Pergunte aos alunos quais páginas eles seguem e os incentivem a seguir páginas em língua inglesa também, de acordo com os interesses deles, por exemplo: páginas de fãs-clubes, atores, atrizes, filmes, séries em inglês. É um modo de maximizar o contato com a língua de modo divertido. O professor pode criar sua própria

página do Instagram junto aos alunos, a fim de produzir conteúdos específicos para o que se ensina.

- Sempre que ler um capítulo ou artigo, observe as referências elencadas e leia os estudos que incrementarão seu conhecimento sobre a área desejada.

**Lembrete:** Nas referências, é possível encontrar muito material de leitura on-line e gratuito.

## Referências

BERNARDO JÚNIOR, A. S.; COSTA LEITE, P. M. C. Transform(a)ção na sala de aula de língua inglesa: atividades didáticas baseadas nos Letramentos Críticos. *Prolíngua*, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 90–104, 2021.

BRAGA, J.; SILVA, L. *Mãos na massa: Ferramentas Digitais para aprender e ensinar- volumes I*. 2020. Acesso em: 23 mar. 2022. Disponível em: <<https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>>.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 1989.

BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves editora, 1992.

COSTA LEITE, P. M. C. “E o sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia) torna-se realidade!”: Os Letramentos Críticos no estágio supervisionado de língua inglesa. Curitiba: CRV, 2018.

JORGE, M. L. S. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education about Race Relations in Brazil. *The Latin Americanist*, v. 56, issue 4, p. 79-90, Dec. 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Multiliteracies: Expanding the scope of literacy pedagogy*. 2011. Disponível em: <<http://newlearn.ingonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

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

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HALLIDAY, M. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. Nova Iorque: Routledge, 2014.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 49, p. 455-479, 2010.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000. p. 67-88.

MIRANDA, M. A. L. Formação de professores de língua inglesa ea pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais. In: GUEDES, A. S.; SILVA, M. M. S.; COSTA LEITE, P. M. C. *A Linguística Aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em língua estrangeira na PosLin*. Curitiba: CRV, 2018. P. 113-127.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, 2014.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto “A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 55, p. 525-530, 2016.

PIORE, M.; SABLE, C. *The second industrial devide*. Nova Iorque: Basic Books, 1984.

RIBEIRO, F. (Org.) *Práticas de ensino de inglês*. São Carlos: Pedro & João editores, 2021.

ROJO, R. H. R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, S. B. *Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Brejo, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000. p. 9-38.

VIEIRA, J. A multimodalidade nos eventos de Letramento. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015. P. 43-71.



# ENSINO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE

*Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo*

## 1. Introdução

O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças, jovens e adultos, nos mais diversos contextos de aprendizagem, é assunto de diversas pesquisas de pós-graduação, livros e artigos científicos. Métodos, abordagens e inovações para o aprendizado do idioma são pauta de discussões há, pelo menos, cinco décadas. Quando as mesmas temáticas são pensadas para o público da Terceira Idade, composto no Brasil por pessoas com idade igual ou superior a 60 anos<sup>1</sup>, no entanto, as iniciativas de pesquisa e debate são mais escassas.

O trabalho de Pizzolatto (1995) é compreendido como o primeiro empreendimento investigativo sobre a sala de aula de língua inglesa (LI) para a Terceira Idade no âmbito nacional, e ganha *status* de referência para aqueles que se aventuram na pesquisa sobre o ensino de línguas para aprendizes idosos. Ao longo dos anos, outras investigações passaram a ser conduzidas em programas de pós-graduação no Brasil, como os trabalhos de Conceição (1999), Scopinho (2009, 2014) e Moraes-Caruzzo (2018). Ainda assim, comparados aos trabalhos que investigam outras faixas etárias de aprendizes de LI, as pesquisas sobre a Terceira Idade são poucas. Compreendemos, também, que a linguagem científica pode ser pouco acessível ao público externo à Academia,

---

<sup>1</sup> Cf. Estatuto do Idoso, Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm) Acesso em: 29 jun. 2022.



de modo que os limitados trabalhos sobre o tema, muitas vezes, não chegam a ser considerados por professores de LI.

Portanto, aproveitamos a oportunidade para escrever este capítulo que deve funcionar como um espaço de conscientização e apoio para o professor que desejar atuar com o público idoso ou que já atua com alunos mais velhos, mas que ainda se sente inseguro quanto às suas práticas docentes. Buscamos apresentar, de forma objetiva e com linguagem simplificada, informações sobre os contextos de ensino-aprendizagem de LI para idosos e sobre as principais mudanças físicas do/no envelhecimento e suas possíveis influências no ensino-aprendizagem do idioma. Além disso, tecemos dicas que remetem às particularidades dos alunos idosos e que podem servir de guia para a consideração de materiais didáticos, para a configuração do espaço físico da sala de aula e para a postura do docente em relação aos seus alunos. Finalmente, recomendamos alguns materiais para o estudo e aprofundamento dos conhecimentos sobre questões gerontológicas e de ensino-aprendizagem de línguas para esse público-alvo.

## **2. Contextos de ensino-aprendizagem de LI para a Terceira Idade: o papel da UNATI**

O professor de LI pode se perguntar sobre em qual cenário ele assumiria uma turma composta apenas por pessoas idosas. A verdade é que, dificilmente, em contextos como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) as turmas serão constituídas totalmente por pessoas da Terceira Idade, já que são admitidos indivíduos de qualquer faixa etária que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino fundamental e médio na idade apropriada, de acordo com o Art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro<sup>2</sup> de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Desse modo, no âmbito da EJA, jovens, adultos e idosos podem dividir o mesmo espaço de

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 29 jun. 2022.

sala de aula. Fora desse contexto, apesar de improvável, o professor de LI poderá encontrar turmas da Terceira Idade em instituições particulares de idiomas que abram grupos para esse público. Afirmamos ser improvável, pois não existem, ainda, materiais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira desenvolvidos especificamente para alunos idosos. Mesmo as editoras mais tradicionais e influentes, como a *Oxford University Press*, *Cambridge University Press*, *Macmillan* e *Pearson*, não disponibilizam, em seus catálogos de materiais, recursos didáticos para o público da Terceira Idade, o que escancara a falta de demanda de instituições de ensino que invisibilizam o idoso como possível cliente de seus cursos de idiomas.

Assim, voltamos à pergunta: onde o professor de LI encontrará turmas compostas apenas por idosos? Nesse momento, devemos introduzir o importante papel das Universidades Abertas à Terceira Idade, conhecidas em várias instituições como UNATI<sup>3</sup>, na educação para os mais velhos.

Podemos compreender as UNATI como “programas de educação permanente de caráter universitário e multidisciplinar voltados para adultos maduros e idosos” (NERI, 2014, p. 200). Nesse sentido, atualmente, concebemos os projetos como espaços vinculados a instituições de ensino superior que oferecem cursos e oficinas com diversos temas e atividades para o público próximo à Terceira Idade. O projeto se inspirou, inicialmente, no modelo francês da década de 1960, com as Universidades do Tempo Livre, e de 1970, com a Universidade da Terceira Idade, do professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, Pierre Vellas. No contexto universitário brasileiro, as primeiras ações extensionistas na área da gerontologia foram realizadas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a fundação do Núcleo de Estudos da Terceira Idade, conhecido, também, como NETI, em 1982 (CACHIONI, 2003).

---

<sup>3</sup> Os termos podem variar dependendo da instituição de ensino, por exemplo UaTI, UNaTI, UNAPI, entre outros.

Desde a sua criação até os dias atuais, observou-se um grande crescimento nas universidades públicas que passaram a incorporar a UNATI em seus projetos de extensão, de modo que os programas de educação aos idosos espalharam-se pelo país todo.

Assim, o contexto mais provável em que um professor de LI atuará com turmas compostas apenas por idosos é o de uma UNATI. O projeto tem se revelado como importante ação para a garantia de acesso da população idosa à aprendizagem de idiomas. Como atuante no projeto UNATI, o professor de LI pode construir conhecimentos e desenvolver habilidades, pelo trabalho com o público idoso, que o destacará em meio a profissionais que não possuam tal experiência. Dessa forma, além da participação em um programa consolidado no Brasil há quase cinco décadas, o professor de LI para a Terceira Idade será um profissional especializado em um público que cresce a cada ano e que deve ter suas necessidades de aprendizagem de LI atendidas.

Para tanto, porém, não dependendo exclusivamente da sua atuação na sala de aula com alunos idosos, o professor de LI deve se dedicar ao estudo de importantes questões que envolvem a Terceira Idade. Discutiremos os principais pontos a seguir.

### **3. O que o professor de LI deve saber sobre a Terceira Idade**

No contexto brasileiro, apesar do número crescente de iniciativas de cursos e oficinas para a Terceira Idade no âmbito de projetos de extensão universitária como a UNATI, não há, ainda, ações concretas em direção à formação específica e seleção de professores para o trabalho com o público idoso (CACHIONI, 2003). Assim, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, docentes atuantes ou professores em formação que se propõem a desenvolver atividades com pessoas idosas carecem de ações formativas que os conscientizem das particularidades e especificidades desses indivíduos, resultando, muitas vezes, em um “aprender fazendo”.

Não desconsideramos o aprender com a prática como uma parte importante da formação do currículo de vida do professor, mas, quando consideramos um público tão específico quanto o da Terceira Idade, podemos inferir sobre os obstáculos criados pela inexperiência dos docentes no desenvolvimento de ações educativas. O conhecimento em relação ao conteúdo linguístico não deve ser a única questão a ser considerada pelo professor de LI atuante nesse contexto, mas, também, o olhar sensível no tocante à escolha de metodologias e práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem e as particularidades físicas e psicossociais dos aprendizes idosos.

Entendemos que o professor de inglês que aspire trabalhar com a Terceira Idade ou que já esteja inserido em projetos como a UNATI não precise ter uma formação profunda em questões relacionadas à Geriatria, como campo da Medicina que atende patologias na velhice, e a Gerontologia, como área interdisciplinar que abarca temas sociais, psicológicos e físicos do envelhecimento. Ainda assim, defendemos a importância de o docente ter um nível razoável daquilo que chamaremos de *Consciência Gerontológica*. Nesse sentido, advogamos em prol do estudo e da sensibilização dos professores envolvidos com aprendizes idosos acerca de questões basilares sobre os diferentes processos de envelhecimento e as principais mudanças fisiológicas dos idosos, que podem afetar direta ou indiretamente o envolvimento e o desenvolvimento do aluno nas aulas de LI. Além disso, como profissionais atuantes na educação para idosos, é importante que o docente se conscientize sobre as questões sociais relevantes que circundam a vida dos mais velhos, como, por exemplo, crenças e ações baseadas no preconceito relacionado à idade, ou *Ageísmo*<sup>4</sup> (BUTLER, 1969; NERI, 2014) que desconsideram a pluralidade e diversidade do envelhecimento.

---

<sup>4</sup> Na Língua Portuguesa, também são usados termos como **Idadismo** ou **Etarismo** para se referenciar ao preconceito relacionado à idade.

É importante que o professor de LI saiba que envelhecer não é sinônimo de adoecer. Existe sim, um processo de envelhecimento que é associado a patologias, ao qual não daremos foco neste capítulo, chamado de *senilidade* ou envelhecimento secundário (PALÁCIOS, 2007). Porém, é natural e inevitável que o ser humano passe por um processo chamado *senescência*, ou envelhecimento primário (PAPALIA; FELDMAN, 2013). O indivíduo senescente pode ser acometido por mudanças fisiológicas comuns a certas faixas etárias, no entanto, é imperativo reconhecer a senescência como uma experiência individual e multifatorial. Ou seja, o envelhecimento primário pode ser experienciado de formas distintas por idosos com a mesma idade cronológica, já que ele é condicionado a fatores diversos relacionados à genética, ao ambiente e aos hábitos do indivíduo ao longo de sua vida (NERI, 2013).

Portanto, as características físicas que apresentaremos aqui não são determinantes para se traçar um perfil fechado de um aluno da Terceira Idade. Reforçamos que o professor de LI não tem autoridade ou competências geriátricas/gerontológicas para diagnosticar seus estudantes idosos sobre nenhuma patologia ou particularidade física. O que cabe ao docente é a observação das possíveis dificuldades dos alunos, que podem ter origem em mudanças fisiológicas típicas da velhice, para que sejam ajustadas estratégias que possam proporcionar ao idoso uma experiência otimizada de aprendizagem do idioma. Munido dos conhecimentos que aqui dividiremos e sendo capaz de estabelecer diálogo respeitoso, transparente e, principalmente, responsável com os alunos da Terceira Idade, o professor de LI poderá compreender as reais necessidades dos aprendizes.

Considerando questões físicas que podem ter impacto direto na sala de aula de LI para a Terceira Idade, focaremos nos dois principais sentidos humanos, a **audição** e a **visão**.

A audição é o primeiro dos cinco principais sentidos a apresentar perdas funcionais (BILTON *et al.*, 2013) com o passar do tempo, portanto idosos podem apresentar disfunções na acuidade auditiva devido ao processo de envelhecimento. A partir dos 55

anos de idade, é comum que as pessoas desenvolvam uma disfunção auditiva chamada **presbiacusia**, com a qual o indivíduo sente dificuldades de distinção de sons, principalmente dos mais agudos (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Perdas auditivas podem se apresentar como dificultadores na aprendizagem de LI, pois o idoso, ao não compreender um áudio ou a produção de um som do idioma, pode acabar se desmotivando ou desacreditando da sua capacidade de aprender a língua. O professor deve, portanto, garantir que os áudios utilizados em sala de aula atendam às necessidades do aluno quanto à sua clareza e seu volume. Além disso, é preciso que o professor conheça, com detalhes, as produções fonéticas dos sons em inglês para que consiga/possa explicar ao idoso os mecanismos utilizados para que se produzam os fonemas da língua, já que a aprendizagem pela simples repetição dos sons pode não satisfazer as necessidades do aluno.

Com o passar dos anos, a visão humana pode tornar-se mais sensível ao brilho e pode ser necessário mais luz para que o indivíduo enxergue melhor (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Além disso, a partir dos 40 anos de idade, é comum que o ser humano sofra de uma condição chamada de **presbiopia**, que se refere à dificuldade de focalizar objetos mais próximos (PEDRÃO, 2013). Assim, alunos idosos podem ter dificuldade para ler textos com fontes e sinais muito pequenos, precisando, ainda, de ambientes mais iluminados para realizar leituras. Por fim, o idoso pode ter a capacidade de diferenciar cores, sobretudo o verde, o azul e o violeta (*Ibid.*). Isto posto, materiais utilizados no ensino de LI para a Terceira Idade devem evitar o uso dessas cores.

Reconhecemos que as mudanças físicas relacionadas ao envelhecimento não se limitam à audição e à visão. Porém, acreditamos que com a consideração desses sentidos e suas particularidades no idoso, o professor de LI poderá desenvolver práticas que otimizem a aprendizagem do aluno da Terceira Idade. Desse modo, passaremos para as dicas que podemos tecer para professores que desejam atuar ou que já atuam na educação de inglês desse público.

#### 4. Dicas para o professor

Com base nas informações que apresentamos nas seções anteriores deste capítulo, em nossas leituras e experiências próprias no desenvolvimento de ações educativas de ensino de LI para a Terceira Idade, apresentamos algumas dicas importantes que devem ser consideradas por professores em formação e/ou atuantes na sala de aula de LI para/com esse público.

**a) Conheça as particularidades físicas ou limitações próprias dos seus alunos.** Defendemos o conhecimento de conceitos básicos e das mudanças típicas ou comuns da velhice, porém, preconizamos o olhar atento para as particularidades de cada grupo de alunos. O professor de LI não deve simplesmente assumir que, por serem da Terceira Idade, todos os seus alunos terão as mesmas características físicas e limitações relacionadas ao(s) processo(s) de envelhecimento. Como já esclarecemos, a experiência da velhice é algo individual e multifatorial. Generalizações com raízes no imaginário ageista sobre a Terceira Idade de que “todo velho é cego” ou “todo velho é surdo”, por exemplo, não devem ser norteadores para as ações docentes na sala de aula de LI. É necessário estabelecer diálogo aberto com os alunos e saber observar suas necessidades específicas, de modo que as estratégias adotadas pelo professor não se apresentem como obstáculos, na hipótese de se ignorarem os sinais de limitações, ou pouco motivadoras, caso se subestimem as capacidades dos idosos.

**b) Considere o espaço físico da instituição de ensino e da sala de aula.** É imperativo reivindicar por espaços que garantam a acessibilidade dos alunos idosos na instituição em que as aulas ocorrem. A sala para a Terceira Idade deve ser, de preferência, localizada em andar térreo ou em um prédio que possua rampas de acesso e/ou elevador, de modo que escadas não sejam a única opção para a chegada do aluno. Além disso, o estatuto do idoso exige que pelo menos 5% das vagas de um estacionamento público ou privado sejam reservados a eles, estando esses lugares próximos do

acesso ao prédio<sup>5</sup>. Em relação à sala de aula, é necessário verificar se o ambiente é bem iluminado e arejado e se oferece espaço para que o aluno não tenha sua locomoção impedida ou prejudicada por degraus mal sinalizados, pisos escorregadios, cadeiras e/ou mesas muito próximas e objetos espalhados. A mesa escolar à qual o aluno se sentará deve ser estável e, preferencialmente, com uma superfície grande para que ele possa acomodar seus objetos (caderno(s), livro(s), aparelho(s) móvel(eis) etc.).

**c) Explore temáticas e conteúdos que façam sentido para os alunos idosos.** Mais uma vez, chamamos a atenção para a importância de o professor de LI para a Terceira Idade conhecer seus alunos. Podemos considerar, a título de exemplo, que estando um aprendiz idoso fora do mercado de trabalho, não faz sentido abordar conteúdos que se refiram a situações comunicativas de entrevistas futuras de emprego. A mesma temática e gênero comunicativo podem ser abordados de forma que se aproximem das experiências dos alunos: eles podem falar sobre seu ofício no passado e sobre as mudanças na profissão com o passar do tempo; eles podem falar sobre como suas experiências poderiam ser aproveitadas por outras profissões; eles podem entrevistar uns aos outros sobre as profissões que desejavam ter quando crianças; eles podem ser entrevistados por pessoas de outras faixas etárias sobre as profissões que exerciam no passado; eles podem entrevistar pessoas de outras faixas etárias sobre as profissões que elas exercem no presente, entre outras alternativas. Nenhuma temática e conteúdo devem ser descartados, porém o modo como serão trabalhados deve ser orientado para que seja, de fato, significativo para o aluno idoso.

**d) Respeite o tempo do aluno.** O aluno da Terceira Idade, muitas vezes, pode desejar fazer anotações sobre o conteúdo que

---

<sup>5</sup> “Art. 41. É assegurada a reserva, para os idosos, nos termos da lei local, de 5% (cinco por cento) das vagas nos estacionamentos públicos e privados, as quais deverão ser posicionadas de forma a garantir a melhor comodidade ao idoso” Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm) Acesso em: 29 jun. 2003.



lhe é apresentado por meio de materiais digitais, como projeção de *slides*, ou por meio da escrita do professor à lousa. Isso pode funcionar como um mecanismo de garantia de memória para o idoso que teme não lembrar de informações específicas depois do momento da aula. Assim, é necessário que o professor antecipe essa necessidade do aluno e seja sensível ao tempo que lhe será dado para anotações e realização de atividades. Exercícios ou competições pensados para serem realizados muito rapidamente e/ou acompanhados pelo registro dos minutos passados podem gerar ansiedade e desconforto no idoso que precisar de mais tempo para executá-los. Portanto, o professor de LI deve estar preparado para esperar que os alunos finalizem a cópia ou a execução de atividades no tempo que se sentirem mais confortáveis para, então, prosseguir com a aula. Uma estratégia a fim de que seja diminuída a necessidade de cópia é a distribuição de *handouts* com as atividades a serem trabalhadas ou a criação de uma apostila com o compilado das lições que serão estudadas ao longo das aulas.

**e) Familiarize-se com os processos de adaptação e/ou criação de materiais didáticos de LI para a Terceira Idade.** Como evidenciamos, não existem, ainda, no mercado editorial, materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de LI para o público da Terceira Idade. Desse modo, o professor que atua(rá) nesse contexto deve(rá) ser capaz de realizar um trabalho de seleção, curadoria e adaptação de materiais que foram originalmente desenvolvidos para o público adulto, no geral. O docente deve se familiarizar com técnicas de adaptação<sup>6</sup> que o permitam considerar questões de *layout* e *design*, como a disposição dos exercícios na página, o tamanho das fontes, a seleção de cores e figuras com clareza e boa definição, espaços para anotações ou questões relacionadas a temáticas, vocabulário, instruções e conteúdo das lições. Garantir a acessibilidade do aluno idoso ao material usado

---

<sup>6</sup> Para mais informações sobre a criação e técnicas de adaptação de materiais, cf. TOMLINSON, B. e MASUHARA H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Rosana Cruz Gouveia (Trad.). São Paulo: SBS editora, 2005.

nas aulas de LI é uma questão muito importante no ensino-aprendizagem do idioma. Ao organizar e realizar atividades que se utilizem de áudio, certifique-se que o som esteja claro, com o menor número de ruídos e/ou interferências possível, além de atentar-se ao volume adequado para os seus alunos. Se necessário, repita as faixas de áudio mais de uma vez e focalize a compreensão de diálogos ou monólogos a questões específicas às quais o aluno deva prestar atenção e/ou ao contexto geral do ato de fala.

**f) Saiba gerenciar conflitos de relações e interesses.** Alunos da Terceira Idade são pessoas comuns que não deixam de ter sentimentos e opiniões. O encontro intergeracional pode ser um espaço enriquecedor de construção de conhecimento e troca de experiências, mas pode ser, também, um espaço de conflito entre as opiniões de indivíduos de diferentes épocas e com visões de mundo distintas. Desse modo, o professor de LI deve se preparar para lidar com situações em que os alunos não concordem com a opinião uns dos outros ou mesmo com a opinião do professor mais jovem. Ao notar alguma situação conflituosa, não silencie as vozes de seus alunos, mas saiba trazer a atenção para questões da aula de forma respeitosa e sem a criação de ressentimentos entre os aprendizes.

**g) Entenda o papel da língua materna.** Os alunos de LI da Terceira Idade podem enxergar a sala de aula não apenas como um espaço de aprendizagem do idioma. Muitas vezes, esse espaço representa um contexto de socialização com seus pares e de encontro de gerações. Em alguns momentos, o aluno idoso pode sentir a necessidade de compartilhar questões da sua vida pessoal e/ou memórias de seu passado, fazendo uso da língua materna, ou mesmo fazer intervenções em meio a atividades orais em LI para dividir histórias e passagens da sua vida ou de sua rotina. Em vez de enxergar esse comportamento como indisciplina ou desinteresse por parte dos alunos, é importante que o professor de LI saiba o que motiva esses atos de fala em língua materna. Se os alunos não se incomodarem com as intervenções ou devaneios do(s) colega(s), é aconselhável que o professor valorize esses momentos como uma oportunidade de socialização e de cumplicidade entre os

participantes da aula. Caso observe que tal comportamento pareça incomodar outros alunos, ouça o idoso que esteja falando com atenção e respeito, e use palavras ou frases de interjeição em inglês como, por exemplo “*really?*” e “*oh my goodness*”, ou, ainda, aproveite o tema levantado para introduzir o vocabulário que poderia ser utilizado naquela determinada situação.

## 5. Material de estudo e aperfeiçoamento

Para informações indispensáveis sobre as diversas questões que se relacionam no envelhecimento e na velhice, recomendamos o livro *Palavras-chave em Gerontologia*, de Anita Liberalesso Neri (2014). Para mais informações sobre o ensino de línguas para a Terceira Idade, recomendamos o livro *Envelhecimento e Modos de Ensino-Aprendizagem*, organizado por Carla Nunes Vieira Tavares e Stella Ferreira Menezes (2020).

Sobre a existência de programas de educação à Terceira Idade no âmbito universitário, consulte a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da sua instituição de ensino superior.

## Referências

BILTON, T. L.; SUZUKI, H.; SOARES, L. T.; VENITES, J. P. Fonoaudiologia em gerontologia. In: FREITAS, E. V. [et. al]. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p. 1910-1922.

BUTLER, R. N. Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, n. 9, p. 243-246, 1969.

CACHIONI, M. *Quem educa os idosos?* Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Alínea, 2003.

CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*.

Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 116. 1999.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. *Ensino de inglês para a terceira idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, p.155. 2018

NERI. A. L. Conceito e teorias sobre o envelhecimento. *In: MALLOY-DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; COSENZA, R.M. (Org.) Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

NERI. A. L. *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

PALÁCIOS, J. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. *In: COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 371-388.

PAPALIA, D. E., FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento Humano*. 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PEDRÃO, R. A. A. O idoso e os órgãos dos sentidos. *In: FREITAS, E. V. [et. al]. Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p. 1360-1374.

PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da Terceira Idade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 258. 1995.

SCOPINHO, R. A. *Subsídios para a elaboração e utilização de material didático de línguas estrangeiras para a terceira idade*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 149. 2009.

SCOPINHO, R. A. *Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de*

competências do professor. Tese (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 243. 2014.

TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. *Envelhecimento e modos de aprendizagem*. (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2020.

# ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Milena Mignossi Ferreira*

## 1. Introdução

A educação chamada 'inclusiva' surge como resposta para as situações segregacionistas que impediam o desenvolvimento pleno de alguns estudantes que apresentavam dificuldades ou deficiências específicas. Porém, por muito tempo, essa educação inclusiva foi – e infelizmente ainda é em algumas situações – segregacionista. Ela coloca o aluno em um canto da sala com atividades repetitivas e sem nenhum aproveitamento pedagógico significativo, apenas para deixar a criança ocupada e impedir que ela atrapalhe as crianças que não possuem deficiências, transtornos ou dificuldades, ou ainda os condena à sala de recursos com atividades que os excluem do convívio social dos colegas e professores.

Os princípios que norteiam a educação inclusiva direcionam o aprendizado de forma a garantir que:

- toda pessoa tenha o direito de acesso à educação;
- toda pessoa aprenda;
- o processo de aprendizagem de cada pessoa seja singular;
- o convívio no ambiente escolar comum beneficie a todos;
- a educação inclusiva diga respeito a todos (Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, 2015).

Grosso modo, a lei vem ilustrar que precisamos olhar para o indivíduo – entendemos aqui o indivíduo com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, transtorno de espectro autista, alunos com altas habilidades ou superdotação – de forma

integral, ou seja, ele é capaz de aprender e exercer todas as atividades e funções, levando em conta sua limitação.

Isso parece meio óbvio, porém o processo de aprendizado das pessoas com deficiências e transtornos nas escolas do país mostra que o processo educacional muitas vezes os rotula como incapazes de aprender ou limita o aprendizado deles até um ponto específico, com o pré-julgamento de que não são capazes de aprender além do que é apresentado.

Nesse sentido, o processo de formação de professores no ensino superior precisaria ser revisto em seu escopo de conteúdo voltado para essa parte da educação. Muitos profissionais entram em sala de aula sem terem um entendimento mais profundo de como o processo de aprendizagem ocorre para os indivíduos que estão inseridos na educação inclusiva e nem de como desenvolverem o processo de ensino-aprendizagem deles. Os professores muitas vezes precisam estudar por conta própria, investir em seus próprios processos de formação continuada e, enquanto aprendem, aplicar tais abordagens e metodologias em salas superlotadas ou com poucos recursos.

Com base no exposto, este capítulo apresenta o cenário da educação inclusiva no Brasil, ilustra os principais diagnósticos de transtornos, explicando o que estes significam e como eles afetam o processo de aquisição da língua inglesa. Além disso, o capítulo também apresenta algumas sugestões de como o professor pode contribuir com o processo dentro da sala de aula, de forma a garantir que todos os alunos tenham chances reais e iguais de aprenderem um segundo idioma, considerando suas competências, aquilo que podem e conseguem realizar, e não somente enfocando suas dificuldades.

## **2. Educação Especial no Brasil**

Antes de tratarmos de metodologias e estratégias de aprendizado, precisamos entender o que é a educação especial no cenário brasileiro.

A história da educação especial no Brasil começa no século XIX, por volta de 1854, quando algumas iniciativas privadas, inspiradas por filosofias e experiências europeias e norte-americanas, buscavam implementar ações para atender pessoas com quadros de deficiência mental, física ou sensorial. Nenhuma dessas iniciativas esteve vinculada às políticas públicas de educação, e foi necessário mais de um século para que a educação especial fosse vista como um componente do sistema educacional brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96, entende a educação especial da seguinte forma:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Art. 58, p. 39)

Em suma, a educação especial tem os mesmos objetivos da educação geral, isto é, o desenvolvimento pleno do indivíduo. A LDB destina o Capítulo V exclusivamente para a tratativa da educação especial e, em seu artigo 59, encontramos as garantias didáticas diferenciadas: currículo, abordagens, recursos, métodos e metodologias. Então, seria isso a solução dos problemas? Não. Nem de longe.

Quando pensamos em educação especial, não podemos levar em conta somente o atendimento direcionado para as diferenças individuais da pessoa. Existem muitos outros aspectos que a terminologia ‘educação especial’ não conseguiu abarcar ainda, ou luta para envolver em seu escopo. Por muito tempo, essa educação foi especial, mas não inclusiva. As crianças portadoras de deficiências ou transtornos globais faziam atividades separadas nas chamadas “salas de recursos”, não participavam das atividades que envolviam a escola como um todo, e não tinham um processo avaliativo que levasse em conta o seu próprio ritmo e capacidade de aprendizado.

O conceito de educação especial e inclusiva é ainda um fator extremamente desafiador para a realidade educacional brasileira.



A Declaração de Salamanca de 1994 é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial e que pode ser considerado um dos eventos de maior destaque para a educação inclusiva, uma vez que advoga em prol de uma educação na qual todos os alunos devem aprender juntos independentemente de suas capacidades. Porém, este mesmo documento traz como recurso a escolarização em escolas especiais quando a educação regular não satisfaz as necessidades educativas e sociais do aluno.

Não existe resposta fácil e única para o que seria melhor para as escritas que se abrigam sob o escopo da educação especial e inclusiva. Há um caminho muito longo para a educação brasileira, a começar pela própria formação dos professores. O debate requer um posicionamento forte e um repensar de muitos aspectos que podem prover uma educação especial e inclusiva de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas capacidades físicas, mentais ou psicológicas.

Bueno (1999) afirma que:

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (p. 9).

E, para racionalizar melhor as alternativas para o aprendizado de um segundo idioma dentro da educação especial e inclusiva, precisamos entender melhor e mais a fundo o que são os transtornos globais de desenvolvimento e as deficiências, para podermos então trabalhar com todos os elementos que envolvem o processo educativo.

Então, de uma forma simplificada, a educação especial e inclusiva entende que toda pessoa é capaz de aprender, independentemente de qualquer deficiência ou comprometimento das suas funções cognitivas, comportamentais, físicas ou

psicológicas. Dessa maneira, é papel do professor prover um ambiente de aprendizado que entenda as necessidades individuais de cada aluno, e que possa desenvolver atividades e práticas que valorizem todos os alunos da sala de aula, sem nenhuma distinção. Porém, esse papel do professor requer que ele tenha acesso a uma formação adequada para o trabalho com todas as individualidades, tempo para o preparo das atividades que vão abarcar essas necessidades e a possibilidade de compreender o processo avaliativo de forma holística.

### **3. Análise de necessidades: compreender para incluir no ensino de língua inglesa**

O objetivo desta seção é apresentar alguns dos transtornos globais de desenvolvimento, familiarizando-nos assim com seus nomes, nomenclaturas e as necessidades e limitações das crianças diagnosticadas. A partir do entendimento do que compreende cada diagnóstico a nível de características gerais e necessidades, vamos tratar de algumas considerações para o aprendizado de idiomas dentro de cada necessidade específica.

#### **3.1. O que são os Transtornos Globais de Desenvolvimento?**

Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) são uma categoria ampla de condições que podem ser divididas em dois grupos:

(1) o grupo dos Transtornos do Espectro Autista (TEA), que incluem Síndrome de Kanner, Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação;

(2) outras síndromes, como a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância.

O diagnóstico muitas vezes não é simples, devendo ser sempre feito por profissional qualificado e realizado a partir dos critérios

da CID-10<sup>1</sup>. Geralmente uma anamnese<sup>2</sup> com os pais, responsáveis e cuidadores e uma observação clínica do comportamento são procedimentos imprescindíveis para esse diagnóstico.

A partir de 2022, a CID-10 dá lugar ao CID-11, que passa a reconhecer o autismo da seguinte maneira:

**6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) - 6A02.0** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; **6A02.1** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; **6A02.2** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; **6A02.3** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; **6A02.5** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; **6A02.Y** – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; **6A02.Z** – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. Para os efeitos de apresentação dos transtornos a seguir, seguiremos as nomenclaturas que ainda estão comumente apresentadas na literatura educacional.

Quando pensamos em listar as características de algum transtorno, devemos nos atentar ao fato de que elas podem variar em sua intensidade e não têm presença obrigatória no comportamento de toda pessoa com diagnóstico de um transtorno. De uma forma simplificada, o autismo é um neurodesenvolvimento caracterizado por um prejuízo em três importantes áreas do desenvolvimento humano: habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem.

---

<sup>1</sup> Uma nomenclatura simplificada “Classificação Internacional de Doenças” refere-se aos instrumentos que organiza informações sobre doenças, sinais, sintomas, achados anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas. CID-10 é a décima versão do documento que foi aprovada em 1994.

<sup>2</sup> Palavra de origem grega que pode ser entendida como “uma lembrança, uma recordação de algo”. Uma anamnese é um registro de dados obtidos a partir de uma conversa com o paciente e compila o máximo de detalhes possíveis para formar a base de um diagnóstico e os procedimentos a seguir.

No autismo as características mais comuns são: não estabelecimento de contato visual; percepção de que o indivíduo não está ouvindo; desenvolvimento da linguagem que pode, repentinamente, ser interrompido; agressão sem motivo; inacessibilidade mediante tentativas de comunicação; interesse restrito e fixo – o indivíduo não explora o ambiente; presença de gestos repetitivos, como: balançar a cabeça ou balançar-se; cheirar ou lambebr brinquedos e objetos; mostrar-se insensível a ferimentos, chegando até a se ferir intencionalmente (RELVAS, 2015). Vale lembrar novamente que há pessoas com diagnóstico de autismo as quais apresentam inteligência normal e fala adequada para sua faixa etária.

Não podemos pensar em uma ‘receita’ pronta para o processo ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes com diagnóstico de TEA. Duas pessoas podem apresentar o mesmo diagnóstico, porém com respostas diferentes para uma mesma proposta pedagógica. O professor não precisa ser especialista, mas precisa observar o aluno e suas individualidades mais de perto, ou seja, observar como este aluno aprende. Também é importante mostrar-se flexível e compreender que a plasticidade cerebral favorece e permite o aprendizado de qualquer coisa – a exemplo de um segundo idioma.

Kirst (2015) apresenta as três maiores áreas de dificuldade em autistas, também conhecidas como “tríade de dificuldades” (KIRST, 2015, p. 7), e as distingue da seguinte maneira:

**1. Dificuldade na comunicação social:** para as pessoas com transtorno do espectro autismo, a linguagem corporal pode parecer tão estranha quanto ouvir uma língua estrangeira desconhecida. As pessoas com autismo têm dificuldades com a linguagem verbal e não verbal. Muitas compreendem a linguagem de forma muito literal e acham que as pessoas sempre querem expressar exatamente aquilo que dizem. Algumas pessoas com autismo talvez não falem ou tenham uma fala bastante limitada. Geralmente entendem o que as outras pessoas lhes dizem, mas elas próprias utilizam meios alternativos de comunicação, como linguagem de sinais ou símbolos visuais.

**2. Dificuldade na interação social:** as pessoas com autismo, muitas vezes têm dificuldade em reconhecer ou compreender as emoções e sentimentos

das outras pessoas, bem como expressar os seus próprios sentimentos e emoções, o que pode dificultar a sua inserção na vida social.

**3. Dificuldade com imaginação social:** a imaginação social nos permite compreender e prever o comportamento das outras pessoas, entender ideias abstratas e imaginar situações que estejam fora de nossa rotina diária imediata. Dificuldade com a imaginação social significa que as pessoas autistas têm limitações em: compreender e interpretar pensamentos, sentimentos e ações de outras pessoas; prever o que vai acontecer a seguir ou o que poderia acontecer a seguir; compreender o conceito de perito (...) participar de jogos e atividades imaginativos (...); preparar-se para mudanças e fazer planos para o futuro; lidar com situações novas ou desconhecidas. A dificuldade com a imaginação social não deve ser confundida com falta de imaginação. Muitas pessoas com autismo são bastante criativas e podem se tornar excelentes artistas, músicos ou escritores, por exemplo. (KRISTEN, 2015, p.7)

Observar essas áreas de dificuldade por si só já dá ao professor uma nova visão acerca de como elaborar as atividades e metodologias para trabalhar com alunos diagnosticados com TEA. Porém, vale ressaltar que um aluno autista não adquire autonomia de forma tão natural quanto seus colegas. O que pode parecer muito simples para o professor e outras crianças pode significar um desafio muito grande para um aluno autista. O processo de avaliação do aprendizado também precisa ser individualizado – como já deveria ser, independentemente de ter algum diagnóstico ou não – de forma a realmente observar o que a criança ou o adolescente pode fazer no início do processo de aprendizagem, e quanto e como ela conseguiu evoluir no decorrer do projeto, bimestre ou trimestre (ou qualquer outra forma de divisão de ano letivo que a escola opte por adotar).

No caso de algumas síndromes, já estamos familiarizados com sua nomenclatura e definição mediante a exposição de algumas pessoas famosas diagnosticadas com essas síndromes. A Síndrome de Asperger, por exemplo, descreve uma criança com características semelhantes ao autismo, porém com alta funcionalidade e, muitas vezes, com uma capacidade de memória e raciocínio muito acima da média. Essa condição neurológica do espectro autista apresenta dificuldades significativas nas interações sociais e comunicação não-

verbal, além dos padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. A Síndrome de Asperger teve sua nomenclatura incorporada aos TEA, entretanto de grau leve.

A Síndrome de Rett (SR) é geralmente considerada uma condição que causa muito sofrimento à família da criança, já que o desenvolvimento infantil segue normal até cerca de um ano e meio de vida. Depois disso, uma regressão mental grave ocorre, levando a uma grave deficiência intelectual e psicomotora. Na maioria dos casos (ainda por razões não conhecidas), a SR atinge crianças do sexo feminino e, muito raramente, crianças do sexo masculino. É comum o crânio da criança parar de crescer e, com o passar dos dias, a criança para de andar e engatinhar, não possui mais a coordenação para segurar objetos e adota movimentos repetitivos. No caso da Síndrome de Rett, fazem-se necessárias uma redefinição total do processo de aprendizagem e uma formação docente adequada para que essa criança seja bem recebida. Esta requer estímulos diários enquanto se sente muito confortável frente a sua condição. Trabalhos com cores, formas e sons podem e são recomendados diariamente, com o cuidado para não causar irritabilidade. Essas crianças têm um nível de concentração bem menor quando comparadas com outros jovens sem a síndrome, e a memória delas também é prejudicada. Noções de tempo e mobilidade são igualmente comprometidos (SANTOS, 2013).

As pessoas diagnosticadas com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apresentam traços de autismo, apesar de o TDAH não estar listado sob o escopo do transtorno do espectro autista. Hiperatividade e déficit de atenção são transtornos neurobiológicos, ou seja, existe uma disfunção no cérebro – região responsável por controlar os impulsos, realizar planejamentos, ou prestar atenção, por exemplo. Nesse sentido, as áreas afetadas do cérebro são: lobo frontal, lobo temporal, sistema límbico e o cerebelo (KOLB; WHISHAW, 2008). Algumas das características gerais do TDAH que ajudam na realização do diagnóstico são: dificuldade em prestar atenção, distração constante, dificuldade com as tarefas cotidianas, lapsos de

memória; dificuldade de organização, incluindo o caderno; comportamento irrequieto (quando o subtipo hiperatividade também está presente), movimentação constante de pés e mãos; interrupção de conversas alheias; ansiedade para responder perguntas antes mesmo de serem concluídas; dificuldade de esperar a vez, entre outras.

Pereira (2009) destaca algumas estratégias para o trabalho em sala de aula voltado para aprendizagem e integração: estabelecer uma rotina clara com os alunos; desmembrar as atividades em unidades menores; utilizar recursos visuais e auditivos (cartazes, imagens); definir regras claras; trabalhar a expectativa dos alunos (cronogramas, agenda, calendários). Fonseca (2014, p. 31) complementa que:

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), para que um aluno com TDAH possa ser avaliado, é importante atentar para o que mais atrapalha seu desempenho escolar. Em seguida, é fundamental que se saiba avaliar o que o aluno consegue ou não fazer a fim de que não se criem falsas expectativas. Outra dica é recompensar melhorias em seu desempenho escolar (comportamento, trabalhos bem feitos, entre outros) ao invés de esperar por um comportamento exemplar de imediato.

Relvas (2015) também sugere uma organização de sala de aula em que o professor estabeleça as expectativas dele em relação a cada atividade, as rotinas diárias e a verificação da disponibilidade de todos os materiais necessários para a execução de cada tarefa. Iniciar as aulas com as atividades que requerem mais atenção e deixar as mais “agradáveis e estimulantes” para o final da aula, por exemplo. O uso de música ao fundo pode proporcionar um clima agradável e harmônico e, ao mesmo tempo, ajudar no aprendizado. Também manter em mente que quanto mais estruturada a atividade, melhor para a criança com TDAH.

Quando o aluno começar a ficar muito agitado, frustrado, ou a atrapalhar a atividade dos colegas, redirecione-o para outra atividade: buscar algo na biblioteca ou no xerox, combinar sinais discretos e secretos com o aluno para chamar-lhe atenção, elogiar e

recompensar os comportamentos adequados, entre outros (RELVAS, 2015).

A Dislexia, por sua vez, é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurológica, e se caracteriza pela dificuldade para reconhecer precisamente ou de forma fluente a palavra na habilidade de decodificação e na soletração (IDA – *International Dyslexia Association*, 2002). A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) define dislexia como “um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração” (ABD, s.d., p.1). Alguns estudos apontam que o gênero masculino é mais propenso à Dislexia, cujos sinais e sintomas englobam: trocas de algumas letras quando elas possuem sons parecidos (“b”, “p”, “d” e “t”, por exemplo); inversão ou omissão de sílabas durante a leitura ou a escrita; erros frequentes de ortografia; dificuldade com rimas, canções, aliteração, orientação espacial, e quebra-cabeças; falta de interesse em livros impressos; dificuldade em copiar de livros e da lousa; dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas etc.; confusão entre palavras semelhantes, como “macarrão” e “camarão”. O Cebolinha, personagem da Turma da Mônica, é muitas vezes e erroneamente associado com a Dislexia, porém o que ele apresenta é a Dislalia – dificuldade na articulação de fonemas por omissão, troca (no caso do personagem, de “r” por “l”) ou acréscimo.

A Dislexia ainda apresenta algumas vertentes: a Disgrafia, caracterizada pelo atraso ou inaptidão no desenvolvimento da linguagem escrita, e a Discalculia, entendida como dificuldade no processo lógico-matemático e na percepção das noções de tempo e espaço.

Quando pensamos no processo de aquisição linguística, vamos entender também que as línguas são classificadas como transparentes (aquelas com o que pode ser chamado de uma totalidade de “um para um”, ou seja, cada fonema equivale a um grafema, e vice-versa) e opacas (um mesmo fonema equivale a vários grafemas – que é o caso do inglês, por exemplo, considerada a língua mais opaca, contendo 120 fonemas correspondentes a 44



grafemas) (DAVIES, 2007). Nesse sentido, quanto mais opaca uma língua, mais complexo para o aprendizado de crianças com o diagnóstico de Dislexia, porém o fator aprendizado depende de como o processo de aquisição linguística está sendo feito e do nível de contato da criança com a língua.

Bogdanowicz (2006) pontua os problemas mais comuns que uma criança, ou adolescente com Dislexia, vai enfrentar na aprendizagem de inglês: memorização do alfabeto; memorização de vocabulário e sequência; aplicação das regras gramaticais; dificuldade de percepção e processamento – no que diz respeito à habilidade auditiva; percepção e processamento a nível visual e auditivo e o reconhecimento preciso das palavras – na habilidade de leitura; eventuais problemas na construção de frases complexas e memorização – na habilidade de fala; aspectos semânticos, morfológicos e sintáticos da língua – na habilidade de escrita. Os alunos disléxicos apresentam uma dificuldade muito maior em organizar e discorrer sobre seus trabalhos escritos e, além disso, eles tendem a escrever sempre textos pequenos construídos com frases simples, apresentando repetição excessiva de palavras e erros ortográficos.

Hennigh (2003) e Correia (2008) trazem alguns conselhos pontuais na busca por estratégias educativas que contemplem a multitude de possibilidades de ensino. Dentre eles, destacamos:

- atribuição de tempo suplementar para conclusão de atividades;
- frequência de apoios individualizados em inglês;
- elogio e valorização de progresso;
- uso de discurso claro, com frases curtas e, se possível, escritas no quadro;
- posicionamento do aluno na frente da sala, perto do quadro e do professor;
- valorização da avaliação oral;
- repetição de instruções de forma individualizada após já ministradas para toda a turma;
- uso de portfólios;

- preparação prévia para leitura oral;
- apoio por docente especializado;
- aprendizagem cooperativa por meio de trabalho entre pares e em grupo;
- uso de novas tecnologias;
- promoção da motivação e da autoconfiança;
- apoio direto do professor.

O uso de ferramentas alternativas e apoios visuais diversos vai facilitar o trabalho com a criança e o adolescente com dislexia, lembrando mais uma vez que não existe receita ou fórmula mágica pronta, sendo necessária a observação individualizada e constante durante todo o ano letivo para garantir que as necessidades dos alunos diagnosticados com qualquer tipo de transtorno sejam atendidas e que o processo educativo seja realmente inclusivo.

#### **4. Dicas para o professor**

Em geral, as ferramentas, abordagens e práticas para o ensino na educação especial são as mesmas, o que muda é a maneira de olhar para elas e como interpretar os processos dos alunos. Existem três dicas finais que valem a pena serem ressaltadas e, em muitos casos, até repensadas como um todo no processo de aquisição linguística de um segundo idioma: avaliação diagnóstica, nível de proficiência e *feedback*.

A primeira coisa que precisamos ter em mente é a avaliação do aluno. Uma avaliação diagnóstica mais intensiva deveria ser feita no início do ano letivo, independentemente de haver ou não alunos com alguma dificuldade ou déficit de aprendizagem em sua sala de aula. Antes de traçar o plano de aula para o ano todo, você precisa saber de onde você está partindo. Pensando nas quatro macrohabilidades para o ensino de língua inglesa (*reading, listening, speaking e writing*), é de extrema importância saber o que seu aluno já consegue fazer e qual a extensão do que ele consegue fazer antes de você montar uma sequência grande de atividades, ou decidir o rumo, e qual o objetivo principal para o ano letivo.

Pimsleur e Struth (1968) já tratavam da “importância de conhecer seu aluno antecipadamente”, enquanto Reed (2006) enfatiza que as avaliações de diagnóstico são as melhores formas de identificar os pontos fortes e fracos em relação ao conhecimento do aluno e o uso da linguagem, possibilitando focar nos pontos que precisam de mais trabalho ou reforço, levando assim a medidas remediativas, tornando possível também uma análise detalhada e um relatório de resposta a tarefas e itens específicos, capacitando *feedbacks* ativos que levem a ações subseqüentes.

Uma outra ferramenta que pode ser observada ao fazer avaliação e ao lidar com dificuldades específicas, limitação ou deficiência, é o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) – Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas –, um padrão internacional utilizado para descrever a proficiência linguística de uma pessoa. Ele pode guiar o processo de elaboração de uma aula, *curriculum*, ou seqüência de atividades, levando em conta que ele divide os níveis de proficiência em Básico (A1 e A2), Independente (B1 e B2) e Proficiente (C1 e C2). Dentro destes níveis de proficiência, podemos observar, por exemplo, aquilo que se espera de uma pessoa dentro de cada nível.

Uma pessoa no nível A1 (Básico Iniciante) é capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados mais simples, que visam a satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outras pessoas e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que possui. Pode comunicar-se de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperativo, enquanto uma pessoa no nível A2 (Básico) é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata. É capaz de se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que são familiares e habituais (CEFR, 2011).

A partir do momento em que se consegue pontuar o que o aluno já é capaz de fazer, quais são seus pontos fracos e fortes, e

como a dificuldade, limitação ou deficiência pode interferir no processo de aprendizagem, consegue-se adaptar e desenvolver abordagens mais eficientes e significativas, e que deixarão claro para o próprio aluno que ele está se desenvolvendo e aprendendo, e isso é extremamente importante para a motivação dos discentes, especialmente em casos nos quais a dificuldade diagnosticada já vem carregada de uma visão limitante e negativa.

Vale ressaltar que o *Common European Framework* não é uma fórmula engessada que diz exatamente como o desempenho de um aluno pode ser avaliado. Ele deve ser usado como uma ferramenta para elaborar planos de aula mais direcionados, sabendo de onde se está partindo e para onde vai. Ele ajuda o professor a enxergar o nível de cada aluno para saber o que varia, como variar e como avaliar cada habilidade. Você não deve utilizar o mesmo processo pedagógico e avaliativo para um aluno que está estudando inglês pela primeira vez na vida e está na mesma sala de um aluno que tem as aulas da escola e aulas particulares fora da sala de aula. Eles provavelmente têm níveis linguísticos diferentes e isto precisa ser respeitado.

O uso de *feedbacks* que direcionam a planos de ação individualizados também pode constituir um ponto a ser considerado no decorrer do ano letivo. Hattie (1993) define o *feedback* como uma ferramenta para orientar o aluno em relação ao seu desenvolvimento, já Mason e Bruning (2003) enxergam o *feedback* como qualquer ato em resposta à ação do aluno. O *feedback* é a maneira de informar e ensinar o aluno como melhorar suas habilidades, como corrigir erros e como avançar em suas habilidades linguísticas. Existem diversas maneiras de entregar um *feedback* para os estudantes, mas, para alunos da educação especial, uma maneira mais produtiva seria um *feedback* individualizado, frente a frente, junto com um plano de ação para correção, revisão e avanço. Este *feedback* possibilita que o aluno veja também o que acertou, como está usando seus pontos fortes e quais pontos fracos ele pode melhorar muito. Fluminhan, Murgó & Fluminhan (2018) ressaltam que o *feedback* é uma ferramenta avaliativa, corretiva e motivadora.

O *feedback* não precisa ser feito ao final de cada atividade, então saber o nível atual de proficiência dos alunos antes de desenhar o projeto pedagógico e o currículo daquele ano letivo, pode ser uma abordagem imprescindível para que o professor saiba quando aplicar um *feedback* mais individualizado e como aplicá-lo de forma a traçar os procedimentos, abordagens e atividades que vão corrigir e o que precisa ser corrigido, revisar o que precisa ser revisado e avançar nos níveis de proficiência das habilidades linguísticas.

O processo de ensino-aprendizagem de forma geral precisa abarcar todas as individualidades de cada criança, e isso nem sempre é fácil de se fazer. Quando estamos lidando com crianças que possuem algum tipo de deficiência, dificuldade ou transtorno, precisamos acima de tudo ter empatia para entender que, se eu, no papel de educador, não tentar imaginar como aquela criança está se sentindo e percebendo aquelas atividades, eu não vou conseguir fazê-la aprender. Somos capazes de aprender tudo, às vezes precisamos apenas do estímulo certo e de um empurrãozinho. O principal objetivo deste capítulo foi apresentar os distúrbios, transtornos e dificuldades que mais são diagnosticados em idade escolar e prover aos profissionais do ensino de língua inglesa uma perspectiva de como agir perante esse desafio.

## Referências

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. *Saiba o que é a ABD*. São Paulo: ABD, s.d. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BOGDANOWICZ, K. A short introduction to dyslexia. *The teacher*, v. 2, n. 36, p. 22-28. 2006. Disponível em: <http://www.jezykan.gielski.org/teacher6.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 dez. 1996.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão (2015). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 07-26. 1999.

CORREIA, L. *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2008.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2011.

DAVIES, A. *An Introduction to Applied Linguistics. From Practice to Theory*. 2. ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

FLUMINHAN, C. S. L.; MURGO, C. S.; FLUMINHAN, A. O Feedback Como Ferramenta Avaliativa e Motivadora no Processo de Aquisição de Língua Estrangeira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 19, n. 2. 2018.

FONSECA, A. M. *A criança TDAH e o ensino de inglês*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2014.

HATTIE, J. Measuring the Effects of Schooling. *SET*, v. 2, p. 1-4. 1993.

HENNIGH, K. *Compreender a Dislexia - Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora, 2003.

ICD-11. *International Classification of Diseases 11th Revision*. Icd.who. 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 08 fev. 2022.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. *Dyslexia Basics – International Dyslexia Association*. International Dyslexia

Association, 2020. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/>. Acesso em: 08 fev. 2022.

KIRST, Nelson. (org.) *O que é autismo e como reconhecê-lo*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. *Fundamentals of human neuropsychology*. Worth Publishers, 2008.

MASON, B.; BRUNING, R. Providing feedback in computer-based instruction: what the research tells us. *Class Project Research Report*, n. 9, jan. 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/247291218\\_Providing\\_Feedback\\_in\\_Computerbased\\_Instruction\\_What\\_the\\_Research\\_Tells\\_Us](https://www.researchgate.net/publication/247291218_Providing_Feedback_in_Computerbased_Instruction_What_the_Research_Tells_Us). Acesso em: 04 abr. 2022.

PEREIRA, A. S. P. *TDAH e o ensino de inglês como língua estrangeira: o desafio de conviver com alunos com déficit de atenção e hiperatividade numa sala de inglês no ensino fundamental I*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2009.

PIMSLEUR, P.; STRUTH, J. F. Knowing Your Students in Advance. *Modern Language Journal*, v. 53, n. 2, p. 85-87. 1968.

REED, D. Diagnostic Assessment in Language Teaching and Learning. CLEAR - Center for Language Education and Research. *Michigan State University*, v. 10, n. 2. 2006.

RELVAS, M. P. *Neurociência e Transtornos de Aprendizagem - As múltiplas Eficiências para uma Educação Inclusiva*. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. London: Cambridge University Press, 2006.

SANTOS, S. A criança com síndrome de Rett na sala de aula. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 18, n. 104. 2013.

## ENSINO DE INGLÊS “AFETADO” PELAS TEORIAS QUEER/QUIR

*Diogo Oliveira do Espírito Santo  
Aart Raoni Nascimento Santos*

### 1. Para começar, uma cena queer

Em mais um dia comum de aula, em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, duas alunas e um aluno chamaram um dos autores deste texto que, à época, estava atuando como estagiário de língua inglesa em uma escola pública. Ele foi atendê-lo(a)s, acreditando que seria algo relacionado ao conteúdo ou a alguma atividade que havia sido solicitada, mas ele foi surpreendido:

*- Professor! Fulano quer se assumir para o pai. Mas, ele está com medo de que o pai o coloque para fora de casa. O que você acha que ele deve fazer?*

Não é de se estranhar que o professor tenha ficado desconcertado com a pergunta, não só porque ela parecia estar fora do *script* de uma aula de língua, mas também porque o(a)s aluno(a)s esperavam que ele trouxesse uma “solução” para a angústia do garoto, que pretendia “sair do armário”. Aquela era a sua primeira vez no ambiente escolar como professor, ocasião também em que ainda não havia assumido com todas as letras a sua identidade de gênero, embora já não estivesse mais se entendendo como mulher, mas sim como um trans masculino<sup>1</sup>. De

---

<sup>1</sup> Uma pessoa trans masculina não necessariamente se compreende como um homem trans, entretanto, identifica-se dentro de símbolos compreendidos como do universo “masculino” de gênero.



toda forma, em seu corpo escapavam as marcas/performances suficientes para que, até mesmo olhares alheios, o classificassem/enquadrassem automaticamente em uma das siglas LGBTQIAP+<sup>2</sup>, qual seja, a letra “L” da sigla, “L” de lésbica.

Alguns comentários precisam ser feitos sobre essa cena de sala de aula extraída de uma experiência vivenciada no componente Estágio Curricular de Língua Inglesa de uma universidade federal no interior da Bahia. Primeiramente, pontuamos os mais diversos sentimentos que devem ter acompanhado aquele professor que, na posição atribuída pelo(a)s estudantes, se viu numa tentativa de convencê-lo(a)s de que haveria um momento mais apropriado para alguém “revelar” a sua sexualidade. E em segundo lugar, não se pode ignorar a sensação de angústia e impotência que emergiram quando ele refletiu sobre sua ação seguinte: a de dizer que não seria correto aconselhar um garoto do nono ano a se assumir para o pai, temendo que aquele adolescente pudesse sofrer alguma forma de violência dentro e/ou fora de casa, sem esquecer das possíveis retaliações do sistema escolar contra sua atuação como estagiário.

O professor-autor desse relato, durante as suas primeiras experiências com a docência, passou por diversos momentos de silenciamento e anulação de sua identidade de gênero seja por medo ou porque ainda estava no processo de autoaceitação. O que observamos, com isso, é que situações como a descrita aqui colocam em destaque as tensões sobre o que é ser diferente na escola, aqui entendida como espaço social de formação cidadã e de (des)construção de subjetividades.

Essa cena de sala de aula nos oferece ainda *insights* instigantes, posto que sugere como professore(a)s em formação se encontram pouco preparado(a)s para lidar com discussões sobre diversidade/diferença sexual em sala de aula. Ela também dialoga de perto com questões que são caras aos dois autores deste texto, não apenas porque tal cena seja recorrente em suas práticas como

---

<sup>2</sup> A sigla busca abranger as pessoas Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais/Agênero, Pan/Poli, Não-Binárias e mais.

professores de línguas, mas, principalmente, porque ambos são sujeitos queer: um deles é um homem cis<sup>3</sup> gay, professor universitário, e o outro é uma pessoa trans masculina, formanda em Letras: Língua Inglesa em uma universidade federal.

Por fim, essa cena revela questões ligadas não apenas à necessidade de adotarmos uma outra metodologia para a abordagem de gênero e sexualidade em sala de aula, mas escancara a importância de discutirmos como tais temáticas atravessam e se inscrevem nos corpos de todos que constroem sentido nesses espaços. Frente a essa contextualização, nos perguntamos: que pedagogias teriam o potencial de transformar o nosso olhar sobre questões de gênero e sexualidade que emergem em aulas de língua inglesa? Como agir diferente incluindo a diferença?

Buscaremos refletir sobre esses e outros questionamentos a partir do que chamamos de perspectivas/estudos queer/cuir no/para o ensino de língua inglesa. Para alcançarmos esse objetivo, dividimos este texto da seguinte maneira: uma seção teórica, em que apresentamos os estudos queer/cuir e discutimos as transformações pelas quais eles têm passado nos últimos anos; e uma seção em que convidamos vocês, leitoras e leitores, a pensarem, conjuntamente, alternativas queer/cuir para o ensino de línguas, isto é, propostas que busquem desnormalizar as identidades e as convenções homogeneizadoras de gênero e sexualidade que ainda alicerçam as práticas escolares.

## **2. O potencial queer: do armário para as escolas**

Entendemos que a escola, como instituição social, é capaz de moldar as práticas e posicionamentos dos sujeitos que compõem

---

<sup>3</sup> Uma pessoa cisgênero é aquela cujo sexo e identidade de gênero estão em conformidade com o que a sociedade determina como homem ou mulher. Ou seja, uma mulher cis é aquela pessoa que, identificando-se como mulher, apresenta as características que a sociedade lê como “de mulher” (vagina, útero etc.). Da mesma forma, um homem cisgênero é aquele que se identifica como homem e corresponde às expectativas do que é ser homem (ter pênis, barba etc.).

esses espaços, dentre eles o(a)s professore(a)s que, mesmo buscando exercer uma docência mais crítica, não conseguem fugir das amarras e limitações impostas pelo cansaço (uma vez que exercer uma prática de resistência às vezes se assemelha a nadar contra a correnteza) e pela falta de amparo/preparo teórico-prático para lidar com a multiplicidade de performances identitárias que caracterizam as salas de aula. Com isso, não é muito difícil perceber como as instituições (estado, igreja, família etc.) buscam o controle dos corpos ao demarcar limites de até onde eles podem ir.

Estudos sobre a sexualidade, como aqueles desenvolvidos por Foucault (1996; 2005; 2006), debatem e entendem a sexualidade (leia-se corpo) como instrumento primário para o exercício do poder. Nessa orientação, não ter ciência desses processos nos torna vulneráveis não só à reprodução de práticas educacionais normalizadoras, como também à ratificação de valores que têm sustentado uma ideia padronizadora das identidades. Dentro dessa lógica, somos impedido(a)s de desenvolver posturas críticas quanto à natureza heterogênea do sujeito e aos sistemas de controle vigentes em sociedade.

Retomando ideias elaboradas por Miskolci (2012), conseguimos perceber que a escola foi (e ainda tem sido) um desses instrumentos de normalização, se configurando como uma das principais ferramentas para a construção de práticas heterossexuais compulsórias. Embasado em suas próprias experiências escolares, Miskolci comenta como se deu conta de que pessoas que expressavam identidades de gênero e afetos distintos do esperado eram aquelas mais violentadas psicológica e fisicamente. Sobre isso, o autor nos diz que:

[a escola é] uma verdadeira tecnologia de criar pessoas 'normais', leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, 'anormais': indesejáveis. (MISKOLCI, 2012, p. 19).

Vislumbrando possibilidades de fazer diferente, isto é, de educar para a transformação dessas normas e convenções, Miskolci (2012, p. 17) encontra nas teorias/estudos queer uma maneira de “[...] repensar a educação a partir das experiências que foram historicamente subalternizadas, até mesmo ignoradas”. Nesse sentido, um ensino orientado por essa perspectiva busca não só trazer à tona tais convenções e práticas limitadoras, mas também interrompê-las através de uma leitura crítica e engajada, como modo de se criarem espaços seguros para a performance identitária de toda forma de ser e sentir em sala de aula. Busca-se, então, queerizar o ensino (ROCHA, 2014), com vistas a problematizar qualquer visão universalista, trans-histórica e transcultural das identidades (MOITA LOPES, 2013).

Mas antes de avançarmos nas proposições das teorias/estudos queer para a sala de aula, se faz necessária uma palavra sobre o que aqui estamos chamando de *queer*.

### **3. Do queer ao cuir. De Norte a Sul**

Apesar da bela sonoridade, para aquele(a)s que aprenderam a achar bonito tudo o que é estrangeiro(a), uma pesquisa sobre a origem do termo “queer” revela que ele se refere a uma ofensa direcionada aos sujeitos LGBTQIAP+, equivalente às palavras bicha, sapatão, viado etc., em português brasileiro. O termo, assim, é dirigido a pessoas consideradas abjetas, à parte de uma sociedade idealizada, por fugirem de uma expectativa moral de suas relações identitárias e afetivas.

Ao adentrar o plano teórico, queer passa a caracterizar um conjunto de perspectivas e práticas de ativismo voltado para a contestação e problematização de normas sociosexuais que se opõe à abordagem de assimilação de grupos minorizados ao sistema social vigente (REA; AMANCIO, 2018). Entretanto, mesmo com seu potencial questionador frente ao que se discutia sobre gênero e sexualidade, uma pergunta tem sido recorrente: será que essas propostas, que espelham em seu nome e em sua história um

contexto norte-americano de produção de conhecimento e de luta por direitos civis, podem ser aplicadas como ferramenta de leitura para as questões identitárias de países como o Brasil, com realidades econômicas, éticas e sociais extremamente diferentes? Alguns(mas) estudioso(a)s do campo, em territórios outros que não os do Norte Ocidental<sup>4</sup>, buscam formular uma outra denominação para os estudos queer, seja através de uma tradução equivalente ou de um termo que represente as histórias locais dos sujeitos lidos como abjetos. Embora haja propostas produtivas nesse sentido, tendemos a concordar com Torres e Fernandes (2021) quando discutem que, independentemente das reformulações do termo, as teorias queer surgem em contextos específicos de produção de conhecimento que não devem ser ignorados. Logo, somente uma tradução ou assimilação das teorias não contemplaria da mesma forma (e nem seria essa a premissa) as realidades, anseios e dores de todos os sujeitos queer em diferentes partes do mundo. Outrossim, ainda de acordo com esses autores, “[n]ão se trata[ria] de uma mera tradução textual, mas de operação epistemológica” (TORRES; FERNANDES, 2021, p. 6), o que significa dizer que, para além da adoção do termo em inglês, ou até de propostas locais como *cuir* (SAN MARTÍN, 2011; TRUJILLO, 2016), o mais importante é compreender tais estudos em sua transitoriedade e fluxo, percebendo como eles são (re)apropriados e confrontados.

Assim, compreendendo que a escolha de termos e conceitos deve sempre responder às necessidades locais e ao contexto sócio-histórico de produção de sentido, neste texto, adotamos o par queer/*cuir*, uma vez que, assim como ponderam Torres e Fernandes (2021), acreditamos que, ao mesmo tempo em que ele incorpora nossas especificidades, epistemologias e metodologias, não apaga as genealogias próprias do conceito, isto é, suas bases teóricas e marcas

---

<sup>4</sup> É válido mencionar que, embora estejamos falando de um Norte Ocidental, nossa intenção na verdade é marcar um Norte epistêmico, isto é, um conjunto de epistemologias construído a partir da ideia de um único modelo válido de produção de conhecimento, a saber, norte-centrado, burguês e que ser quer universal. Para mais sobre esse assunto, indicamos a leitura de Sousa Santos e Meneses (2010).

geopolíticas. Complementarmente, tal postura nos leva a refletir sobre as vozes que têm constituído o centro dos estudos queer, muitas delas advindas de uma elite branca e academicista.

Fazendo um breve histórico, é necessário situar as teorias queer nos Estados Unidos, de onde emergem como uma contraproposta a uma mentalidade padronizadora dos corpos, que fora denominada como heteronormatividade<sup>5</sup>, e como alternativa ao chamado movimento homossexual. O impulso para o surgimento dessas propostas, não por acaso, se deu durante a epidemia da aids, na década de 1980, quando se construíram discursos para associar a doença a um castigo divino contra os “homossexuais”. Nessa conjuntura, o movimento homossexual representava uma luta em favor de uma comunidade e identidade gay bem específica, diga-se branca e de classe média. Com isso, institui-se uma agenda de luta pautada nos “direitos homossexuais”.

Para essa conversa, trazemos as reflexões de Louro (2001) quando discute que a política gay e lésbica, naqueles moldes, buscava a igualdade dentro de um sistema ainda racista, machista, meritocrata, xenofóbico e misógino que não só não era capaz de representar outras expressões de gênero e sexualidade, como acabava demarcando uma identidade homossexual (de gays e lésbicas) ainda embasada no conceito de identidade como “[...] um fenômeno fixo, trans-histórico e universal”. (LOURO, 2011, p. 544). É por essa razão que se defende que os estudos queer se contrapõem a uma perspectiva multicultural de educação e sociedade.

De acordo com Miskolci (2012), o multiculturalismo se orienta a partir de uma educação para a diversidade, enquanto a perspectiva queer para a diferença; em outras palavras:

---

<sup>5</sup> De acordo com Miskolci (2012, p. 15) a heteronormatividade trata-se da ordem sexual, “[...] na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou - mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto - para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida”. Nesses termos, o autor elucida que gays e lésbicas normalizado(a)s que aderem a um padrão heterossexual também podem ser agentes da heteronormatividade.

[...] a diversidade se liga ao multiculturalismo com o ‘cada um no seu quadrado’, o que contribui para manter as relações de poder intocadas. Já no caso da diferença, busca-se a transformação, a mudança das relações de poder, uma vez que tolerar é diferente de reconhecer o outro e de valorizá-lo em sua particularidade. (NETO, 2015, p. 224).

Nesse sentido, percebemos que a luta pelos direitos gays e lésbicos se voltava muito mais a uma retórica da diversidade e da inclusão, enquanto a crítica queer busca a mudança de uma cultura como um todo “[...] por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do Outro como parte de todos nós”. (MISKOLCI, 2012, p. 47).

Aqui, é necessário deixar claro que não estamos discutindo a pertinência de se haver ou não perspectivas voltadas às demandas de gays e lésbicas branca(o)s de classe média, no entanto, não podemos ignorar que nos corpos desses sujeitos não vinham inscritas as mesmas dores como nos corpos daquele(a)s com marcações étnicas e sociais não hegemônicas. Desde tal pressuposto, assim, o movimento queer constitui uma mirada pós-identitária por se opor a uma política de identidade fixa como aquela alavancada pelo binarismo homo/heterossexualidade.

Observamos, então, que, apesar de suas formulações contra hegemônicas e contra normas, a teorização queer emerge em contextos de certos privilégios. No Brasil, ela tem a sua cientificidade legitimada dentro da academia, com sua produção teórica circunscrita àquele espaço e orientada, principalmente, pelas obras do(a)s filósofo(a)s Judith Butler e Michel Foucault. Embora, aqui, no interior do Brasil, de onde falamos, ainda possamos nos reconhecer nas teorias queer, também sentimos que há no conjunto de textos lançados na primeira onda desses estudos, por assim dizer, uma maior propagação de vozes de teórico(a)s queer que, de alguma forma, representam classificadores de prestígio ainda distantes de nossas realidades econômicas, educacionais, raciais e geográficas. Como consequência disso, muito(a)s tendem a carregar em seus discursos perspectivas limitadas sobre o trabalho queer, o que esvazia, assim, o seu

potencial transformador. Com isso, ficam expostas as marcas coloniais que caracterizaram a maneira não só como as teorias vindas do Norte chegam ao Sul global, mas como nesse espaço geopolítico se instauram diferentes hierarquias do saber. Em contrapartida, aos poucos, tais estruturas vêm sendo abaladas, principalmente a partir da inclusão de olhares oriundos das próprias identidades subalternizadas. Os estudos *queer of colour* são um exemplo.

Compreendidas como uma possibilidade de estudos queer não brancos, as teorias *queer of colour* articulam discussões, propostas e problematizações de diversos campos de conhecimento, desde os estudos feministas até os pós/decoloniais e demais perspectivas que se opõem ao modelo epistemológico hegemônico do pensamento ocidental. Nas palavras de Rea e Amancio (2018, p. 5), elas aparecem

[...] como uma ampla janela aberta em direção ao mundo contemporâneo, onde a sexualidade não é concebida como separável das principais questões que atravessam a atualidade, tais como as relações pós/neocoloniais, as tensões étnico-raciais, os novos imperialismos, o terrorismo e os conflitos do mundo neocapitalista.

Já a partir de Ferguson (2003), é possível entender as teorias *queer of colour* como uma interrogação das identidades em termos de intersecções de raça, gênero, sexualidade e classe. Desse modo, tais perspectivas constituem um caminho possível no questionamento de todo sistema de opressão (homofobia, racismo, sexismo etc.), com vistas à superação e transformação da condição do sujeito queer.

Trabalhos como os desenvolvidos pela chicaca Glória Anzaldúa (2012), pela feminista negra Fatima El Tayeb (2011; 2016) e pela filósofa afro-caribenha Yuderkys Espinosa Miñoso (2015), para citar alguns, ilustram os esforços das teorizações *queer of colour* em apresentar estratégias de descolonização e de enfrentamento dos padrões da heteronormatividade branca que ainda orientam



esse campo<sup>6</sup>. Portanto, nos embasando em Vergueiro (2015), entendemos as teorias *queer of colour* como uma tentativa de encontrar caminhos alternativos aos sistemas que normatizam corpos e gêneros, particularmente aqueles situados em intersecções de marginalizações existenciais, socioculturais e políticas.

Com o exposto, percebemos a importância de se ressaltar as particularidades do movimento queer que se desenvolve(u) no Brasil e na América Latina, de modo mais amplo, como forma de enfatizar os distintos contextos sociais e políticos nos quais essa discussão tem ganhado corpo. Tais perspectivas abrem brechas para não só questionarmos quem são os produtores de estudos queer, mas também reformularmos o (não) lugar do próprio sujeito queer, ou seja, aquele(a) sobre quem teorizamos. Ademais, essa é também uma maneira de perceber como o campo dos estudos queer é complexo, fluido e aberto a contestações, por não propor “uma” ou “a” teoria das identidades, mas sim um espaço de críticas e ações teórico-práticas que visibilizem subjetividades reprimidas por regimes normativos. Nessa lógica, o que se busca é a narração de outras histórias e referências para o trabalho queer, isto é, um “[...] conjunto heterogêneo de conhecimentos silenciados pelas circunstâncias históricas estabelecidas por densas relações de poder e que foram desqualificados, deslegitimados, em nome de um conhecimento verdadeiro”. (PELÚCIO, 2012, p. 401).

Finalizada, por ora, a trajetória dos estudos queer, partimos para a nossa segunda seção em que apresentamos dicas, ou melhor, propostas que buscam queerizar o ensino de língua inglesa a partir dos pressupostos teóricos aqui discutidos. Alertamos o(a)s leitor(a)s que, embora a seção seja intitulada “dicas”, elas devem ser pensadas em sua situacionalidade, isto é, como possibilidades de ação, respeitando tanto o contexto de atuação docente quanto a relação desenvolvida entre esse(a)s, seus/suas aluno(a)s e comunidade escolar. Com isso, para além de serem encaradas

---

<sup>6</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre as contribuições dos estudos *queer of colour*, sugerimos a leitura de Rea e Amancio (2018).

como uma *to-do list*, as dicas são pontos de partida para um trabalho em sala de aula com vistas a uma maior abertura e sensibilização no que concerne à discussão de gênero e sexualidade em aulas de língua inglesa.

#### 4. Dicas para o(a) professor(a)

No Brasil, as primeiras contribuições das perspectivas queer foram na área educacional, o que indica a atenção de professore(a)s sobre aspectos sensíveis e caros à educação que, na maioria das vezes, são ignorados. Segundo Miskolci (2012, p. 36):

[a] acolhida brasileira da Teoria Queer na área de Educação pode estar ligada a uma compreensível sensibilidade crítica de nossas educadoras e educadores com relação às forças sociais que impõem, desde muito cedo, modelos de comportamento, padrões de identidade e gramáticas morais aos estudantes, sobretudo crianças e jovens.

Quando pensamos que essas perspectivas podem afetar<sup>7</sup> o ensino de inglês e o convívio escolar como um todo, não estamos buscando a solução dos “problemas” da educação brasileira, mas, sobretudo, a possibilidade de repensarmos as diferenças como lugar de potência e protagonismo. Assim, coadunando com as palavras de Miskolci (2012, p. 37), concordamos que um olhar queer sobre os espaços e processos educacionais promove

[...] o diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola.

---

<sup>7</sup> Como estratégia discursiva, adotamos o verbo “afetar” e seu par “afetado” por eles remeterem à prática de zombaria direcionada a meninos gays que não se enquadram em um padrão de comportamento masculino. Aqui, tais termos, assim como o queer, são ressignificados, a fim de serem atribuídos novos sentidos. O ensino afetado é um passo para a desnormalização dos corpos e das práticas escolares. Logo, ser afetado não é visto como algo negativo, mas como uma estratégia de resistência e uma possibilidade de diálogo com a diferença.

Logo, para afetarmos o ensino de língua inglesa precisamos ir além da tradicional relação vertical *teacher-student*, já que, a partir das reflexões aqui levantadas, intencionamos pensar outras opções de práticas e produção de conhecimento.

Ao relacionar uma teoria, orientação ou perspectiva ao ensino, o mais importante é ter em mente como essa interação pode orientar o fazer pedagógico no dia a dia da escola, desde a elaboração do currículo até a seleção de materiais didáticos. Neste capítulo, as nossas propostas para esse fazer possível virão através de reflexões e questionamentos que julgamos necessários para atravessarmos modelos rígidos e relações desiguais de poder que têm sido reforçadas em nosso cotidiano escolar. Com isso, convidamos vocês, leitoras e leitores, a pensar a sala de aula como um organismo vivo, complexo, fluido, em que é possível privilegiar práticas de desconstrução e superação de normas e gramáticas (sejam elas comportamentais ou linguísticas) que violentam corpos queer. O que queremos é exercer uma ação pedagógica em que sejamos capazes de nos reconhecer no processo e reconhecer também o “outro”. E, para isso, dialogamos diretamente com Silva e Alves (2020, p. 159) quando refletem sobre os impactos de uma perspectiva queer nos currículos escolares:

[u]ma perspectiva de currículo que abra mão de levar em conta essa dimensão [a queer] constitui uma perspectiva politicamente fraca, bastante parcial e limitada desse artefato poderoso que é o currículo. Não adianta incluir no currículo informações sobre sexualidade ou o “respeito” à identidade de gênero. Portanto, devemos questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem a nossa lógica e a nossa epistemológica. A ênfase não deve estar apenas na informação, mas numa abordagem que permita desmontar uma racionalidade, criando condições de emergência de outros saberes.

O que Silva e Alves pontuam é que a reprodução de estruturas curriculares prontas que alegam uma pretensa multiculturalidade só dificulta o desenvolvimento crítico e intelectual das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, torna-se vital observar como esses sujeitos, com suas experiências,

crenças e desejos podem ser recursos para a construção de novos conhecimentos em sala de aula.

Desse modo, quando sugerimos uma perspectiva queer como uma abordagem possível para a educação, queremos convidá-lo(a)s a fazer uma leitura “fora da caixinha” – no diminutivo mesmo, essa caixa tão pequena de possibilidades de ser e agir que nos limita a leituras sociais pré-fabricadas. Em contrapartida, caminhando com um olhar queer, é possível questionar o que já está pronto como uma estratégia de (des)aprendizagem e de abertura a outras leituras possíveis. Para esse fim, buscamos com os estudos/pedagogia queer a chance de uma nova práxis, isto é, de uma ação e reflexão docente como ferramenta para a transformação e superação de toda forma de violência (FREIRE, 2021).

#### **4.1. Potencializando momentos queer em aulas de língua inglesa**

Comumente ouvimos queixas de estudantes, principalmente o(a)s da rede pública, sobre a insistência no ensino do verbo *to be* nas aulas de inglês. Sabemos que, em muitos casos, isso está relacionado à necessidade de se retomar alguns conteúdos mais básicos como suporte para a compreensão de outros mais avançados. Mas, o que passa despercebido, devido à demasiada atenção dada ao verbo, é que ele é acompanhado por pronomes, e que esses podem servir de base para a discussão de questões caras à identidade dos sujeitos. Será sobre essa temática que vamos nos dedicar um pouco mais a partir de agora.

Para sermos mais específicos, vamos pensar em dois pronomes de terceira pessoa do singular, *she/he*, que, tradicionalmente, definem um referente feminino e masculino, respectivamente. De cara, é possível observar como essa definição se torna problemática dependendo do que se concebe como feminino e masculino – principalmente se esse entendimento é oriundo daquela caixa minúscula que nos faz associar feminino à mulher e masculino a homem. Dessa forma, o ensino em uma perspectiva tradicional nos leva a interpretar que *she* é um pronome

que deve ser usado para se referir a uma mulher, e o *he* para se referir a um homem. No entanto, há pessoas que mesmo sendo identificadas socialmente como “ele” ou “ela” podem não se sentir confortáveis ou representadas por tais pronomes.

Nesse sentido, abre-se espaço para expandir as possibilidades do uso de pronomes pessoais, já que, a nosso ver, devem existir mulheres que prefiram adotar o pronome *he*, assim como devem existir homens que adotem o pronome *she*; ou ainda devem existir sujeitos que não se conformem com nenhum dos dois pronomes. Aqui, somos desafiados a buscar e, quiçá, discutir, em sala de aula, pronomes possíveis que possam ser adotados sem fazer referência a um gênero específico. A língua inglesa nos apresenta algumas opções, com o singular *they* sendo uma das mais comuns.

O fato de trazer o pronome *they* de uma maneira que extrapole a mera associação a “eles” e “elas”, e citando o seu uso social como marcador de determinadas identidades de gênero, já nos permite sensibilizar nosso(a)s aluno(a)s quanto às possibilidades de se posicionar identitariamente em língua inglesa. Com isso, observamos que *she*, *he* e *they* são adequados para quem assim quiser ser chamado(a). Porém, alertamos que a abordagem de tal temática deve ser realizada em um ambiente amigável, respeitador e acolhedor, uma vez que ela pode trazer à tona experiências dolorosas para alguns(mas) de seus/suas aluno(a)s. Por esse motivo, sugerimos que se evite fazer perguntas diretas sobre como a turma se identifica em termos de pronomes; em vez disso, aconselhamos que sejam oferecidas situações comunicativas em que cada aluno(a) possa escolher o termo mais adequado para si. Portanto, conhecer sua turma e estar atento(a) às formas como eles/elas se identificam dentro e fora da sala de aula é importante para a condução de práticas queer. A partir de tal perspectiva ainda, podemos perceber que o conhecimento não segue somente uma via (*teacher-student*), mas outras (*student-teacher*, *student-student*, *student-teacher-student* etc.) que nos possibilitam aprender com a diferença.

Outro tema bastante recorrente em aulas de língua inglesa é o de *jobs*. Como modo de oportunizar outras dinâmicas de produção

de conhecimento sobre a temática (que não aquela *teacher-student*), o(a) professor(a) pode sondar as expectativas e impressões da turma sobre o assunto. Seria importante também promover debates sobre as representações que compõem o imaginário do(a)s aluno(a)s sobre profissões e mercado de trabalho, e como essas podem ser reforçadas através do livro didático, por exemplo. A ideia principal é a de que não limitemos uma profissão ao gênero masculino ou feminino, e nem a determinado grupo étnico, uma vez que estamos buscando nos afastar do reforço de uma homogeneização. Para isso, é possível queerizar as profissões questionando os motivos de muitas vezes relacionarmos profissão a gênero, classe social e a etnias específicas. É possível adotar tal viés promovendo a análise de imagens que retratem profissões genericadas e conduzindo a turma a refletir sobre, por exemplo, o que pode estar por trás da diferença na remuneração entre os gêneros e da ausência de sujeitos não-binários, transexuais ou travestis em postos mais tradicionais de trabalho.

Frente às temáticas discutidas até aqui, queremos destacar como várias situações no ambiente escolar nos oferecem a oportunidade de questionar comportamentos tidos como normais, através do que podemos chamar de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013). Por outro lado, entendemos também que alguns conteúdos trabalhados em sala de aula podem reforçar padrões de vida ao sugerirem uma suposta ordem natural das coisas, quando na verdade, violentam a individualidade de muitos sujeitos. A discussão de família pode ser um desses exemplos, já que, a depender da abordagem adotada, ela pode ser uma ferramenta tanto para o reforço quanto para a desconstrução dessa “ordem”.

Uma maneira de queerizar tal temática seria iniciar o debate discutindo o conceito de família que cada aluno(a) traz consigo e, em seguida, instigando-o(a)s a pensar sobre em que medida todo(a)s nós, de fato, queremos constituir uma família. Em muitos livros didáticos, esse tópico é trazido a partir de um viés universalizante e, com frequência, fincado em uma realidade

afastada daquela vivenciada por nosso(a)s aluno(a)s brasileiro(a)s. Sobre esse ponto, Miskolci (2012, p. 53) sugere o seguinte:

[d]iante de uma imagem familiar branca, heterossexual e de classe média estampada nas páginas de um livro de alfabetização, caberia um exercício de desenhar a mais próxima de cada um dos estudantes em todas as suas particularidades no que toca a diferenças socioeconômicas, número de pessoas sob o mesmo teto, raça, religião, identidade de gênero, configurações amorosas.

Portanto, acreditamos que o trabalho analítico-crítico sobre o próprio livro didático usado possa ser produtivo desde uma orientação queer.

Percebemos, desse modo, que adotar tal postura pode nos levar para além do discurso normalizador de que querer constituir uma família seja natural. Assim, expandindo essa perspectiva, buscamos questionar a quem interessa construir laços familiares seja por casamento, união estável, adoção etc. Outras perguntas que podem complementar essa linha de raciocínio são: Por que o Estado reconhece determinadas formas de relacionamento como família enquanto outras são ignoradas? Quais relações são mais valiosas para as instituições e por quê? Mais uma vez, é importante reforçar que não buscamos aqui prescrever uma regra do que se deve fazer em sala de aula; pelo contrário, queremos tencionar alternativas que não só nos levem a estranhar sentidos solidificados sobre família, mas que também coloquem em voga o exercício da escuta daquele(a)s que, fugindo das expectativas alheias, podem estar sofrendo violência e silenciamento.

Sobre esse ponto, é pertinente retomar as primeiras palavras esboçadas neste capítulo, a partir das quais descrevemos a situação de um garoto que temia a reação do seu pai caso esse soubesse de sua sexualidade queer. O temor do aluno era de não ser aceito dentro de seu próprio núcleo familiar, provavelmente embasado na ideia de que suas performances identitárias não espelhassem aquilo que o seu pai talvez considerasse como “correto”. Desde um olhar multicultural, o reconhecimento de

uma possível identidade “gay” do garoto já faria jus a uma educação para a diversidade. No entanto, nos perguntamos até quando o mero acolhimento seria suficiente se aquele aluno continuasse tendo receios da reação de sua família sobre seus desejos e afetos? Deveria ele acreditar também que é obrigatório constituir família nos moldes aos quais foi apresentado? Julgamos essas reflexões importantes porque, além de nos permitirem vislumbrar caminhos possíveis de abordar identidade sem cairmos na tentação do discurso raso do respeito ao diferente, elas colocam em xeque os valores que estão por trás dessas relações que chamamos de familiares.

O rumo seguido nessas dicas buscou estar alinhado a uma perspectiva da diferença – aquela que se opõe a uma mera orientação multicultural da diversidade. Assim, tentamos ressaltar as múltiplas formas como o “outro” é constituído e quais marcas sociais, étnicas, culturais e sexuais atravessam as suas subjetividades. Nesse viés, consoante Louro (2001, p. 550, grifos da autora):

[a] diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.

O que buscamos com essas dicas e, de forma mais ampla, com este texto, foi pensar não só como a escola tem sido projetada prioritariamente para uma elite cisgênera, mas também denunciar como a entrada e manutenção de grupos minorizados nesses espaços tem deixado evidente o seu despreparo no tratamento adequado da diferença. Acreditamos, assim, que a escola, muitas vezes, tem funcionado como lugar de manutenção/invisibilização/subalternização de corpos outros. Corpos que, além de serem submetidos a uma visão hegemônica do saber, são



subalternizados no próprio processo de ensino e aprendizagem quando, por exemplo, o livro didático apresenta imagens que reforçam padrões sociais, étnicos, estéticos, econômicos, de gênero e de sexualidade, que tendem a não condizer com a realidade da sala de aula brasileira, sobretudo, na rede pública.

Essa falsa ideia de uma escola e de uma sala de aula homogênea pode ser reflexo de discursos que circulam nas sociedades em que vivemos, as quais buscam uma padronização dos nossos corpos e afetos. Tal ideia, no entanto, não é acidental; ela é reforçada nos pequenos detalhes da nossa relação uns/umas com o(a)s outro(a)s. Inclusive, nós mesmo(a)s podemos estar contribuindo para manter essas engrenagens girando com pouca obstrução.

Em algum momento da vida, nós, pessoas trans, travestis, lésbicas, gays, bissexuais, e até sujeitos héteros e cis que também buscam combater os sistemas de opressão, nos violentamos física e psicologicamente por não cabermos em caixinhas. Mudar essa perspectiva é um movimento revolucionário e constitui novas formas de reexistência. A revolução está em mudar o nosso olhar sobre o “normal”, entendendo-o como uma construção sociocultural e não como uma realidade em si mesma. Para o sujeito queer, normal é ser diferente. Os nossos corpos são lindos e transgressores, pois se expressam para além de um único modelo identitário.

A essa altura, nos resta, então, parafrasear Freire (2021) e a sua defesa por uma pedagogia do oprimido. Em passos semelhantes, uma pedagogia queer também precisa ser forjada, não “para”, mas sim “com” o sujeito queer. Ela deve buscar ser uma pedagogia que faça das situações de opressão objeto de reflexão, a partir da qual encontraremos o engajamento necessário na luta pela libertação de toda forma de silenciamento. Com isso em mente, em uma tentativa de finalizar este texto, dizemos que é assim que buscamos a queerização no ensino de língua inglesa: acreditando que ele possa existir em sua multiplicidade e na diferença expressa em cada um(a) de nós.

## Referências

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco, Aunt Lute Books, 2012.

EL TAYEB, F. *European others. Queering. Ethnicity in postnational Europe*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2011.

EL TAYEB, F. Lesbian of color activism and racist violence in contemporary Europe. In: BAKSHI, S.; JIVRAJ, S.; POSOCCO, S. (org.). *Decolonizing sexualities: transnational perspectives, critical interventions*. Oxford, Counterpress, 2016, p.154-169.

FERGUSON, R. *Aberrations in black: towards a queer of color critique*. University of Minnesota Press, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 77ª ed., 2021.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2006.

LOURO, G. L. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, v. 9, 2002, p. 541-553.

MIÑOSO, Y. E. El futuro ya fue: una crítica a la idea del progreso en las narrativas de liberación sexo-genérica y queer identitarias en Abya Yala. In: FERRERA-BAANQUET, R. (org.). *Andar erótico decolonial*. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2015, p. 21-35.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letamentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 227-247.

- NETO, H. L. C. Teoria queer e as diferenças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 15, p. 221-225, 2015.
- PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Contemporânea*, v. 2, n. 2, p. 395-418, 2012.
- REA, C. A.; AMANCIO, I. M. S. Descolonizar a sexualidade: teoria queer of colore trântitos para o Sul. *Cadernos pagu*, v. 53, p. 1-37, 2018.
- ROCHA, L. L. Pensar fora da caixa: teoria queer e a tradição do ensino de inglês na escola. *Revista do Labsem – Ecos de Linguagem*, v. 3, p. 124-139, 2014.
- SAN MARTÍN, F. R. Diga “queer” con la lengua afuera: sobre las confusiones del debate latinoamericano. In: CUDS. *Por un feminismo sin mujeres*. Santiago de Chile: CUDS, 2011. p. 59-75.
- SILVA, R. G.; ALVES, K. M. C. V. Interrogações queer ao currículo: subjetividades, diferença e educação. *Revista Fórum de Identidades*, v. 32, n. 1, p. 149-161, 2020.
- SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.
- TORRES, I. L. S.; FERNANDES, F. B. M. Queer (neo)colonial: colonialidade e teoria queer no Brasil. *GÊNERO*, v. 22, n. 1, p. 1-31, 2021.
- TRUJILLO, G. La protesta dentro de la protesta: activismos queer/cuir y feministas en el 15M. *Encrucijadas*, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2016.
- VERGUEIRO, V. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Orientador: Prof. Dr. Djalma Thürler. 2016. 244f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

# ENSINO DE INGLÊS E GAMIFICAÇÃO

*Beatriz Gontijo Campos*

## 1. Introdução

Cara leitora, caro leitor,

Antes de adentrar nos reinos da gamificação, gostaria de pontuar algumas questões minhas, como autora e professora, com a educação. Acredito em uma educação emancipatória, como postulada por Paulo Freire, e que use a língua e a literatura como meio de desenvolver a criatividade, a criticidade e a plena participação cidadã do aluno no mundo, como bem coloca Dalvi (2019).

Agora, você deve estar se perguntando por que esse é um ponto importante quando vamos falar de jogos; logo mais, iremos destrinchar alguns elementos relacionados a eles, assim como suas classificações. Muito facilmente, podemos usar as mecânicas de jogos para uma educação behaviorista e mecanizada, irrefletida e puramente técnica. Essa não é minha intenção. Advogo pela autonomia dos alunos, e é a partir dessa perspectiva que iremos desbravar o mundo dos *games*.

O objetivo deste capítulo é que você conheça a gamificação e saiba como aplicá-la em sala de aula. No entanto, mais do que descrever elementos de jogos e te mostrar um passo a passo rígido, espero contribuir com sua formação enquanto professora ou professor plural e que consegue imbuir, em suas aulas, muito mais que o ensino de inglês, passando pela motivação, a criticidade e a personalização.

Para tal, iremos passar por seis fases nesse jogo: 1) o que é gamificação, na qual irei apresentar o conceito; 2) os tipos e

elementos de jogos, momento no qual vamos estudar mais atentamente o que caracteriza um jogo e como esses aspectos podem nos ser úteis ao criarmos nossa atividade gamificada; 3) gamificação e autonomia, com uma breve discussão sobre o termo “autonomia” e como construí-la a partir da gamificação, indo além do puro engajamento; 4) planejando uma atividade gamificada, seção dedicada a reflexões cruciais de serem feitas antes de implementarmos a gamificação; 5) uma atividade de escrita gamificada, na qual apresento a você uma atividade modelo; e 6) dicas para o professor, na qual deixo dicas de leitura para você se aprofundar no tema e *websites* e aplicativos para te ajudar nessa jornada gamificada. Agora, vamos lá?

## 2. O que é gamificação?

A gamificação é, de forma simplificada, a transformação de atividades comuns em atividades com características de jogos. A gamificação tem por objetivo criar experiências e motivações similares às aquelas que temos quando jogamos, e pode afetar, inclusive, o comportamento do usuário.

Encontramos a gamificação em diversos setores, da educação ao treinamento empresarial de colaboradores, passando por uma miríade de aplicativos que se aproveitam de pontuações, níveis e distintivos para imprimir uma sensação de realização e sucesso, além de aumentar o engajamento com o produto, nos usuários-consumidores. Entretanto, a gamificação vai muito além da adoção de um sistema de recompensas, assim como ultrapassa o conceito simplista, porém muito espalhado, de que serve, apenas, para aumentar o engajamento nas tarefas gamificadas, muitas vezes por meio da competição.

Nesse sentido, a gamificação busca simular as sensações despertadas nos jogadores, usando mecânicas, sistemas e outros elementos no design do ambiente-alvo, como explicam Deterding *et al.* (2011). Esses elementos ajudam a categorizar jogos em

diferentes tipos, dentre os quais temos categorizações verticais e horizontais, como poderá ser visto na próxima seção.

### 3. Os tipos e os elementos de um jogo

Nesta seção, trataremos dos tipos e dos elementos que compõem um jogo. Primeiramente, vamos examinar os elementos que estão presentes em todo e qualquer jogo e, portanto, devem pautar a criação de uma atividade gamificada. Posteriormente, vamos adentrar no campo das classificações, para descobrir um pouco mais sobre os tipos de jogos disponíveis. Para isso, veremos as classificações vertical e horizontal e os aspectos utilizados para classificar os jogos dentro de cada uma delas.

#### 3.1. Os elementos presentes em todos os jogos

Crawford (1982) aponta quatro elementos que estão presentes em todos os jogos, não importando seu tipo: representação, interação, conflito e segurança.

Jogos fornecem uma **representação** da realidade, de forma subjetiva e simplificada. Além disso, existem regras explícitas para sustentar essa representação, ou seja, as regras do jogo. Em jogos analógicos, a negociação dessas regras se torna mais fácil, enquanto em jogos digitais as regras são mais rígidas, uma vez que o jogador não consegue interagir com o algoritmo do jogo.

A representação pode ser alterada por meio da **interação** do(s) jogador(es) naquele ambiente. É assim que o usuário se locomove através do jogo e verifica as consequências de suas ações.

A partir da interação surge o **conflito**. O jogador tenta atingir seu objetivo por meio da interação, e também a partir dela surgem obstáculos que buscarão impedir que esse objetivo seja alcançado. Essa oposição pode ser feita por outros jogadores, por ações punitivas, ou mesmo por outros elementos do jogo, como um cronômetro.

O conflito sugere a criação de um ambiente hostil e perigoso fisicamente. O jogo vem, portanto, para que o jogador seja capaz de experimentar as sensações psicológicas do conflito em **segurança** física. Assim, as consequências deixam de ser riscos físicos e passam a ser penalidades ou ausência de recompensas.

Como esses são elementos presentes virtualmente em todos os jogos, é importante mantê-los em mente ao criarmos nossas atividades gamificadas. Isto porque, se criamos uma atividade que pretende ser encarada como um jogo, é imprescindível que ela suscite emoções similares àquelas causadas pela ação original de jogar, assim como mantenha a maior correspondência possível com os aspectos inegociáveis do jogo.

### 3.2. Classificação vertical

A classificação vertical categoriza os jogos a partir de seus elementos. Entretanto, existem diversos tipos de classificação vertical para os diversos tipos de jogos (analógicos, digitais, de tabuleiro, de cartas...). Nesse momento, vamos focar no modelo MDA – Mecânica, Dinâmica e Estética –, de Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004). A escolha por esse modelo se dá por dois motivos. Primeiramente, esse é um dos modelos mais conhecidos para a classificação de *games*, e, depois, é também um modelo que abarca qualidades importantes e que nos serão úteis ao pensarmos em uma atividade pedagógica gamificada.

Segundo os autores,

a **mecânica** descreve os componentes do jogo, no nível de representação de dados e algoritmos. A **dinâmica** descreve o comportamento na hora da execução da mecânica, agindo a partir do *input* da jogadora e dos *outputs* um do outro através do tempo. A **estética** descreve as pretensas respostas emocionais a serem suscitadas na jogadora, quando ela interage com o sistema do jogo (HUNICKE; LEBLANC; ZUBEK, 2004, p. 2, grifos meus).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tradução minha para: “Mechanics describes the particular components of the game, at the level of data representation and algorithms. Dynamics describes the run-time behavior of the mechanics acting on player inputs and each others’

A **mecânica**, portanto, é como o jogo funciona. São as regras, ações, comportamentos e métodos de controle do jogo, definidos já pelo *designer* do *game*. Como mencionado anteriormente, a depender do tipo do jogo, é possível negociar e alterar alguns desses componentes da mecânica do jogo, especialmente em jogos não-digitais. Em um jogo de cartas, embaralhar e distribuir as cartas fazem parte das mecânicas possíveis.

A **dinâmica** se relaciona intimamente com o **conflito** do jogo. Para superar esse desafio, o jogador se vale de diferentes mecânicas, usadas em sequência ou combinadas, o que cria a dinâmica. Para o jogador, a dinâmica se refere a usar de modo efetivo a mecânica do jogo, enquanto na perspectiva do *designer* a dinâmica tem mais a ver com as respostas possíveis a cada movimento do jogador. Em nosso jogo de cartas hipotético, a dinâmica possibilitaria “comer” ou descartar cartas, dependendo da jogada anterior; ou, ainda, fazer seu oponente “comer” certo número de cartas a partir da sua jogada.

A **estética**, por sua vez, busca integrar os elementos mecânicos e dinâmicos e criar uma atmosfera compatível com a experiência do jogo, inspirando certos sentimentos e emoções. Aqui, entra a identidade visual do jogo, a trilha sonora, caso possua, entre diversos outros elementos que podem ser integrados, junto à dinâmica e à mecânica, para criar tal ambientação.

Em adição às três categorias propostas pelo modelo MDA, sugiro que nós, professores, pensemos também na **tecnologia** ao gamificarmos nossas práticas. Vou usar um suporte analógico? Tenho como produzir minha atividade em papel com número suficiente de cópias para todos? Vou usar um suporte digital? Caso sim, tenho a *expertise* necessária para criar essa atividade? Meus alunos terão como acessar essa atividade? Eles têm *smartphone* e/ou computador para isso? Minha atividade exige acesso à internet?

---

outputs over time. Aesthetics describes the desirable emotional responses evoked in the player, when she interacts with the game system” (HUNICKE; LEBLANC; ZUBEK, 2004, p. 2).



Essas são apenas algumas das perguntas que devemos fazer quando vamos escolher o suporte a ser usado.

Mas, além disso, devemos considerar qual tecnologia melhor abarca os objetivos de nossa atividade gamificada, permitindo que a mecânica, a dinâmica e a estética de nossa gamificação sejam plenamente usufruídas por nossos alunos-jogadores.

### 3.3. Classificação horizontal

A classificação horizontal dos tipos de gamificação foca, por sua vez, não nos elementos do jogo em si, mas na interação que o aluno-jogador terá a partir daquela atividade. A classificação mais utilizada distingue as atividades gamificadas em imersivas, sociais ou desafiadoras – esta última também chamada de baseada em conquistas. É importante mencionar, também, que essas categorias podem se entrelaçar e as atividades podem se basear em mais de um tipo.

Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004) apontam que as atividades **imersivas** buscam “engolir” o jogador, isto é, fazer com que ele se sinta parte da narrativa do jogo. Já as atividades **sociais** são aquelas que focam em competição e colaboração, fazendo com que precise haver interação entre jogadores. Já as atividades de **conquistas e desafios** são aquelas que buscam fazer com que o jogador supere desafios e progrida ao ganhar recompensas – nessa gamificação, é muito comum encontrar pontuação, níveis e recompensas como mecânicas básicas.

Trazendo essas classificações para a prática pedagógica do professor de inglês, é fácil ver como elas podem se sobrepor, principalmente em se tratando das duas últimas, social e desafiadora. Ao ensinar uma língua, queremos ver nossos alunos interagindo na língua-alvo e resolvendo problemas a partir de seu uso. No entanto, devemos ficar atentos ao pontuar os acertos e dar recompensas por isso. Podemos, com isso, gerar ansiedade naqueles que não atingem os melhores resultados, fazendo com que eles tenham o comportamento oposto ao esperado, quando

evitam se envolver e se engajar nas atividades propostas com receio do julgamento e de “ficar em último” perante a turma. Podemos, também, cair em uma prática behaviorista de reforço positivo e repetição, desvalorizando a tentativa e a reflexão a partir dos erros – os quais fazem parte do processo de aprendizagem.

É imprescindível, portanto, pensarmos a gamificação a partir de uma perspectiva emancipadora e que fomente a autonomia dos alunos. Vamos discutir um pouco mais sobre isso.

#### **4. Gamificação e autonomia**

Muitos autores têm investigado a questão da autonomia, cabendo ressaltar aqueles que buscam entender a habilidade que os aprendizes têm para administrar a própria aprendizagem no contexto de ensino de línguas. A gamificação pode ser uma aliada no processo de construção de autonomia dos alunos, fazendo com que os estudantes se tornem mais conscientes dos caminhos que trilham e das escolhas que tomam – ou deixam de tomar.

O documento chamado “*Autonomy and foreign language learning*” (Autonomia e aprendizagem de língua estrangeira, em tradução livre) de Henri Holec (1981) é considerado o primeiro a associar autonomia e ensino de línguas. Nele, Holec (1981, p. 3) define autonomia de aprendizes como “a habilidade de assumir sua própria aprendizagem”, e isso significaria “ser responsável por todas as decisões concernentes a todos os aspectos dessa aprendizagem”.

Similarmente a Holec, Dickinson (1995) relaciona a autonomia, fundamentalmente, à responsabilidade que o aprendiz tem sobre sua própria aprendizagem. No momento em que o sujeito passa a ter controle de sua aprendizagem e a buscar fontes que o ajudem a desenvolver seu potencial, ele adquire certo grau de autonomia.

Dickinson (1995) afirma, ainda, que a autonomia dos alunos não é uma ameaça ao emprego dos professores, mas, sim, um estertor à mudança; ao professor cabem novas funções, como o estímulo aos alunos e o papel de consultor que apoia a aprendizagem dos alunos.

É a partir dessa ideia que a gamificação é trabalhada – como uma ferramenta que apoia os aprendizes, dando a eles oportunidades para construir sua própria caminhada rumo à aprendizagem de uma língua, mas também de seu papel como interlocutor situado em uma comunidade e como cidadão.

## 5. Planejando uma atividade gamificada

Antes de realmente implementar uma atividade gamificada, certa reflexão se faz necessária, em conjunto com o planejamento. Deixo, aqui, algumas perguntas que podem ajudar nesse processo, mas lembro, também, que essas são perguntas iniciais e que o contexto de cada sala de aula e ambiente de aprendizagem, assim como a individualidade e o estilo dos alunos e do professor, devem ser levados em conta.

Vamos pensar no jogo em si. Quais as mecânicas a serem utilizadas? Haverá uma narrativa concatenando as atividades ou ela será um *standalone*? Criarei uma atividade baseada em imersão, em socialização ou em conquistas? Essas são perguntas complexas, que se distanciam da preparação de uma aula comum.

A melhor forma de perceber o que se espera de um jogo e os elementos envolvidos nele é jogando. Comece observando os jogos que você joga: o que te atrai neles? Por que você fica duas horas juntando pecinhas no *Candy Crush* ou disparando armas em *Freefire*? Instintivamente, já devemos ter observado alguns dos elementos dos jogos que jogamos e os replicado nas atividades que criamos. Por isso, a melhor forma de aprender sobre gamificação é, mesmo, jogando e observando quais elementos estão presentes nos jogos que nos chamam atenção. Esses elementos fazem parte de nosso repertório cultural, e, agora, é hora de sistematizar tudo para fazer atividades mais efetivas do ponto de vista pedagógico.

Para isso, comecemos nos indagando: quais são os objetivos de aprendizagem que desejo atingir com a gamificação? Quais são os objetivos ao gamificar essa atividade? A atividade terá uma sequência? Eu pretendo que meus alunos colaborem entre si ou

compitam por resultados? Eu farei uma atividade isolada ou gamificarei a minha sala de aula como um todo, durante todo o bimestre, semestre ou ano letivo?

Com as respostas em mente, chegou a hora de você criar sua própria atividade gamificada! Deixo, abaixo, uma ideia de gamificação e alguns comentários sobre ela e os processos para aplicá-la. Caso você não se sinta preparado(a) para criar sua atividade gamificada do zero, comece adaptando outras atividades, acrescentando certas mecânicas de jogo, dando um toque de dinâmica, e percebendo como seus alunos reagem. A partir disso, você terá material suficiente para entender o que funciona e o que não funciona com seus alunos, no seu ambiente.

## **6. Uma atividade de escrita gamificada**

Como explicitado anteriormente, acredito em uma educação emancipadora e que construa a autonomia e o pensamento crítico dos alunos a partir da colaboração e da interação. Por isso, a atividade aqui apresentada é baseada em mecânicas que propõem o desenvolvimento do personagem, sem competição.

Esta é uma proposta de gamificação para que os alunos desenvolvam suas habilidades de escrita em língua inglesa durante o ano letivo, ou seja, é uma atividade duradoura. Apesar de envolver conquistas e recompensas, a competição não é estimulada. Pelo contrário, os alunos devem manter uma boa relação entre si, desenvolvendo a confiança em seus pares, para que possam avançar.

Atividade: *Writing Masters*

Público-alvo: estudantes de ensino médio

Duração: um ano letivo

Objetivos: estimular o desenvolvimento das habilidades de escrita em língua inglesa; estimular a adoção da escrita processual

A atividade aqui proposta compreende três níveis que os alunos podem alcançar: **Aprendiz**, **Mago** e **Mestre**. Esses são nomes inspirados em jogos de RPG, mas são também adaptáveis para o que fizer mais sentido dentro da turma em que a atividade estiver sendo aplicada. Esses níveis correspondem, respectivamente, a iniciante, intermediário e avançado.

Dentro do nível **Aprendiz**, espera-se que os alunos trabalhem com orações e parágrafos simples, reconhecendo as estruturas dentro de um texto e os gêneros textuais mais habituais e próximos de sua realidade. Além disso, espera-se que, dentro do nível iniciante, os alunos comecem a concatenar ideias e frases simples, dentro de assuntos gerais e já conhecidos por eles.

No nível **Mago**, ou intermediário, os alunos entram em contato com textos mais longos e levemente mais complexos, sendo esperado que sejam capazes de expressar ideias mais específicas dentro de parágrafos mais longos, concatenando também parágrafos dentro de um texto. Aqui, o aluno começa a ter contato com instrumentos retóricos e a trabalhar gêneros que não são de seu total domínio, mas que ainda estejam dentro da esfera do reconhecimento.

Os **Mestres**, ou avançados, são capazes de escrever textos completos, dentro de diversos gêneros, sejam eles bem conhecidos previamente pelo autor ou não. Além disso, são capazes de conectar ideias complexas dentro dos parágrafos e confrontar os parágrafos em si. Os alunos no nível avançado conseguem reconhecer seus erros e limitações, usando isso para editar o próprio texto. Lançam mão de técnicas redacionais com propriedade, conseguindo atingir os objetivos comunicacionais dos textos que escrevem.

As mecânicas da atividade envolvem produção, edição e reescrita dos textos, além de momentos de *brainstorming* e crítica colaborativos. O professor deve elaborar um roteiro com as aulas de escrita e as tarefas que dará durante todo o período de aplicação da gamificação, começando com tarefas que se encaixem no nível básico/aprendiz e aumentando o grau de dificuldade

paulatinamente, de modo que os alunos possam se tornar mestres. É importante lembrar que todo o processo deve ser apoiado por instrução compatível, de forma que os desafios sejam instigadores, mas não impossíveis de serem completados.

As atividades de todos os níveis são baseadas na seguinte dinâmica, apoiada na mecânica de escrita processual e orientada pela percepção do professor e pelo *input* e *feedback* dos alunos: em um primeiro momento, há a(s) aula(s), que pode ser transformada em uma “reunião de instrução da guilda dos magos”. Na aula, os alunos têm o primeiro contato com o gênero a ser estudado e produzido, momento em que também desenvolvem a percepção da linguagem a ser utilizada. Posteriormente, os alunos devem completar certas tarefas para “subir de nível”. Aqui, descrevo as tarefas básicas, mas é possível incrementar esse quadro de acordo com a necessidade de sua turma.

A primeira tarefa de cada nível é o **plano de ataque**, ou seja, o planejamento da escrita a ser feita. O assunto e o tema a serem abordados, o gênero textual e suas particularidades, as ideias principais e os argumentos a serem utilizados, a organização do texto/parágrafo... tudo isso deve constar no plano. Esse plano deve ser entregue ao professor e depositado na “**Biblioteca dos Magos**”, um repositório compartilhado entre a turma – pode ser feito no Padlet, no Google Drive ou no Dropbox, por exemplo. A partir disso, os alunos devem comentar os planos uns dos outros, deixando sugestões em caso de incorreções. Aqui, é importante sempre reforçar o **Código de Ética da Guilda dos Magos**, que proíbe comentários rudes ou críticas invasivas. Após a resposta dos colegas, os alunos preparam a primeira versão do texto completo. Essa versão também é submetida à “biblioteca” e à avaliação dos colegas, e posteriormente reescrita a partir das críticas recebidas e finalmente entregue ao professor. Todo esse processo deve ficar registrado na **Biblioteca dos Magos**, possibilitando que o aluno veja sua evolução e que, ao final do processo, seja criado um portfólio.

A intenção do planejamento, escrita e reescrita é que o aluno consiga, ao final do processo, ter mais autonomia em seu processo

criativo e de escrita, criando certo distanciamento de seu próprio texto, de modo a conseguir editar e reescrever com propriedade, além de se tornar um leitor atento para o texto do outro, verificando, dentro do texto alheio, a linguagem já aprendida e exercendo seu pensamento crítico.

A cada etapa, são distribuídos pontos de energia (EP) pela participação dos alunos, os quais também podem ser coletados a partir de interações com os colegas para recuperar o conteúdo faltoso em caso de ausência nas atividades em classe. Eles ganham pontos de experiência (XP) a cada tarefa completada, e perdem XP a cada vez que não cumprem uma tarefa dentro do prazo. A cada nível, são distribuídos 100 XP, 25 para o depósito do plano na biblioteca, 25 para a escrita, 25 para a interação com o texto dos colegas, 25 para a reescrita. A cada interação, os alunos ganham 2 pontos de energia. Assim, para passar de nível, cada aluno deve coletar pelo menos 75 XP e 10 EP. Essas pontuações, claro, podem e devem ser adaptadas para refletir a realidade de cada turma e contexto educacional. É possível, também, criar recompensas específicas para o uso da língua-alvo, embora essa situação possa levar a certos desfechos inesperados, como o surgimento de ansiedade nos alunos, o medo do erro, entre outros.

É importante que o professor deixe os alunos jogarem e interajam com maior liberdade, desde que dentro do **Código de Ética**, que nada mais são que as regras do jogo e de conduta dos jogadores/alunos. Da mesma forma, é necessário que uma cultura de classe seja fomentada, já que o trabalho de um depende do outro. Assim, é essencial que os alunos tenham consciência do seu papel enquanto parte do todo.

Em uma rápida retomada da atividade proposta, temos as mecânicas propostas no **Código de Ética**, isto é, no livro de regras e conduta dos alunos, as quais envolvem polidez e cuidado no trato com os colegas e professor, e o cumprimento de atividades de planejamento, escrita, edição e revisão. A dinâmica acontece pela interação entre os alunos e os ajustes feitos pelo professor a partir do *input* e do *feedback* dos alunos quando completando as tarefas. A

estética fica a cargo do mundo criado, evocando uma atmosfera medieval e mística. Além disso, a mecânica do jogo o coloca como, primariamente, social, devido à necessidade de interação para que as tarefas sejam completadas; e secundariamente como baseado em conquistas e desafios, já que os alunos devem juntar pontos de experiência e de energia para chegarem ao nível mais alto.

## **7. Dicas para o professor**

Caro leitor,

Chegamos ao fim da nossa jornada. Jogue bastante, interaja muito e, principalmente, deixe que seus alunos construam seu caminho de aprendizagem. Aqui, deixo algumas dicas de leitura aprofundada e aplicativos úteis.

### **Leituras para se aprofundar sobre o ensino com gamificação**

Artigo que discute jogos, a Teoria dos Jogos, e os elementos componentes de jogos digitais. Pode ser útil para aqueles que desejam gamificar aulas on-line ou EaD:

LUCCHESI, F. RIBEIRO, B. *Conceituação de Jogos Digitais*. Campinas: FEEC/Unicamp, 2014. Disponível em: <https://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3.pdf>  
Acesso em: 31 de maio de 2022.

Artigo sobre WebQuests, recursos que podem ser utilizados na gamificação na educação. A autora traz, ainda, exemplos de atividades que podem ser feitas em uma WebQuest:

BACICH, L. WebQuest: como organizar uma atividade significativa de pesquisa. *Blog Lilian Bacich* [meio digital]. 22 de março de 2022. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/03/>



22/webquest-como-organizar-uma-atividade-significativa-de-pesquisa/ Acesso em: 31 de maio de 2022.

Livro que aborda gamificação na educação, trazendo um panorama de como estruturar uma atividade gamificada e alguns estudos de casos de sucesso:

HUANG, W. SOMAN, D. *A Practitioner's Guide to Gamification of Education*. Toronto: Rotman School of Management, University of Toronto, 2013.

#### Aplicativos e *websites* úteis na gamificação

<https://flippity.net/> – *website* com diversos recursos para gamificação, de manuseio fácil e necessitando apenas uma conta Google. É possível criar jogos *online* e *offline*, quadros de pontuação e de medalhas, entre outros.

<https://genial.ly/> – *website* e aplicativo para criação de recursos visuais interativos, os quais permitem a gamificação. Conta com diversos *templates* e permite total personalização.

<https://www.classcraft.com/> – *website* que simula um jogo de RPG com as regras da turma e no qual os alunos podem criar seus avatares, avançando pelas tarefas propostas. Excelente meio para aplicar a atividade proposta neste capítulo.

<https://www.classdojo.com/> – *website* e aplicativo com recursos para crianças mais novas, permitindo que se criem atividades que envolvam escola e família.

## Referências

CRAWFORD, C. *The Art of Digital Game Design*. Vancouver: Washington State University, 1982.

DALVI, M. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Revista Desenredo*, v. 15, n. 2, 8 set. 2019.

DETERDING, S. *et al.* From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. New York: ACM, 2011.

DICKINSON, L. *Autonomy and Motivation: A Literature Review*. *System*, v. 23, n. 2, p. 165-174, 1995.

HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press. 1981 (First Published 1979, Council of Europe).

HUNICKE, R. LEBLANC, M. ZUBEK, R. MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. In: *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (Vol. 4, No. 1). San Jose, California: AAAI, 2004.



# ENSINO DE INGLÊS EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

*Fernanda Mota-Pereira*

## 1. Considerações iniciais

Neste capítulo, como o título anuncia, reflito sobre o ensino de inglês em perspectiva decolonial. As reflexões partem de uma pesquisa de cunho bibliográfico (LIMA; MIOTO, 2007) sobre a noção de decolonialidade (OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018; HOOKS, 2010; GOMES, 2019) em sua relação com o ensino de língua inglesa (PEREIRA, 2019, 2020a, 2020b, 2022), articulada a uma abordagem autoetnográfica (HUGHES; PENNINGTON, 2017; PEREIRA, 2020b), acionando referenciais teóricos sobre a temática e experiências como professora de inglês, mais especialmente, no componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, ministrado no Curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (doravante, UFBA).

Divido o capítulo em três partes. Na primeira, abordo considerações sobre o ensino de inglês, principalmente na educação básica, apontando a sua ineficiência na formação de falantes dessa língua e fatores que influenciam esse quadro. Relaciono essas discussões à colonialidade e apresento considerações sobre a decolonialidade com ênfase na noção de educação decolonial, atrelando essa discussão mais nomeadamente ao ensino de inglês.

Sob o crivo de uma abordagem autoetnográfica (HUGHES; PENNINGTON, 2017; PEREIRA, 2020b), na segunda parte, me debruço sobre experiências de ensino dos componentes Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, nas quais relato uma transição para uma sensibilidade decolonial na escolha do arsenal teórico e

nas discussões nesse componente, antes regida por uma ênfase em conteúdos tradicionalmente contemplados em cursos de formação de professores com uma centralidade nos métodos. Recorto, dessas experiências, reconfigurações nos meus planos de ensino desses componentes curriculares em que privilegio pensadores e temáticas alinhadas com as epistemologias do Sul global (SANTOS, 2019), a exemplo de Kumaravadivelu, Bell Hooks e Paulo Freire.

Reservo a última parte deste capítulo para propostas de ensino de inglês em perspectiva decolonial. Para isso, discuto estratégias de ensino, a concepção de língua inglesa e sua pluralidade, recursos e materiais.

## **2. A colonialidade no ensino de inglês**

As representações em torno do ensino de inglês são múltiplas e variam de acordo com o contexto. Para este capítulo, recorto a problemática do ensino de inglês na educação básica, que é o campo de atuação previsto no currículo do Curso de Graduação em Letras com Inglês da UFBA – lócus eleito para as considerações que teço neste texto. No contexto das escolas da educação básica da rede pública, as aulas de inglês são, comumente, concebidas como ineficazes e pautadas no ensino de gramática em alinhamento com o método de tradução e gramática (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017). Nesse quadro, os avanços significativos para estratégias que levem ao aprendizado mais efetivo do inglês não apenas para leitura ou conhecimento sistêmico ainda são pontuais. Ademais, mesmo em situações em que ocorrem tentativas de abordagem de temáticas de relevância social, essas resvalam para o ensino de leitura sem ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural, como pude constatar em algumas das minhas experiências de observação de aulas no componente Estágio Supervisionado em escolas públicas da cidade de Salvador na Bahia desde 2012.

A ausência de um projeto de formação de falantes de inglês encontra-se na base de uma descrença acerca da possibilidade de os

estudantes terem um domínio sobre esse idioma em qualquer nível em termos de produção e compreensão oral na carga horária destinada às aulas dessa disciplina na escola. Somam-se a esse entrave a desmotivação de aprendizes e professores e condições estruturais para a realização de atividades que promovam o aprendizado. Apesar de reconhecer as limitações impostas pelo contexto, interpreto essa descrença como parte da noção de que, se não existe uma condição ideal, todo e qualquer ideal deve ser rechaçado, quando, em uma perspectiva menos totalizante, é viável pensar em atingir o possível, sendo esse, neste caso, o ensino que promova o desenvolvimento das habilidades mesmo que em nível básico.

Sempre pondero em minhas aulas que, ao ter objetivos plausíveis em tela, seria possível que, ao término do ensino médio, os aprendizes tivessem alcançado ao menos um nível pré-intermediário na língua em termos de produção e compreensão oral e escrita. No entanto, noto que a descrença na possibilidade de atingir objetivos como esse é atravessada pela subestimação do potencial da escola pública, da falta de carga horária destinada ao planejamento das aulas, bem como na ausência de uma política linguística em âmbito nacional que valorize o plurilinguismo. No tocante a tal política, não é difícil notar a inexistência de uma política que promova, ao menos, o bilinguismo.

Além dos fatores políticos e sociais que afetam o ensino e aprendizagem de inglês, reflito também sobre aqueles que se referem ao “como” e “o que” se ensina. No que se refere ao “como”, destaco a firme presença dos métodos em currículos de formação de professores. Essa ênfase também pode ser verificada em livros que figuram entre referenciais na área de formação de professores com base em uma colonialidade que incide na eleição dessas fontes, a exemplo de *Teaching by Principles* (BROWN, 2007) e *Techniques and Principles in Language Teaching* (LARSEN-FREEMAN, 2008). É importante frisar que não defendo que esses livros não façam parte de cursos de formação de professores, mas, sim, que esses textos sejam combinados com outros que apresentem perspectivas diferentes que permitam o reconhecimento e exercício da

pluralidade. Afinal, decolonizar não significa rechaçar produções de autores pertencentes a países hegemônicos, mas, sim, não permitir que elas permaneçam inabaláveis em sua supremacia.

Embora admita a importância de conhecer os métodos como forma de entender alguns princípios que ainda orbitam o imaginário sobre o que significa ensinar e aprender língua estrangeira, assinalo que o uso de um método específico ou mesmo de alguns deles exclui a possibilidade de contemplar a diversidade de estilos e propósitos de aprendizagem. Esses, no ensino baseado em um método, são encapsulados em fórmulas que desconsideram particularidades de aprendizes, do contexto sociocultural e de professores.

A não atenção dada a particularidades culmina no que Kumaravadivelu (2003b, p. 541, tradução nossa) considera como o caráter colonial do método, que se constitui como um “construto de marginalidade<sup>1</sup>”, ao colocar a si mesmo no centro e atribuir ao outro o status de subalternizado. Em outro texto, assinalo o quanto essa visão de método tem uma relação com “questões epistemológicas” (PEREIRA, 2020a), desdobrando essa afirmação ao relacionar a colonialidade dos métodos ao universalismo e generalizações situadas na ciência moderna com base nas considerações de Santos (2019, p. 41-42), que afirma que tal ciência “[a]creditava que toda a humanidade poderia ser emancipada através dos mesmos mecanismos e segundo os mesmos princípios, reivindicando direitos junto de instituições críveis baseadas na ideia de igualdade formal perante a lei.” Essa afirmação traduz a colonialidade como prática de espelhamento dos próprios parâmetros como forma de ler e admitir existências alheias, denotando quais são válidas ou não. Essa visão é substantiada por ele ao relacionar a concepção de humanidade à noção de “direitos humanos universais” (SANTOS, 2019, p. 42) e denunciar que, quando pensada em articulação com os efeitos do colonialismo e suas derivações, como o capitalismo, que

---

<sup>1</sup> No original, “construct of marginality”.

engendraram a categoria de “sub-humano” (SANTOS, 2019, p. 42), nem todas as pessoas são reconhecidas como pertencentes a essa “humanidade” (SANTOS, 2019, p. 42).

Ao trazer essas reflexões para o campo do ensino, não é difícil vislumbrar que os fluxos de idealizações em torno do que é humano ou sub-humano envolvem um ideal de professor, estudante, contexto de aprendizagem, material didático, conteúdo, falante de língua materna e estrangeira, em torno dos quais há sempre a configuração de um modelo. Esse modelo pode ser confirmado pela ausência ou falta expressiva de representação de pessoas negras e indígenas em livros didáticos e na construção de currículos generalizantes, que enunciam um projeto de padronização, homogeneidade e continuidade. Para ilustrar, basta pensar na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), delineada a partir de preceitos que sugerem uma visão homogênea sobre o que é o ensino de língua inglesa no Brasil, desconsiderando as peculiaridades do pano de fundo social dos estudantes, ao postular conteúdos que devem ser ensinados de sul a norte do país. Apesar do argumento de que é necessário haver uma base comum de conteúdos mínimos a serem contemplados em aulas em todo o país, a proposta atravessa o plano de padronização em nada alinhado com a pluralidade. Acrescenta-se, a esse plano, a interpretação sobre o intuito de trazer mais uma alternativa à educação que parte de uma instância alheia à realidade da sala de aula ao invés de emanar dela.

A proposta de homogeneização e padronização subjacente à BNCC (BRASIL, 2018) evidencia a ausência de políticas que privilegiem as cores locais, como preconiza Paulo Freire (2011) em *Pedagogia do Oprimido*. Nesse livro emblemático, Freire (2011) ensina a importância de fazer com que os conteúdos das aulas emergem de uma pesquisa de campo feita pelos professores para levantamento das temáticas atreladas à realidade sócio-histórica e cultural dos aprendizes. O contexto delineado por ele, no campo, promove um duplo deslocamento. O primeiro deles é o olhar sensível a essa realidade nem sempre tida em horizonte para as



tomadas de decisão sobre conteúdos a serem ensinados. O segundo, por sua vez, é o direcionamento do olhar para aprendizes cujos desejos, interesses e conhecimentos de mundo são comumente alvo de mecanismos de opressão e alienação.

Na época em que escreveu o livro supramencionado, ainda não estavam em voga as discussões sobre decolonialidade, mas é possível afirmar que a visão de Freire (2011) converge, de forma muito afinada, com o que constitui uma concepção de pedagogia decolonial (OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018). Tal convergência incide na atenção ao conhecimento de mundo e os muitos mundos que devem fazer parte da sala de aula, a compreensão sobre o caráter político da educação e as estruturas de poder imbricadas nela, bem como a concepção de que o ato de aprender e ensinar transcende o espaço da sala de aula e ocorre em diversos campos da vida. É possível ainda afirmar que, para Freire (2011), assim como para outros pedagogos sensíveis às práticas de subalternização, é fundamental engendrar a luta em prol da decolonização do ensino com os subalternizados e não para eles. Essas reflexões convergem com o que significa decolonialidade na educação conforme as palavras de Oliveira (2018, p. 102):

Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas.

O conceito de educação decolonial delineado por Oliveira (2018) enuncia o caráter político da educação e a necessidade de construí-la com grupos subalternizados. No tocante à relação entre educação e política, é importante afirmar que nenhuma proposta de ensino escapa a implicações políticas e que a neutralidade não existe. Ela apenas é requerida diante da ascensão de pautas que, outrora silenciadas por opressões, ganham relevo e passam a revelar modos de existência e resistência, que incomodam aqueles que optam pela manutenção do *status quo* e suas formas de exclusão. Em contextos sociais, sobretudo aqueles marcados por

desigualdades e discriminações, o silêncio em relação a algumas temáticas que suscitam polêmicas reforça os silenciamentos que tornam mais alto o tom da violência em todas as suas formas, incluindo a simbólica.

Embora haja avanços em direção a políticas de visibilidade a sujeitos menosprezados por práticas hegemônicas e a reparações às diversas manifestações do racismo, um dos principais legados da colonialidade (OLIVEIRA, 2018), a visibilidade dada à cultura africana, afro-brasileira e indígena, como requerem as Leis Nº 10.639 (BRASIL, 2003) e Nº 11.645 (BRASIL, 2008), ainda continua desproporcional em relação ao predomínio de epistemes e representações hegemônicas, revelando uma forte presença da colonialidade através, por exemplo, dos currículos (GOMES, 2019). De acordo com Gomes (2017, p. 228), “as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade”. A autora ainda ressalta que há projetos que apresentam retrocessos diante de avanços na decolonização dos currículos como forma de resistência a essa decolonialidade, o que torna difícil esse processo.

Se a dificuldade de decolonizar currículos é uma realidade na educação básica, o mesmo ocorre em outros espaços de ensino e aprendizagem. No que se refere ao ensino de inglês, esse desafio ganha realces pela colonialidade que circunscreve essa língua que figura como uma das forças do processo colonialista, como denotam experiências de sujeitos impedidos de usarem línguas nativas no contexto escolar (THIONG’O, 2011). Como a colonialidade se alia à hegemonia, outro exemplo dela é a obrigatoriedade do ensino do inglês em detrimento de outras línguas, como postulado pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), que enuncia o teor imperialista que o concebe como a principal ou “a” língua franca do mundo, desconsiderando, com isso, a possibilidade de projetar um país plurilíngue. Outro ato de colonialidade que incide nessa decisão reside na não atenção dada a demandas locais pela língua a ser aprendida que poderia ser uma das línguas oferecidas pelo sistema escolar. Não obstante esse

arcabouço de colonialidade em torno do inglês, ainda assim, é possível pensar um ensino dessa língua em perspectiva decolonial.

### **3. Decolonialidade em Estágio Supervisionado de Língua Inglesa**

Em outro texto (PEREIRA, 2020b), abordei a transição de uma proposta curricular de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa pautada no que convencionalmente é abordado em cursos de formação de professores, a exemplo da centralidade nos métodos e outros conteúdos convencionais, para um descentramento dessa prática para abarcar temáticas de relevância social e teóricas pertencentes ao Sul global. Nessa virada epistêmica, enfoquei, entre outras questões, “a língua inglesa e seu lastro de opressão em relação às línguas dos sujeitos que foram colonizados (HOOKS, 1994)” (PEREIRA, 2020b, p. 78), além de textos de pensadores dessa linha geopolítica e epistêmica. No bojo dessa proposta, articulei a linguística aplicada crítica à literatura.

A escolha pelo literário, presente também em outros textos (PEREIRA, 2019, 2020a, 2020b), reside na compreensão de que

[...] a literatura possibilita o acesso a contextos culturais que levam à identificação entre o pano de fundo social dos próprios aprendizes e aquele que envolve personagens, servindo como um exercício de imersão em uma história que, em um jogo especular, tem sempre muito a dizer sobre si ao descortinar cenas de vivências do outro. (PEREIRA, 2020b, p. 78)

As considerações acerca do literário como recurso para as aulas de línguas sinalizam para a noção de que o ato de aprender uma língua não se resume ao conhecimento sistêmico e ao desenvolvimento de habilidades e competências. Ele envolve, também, a dilatação de horizontes em que são contempladas outras culturas e modos de existência. Tal abertura pode ser feita através da ficção que apresenta insumos da paisagem social em que o ficcional é criado e ao qual se mescla. Além disso, através de textos literários, se tem acesso a realizações autênticas da língua e é possível desenvolver em atividades com eles a habilidade de

leitura com reverberações para a ampliação do desejo de ler na própria língua materna também. Por extensão, a leitura ainda tem reflexos no exercício do pensamento crítico.

Para ampliar a potencialidade do uso da literatura em aulas de inglês em uma perspectiva decolonial, a escolha dos textos deve contemplar critérios que favoreçam essa abordagem, entre os quais sugiro aqueles de autoria negra. Esse recorte produz um desvio estratégico em relação ao cânone ocidental, em que prevalecem representações de sujeitos e modos de existência brancos. Com esse deslocamento, nas aulas de inglês, o objetivo é também apresentar diversas variedades dessa língua fora de eixos hegemônicos e os sujeitos que as falam, pois há, por exemplo, em algumas produções literárias de escritores negros, o uso do inglês negro.

Essas propostas fazem parte das aulas dos componentes de Estágio Supervisionado que tenho ministrado, espalhando-se para reflexões sobre quais variedades do inglês ensinar, bem como temáticas a serem enfocadas. Um ponto profícuo das reflexões nelas, no entanto, reside no papel político do ensino de inglês e suas implicações sociais e raciais. Afinal, se, para Vilson Leffa (2009), a educação é um fator discriminante no Brasil, porque há uma divisão de classe social entre pessoas que vão para escola pública e as que vão para as particulares, como afirmei em outro texto (PEREIRA, 2019), essa divisão também é racial, porque a escola pública é constituída majoritariamente por estudantes negros. É importante reconhecer esse aspecto para refletir sobre questões que subjazem à construção de currículos e escolhas de estratégias de modo que fiquem mais próximos da realidade social dos estudantes para que, assim, se sintam representados.

A despeito da pertinência de refletir sobre fatores sociais e culturais que interferem no processo de ensino e aprendizagem de inglês, ao longo da minha experiência com o ensino de Estágio Supervisionado de Inglês, fui interpelada algumas vezes com demandas por uma proposta que se centrasse em técnicas e estratégias voltadas à sala de aula em uma mirada mais prática. O anseio pelo “como” ensinar deixava de lado, muitas vezes, os

“porquês” e os desdobramentos sociais e políticos implicados no ensino. As experiências de observação de aulas em Estágio Supervisionado II, que traziam questões advindas dos próprios estudantes, me levaram a redimensionar os propósitos desses componentes e focar, como ponto de partida, reflexões que consideram os “porquês” subjacentes ao ensino e seus desdobramentos.

Embora os componentes de Estágio Supervisionado enfoquem questões práticas, a exemplo de como planejar uma aula e lidar com salas com muitos alunos, o gerenciamento do tempo, como avaliar, entre outros assuntos, também há uma sólida discussão sobre o que é ser professor, os possíveis perfis docentes e suas implicações políticas, o papel de estudantes, fatores sociais, históricos e culturais que interferem no ensino e aprendizagem de inglês no Brasil e, mais especificamente, no contexto baiano. Um ponto fundamental nas aulas, a partir de pensadores como Paulo Freire e Bell Hooks, reside em refletir sobre como a educação pode ser um mecanismo de transformação social ou reprodução de mecanismos de opressão. Em alguns dos semestres em que ministrei esse componente, suscitei discussões, a partir do livro de Bell Hooks (2003), sobre como o ensino não se encerra em sala de aula e se realiza em interações sociais fora do contexto da escola também, bem como a importância de primar pela construção de uma comunidade de aprendizagem, valorizando a pluralidade como um valor que deve também atravessar a linguagem e que se constitui como uma premissa que se impõe contra hierarquias.

Embora os textos de Hooks e Freire não figurem, convencionalmente, nos referenciais teóricos de cursos de formação de professores de inglês, quando contemplados em aulas dessa área, trazem grandes contribuições para pensar o ensino dessa língua. Elastecer as bases teóricas do ensino é uma forma de traduzir a decolonialidade que se fortalece com diálogos entre diversos campos, sobretudo quando esses se interseccionam aos da vida e, em especial, aquela de sujeitos subalternizados.

A experiência de conjugar, em Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, conteúdos relacionados às competências e habilidades de ensinar e reflexões sobre questões socioculturais e históricas que envolvem o ensino de inglês amplia a efetividade das aulas e desperta um modo sensível de conceber o ato de ensinar e aprender uma língua. Essa conjugação se torna ainda mais necessária ao se ter em tela o pano de fundo social, histórico, cultural de um país com desigualdades e preconceitos profundos como o Brasil sobre os quais é possível falar e, por que não?, também em inglês.

#### **4. Dicas para o professor**

Para o ensino de inglês em uma perspectiva decolonial, é preciso combinar estratégias, conteúdos e recursos com o propósito de priorizar a participação ativa dos aprendizes e conhecimentos que não se restrinjam aos sistêmicos e contemplem temáticas que expressam a pluralidade, enfatizando aquelas relativas a subalternizados pela colonialidade.

No que se refere aos conteúdos e estratégias, destaco alguns princípios e procedimentos fulcrais que advêm das reflexões de Paulo Freire (2011) e Kumaravadivelu (2003a; 2003b), cujos princípios apresentam convergências. Freire (2011) preconiza que o ensino seja sensível ao contexto sociocultural e histórico dos educandos com a participação ativa desses na contramão da educação bancária. Kumaravadivelu (2003a; 2003b), por sua vez, tem uma perspectiva análoga e, para isso, propõe macroestratégias que se configuram como planos estabelecidos a partir de demandas e especificidades locais. Entre as macroestratégias, é possível mencionar a autonomia, a consciência de aspectos linguísticos e culturais e a integração de habilidades. Essas macroestratégias, assim como as demais, sugerem um ensino em que há ampla participação dos aprendizes no seu processo de aprendizagem e uma construção de aula que não é centrada no professor, concebida, como diria Freire (2011), como bancária. Com uma

participação mais ativa, é possível não só acionar o conhecimento de mundo e as experiências dos aprendizes como parte das aulas como também torná-las mais efetivas, facilitando a familiaridade, a retenção e a transposição dessas lições para a vida.

Além do modo como se ensina, é preciso considerar, ainda, a concepção de língua inglesa adotada. Tal concepção recomendada pela BNCC (BRASIL, 2018) é a de inglês como língua franca. A BNCC traz o conceito de língua franca. Nele,

[...] 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)

Essa perspectiva representa um grande avanço para decolonizar a concepção de inglês em relação à dicotomia que o situa, de forma simplista, em dois países específicos, Inglaterra e Estados Unidos, desconsiderando todos os demais onde essa língua é falada. Assim, uma das propostas é pensar o ensino de inglês considerando a pluralidade de países e contextos em que ele é falado, a exemplo de Trinidad e Tobago, Barbados, Nigéria, Quênia, entre outros. Essa temática envolve, ainda, a desconstrução da primazia do falante “nativo” em detrimento de outros falantes ao considerar competências e habilidades adicionais que são desenvolvidas por eles ao falar uma língua usada mundialmente e que não é a sua materna (RAJAGOPALAN, 2004). Essa concepção afina-se com a decolonialidade ao subverter hierarquizações que, por muito tempo, destinaram ao falante nativo, leia-se, aqueles pertencentes a países hegemônicos, um status privilegiado.

Com base nas discussões até aqui e em experiências como professora de Estágio Supervisionado, apresento algumas propostas de ensino de inglês em perspectiva decolonial.

Um primeiro passo ao começar a ensinar inglês, sob uma mirada decolonial, é conhecer a realidade social e cultural dos aprendizes. Para isso, Paulo Freire (2011) recomenda a ida a campo

para conhecer as pessoas da comunidade à qual a instituição de ensino pertence. Essa imersão no contexto social dos estudantes pode ser feita, também, mediante um mapeamento de necessidades ou o que se chama em inglês de *needs analysis*. A partir disso, é possível usar os insumos dessa pesquisa para produzir ou suplementar materiais a serem usados em salas de aula de inglês.

As necessidades dos alunos devem também ser traduzidas em estratégias que tornem a aula centrada neles ao invés de ter como cerne o professor. Kumaravadivelu (2003a, p. 26, tradução nossa) define métodos centrados no aluno como “aqueles que se preocupam principalmente com o uso da língua e com as necessidades do aluno.”<sup>2</sup> Para direcionar a aula para os alunos, menciono alguns procedimentos como a elaboração de tarefas e projetos com uso da criatividade de forma a mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas; a participação na apresentação dos conteúdos a serem estudados de modo a compartilhar conhecimentos prévios; o estudo antecipado dos conteúdos para potencializar essa participação; a criação de atividades em que os alunos expandam o contexto de aprendizagem para além dos muros da escola, como, por exemplo, entrevistar amigos, tirar fotos de lugares, assistir a um programa; o desenvolvimento de atividades que estimulem a interação entre os alunos e a construção de um senso de cooperação e comunidade sem competitividade; a designação de atividades extraclasse que consistam em pesquisas sobre cultura indígena, africana, caribenha para apresentação em língua inglesa ou de forma translíngua; o uso de textos orais e escritos com diferentes variedades do inglês para familiarização com a pluralidade da língua de modo a desconstruir uma visão dicotômica e hegemônica sobre ela.

No tocante aos materiais para as aulas, a sua elaboração pode incluir recursos didáticos e autênticos, como textos literários, músicas, trechos de filmes e de séries, entre outros recursos. É

---

<sup>2</sup> No original, “those that are principally concerned with language use and learner needs”.



importante, contudo, que esses materiais sejam escolhidos por critérios que não se resumam ao conhecimento sistêmico e o ensino de estratégias, enfocando temáticas de relevância social com atenção à representatividade que espelhe a pluralidade do Brasil, pois é preciso que, no ensino de qualquer idioma, haja cores locais, ao lado daquelas dos países onde ele é falado. Assim, é possível usar como material, por exemplo, imagens de locais da cidade onde a instituição de ensino está localizada e trechos traduzidos de textos literários de escritores da região ao lado de produções de países de língua inglesa fora do eixo hegemônico.

Quanto ao inglês ou os ingleses a ser(em) ensinado(s), é pertinente suscitar uma discussão sobre questões como pronúncia e sotaque, que geram muitas controvérsias e preconceitos. Recomendo que sejam usados recursos nas aulas que demonstrem a ampla variedade do inglês com ênfase em países não hegemônicos, como já mencionei. Essa recomendação é pautada na busca por um equilíbrio, considerando que sempre houve um elevado realce para variedades de países hegemônicos e que assim permanece por causa de uma tradição de manter em destaque aquelas que já o têm, sendo esse o mecanismo através do qual se sustentam as supremacias. Para realizar esse movimento contra-hegemônico, é possível recorrer a diferentes mídias, de músicas a trechos de entrevistas, filmes, séries e documentários.

É importante pontuar que movimentos como esse são necessários para decolonizar a sala de aula de língua inglesa, mas não significa que produções pertencentes ao norte global tenham que ser desconsideradas. Afinal, como afirmei em outro texto (MOTA-PEREIRA, 2022, p. 74) ao aludir às considerações do autor de *O fim do império cognitivo*, “Boaventura Santos (2019) assinala que as epistemologias do sul não objetivam substituir as do norte, mas, sim, desconstruir hierarquias entre elas.” Assim, o objetivo não deve ser rejeitar recursos que tragam variedades estadunidenses ou britânicas, mas não as enfatizar, priorizando a pluralidade ao invés dessa dicotomia.

## 5. Considerações Finais

Não é difícil ceder à colonialidade que atravessa o ensino de inglês, que envolve os argumentos de teor neoliberal em torno das motivações para aprender essa língua concebida como internacional; a centralidade dos métodos, que desconsidera as particularidades do contexto de ensino; e o predomínio materiais didáticos que nem sempre contemplam a pluralidade da língua inglesa. O ensino decolonial dessa língua se ampara, portanto, em uma força de resistência, que existe justamente porque o caminho para a “libertação decolonial” (MIGNOLO, 2018, p. 105) não é fácil, mas já começou a ser trilhado e deve ser uma tarefa individual com reverberações coletivas. Esse caminho ensina a necessidade de um exercício constante de percepção da colonialidade que está nos mais diversos espaços e de construção de estratégias de problematização e desvios dela.

## Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 10 abr. 2022.

BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. *LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008*. Disponível em: <[L11645 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/L11645) <[L11645 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/L11645)>. Acesso em: 27 abr. 2022.

---

<sup>3</sup> No original, “Decolonial liberation”.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 26 abr. 2022.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a interlectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.

HOOKS, Bell. *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

HOOKS, Bell. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York and London: Routledge, 2010.

HUGHES, S. A.; PENNINGTON, J. L. *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 04, 2003b, p. 539-550.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. ed., New York: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, Wilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál.* Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/H5F5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 22 abr. 2022.

MIGNOLO, Walter. What does it mean to decolonize? *In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (editors). On decoloniality: concepts, analytics, praxis.* Durham and London: Duke University Press, 2018, p. 105 a 134.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial. *Revista Letras Raras.* Campina Grande, v. 11, n. 1, mar. 2022, p. 65-84.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial.* Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PEREIRA, Fernanda Mota. A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: Um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 69–82, 2020b. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020b>. p. 69-82.

PEREIRA, Fernanda Mota. Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ *Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero.* Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREIRA, Fernanda Mota. Práticas pedagógicas decoloniais no ensino de língua estrangeira através da literatura e outras artes. *In: Anais do I Seminário de Linguagens do IFBAIANO (SELIF).* Anais...Governador Mangabeira (BA) IFBAIANO, 2020a. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/selif2020/275894-PRATICAS-PEDAGOGICAS-DECOLONIAIS-NO-ENSINO-DE->

LINGUA-ESTRANGEIRA-ATRAVES-DA-LITERATURA-E-OUTRAS-ARTES>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal* Volume 58/2 April 2004, p. 111-117.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017, p. 258-271.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. London: James Currey, 2011.

WALSH, Catherine. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (ed.). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018. p. 81-98.

# O ENSINO DE INGLÊS NA ABORDAGEM DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (LinFE) PARA OS ALUNOS DE MÁQUINAS DA EFOMM

*Marcelo Pereira Martins*

## 1. Introdução

O objetivo do presente capítulo é mostrar uma análise detalhada das necessidades do estudo de Língua Inglesa para os alunos da graduação em Ciências Náuticas da Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM)<sup>1</sup>, localizada na cidade do Rio de Janeiro e que funciona nas dependências do Centro de Instrução Almirante Graça Aranha – CIAGA.

Assim, a graduação em Ciências Náuticas da Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM) está inserida no contexto do chamado Ensino Profissional Marítimo (EPM). Ademais, é notória a constante recomendação internacional da Organização Marítima Internacional (IMO)<sup>2</sup> quanto à comunicação profissional em ambiente multicultural entre trabalhadores falantes de várias outras línguas, porém tendo a inglesa como idioma adicional. Seu ensino deverá ser, portanto,

---

<sup>1</sup> Essa instituição, portanto, através do Curso de Ciências Náuticas, forma tripulantes para navegar e operar navios civis, ou seja, navios da Marinha Mercante.

<sup>2</sup> Agência das Nações Unidas (ONU) para os assuntos relativos à navegação e outros aspectos relacionados à salvaguarda da vida humana no mar. O Brasil é signatário de várias convenções da IMO e se submete às suas orientações, inclusive sobre a formação de tripulantes para a Marinha Mercante. O inglês é a língua oficial da IMO.

primordialmente direcionado para o fim específico ao qual os alunos são preparados ao longo de todo o curso de formação.

A partir daí, configura-se o problema de pesquisa deste capítulo: como desenvolver ferramentas de análise de necessidades específicas para que se possa melhor compreender o contexto de trabalho em questão de modo que seja possível dar conta das necessidades, desejos e lacunas dos alunos do bacharelado em Ciências Náuticas com Ênfase em Máquinas Marítimas da EFOMM do Rio de Janeiro, no que tange ao ensino de Língua Inglesa?

Sendo assim, acreditamos que este capítulo servirá como uma relevante contribuição para a formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE) atuantes no contexto em questão e, conseqüentemente, poderá possibilitar uma melhora significativa da prática desses profissionais, nesse ambiente profissional tão específico, de caráter essencialmente tecnológico e fortemente regulamentado por normas nacionais e internacionais.

Desse modo, uma das conseqüências desejadas desses encaminhamentos seria a possibilidade de compartilhar experiências, práticas e saberes com colegas que atuam no mesmo contexto profissional. Penso que isso representa bem a utilização dos benefícios trazidos pela pesquisa à instituição (MMB), como fator preponderante no desenvolvimento de pessoas.

## **2. LinFE e o ensino de Inglês na EFOMM**

De início, observam-se três motivos em comum para a emergência da abordagem LinFE: as demandas ligadas às transformações tecnológicas, comerciais e industriais globais, certa revolução ocorrida nos estudos da Linguística a partir da segunda metade da década de 1940 (ou seja, no pós-guerra) e o deslocamento do foco do ensino para os aprendizes (HUTCHINSON; WATERS, 1987). A primeira transformação é representada pelo conflito mundial já mencionado aqui, e que se confirma pela:

[...] expansão enorme e sem precedentes das atividades econômicas, técnicas e científicas em escala internacional devido a várias razões, mais notoriamente o poder econômico dos Estados Unidos, e em um mundo do pós-guerra, o papel [de língua franca] foi preenchido pelo inglês (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

Além disso, Hutchinson e Waters (1987) também revelam que há a transformação ocorrida devido à crise do petróleo no início dos anos 1970. Ela resultou no fluxo de conhecimento e dinheiro ocidental para os países ricos produtores de petróleo. Abu-Milhem (2013, p. 625) ressalta ainda que a língua pela qual este conhecimento foi transferido era o inglês.

Por outro lado, enquanto os linguistas tradicionais estavam descrevendo as características da língua, outros, pioneiros, começaram a focar nas formas pelas quais ela era utilizada na comunicação autêntica. Por exemplo, Hutchinson e Waters (1987) pontuam que uma descoberta importante e relacionada a isto estava nas variações faladas e escritas da língua inglesa. Assim, de acordo com o contexto particular no qual o inglês é usado, a variante da língua em questão sofrerá mudanças. Ribeiro (2020) pontua ainda que:

Até então, o ensino de um idioma baseava-se no ideal descritivo com foco na gramática. Entretanto, novos estudos da época trouxeram atenção não mais para a definição das características formais da língua, mas para as formas pelas quais a mesma era efetivamente usada em situações reais de comunicação com elegibilidade. (RIBEIRO, 2020, p. 13)

Em outras palavras: se a língua varia em diferentes situações, torna-se possível formatar seu aprendizado a fim de atender às necessidades dos estudantes em contextos específicos. Entretanto, foi no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 que houve esforços significativos para descrever o Inglês para a Ciência e a Tecnologia (*English for Science and Technology – EST*).

Há ainda mais um ponto-chave que influenciou a ascensão da abordagem LinFE e que precisa ser abordado. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que, em vez de focar simplesmente no método de



aprendizagem da língua, é necessário também direcionar maior atenção às maneiras pelas quais os aprendizes adquirem a língua e suas diferentes possibilidades. Isso porque foi observado que os estudantes empregavam diferentes estratégias, habilidades, esquemas e motivações no que tange às suas necessidades e interesses.

A partir desse ponto, o foco nas necessidades dos aprendizes tornou-se primordial, bem como os métodos empregados para transmitir o conhecimento linguístico. Desenhar cursos específicos para melhor atender às necessidades individuais tornou-se um desdobramento natural dessa forma de pensar o ensino da língua. Daí vem a importância referente à expressão “abordagem centrada no aprendiz”. Ribeiro (2020) esclarece ainda mais esse ponto ao afirmar que:

As novas visões passavam a considerar o aluno como participante ativo do processo com diferentes necessidades e interesses, que influenciavam, diretamente, na motivação e eficácia no ensino-aprendizagem da língua. Essa concepção de um aluno ativo no processo fortaleceu as bases teóricas da abordagem, pois comprovava ainda mais a importância de se ouvir as demandas dos alunos para um melhor aprendizado. (RIBEIRO, 2020, p. 32)

No entanto, ainda sobre a abordagem presente na década de 1960, os praticantes de LinFE acreditavam que a sua principal tarefa era ensinar o vocabulário técnico de uma área específica. O foco era identificar estruturas gramáticas e lexicais que fossem particulares a determinada área específica, a fim de que os especialistas atingissem as necessidades daqueles que tinham como finalidade o uso específico do inglês (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Abu-Milhem (2013) pontua que, mais adiante, os professores de LinFE começaram a reconhecer a importância de um vocabulário técnico subjacente; ou seja, as palavras e as frases que circundavam as de cunho técnico. Adiante, a análise de discurso e de gêneros textuais, bem como a linguística de corpus, trouxeram novas contribuições ao ensino de línguas.

De fato, o aprendizado de línguas adicionais, por sua vez, não revelava um fim específico, pois se justificava por si só. Contudo, a partir do momento em que o Inglês se tornou a língua internacional da tecnologia e do comércio, surgiu uma nova geração de aprendizes que sabiam bem por que estudavam um idioma.

Tratava-se, portanto, de pessoas que desejavam vender seus produtos, por exemplo, mecânicos que buscavam a leitura de manuais de instrução, médicos que sentiam a necessidade de estarem atualizados, além de uma extensa gama de estudantes, cuja formação específica incluía livros e textos especializados encontrados somente em inglês. “O mais importante é que todos esses estudantes sabiam quais eram as suas necessidades” (HUTCHINSON; WATERS, 1998, p. 6, tradução nossa).

Tendo isso em mente, é possível observar que há, na EFOMM, forte regulação no que diz respeito às necessidades dos alunos quanto às competências exigidas pela Convenção STCW. Essa é a padronização mais influente na formação e qualificação de marítimos que, inclusive, faz referências ao ensino do que lá se chama de Inglês Técnico, tanto para Náutica como para Máquinas. Em termos gerais, o discente deve mostrar habilidade de comunicar-se efetivamente no ambiente profissional a bordo. No entanto, torna-se necessário ouvi-los justamente para que se possam atualizar práticas e recursos que lhes proporcionem maior interação e conservem-nos motivados e cientes de seu papel no processo ensino-aprendizagem.

Um exemplo específico ligado à possibilidade de incrementar a interação dos alunos refere-se à notória expectativa deles de que as aulas de inglês técnico de máquinas sejam realizadas próximas aos equipamentos aos quais a língua se refere. Isto é, que se faça uso de tarefas comunicativas em inglês nos simuladores de máquinas marítimas. Nestes, todas as operações simuladas de máquinas marítimas estão em inglês, todos os equipamentos são denominados em inglês, e há a oportunidade de trabalhar situações comunicativas próximas às reais e trazer as aulas para uma atmosfera de interdisciplinaridade (nesse caso, entre as disciplinas

de inglês técnico e a de simuladores de máquinas) e de ação profissional.

Isso é de suma importância, pois, como pontua Ribeiro:

As novas visões passavam a considerar o aluno como participante ativo do processo com diferentes necessidades e interesses, que influenciavam, diretamente, na motivação e eficácia no ensino-aprendizagem da língua. Essa concepção de um aluno ativo no processo fortaleceu as bases teóricas da abordagem, pois comprovava ainda mais a importância de se ouvir as demandas dos alunos para um melhor aprendizado (RIBEIRO, 2020, p. 32).

A partir do exemplo dado da EFOMM e da fala de Ribeiro (2020), pode-se perceber como a participação ativa do discente é extremamente enriquecedora e importante para o objeto de estudo apresentado neste capítulo.

Pensando ainda na realidade do ensino da língua inglesa nos anos de 1960 e 70, é possível pensar como isso se dava na EFOMM. Naquela época, estima-se<sup>3</sup> que ensinar o inglês técnico era trabalhar o vocabulário por meio de tradução e do estudo da gramática aos moldes do método gramática e tradução. Isso parecia ocorrer sem nenhuma referência ao trabalho das habilidades dos alunos quanto à oralidade.

Adicionalmente, presume-se que o foco tenha sido somente o ensino. O professor valia-se de glossários e dicionários em sala de aula, bem como de alguns textos ou mesmo apostilas com textos que contivessem os termos a serem trabalhados, e “ensinava”. Nessa mesma linha de raciocínio, Rosinda de Castro Guerra Ramos (2019) discute o termo “ensino” nas nomeações de LinFE: “[com relação ao uso do termo ‘ensino’] acredito que sua adoção fragmenta a concepção de LinFE que abarca todo o processo de ensinar, aprender e aprendizagem, e indicando, todavia, que pode indicar que a primazia da área está focada no ensino” (RAMOS, 2019, p. 34).

---

<sup>3</sup> Essa percepção é oriunda da observação e análise de apostilas antigas para o ensino de inglês técnico de máquinas no CIAGA.

Ainda sobre os anos 1960, Barber (1981) lançou o artigo *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*, que é apontado por Swales (1985) como “um marco inicial da literatura da área” (apud RAMOS, 2019, p. 28). Contudo, no final da década de 1960, já havia pesquisas que se encaminhavam para a área do chamado Inglês para Ciência e Tecnologia – ICT.

Portanto, nesse período destacam-se os estudos das variedades das línguas usadas em situações com um determinado propósito em particular; ou seja, o registro (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Assim, os cursos da época em geral procuravam determinar aspectos gramaticais e lexicais das várias especialidades (RAMOS, 2019), o que pode ser visto na EFOMM que, embora na época tivesse um método não tão especializado de ensino, focava em questões gramaticais e lexicais específicas.

Abordando outros estudiosos relacionados ao assunto, como Widdowson (1978), por exemplo, percebemos que a discussão vai muito além dos estudos da gramática das sentenças:

[...] embora possamos considerar o uso restringindo nossa atenção às frases, a consideração do uso exige que se vá além da frase e que se olhe para trechos maiores da língua. O comportamento linguístico normalmente não consiste na produção de frases separadas, mas no uso delas para a criação do discurso. (WIDDOWSON, 1978, p. 22).<sup>4</sup>

Em uma fase posterior, o foco voltou-se para os padrões textuais e como seus elementos linguísticos seriam articulados para produzir sentido, por intermédio de análise retórica. Isso significa delimitar estudos a fim de compreender a gramática e o discurso, levando em consideração sua relação.

---

<sup>4</sup> Nota: Todas as traduções presentes neste trabalho foram realizadas pelo autor. “[...] although we can consider usage by restricting our attention to sentences, the consideration of use requires us to go beyond the sentence and to look at larger stretches of language. Normal linguistic behavior does not consist in the production of separate sentences but in the use of sentences for the creation of discourse.” (WIDDOWSON, 1978, p. 22)

É possível afirmar que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela visão funcionalista, por meio de estudos pragmáticos, conforme apontam Dillinger (1991), Givón (1979) e Halliday (1994) em seus trabalhos. Isso alinha-se, portanto, ao estudo do significado e do uso da linguagem durante as interações comunicativas e às habilidades relativas às interações sociais. Isso se revelaria a partir da influência exercida por esses estudos em várias edições de livros de inglês técnico, por exemplo, *International Maritime Language Programme – IMLP* (2002), de Peter C. Van, no qual o autor esclarece em seu prefácio que a obra tem como foco a comunicação marítima. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca do CIAGA e possui certo destaque. Talvez isso se dê pela relação que ele tem com as consagradas séries de livros, como as de Cambridge e Oxford (*Oxford for Careers* e *Cambridge for Professional English*).

É evidente que, mesmo hoje, alguns livros ainda trazem em seus títulos *English for Marine Engineering* ou *English for Navigation*. De fato, parece ter havido no CIAGA uma espécie de sucessão. Na busca por livros didáticos referenciais e relativos à área de inglês técnico marítimo, e após serem utilizados livros como o IMLP, passa-se de forma gradual à utilização das referidas séries de Cambridge e Oxford. Todavia, parece que essas obras não contemplam as necessidades dos alunos, como este capítulo busca abordar e discutir.

Ademais, é certo que a comunicação técnica precisa contemplar as situações reais de bordo, as quais estão relacionadas à segurança dos marítimos embarcados. Por isso, ela precisa ser simples, concisa, focada em fins comunicativos e tem de ser compreendida pelo receptor que necessariamente terá de responder ao emissor com alguma informação crucial, e vice-versa. Seria desastroso se, por exemplo, as instruções de um chefe de máquinas sobre como utilizar uma planta propulsora de um navio de alta potência fossem difíceis de compreender e responder em inglês por um engenheiro de sua equipe. Assim sendo, achamos que a proposta de Widdowson e Trimble dá conta dessas peculiaridades relativas à comunicação técnico-profissional:

Existe a necessidade de uma nova abordagem para o ensino da língua, que deslocará o foco das atenções das propriedades gramaticais para as comunicativas da língua para mostrar ao aluno como o sistema linguístico é usado para expressar conceitos e fatos científicos. Um curso de inglês neste nível deveria demonstrar interesse em ambos, o discurso e o texto. O primeiro deles envolve a habilidade de reconhecer como as sentenças são usadas na performance dos atos de comunicação, e o segundo, a habilidade de manipular os dispositivos formais que são usados para combinar sentenças na criação de passagens contínuas da prosa (WIDDOWSON; TRIMBLE, 1974, p. 81).<sup>5</sup>

Este pensamento dos teóricos supracitados representou – e talvez ainda represente – algo importante para o Ensino Profissional Marítimo – EPM, no que concerne ao ensino de língua inglesa e naquilo que compreendo como a passagem de um modelo dissociado da comunicação efetiva para uma abordagem que possa ser mais pragmática.

Reconhecendo as diferentes etapas pelas quais o ensino de LinFE passou, é possível pensar o denominado *Target Situation Analysis* ou *Needs Analysis* como um estágio que privilegia a preparação dos alunos para serem capazes de usar a língua para um determinado propósito (CHAMBERS, 1980). Este seria o terceiro estágio. Torna-se necessário, então, que haja “[...] a identificação da situação-alvo e suas demandas” (RIBEIRO, 2020, p. 44).

Neste caso, será então possível desenvolver um curso específico que atenda às necessidades de turmas ou alunos cujas premissas serão constituídas pelas necessidades que foram mapeadas na análise de necessidades (RIBEIRO, 2020, p.16). Em outras palavras: assumiu-se que havia contextos específicos, como

---

<sup>5</sup> “There is a need for a new approach to language teaching which will shift the focus of attention from the grammatical to the communicative properties of language, in order to show the student how the Language System is used to express scientific facts and concepts. An English course at this level should be concerned both with discourse and with text. The first of these involves the ability to recognize how sentences are used in the performance of acts of communication and the second, the ability to manipulate the formal devices which are used to combine sentences in creating continuous passages of prose (WIDDOWSON, 1974, p. 1).”

podemos exemplificar no caso da EFOMM, em que há duas diferentes especialidades (Náutica e Máquinas). Esses contextos seriam analisados e permitiriam alinhamentos com o processo comunicativo real, bem como com os meios e as habilidades linguísticas que proporcionariam ao aluno o uso comunicativo da língua. É importante ressaltar que é nesse momento que foi feito uso das análises dos contextos, proporcionando subsídios para o planejamento dos cursos de LinFE e a preparação de seus conteúdos (RAMOS, 2019, p. 15).

O estágio seguinte (que também pode ser visto como o quarto) tem seu foco nas estratégias e habilidades dos aprendizes. A partir disso, passam a ser considerados os desenvolvimentos implícitos quanto ao uso da língua, conforme pontuam Hutchinson e Waters (1987, p. 13): a “[...] abordagem centrada no aprendiz.” A abordagem centrada no processo ensino-aprendizagem, que abarca o ensinar, o aprender e a aprendizagem, é a denominação presente para o estágio subsequente, ou quinto. Talvez esse momento, justamente por ser centrado no aprendiz (HUTCHINSON; WATERS, 1987), tornou possível que os professores de LinFE pudessem lançar mão de bases teóricas de outras fases do desenvolvimento de LinFE em favor dos discentes.

Quanto à existência de um estágio posterior (também reconhecido como sexto), isto é, da ascensão de LinFE, faz-se menção à análise de gêneros com base em Swales (1990). De acordo com ele, os gêneros textuais representam uma classe de eventos comunicativos, em uma situação constituída pelo discurso verbal, em que a linguagem é essencialmente usada. Sendo assim, os eventos fazem parte de um mesmo propósito de comunicação; ou seja, tornam-se o próprio objeto da comunicação.

O gênero textual pode ser determinado a partir de traços semelhantes, que Swales (1990) chama de estereotipagem. Há ainda o que Ramos (2001) apresenta como uma sexta fase, chamada “de gênero”. A autora toma como base Swales (1990) e Dudley-Evans e St. John (1998), “[...] que destacam a relevância do trabalho

com gêneros [textuais] em cursos de línguas, especialmente, para aqueles voltados para fins específicos” (RAMOS, 2005, p. 39).

Portanto, se pensarmos as fases de LinFE como os seus paradigmas e pressupostos aqui destacados, e observar as práticas de ensino de inglês na EFOMM, é possível afirmar que, nessa instituição, começam a ganhar força – talvez ainda de forma um tanto incipiente. Isso urge que haja um processo de modernização mais ágil. Não só nas outras áreas técnicas do conhecimento exigidas pela profissão dos marítimos, mas também em termos de comunicação global em língua inglesa, a fim de que haja até mesmo maior empregabilidade para os alunos depois de formados.

Para finalizar o percurso teórico correspondente aos estágios de ascensão da abordagem LinFE, reconhece-se que ainda hoje é possível perceber características de vários deles convivendo concomitantemente no ambiente de ensino-aprendizagem da EFOMM, o que se relaciona a vários fatores. Estes podem ser considerados como possíveis desdobramentos para estudos futuros, por exemplo a formação continuada de professores.

### **3. A formação de professores na abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE)**

Ao ingressar no CIAGA, o professor de língua inglesa imediatamente se deparará com uma série de particularidades. A primeira é que lá se fala de inglês, do seu ensino e do quanto essa língua adicional é importante para a formação dos alunos. Essa referência à língua inglesa é constante, e a carga horária da disciplina é significativa desde os primeiros semestres do curso.

Contudo, ao contrário daquilo que possa ocorrer nas escolas de inglês geral, ensinar a língua nesse contexto significa lidar com a realidade de que esta serve a propósitos específicos, atrelados às disciplinas tecnológicas (HUTCHINSON; WATERS, 1992).

No que tange à sua formação, o docente que teve a oportunidade de acesso a algum aperfeiçoamento relativo ao ensino de Inglês para Fins Específicos sairá em vantagem ao ingressar na instituição. E,



ainda que seja esse o caso, mais cedo ou mais tarde e cada vez mais, ele constatará o que Heeman (2007) pontua:

[LinFE] requer uma pesquisa cuidadosa e um projeto de materiais e atividades pedagógicas para um grupo de aprendizes adultos dentro de um contexto específico de aprendizagem [devendo] centrar-se na linguagem apropriada para o desenvolvimento destas atividades (em sintaxe, léxico, discurso e semântica). (HEEMAN, 2007, p. 1410)

Quanto a isso, Valente (2021) propõe que, além de buscar materiais já existentes e autênticos de um dado contexto, é necessário que o professor de LinFE tenha consciência de sua posição com relação à pesquisa e ao desenvolvimento de materiais. Assim sendo, para que consiga desenvolver cursos eficazes que realmente deem conta de lacunas, necessidades e desejos de seus alunos, é fundamental que ele inicie seu processo de trabalho em cada contexto, assumindo o papel de pesquisador (VALENTE, 2021 p. 23).

Beato-Canato (2016) e Valente (2021) refletem sobre as palavras de Celani (2009) durante o Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos em 2012, no que diz respeito às carências quanto à formação de professores para a atuação no ensino de LinFE:

Só poderão ser melhoradas com uma formação que contribua para que professores imprimam personalidade ao que ensinam, e que, segundo ela, a formação para esse fim geral que se viu na iminência de ministrar aulas para fins específicos. (VIAN JR, 2015, p. 188)

Assim, os professores de inglês não trabalharão apenas com o ensino da língua inglesa, mas também ensinarão aspectos específicos deste idioma que atendam às necessidades dos alunos, com foco em vocabulário e estrutura específicos, muitas vezes, e adequados a esse contexto. Em outras palavras, “[...] um curso de inglês para alunos da Marinha Mercante certamente seria totalmente diferente de um curso de inglês para taxistas ou para médicos.” (VALENTE, 2021, p. 25)

Swales (1997), ao apontar que os professores iniciantes em LinFE parecem ter de trilhar os mesmos estágios de desenvolvimento pelos quais esta modalidade de ensino passou desde os anos de 1960, afirma que, naquela época, havia a urgência inicial dos professores de ensinar o inglês geral acrescido de vocabulário técnico. No entanto, posteriormente, este sentido de urgência deslocou-se para a importância de um vocabulário técnico subjacente e a análise de necessidades. E, finalmente, os professores reconhecerem a necessidade do emprego da análise do discurso e da Linguística de Corpus para só então entender o que o ensino de LinFE representa (SWALES, 1997, p. 57).

Assim, dada a necessidade de comunicação oral em contextos específicos e a leitura e a escrita de materiais reguladores específicos, torna-se obrigatório para alunos da EFOMM que desenvolvam as quatro habilidades na língua adicional: leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva. Ao aludir à capacidade de adaptação do docente, deseja-se chamar a atenção para o fato de que ter flexibilidade e capacidade de negociação são fundamentais para o professor de LinFE, especialmente em uma área tecnológica tão específica.

Acredita-se que, quando se trabalha no contexto em que há “uma abordagem ao ensino de idiomas, na qual todas as decisões sobre conteúdo e método são baseadas nas razões pelas quais o aluno precisa aprender” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19), saber negociar significa entender que se trata de uma abordagem centrada no aluno.

Desse modo, a partir de Valente (2021) e Vian Jr (2009), percebe-se que os especialistas da área podem até conhecer os aspectos operacionais das disciplinas técnicas, dominar vocabulários técnicos e ter o domínio de algumas estruturas linguísticas mais usadas na comunicação. Porém, é imprescindível a orientação do profissional de Letras para que os aprendizes possam desenvolver as estratégias de comunicação e as habilidades linguísticas adequadas.

#### **4. Os instrumentos utilizados na geração de dados de pesquisa e suas fases de aplicação**

Para a finalidade de gerar os dados da pesquisa apresentada neste capítulo, foram utilizados três instrumentos: a pesquisa documental acerca dos documentos regulatórios da área, um questionário de análise de necessidades direcionado aos alunos de máquinas do terceiro ano e um roteiro de entrevistas amplo que se subdivide em quatro partes (a primeira parte direciona-se às docentes de letras, uma segunda direcionada ao docente de máquinas, uma terceira à oficial de máquinas da MMB e uma quarta direcionada aos oficiais alunos que fazem parte das turmas de máquinas do terceiro ano). Sendo assim, a utilização de tais instrumentos revela o nosso trabalho na direção de utilizarmos várias técnicas e instrumentos metodológicos na investigação de percepções do grupo estudado, e relativa à condução de uma pesquisa-ação qualitativa.

Por exemplo, se não tivéssemos conduzido a pesquisa documental, não teria sido possível ampliar o entendimento sobre as componentes que formariam a resolução do problema de pesquisa deste capítulo. Por exemplo, não saberíamos da existência dos cursos modelo da IMO como fonte consultiva dos sumários das disciplinas relativas aos períodos finais do curso de formação de oficiais de máquinas.

Passamos agora ao questionário de análise de necessidades aplicado aos alunos de máquinas da EFOMM. Contudo, se a pesquisa documental revelou, entre outras coisas, que o ensino de língua inglesa no CIAGA é fortemente normatizado, entendemos que a importância do referido questionário reside na necessidade de se dar voz aos alunos. O que entendemos por “voz” seria justamente aquilo proposto por Vian Jr (2009). O autor ressalta a importância de ver os alunos como pessoas e, fundamentalmente, compreendê-los em suas necessidades de aprendizagem e poder ajudá-los no desenvolvimento das habilidades necessárias ao uso comunicativo da língua inglesa no

ambiente marítimo, além do conhecimento mais preciso da situação-alvo. (VIAN JR, 2009, p. 156)

Por último, temos os roteiros de entrevistas direcionados aos professores e alunos. As entrevistas, portanto, tiveram como objetivo primordial aproximar o pesquisador dos outros professores de Letras, dos professores da área técnica, da profissional de máquinas embarcada e dos oficiais-alunos. No entanto, tal aproximação deveria ser iniciado com perguntas abertas e a liberdade dada aos entrevistados de poderem acrescentar algo mais.

Assim sendo, as perguntas iniciais prestam-se exatamente à função de ponto de partida para uma conversa mais descontraída. Sendo assim, estamos falando de um modelo de entrevista semiestruturada que, inclusive, pode nos trazer a possibilidade de ir além da rigidez dos dados gerados a partir da pesquisa documental, ao passo que admite a observação de posições subjetivas dos entrevistados. E prosseguimos, portanto, com informações acerca desses participantes na seção que segue.

## **5. Os participantes da pesquisa e suas fases de aplicação**

Apresentamos as professoras de Letras, ou seja, as Professoras A, B, C e D. Acrescente-se a isso a figura do pesquisador que, além de profissional de Letras (Inglês), também é oficial de máquinas da MMB sendo, aliás, o único professor de inglês nesta situação a trabalhar na EFOMM. Também foram entrevistados o Professor E, especialista da área de engenharia e professor de máquinas, a Oficial de Máquinas A e Oficiais Alunos, ou seja, alunos que têm função de liderança entre seus colegas de turma. Aplicou-se o questionário de necessidades aos alunos de máquinas do terceiro ano da EFOMM.

No entanto, faz-se necessária a apresentação das fases de aplicação do processo de análise de necessidades. O questionário de análise de necessidades foi aplicado por meio da ferramenta Google Formulários. Nessa oportunidade, esse questionário foi

apresentado aos alunos, tendo sido essa a primeira fase da geração de dados. As entrevistas com as docentes de Língua Inglesa representam a segunda fase de geração de dados da pesquisa. A terceira fase, ainda referente aos docentes, corresponde às entrevistas (com roteiro de pesquisas específico) com o professor especialista (Professor E) da área de máquinas e a oficial de máquinas embarcada (Oficial de Máquinas A).

Objetivou-se gerar dados para analisar, dentre outros aspectos, como eles encaram a cooperação com os professores de Inglês. Finalmente, A quarta e última fase refere-se à geração de dados correspondente à aplicação do roteiro de entrevistas aos oficiais-alunos. As perguntas lhes foram enviadas pelo aplicativo *WhatsApp*, as quais foram respondidas e enviadas de volta. Elas tiveram duas fases principais: a primeira tentou estabelecer certa confirmação com relação às respostas dos outros alunos; a segunda, por sua vez, obteve sugestões para a melhoria do curso.

Enfim, após relacionarmos os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração de dados com os participantes da pesquisa e as fases da aplicação desses instrumentos, passemos, então, à demonstração de alguns dados parciais referentes à geração de dados provenientes da presente pesquisa.

## **6. Resultados parciais**

A razão pela qual escolhemos discutir os dados parciais gerados a partir dos itens abaixo, ou seja, a questão do material didático, o uso da tecnologia em sala de aula e uma breve discussão acerca da prática em sala de aula, reside em dois fatos. O primeiro fato é que já pensávamos em tais questões anteriormente à realização da pesquisa. O segundo é que, de uma forma ou de outra, os dados apontam nessa direção, talvez por serem questões de grande interesse para a comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, bem contemporâneas.

## 6.1. A questão do material didático

Iniciamos pelos materiais didáticos e destacamos que, especialmente para a área marítima, é necessário destacar que é improvável que se consiga adotar um livro didático que dê conta da complexidade da área e da natureza da prática de LinFE. É exatamente isso o que nos alerta Valente (2021):

Conforme apontamos, dentre as muitas funções do professor de LinFE estão a seleção, análise, adaptação e criação de materiais para atender às demandas de cada contexto de trabalho. Há no mercado editorial alguns materiais voltados para o ensino de inglês em contextos específicos como turismo, negócios, petróleo e gás, entre outros. Há ainda materiais voltados para exames de proficiência específicos e para o desenvolvimento de habilidades como a leitura. Porém, conforme temos observado, se a análise de necessidades é um dos pilares do ensino de LinFE e todo o preparo do curso parte dos resultados dela, torna-se praticamente impossível encontrarmos um material pronto que sirva a todos os casos e que atenda a todas as necessidades observadas. (VALENTE, 2021, p. 30-31)

Portanto, precisamos considerar ainda que a possibilidade de o professor de LinFE adotar apenas um material didático para trabalhar com determinada área profissional vai até mesmo contra a questão de que o professor de LinFE possui várias funções subjacentes à sua função docente. Em outras palavras, os professores de LinFE realizam a adaptação de materiais existentes, e até mesmo a preparação de materiais “do zero”. E, conforme Valente (2021), toda essa preparação tem sua gênese no processo de análise de necessidades.

Assim, observamos que a pesquisa demonstra a aplicabilidade disso também no contexto da EFOMM. Vejamos a resposta da Professora B à pergunta:

**P:** Que tipo de dificuldade a senhora encontrou no que diz respeito à localização de materiais para trabalhar com assuntos específicos de Marinha Mercante para a EFOMM?

**Professora B:** Entre as dificuldades, encontra-se o valor. Os materiais são muito caros. Outra dificuldade é que, às vezes, demoram muito para chegar, pois são vendidos no exterior. Além disso, nenhum desses livros foi escrito para brasileiros, para atender às necessidades específicas do referido grupo-alvo. **Nesse sentido, todos esses materiais servem como referência, mas são necessárias muitas adaptações e produção de material extra [grifo nosso].**

Além disso, esses dados gerados sobre a preparação de materiais didáticos para alunos de máquinas da EFOMM confirmam a relevância da presente pesquisa naquele contexto institucional, pois toda a preparação para o curso, seja qual for, será fruto de um processo de análise de necessidades criterioso a ser aplicado em diversos momentos durante o curso de LinFE, e não somente em seu início. A seguir, comentamos alguns dados acerca do uso de tecnologia em sala de aula.

## 6.2. O uso da tecnologia na sala de aula

Com o advento da internet de banda larga, surgiu a possibilidade de transformar, por exemplo, celulares e computadores em poderosas ferramentas de comunicação interativas, as quais podem ser usadas de forma síncrona e assíncrona para a educação, indo para além do conceito tradicional de Educação a Distância – EAD. Esse avanço tecnológico catapultado pela internet surgiu e transforma-se em uma nova razão para aprender. Pretto (1996) já previa algo semelhante:

Esse conjunto de novos valores vai caracterizando esse novo mundo ainda em formação. Um mundo em que a relação homem-máquina passa a adquirir um novo estatuto, uma outra dimensão. As máquinas da comunicação, os computadores, essas novas tecnologias, não são mais máquinas. São instrumentos de uma nova razão. Nesse sentido, as máquinas deixam de ser como vinham sendo até então, um elemento de mediação

entre o homem e a natureza e passam a expressar uma nova razão cognitiva. (PRETTO, 1996, p. 43).

E é essa “razão cognitiva” (motivo para adquirir conhecimento) mencionada acima por Pretto (1996) que parece surgir nas respostas dos questionários e das entrevistas dos participantes da pesquisa, e nem tanto na forma como o termo “tecnologia” é compreendido pelos participantes. Vejamos as perguntas feitas à Professora B:

**P:** A senhora já teve alguma experiência de utilização das sugestões dos alunos em sua prática em sala de aula? O que recomendaria com relação à prática do ensino de inglês no CIAGA?

**Professora B:** Sobre a primeira pergunta, a respeito da experiência que tive ao utilizar as sugestões dos alunos, dentre uma das várias, gostaria de comentar que desenvolvi um material didático inspirado nessas sugestões. Como o vocabulário específico é muito vasto e difícil de ser encontrado facilmente em séries de TV, filmes, jogos – essas ferramentas que os alunos gostam de usar para atualizar o conhecimento na língua inglesa – eu criei um *pack of cards* com o vocabulário específico. Eu utilizo-o de forma variada, para organizar alunos em pares, por exemplo. Acredito que o *pack* seja uma forma lúdica e interativa de contato constante com um vocabulário que será encontrado apenas em um contexto bem específico, a bordo. Infelizmente, não pude utilizá-lo durante a pandemia por conta do distanciamento social.

No preparo do questionário de análise de necessidades, a referida pergunta foi proposta para que se pudesse conhecer a origem dos conhecimentos de língua inglesa dos alunos. Também para que se pudesse, de forma breve, compreender o percurso dos aprendizes do EFOMM até o terceiro ano de máquinas, a fim de



poder ajudá-los com mais qualidade. Porém, a interpretação dos dados gerados revelou algo sobre o que a tecnologia representa para eles, na maioria das vezes: o segundo maior número de participantes afirma ter aprendido o idioma com jogos. Também lhes foi sugerido que fizessem observações. Veja algumas respostas: “[...] em jogos.” (Aluno A, 2020); “Iniciei com base em jogos eletrônicos, aliando o que era ensinado em minha escola no nível médio.” (Aluno B, 2020)

A partir da Tabela 1, conhecem-se outras possibilidades para o termo “tecnologia”. As mais importantes estão listadas a seguir:

Tabela1 – Elementos compreendidos pelos discentes quando perguntados “Você costuma utilizar maneiras alternativas para complementar seus conhecimentos de inglês? Marque abaixo as atividades complementares que você procura praticar.”

Assisto a filmes ou séries com o áudio original em inglês e legendas em inglês.	Representou a maioria das respostas: 76,5%.
Leio revistas e jornais <i>online</i> sobre diferentes assuntos em inglês.	Representou a segunda resposta mais recorrente: 29,4%.
Tento reproduzir em inglês minhas atividades diárias, como: estudar, ir ao cinema, restaurante ou falar com os colegas.	Representou a terceira resposta mais fornecida: 26,5%.
Uso aplicativos para aprender um idioma (Duolingo, por exemplo).	Representou a quarta resposta mais observada: 23,5%.

Fonte: o autor

Tendo em mente que a questão da tecnologia também permeia a prática de sala de aula em LinFE, passaremos agora a questões que compreendemos ser mais interessantes de serem colocadas em um breve capítulo como este.

### 6.3. Uma breve discussão acerca da prática em sala de aula

A prática de sala de aula sugerida para a EFOMM é significativamente prescrita pelos sumários das disciplinas, preparados pela Marinha do Brasil (MB), não obstante ao fato de que os docentes possuem autonomia para realizarem as adaptações que julgarem necessárias. Ao preparar tais sumários, a MB baseia-se em um documento consultivo internacional denominado Curso Modelo IMO 3.17<sup>6</sup> que possui instruções para os docentes de língua inglesa para a EFOMM, e outras funções exercidas a bordo.

Entretanto, é necessário que se tenha cautela com a escolha de livros e outros materiais sugeridos pelo Curso Modelo IMO 3.17. Inclusive, a Professora A nos demonstrou tal preocupação e respondeu à pergunta “A senhora utiliza algum livro didático em especial?” da seguinte maneira:

Uso as publicações sugeridas pelo Curso Modelo (Curso Modelo IMO 3.17 *Maritime English*) e **sempre compro outros livros atualizados** [grifo nosso].

Portanto, como estamos nos referindo à prática de sala de aula, é importante lembrar que a abordagem LinFE centra-se no aprendizado. Isso quer dizer que as práticas dessa abordagem também emanam do processo de análise de necessidades.

Ao prosseguirmos, vale a pena mencionar que a pesquisa em seu atual estágio também nos revelou algumas sugestões interessantes sobre a prática de sala de aula. Apresentamos à Professora A e à Professora B as seguintes perguntas, respectivamente:

---

<sup>6</sup> A Marinha do Brasil (MB) produz os sumários das disciplinas de LinFE com base no documento Curso Modelo IMO 3.7 da Organização Marítima Internacional (IMO). Isso se dá pelo fato de que o Brasil é signatário das Convecções Internacionais que regulamentam a comunicação marítima, com vistas à prevenção de acidentes no mar entre navios.

**P:** A senhora já tinha trabalhado com inglês técnico, inglês para profissionais, inglês para engenheiros, aulas particulares, inglês para o ENEM ou algo parecido?

**Professora A:** A procura pelo inglês para fins específicos é muito comum em aulas particulares. Entre o público-alvo que me procurou, encontram-se jornalistas, engenheiros civis, advogados, taxistas, garçons, turistas e jornalistas. Na busca por atendê-los de forma objetiva e adequada, primeiramente eu aplicava um questionário para analisar as necessidades. **Também buscava trabalhar com materiais autênticos, principalmente aqueles que seriam parte da rotina profissional dos respectivos alunos, e focava nas habilidades que os alunos buscavam desenvolver** [grifo nosso].

**P:** A senhora fez algum curso específico para o ensino de inglês para profissionais ou para diferentes fins específicos?

**Professora A:** Já fiz alguns. No passado era mais fácil encontrar cursos de inglês para fins acadêmicos. Hoje em dia, felizmente, é possível encontrar outros cursos introdutórios de inglês nos mais diversos campos (*Engineering, Business* etc.) em diversas plataformas on-line. Deixo aqui uma referência interessante: <https://pt.coursera.org/search?query=english%20for%20engineering.&>. **Com a pandemia, houve também a oferta de uma profusão de cursos a distância tanto assíncronos quanto síncronos. Realizei alguns desses cursos nesse período, inclusive na área de inglês para marítimos. Vale destacar também, como parte de processo de formação continuada, os mais diversos canais no Youtube que postam conteúdos atualizados a respeito de um determinado campo de conhecimento. Esses canais servem não só como fonte de conhecimento para o professor, mas também para o aluno** [grifo nosso].

**P:** A senhora acha que o corpo de alunos participa com sugestões nas aulas de inglês? A senhora já teve oportunidade de ouvi-los?

**Professora B:** Ao iniciar o semestre letivo presencial, procuro fazer um levantamento das expectativas, assim como, ao terminar o semestre, costumo **fazer um *course assessment***. Essas avaliações são realizadas de diversas formas, pois faço 4 vezes ao ano. **Após coleta de informações, planejo uma forma de incluir o diálogo com toda a turma como um estágio do meu plano de aula. Dessas conversas, definimos alguns objetivos juntos. Além dessas conversas de abertura e encerramento do curso, outros diálogos surgem ao longo do ano letivo, pois procuro sempre acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem de meus alunos [grifo nosso].**

**P:** A senhora já teve alguma experiência de utilização das sugestões dos alunos na sua prática em sala de aula? O que a senhora recomendaria com relação à prática do ensino de inglês no CIAGA?

**Professora B:** Sobre a primeira pergunta, a respeito da experiência que tive ao utilizar as sugestões dos alunos, gostaria de comentar que desenvolvi um material didático inspirado nessas sugestões. Como o vocabulário específico é muito vasto e difícil de ser encontrado facilmente em séries de TV, filmes, jogos – essas ferramentas que os alunos gostam de usar para atualizar o conhecimento na língua inglesa – **eu criei um *pack of cards* com o vocabulário específico. Eu utilizo esse *pack* de forma variada, para organizar alunos em pares, por exemplo [grifo nosso].**

Sendo assim, se o docente não se certificar de que está apoiando a sua prática com materiais autênticos e atualizados, estará indo contra o processo de análise de necessidades e poderá gerar grande insatisfação nos alunos, comprometendo a sua prática

em sala de aula. O docente poderá certificar-se quanto à atualidade dos materiais que pretende utilizar ao conversar com os próprios alunos e professores especialistas da área técnica em questão.

## **7. Considerações finais**

O objetivo deste capítulo foi apresentar uma análise detalhada das necessidades relacionadas ao aprendizado de inglês dos alunos da graduação em Ciências Náuticas da Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante – EFOMM, localizada no Rio de Janeiro, no *campus* do Centro de Instrução Almirante Graça Aranha – CIAGA.

A problematização deste trabalho foi estabelecida a partir da seguinte pergunta de pesquisa: no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, como desenvolver ferramentas de análise de necessidades específicas para melhor compreender o contexto de trabalho, a fim de ser possível dar conta de necessidades, desejos e lacunas dos alunos do Bacharelado em Ciências Náuticas com ênfase em máquinas marítimas da EFOMM do Rio de Janeiro?

Os dados das entrevistas analisados revelam que os professores e alunos desejam ter mais opções de materiais de referência para o ensino de LinFE, principalmente para leitura e conversação. No entanto, os docentes de inglês também reconhecem que, devido à complexidade do ensino de LinFE, terão sempre de estar em contato com os especialistas da área, a fim de aprimorarem o referido ensino.

A relevância deste trabalho reside no fato de poder ajudar na formação de professores de Línguas para Fins Específicos – LinFE, e, por conseguinte, melhorar significativamente suas atuações em ambientes profissionais específicos, em especial, os tecnológicos e altamente regulamentados no âmbito do Governo Federal.

Pôde-se perceber que, para os professores neste contexto, é sempre necessário realizar pesquisas detalhadas para trabalhar com a abordagem LinFE. Para os futuros profissionais de máquinas da MMB, um dos grupos envolvidos e afetados pela pesquisa, é

necessária uma formação mais efetiva para melhor prepará-los para ingressar no mercado de trabalho marítimo.

Como possibilidades de aplicações futuras para os resultados desta pesquisa, há algumas alternativas. A primeira poderia ser a modernização dos cursos da instituição, por meio da melhoria de seus sumários e do desenvolvimento mais frequente de sistemas de análise de necessidades dos alunos. A segunda seria a confecção de materiais que poderiam configurar mais uma fonte de consulta para alunos e professores da área em questão.

Ademais, também se poderia pensar em projetos de capacitação para professores de LinFE, principalmente no que tange à utilização de recursos pedagógicos em conjunção com recursos da tecnologia da comunicação e da informação para o desenvolvimento de estratégias de aprendizado mais eficientes para os alunos.

## **8. Dicas para o professor**

Sugerimos àqueles docentes que estejam em busca de sugestões para lecionar em algum curso de LinFE para alguma categoria profissional observar as contribuições apresentadas pelas professoras entrevistadas, e cujas respostas estão destacadas em negrito. Desde a primeira resposta das professoras, confirma-se a sugestão de trabalhar com materiais autênticos voltados para a prática em sala de aula e de sempre manter o foco no aprendizado dos alunos. Além disso, isso facilitará a troca de experiências entre docentes e discentes em sala de aula.

Em outras palavras, se nós, professores, buscarmos os materiais autênticos com os próprios alunos e os trabalharmos a partir do ponto de vista linguístico com foco nesses alunos, veremos que eles vão retribuir ao docente com comentários e respostas às nossas dúvidas, quando, por exemplo, não estivermos certos sobre qual estrutura da língua priorizar ou mesmo qual é o vocabulário corrente de determinada área. Daí, estaremos sempre conectados às mudanças relativas à determinada área específica para ministrarmos cursos de

reconhecida relevância, qualquer que seja o contexto profissional que necessite de conhecimentos em língua inglesa.

## Referências

ABU-MELHIM, A. Exploring the Historical Development of ESP and Its Relation to English Language Teaching Today. *European Journal of Social Sciences*. Jordan. v. 40, n. 4, p. 615-627, 2013.

BARBER, Charles L. Some measurable characteristics of modern scientific prose. *Contributions to English syntax and philology*, p. 21-43, 1962.

BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista socio-discursiva. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011.

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

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

CHAMBERS, F. *A re-evaluation of needs analysis in ESP*. [s.l.]. *The ESP Journal*, v. 1, n. 1, p. 25-33, 1980.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. Developments in English for Specific Purposes. English Language Teaching Today. *In: European Journal of Social Sciences*. Balqa, v. 40, 2013, p. 615-627.

GIVÓN, T. (ed.) *Discourse and syntax*. London. Academic Press, 1979.

HALLIDAY, M. A. K. Introduction. *In: An introduction to functional grammar* (2. ed). London, Edward Arnold, 1994, p. ix-xxv.

HEEMAN, Peter A. Combining reinforcement learning with information-state update rules. *In: Human Language Technologies 2007:*

The Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics, NAACL HLT 2007. 2007.

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

LOGIE, C., VIVERS, E., NISBET, A., *Marlins English for Seafarers: Study Pack 2*. [s.l.]. Marlins, 2000.

LOPES, L. P. da M. *Ideologia Linguística para Tempos Híbridos*. Rio de Janeiro: Delta, 2008.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

PRETTO, N. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Edufba, 1996.

GAZOTTI-VALIM M. A. (Orgs.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 209-229. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 41.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 109-123.

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R. E.; GAZZOTTI-VALLIM, M. A. *Needs Analysis: Identifying Academic Genres in an EAP Course*.

RAMOS, R.C.G. A história da abordagem instrumental na PUC SP. In: CELANI, M.A.A.; RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M. M. (Orgs.). *Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

RIBEIRO, E. M. D. A. de M. *A Contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE)*. 2020. 185 f. Tese



(Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SWALES, John. English as the international language of research. *RELC journal*, v. 16, n. 1, p. 1-7, 1985.

SWALES, John M.; SWALES, John. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge university press, 1990.

TRIMBLE, L. Formal written communication and ESL. *Journal of technical writing and communication*, v. 4, n. 2, p. 81-91, 1974.

PALTRIDGE, J. *ESP Today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.

SWALES, John M. English as Tyrannosaurus rex. *World Englishes*, v. 16, n. 3, p. 373-382, 1997.

VALENTE, M. I. Ensino de Inglês na Abordagem LinFE. In: RIBEIRO, F. (org.) *Práticas de Ensino de Inglês*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

VAN KLUIJVEN, P. *The International Maritime Language Programme. An English Course for Students at Maritime Colleges and for On-board Training*. Alkmaar: Alk& Heijnen Publisher, 2005.

VIAN JR., O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. São Paulo. *The ESspecialist*, v. 29, n. 2, p. 139-158. 2008.

WIDDOWSON, J. D. A. *Learning about linguistics: An introductory workbook*. Hutchinson Radius, 1974.

# ENSINO DE INGLÊS NA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS

*Elaine Cristina Silva dos Santos*

## **1. Introdução**

A Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) é a instituição de ensino superior responsável pela formação dos oficiais combatentes de carreira do Exército Brasileiro (EB) em Bacharéis em Ciências Militares. Conseqüentemente, o ensino na Academia Militar é embasado em conceitos metodológicos modernos, atualmente por meio das Metodologias Ativas, desenvolvendo as competências requeridas aos “Líderes da Era do Conhecimento”. As metodologias, a interdisciplinaridade, as atividades de aprendizagem e as avaliações são voltadas para problematização de situações reais, demonstrando assim as vivências pedagógicas da AMAN.

Durante quatro anos, os cadetes cursam tanto disciplinas militares quanto universitárias que são conduzidas, respectivamente, pelo Corpo de Cadetes e pela Divisão de Ensino. A disciplina de Língua Inglesa é integrante da Seção de Ensino C (Idiomas), pertencente à Divisão de Ensino. A disciplina contempla estes quatro anos de estudo: Língua Inglesa II, III, IV e V, sendo a Língua Inglesa I cursada pelos cadetes na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), localizada em Campinas-SP. O objetivo do ensino dos idiomas estrangeiros na AMAN é, em suma, prover aos cadetes recursos para a obtenção de novos conhecimentos de interesse da Força e para expandir sua cultura, conhecimento global e fluência.

Neste capítulo, será mostrado como são aplicadas as metodologias ativas no ensino de língua inglesa e como se dá o processo avaliativo dos cadetes do atual 3º ano da AMAN em 2022. É importante refletir acerca das metodologias ativas em relação ao aprimoramento do ensino de língua inglesa na AMAN, como a empregabilidade destas metodologias nas aulas de Inglês favorece o processo de ensino-aprendizagem e promove um processo avaliativo significativo.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas estabelecem alternativas pedagógicas focadas no ensino-aprendizagem e fazem com que os alunos aprendam por meio da descoberta, investigação ou resolução de problemas. Tendo a aprendizagem com esse foco, o entendimento dos alunos é mais amplo, profundo e significativo. O avanço acontece por meio de espiral, de níveis mais simples até mais complexos de conhecimento e competência em todas as áreas da vida. Essa afirmação vai ao encontro dos objetivos cognitivos de Bloom (1956) e, posteriormente, revisto por Anderson *et al.* (2001).

O ensino na Academia é dividido em competências, cujo modelo de aprendizagem prioriza a proficiência em detrimento do tempo em sala de aula, ou seja, avalia o progresso dos cadetes ao invés do tempo necessário para a aprendizagem. Perrenoud (2000), sobre as competências, diz que seus desenvolvimentos relacionam-se com a natureza das situações de aprendizagem estabelecendo-se como uma preparação intensiva que dá condições concretas ao indivíduo para a interiorização e estabilização dos esquemas de pensamento e ação. Com isso, o indivíduo teria condições de aplicá-las em situações reais. Para Berbel (2011, p.29), “as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

## 2. Metodologias ativas na educação

Rompendo com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é o detentor e transmissor de todo o conhecimento através de aulas expositivas e os alunos apenas receptores passivos, as metodologias ativas têm o foco principal na aprendizagem. Logo, os alunos passam a ser participativos e responsáveis pelos seus processos de aprendizagem. Essas metodologias trazem o processo colaborativo, resolução de problemas, interação, engajamento e tornam os alunos mais ativos. Nesse contexto, o professor é um facilitador nesse processo, aplicando técnicas e estratégias e auxiliando os alunos a serem os protagonistas no processo de construção da aprendizagem. Logo, percebe-se que:

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (VALENTE *apud* BACICH e MORAN, 2018, p. 28)

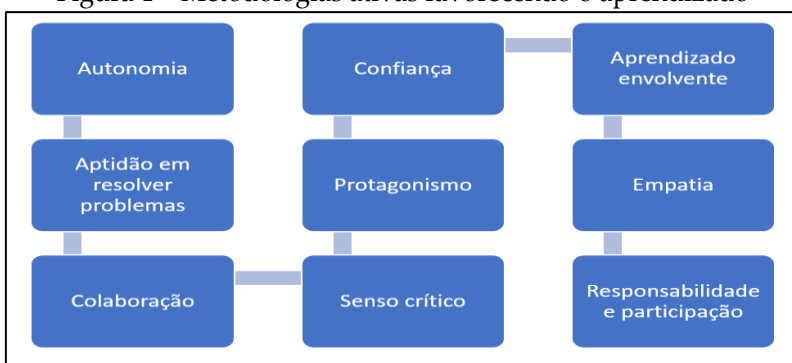
Com isso, observa-se que a aprendizagem com as metodologias ativas é permanente e que se dá por meio de atitudes constantes ao longo de um progresso crescente. É essencial que a aprendizagem tenha como seu ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos para assim agregar novos conhecimentos a partir disso.

Contudo, com todo esse protagonismo no processo de aprendizagem, conflitos e questionamentos surgirão e os alunos terão um despertar para o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais e de outras habilidades e competências justamente por estarem mais ativos. De acordo com Berbel (1998), as metodologias ativas usam o recurso de resolução de problemas com a intenção de motivar os alunos à reflexão e à resignificação de suas descobertas, promovendo autonomia em suas escolhas e tomadas de decisões. Nota-se que o saber se dá pela aplicação

prática do conhecimento, e não o saber pelo saber, por meio de memorização.

No esquema abaixo, podem-se observar as principais características das metodologias ativas em sala de aula.

Figura 1 – Metodologias ativas favorecendo o aprendizado



Fonte: Nova Escola

Dentre as metodologias ativas aplicadas na educação, podem-se destacar as mais citadas pelos autores mencionados neste capítulo, que são: a aprendizagem baseada em projetos – *Project-based Learning* –, a aprendizagem baseada em problemas – *Problem-based Learning* –, a instrução pelos pares e a sala de aula invertida.

As metodologias ativas citadas acima e o processo avaliativo estão detalhados no ensino de língua inglesa na próxima seção. Dando sequência, há outra seção dedicada às aulas e às avaliações das aulas de inglês da AMAN no 3º ano.

## 2.1. Metodologias ativas e o ensino de língua inglesa

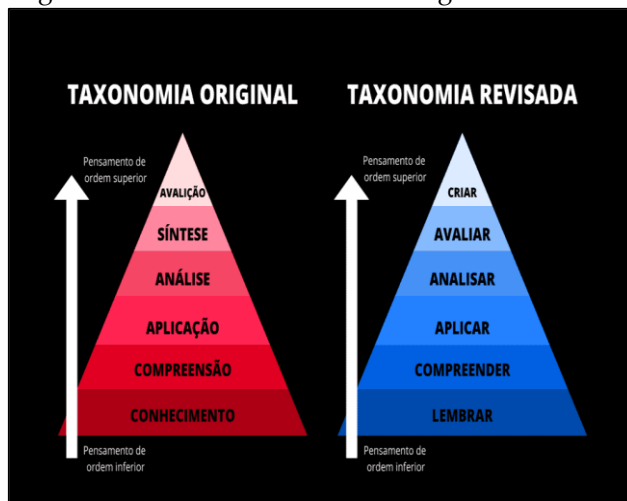
Como se pode perceber nos parágrafos supracitados, para uma metodologia ser considerada ativa é necessário que ela promova o protagonismo dos alunos através de ação-reflexão nas aulas e, conseqüentemente, desperte a colaboração. Logo, as metodologias ativas no ensino de inglês são ferramentas importantes para o aprimoramento no processo de aprendizagem.

Abaixo haverá um detalhamento das principais metodologias ativas utilizadas em sala de aula abrangidas pelos autores referenciados neste capítulo.

Um dos precursores da aprendizagem baseada em projetos é John Dewey (1979), que era favorável a uma escola ativa onde o aluno pudesse se desenvolver com iniciativa, originalidade e cooperação. Para essa aprendizagem, o professor não deve dar respostas ou soluções já prontas aos alunos, mas, sim, grupos de trabalho que resolvam desafios com a intenção de responder situações que poderiam fazer parte de seus próprios problemas e desenvolver um projeto. Esse projeto terá início, meio e fim e produzirá um resultado único e exclusivo, pois contará com o conhecimento prévio e vivência de cada estudante. O professor é norteador, auxiliando os aprendizes com materiais e bibliografias, instigação, pesquisa, discussão e *feedback*. Segundo Bender (2014), essa metodologia demanda que o professor crie estratégias para monitorar o desenvolvimento do projeto e também extraia informações, ao longo do processo, com a finalidade de avaliar o aprendizado dos alunos.

Com esse auxílio e interação com o professor, os alunos desenvolvem soluções de maneira autônoma para a apresentação do projeto em forma de um objeto físico. O projeto é uma metodologia enriquecedora e surpreendente, pois promove conhecimento que muitas vezes não é planejado pelo enredo específico do professor e os alunos adquirem outras competências no decorrer do projeto, pois este engloba cenários completos, de acordo com Mello, Neto e Petrillo (2022). A metodologia atinge os níveis mais altos de complexidade dos objetivos cognitivos da Taxonomia de Bloom (1956): a síntese e a avaliação, atualmente em Anderson *et al.* (2001), aspectos verbais de sintetizar e criar.

Figura 2 – Taxonomia de Bloom: original X revisada



Fonte: Faculdade Unina

Acima, pode-se observar a taxonomia revisada. Utilizando-a como base, é possível perceber o grau de dificuldade para os domínios cognitivos. Os dois primeiros níveis elementares são o do conhecimento e da compreensão, nos quais os alunos definem e descrevem seus conhecimentos. Acima deles, há os níveis mais intermediários que são o de aplicação e análise. Os alunos deverão ser capazes de resolver, comparar e categorizar as situações. E os dois últimos níveis, os mais complexos, dizem respeito à síntese e à avaliação, nos quais os alunos terão que planejar, elaborar, julgar e criticar uma situação.

Com elementos iniciais similares à Aprendizagem Baseada em Projetos, a Aprendizagem Baseada em Problemas, de acordo com Mello, Neto e Petrillo (2022), é caracterizada por casos, desafios ou fatos isolados trazidos pelo professor, e os alunos, de maneira teórica, discutem possíveis soluções para os problemas criando hipóteses através de pensamento crítico. É necessário que os alunos tenham conhecimento prévio sobre o assunto e, assim, poderão ser críticos para resolver o questionamento apresentado.

Uma característica marcante dessa aprendizagem é a promoção da interdisciplinaridade, pois os alunos utilizam toda a variedade de conhecimentos para a solução do problema, além de ter níveis de complexidade crescente. O objetivo não é necessariamente mostrar um problema resolvido, mas, sim, promover reflexão, pensamento crítico e ação dos alunos no sentido de eles se relacionarem com o problema e como este impacta a vida de todos.

A instrução pelos pares – *Peer Instruction* –, estratégia de aprendizagem criada por Erik Mazur (2015), é caracterizada por pontos de vista diferentes de uma mesma temática. Com isso, os alunos aprendem a lidar com diferentes opiniões e um que tenha um pouco mais de conhecimento do que o outro auxilia na construção coletiva, pois compartilham da mesma linguagem. O professor atua como um tutor, que, no primeiro momento, realiza um processo de pré-aula como exercícios de leitura e de perguntas e respostas. Já no momento de aula, de acordo com o autor, há apresentações breves acerca de pontos-chave. Após uma apresentação realizada, os alunos fazem um teste com pequenas perguntas conceituais sobre o que foi discutido em aula. Caso haja êxito nas respostas das questões, há a continuidade nas aulas. Se o contrário acontecer, o assunto é novamente explicado, e uma nova avaliação é realizada.

A sala de aula invertida – *Flipped Classroom* –, segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), é um modelo valorizado como porta de entrada para o ensino híbrido, mas não a única forma de aplicação desse ensino. É a sala de aula fora da sala de aula. A sala de aula presencial está reservada para momentos maiores de práticas, discussões, pesquisas de campo etc. Mello, Neto e Petrillo (2022) reforçam o pensamento de que “trata-se de uma abordagem da qual o aluno assume a responsabilidade pelo estudo teórico e a aula presencial serve como aplicação prática dos conceitos estudados previamente” (p.75). Com isso, o aluno recebe do professor proposta de estudo e busca entendimento de maneira autônoma na sua própria velocidade de aprendizagem, podendo



repetir ou rever conteúdo quantas vezes forem necessárias. Em aula, o professor elabora atividades nas quais os alunos precisarão dos conhecimentos prévios adquiridos para sua realização e se posiciona como mediador, apresentando novos pontos de vista sobre o assunto e fazendo com que os alunos reflitam sobre o conhecimento agregado.

Considerando as metodologias ativas acima e seus empregos nas aulas de Inglês, no tópico seguinte serão descritas as possibilidades de avaliação significativas no ensino.

## **2.2 Metodologias ativas e o processo avaliativo no ensino de língua inglesa**

De acordo com Moran (2018), as metodologias ativas expandem as diferentes oportunidades de avaliações na aprendizagem. Com isso, é possível realizar avaliações diagnósticas, formativas, mediadoras, de produção, por rubricas, dialógicas, por pares, on-line e a autoavaliação.

O professor utiliza a avaliação como instrumento de poder sobre os alunos, estabelecendo, assim, uma ação em cima de outra ação. Logo, as decisões referentes à avaliação do processo de ensino e aprendizagem estão vinculadas às percepções técnico-metodológicas que são determinadas pelas concepções de cada professor. Para uma avaliação, não é válido que o aluno apenas decore conteúdo. Ele não aprende, mas, sim, memoriza informações que logo serão esquecidas.

Sob o viés de que a avaliação necessita ser efetiva e adequada, Moretto (2001) afirma que os professores devem considerar alguns aspectos essenciais. Dentre eles, destacam-se: o trabalho com situações complexas, e a avaliação como parte integrante; o ensino diferente para a avaliação diferente; os alunos vistos como construtores de seus próprios conhecimentos em vez de meros acumuladores de informação; a avaliação vinculada a um pensar no futuro; a avaliação tendo como objetivo principal verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

Contudo, este tipo de descrição remete à avaliação operatória, isto é, uma avaliação que exige operações mentais de diferentes complexidades, que traz a dialética do raciocínio no qual o aluno opera cognitivamente.

Ao contrário da avaliação operatória, na transcritória os alunos apenas transcrevem nas avaliações o que os professores ensinaram nas aulas. Não há análise, explicação ou julgamento. No contexto de aprendizagem ativa, esse tipo de avaliação não tem mais espaço para ser empregada. A avaliação operatória é a mais pertinente para ser aplicada durante o processo de ensino e aprendizagem, pois é voltada para a transformação social. O aluno passa a ser um sujeito crítico-transformador. A avaliação é um processo e uma atividade social e não meramente uma atividade técnico-instrumental.

Considerando o domínio cognitivo dos alunos para a realização das avaliações, é importante evidenciar a Taxonomia de Bloom também no processo avaliativo, pois ela centraliza a ideia de que tudo aquilo que os professores desejam que seus alunos aprendam pode ser organizado em graus de dificuldade das avaliações, desde as mais elementares até as mais complexas.

Por meio desse instrumento de avaliação, a prova operatória, o professor avalia a construção do conhecimento em vários níveis de dificuldade, como o conhecimento, a compreensão e a análise, possibilitando ao aluno expandir seu conhecimento sobre determinado assunto. Ou seja, a prova operatória prevê a realização de determinadas ações ou operações, por exemplo: analisar, classificar, comparar, criticar, imaginar, seriar, levantar hipóteses, justificar, explicar, interpretar, supor, reescrever, descrever, localizar, opinar, calcular, determinar, comentar, substituir, expor, construir, relacionar, sintetizar e outras.

Para que se realize a avaliação operatória de modo adequado, é preciso que tanto os professores quanto os alunos entendam corretamente o significado de cada uma das ações que indicam as operações mentais, como analisar, justificar etc. Uma avaliação é considerada operatória quando, em vez de exigir memorização,

repetição, for um momento para o aluno raciocinar, estabelecer relações entre o conhecimento novo e o que ele possuía, para ampliar ou reconstruir conceitos.

Nesse sentido, faz-se oportuno entrelaçar as metodologias ativas de ensino com a taxonomia de Bloom, pois há a possibilidade de entender profundamente os níveis de dificuldade das aulas e das avaliações e sua relação com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A próxima seção tem como objetivo mostrar ao leitor como as metodologias ativas integram as aulas de inglês na AMAN e como se dá o processo avaliativo dos cadetes do 3º ano.

### **3. As aulas e as avaliações de língua inglesa na AMAN**

As aulas e instruções militares na AMAN são regidas pela Lei do Ensino (Lei Nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999) e regulamentada pelo Decreto Presidencial nº 3.182, de 23 de setembro de 1999. O Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) é o órgão regulador e normatizador de todo o ensino no Exército Brasileiro. Esse departamento é vinculado à Diretoria de Ensino Superior Militar (DESMil), à qual a AMAN é subordinada.

As aulas de língua inglesa do 3º ano de 2022 da AMAN têm como referência: as legislações de Sistema de Ensino com a Portaria nº 311-EME, de 8 de agosto de 2017; as Normas para o Subsistema de Certificação da Proficiência Linguística com a Portaria nº 241-DECEX, de 19 de julho de 2021; a Portaria nº20-DECEX, de 11 de fevereiro de 2016, que dispõe sobre as Normas para os Descritores da Escala de Proficiência Linguística do Exército; a Portaria nº53-EME, 16 de novembro de 2010, que apresenta a criação do IPL (Índice de Proficiência Linguística) e do Exame de Proficiência Linguística Escrito e Oral (EPLE/EPLO) e a diretriz que implementa o projeto metodologias ativas de aprendizagem em 2016.

Ressalve-se que os atuais 1º e 2º anos, diferentemente do atual 3º ano, seguem uma nova legislação, na qual, em 2024, os cadetes somente serão declarados oficiais combatentes do Exército

Brasileiro se obtiverem o IPL (Índice de Proficiência Linguística) 2 1 2 2, Portaria 316-EME, de 27 de janeiro de 2021.

Além das legislações e normas reguladoras citadas anteriormente, há o Plano de Disciplina (PLADIS), documento de currículo (Figura 4). Na cadeira de Inglês, há quatro PLADIS, um referente a cada ano, e neles são embasados os conteúdos e os assuntos que serão trabalhados em sala de aula. Os assuntos e conteúdos selecionados para integrarem os PLADIS devem considerar os itens *Competência Principal, Unidades de Competência* e os *Elementos de Competência*. Já em relação à preparação e seleção de materiais para as aulas, além da observância ao campo *Assunto*, contido nos PLADIS, é fundamental que o responsável pela preparação dele, coordenador e/ou professor da disciplina, considere os itens *Objetivos da Aprendizagem* e *Eixo Transversal*.

Figura 3 – Extrato do PLADIS de Inglês IV

UD I: Vida Social e Profissional	Cg H: 65		OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM/ EIXO TRANSVERSAL
	ASSUNTOS	D	
a. Compreensão de textos orais referentes a situações de vida social e profissional no nível de Proficiência Linguística 2	16	-	- Ser capaz de compreender palavras e expressões simples, de uso corrente, relacionadas à vida social e profissional. (COMPREENSÃO AUDITIVA) - Ser capaz de compreender textos orais simples, formais e informais, relacionados à vida social e profissional. (COMPREENSÃO AUDITIVA)
b. Produção oral referente a situações de vida social e profissional no nível de Proficiência Linguística 1	16	-	- Ser capaz de utilizar vocabulário, expressões e estruturas frasais simples para falar de si próprio, da família, de terceiros e das situações relacionadas à vida social e profissional. (EXPRESSÃO ORAL) - Ser capaz de formular e responder questões simples sobre temas e situações previsíveis relacionadas à vida social e profissional. (EXPRESSÃO ORAL)
c. Compreensão de textos escritos referentes a situações de vida social e profissional no nível de Proficiência Linguística 2	16	-	- Ser capaz de identificar e compreender as ideias e os detalhes principais em textos escritos relacionados à vida social e profissional. (COMPREENSÃO LEITORA) - Ser capaz de identificar e compreender vocabulário, expressões e textos escritos mais elaborados para compreender situações relacionadas à vida social e profissional. (COMPREENSÃO LEITORA) - Ser capaz de compreender, a partir de pistas contextuais e do conhecimento de mundo, textos escritos mais elaborados e autênticos, relacionados à vida social e profissional. (COMPREENSÃO LEITORA)
d. Produção textual referente a situações de vida social e profissional no nível de Proficiência Linguística 1	17	-	- Ser capaz de escrever textos curtos e simples formais e informais, a partir de instruções formuladas em linguagem simples, relacionados à vida social e profissional. (EXPRESSÃO ESCRITA) ET: ORGANIZAÇÃO

Fonte: Cadeira de Inglês/AMAN

Diferentemente dos outros anos, o 3º ano de inglês é voltado para os cadetes que ainda não conseguiram atingir a proficiência B1, de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência para

Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), nível 2, de acordo com a Portaria 20, referenciada acima. Os cadetes que já obtiveram o IPL 2 no 2º ano de Academia por meio das provas do CIDEx (Centro de Idiomas do Exército) ou pelos exames de proficiência internacionais das Universidades de Cambridge e Michigan são dispensados das aulas de inglês. Abaixo, pode-se observar a equivalência do IPL com os exames das universidades internacionais e o nível que o Exército Brasileiro determina para os militares por meio da Portaria 20 do DECEX:

Figura 4: Equivalências entre os exames de proficiência

<b>Common European Framework</b>	<b>Cambridge (UK)</b>	<b>Michigan (US)</b>	<b>EB</b>
<b>C 2</b>	<b>CPE</b>		<b>*4444</b>
<b>C 1</b>	<b>CAE</b>	<b>ECPE</b>	
<b>B 2</b>	<b>FCE</b>	<b>ECCE</b>	<b>3333</b>
<b>B 1</b>	<b>PET</b>		<b>2222</b>
<b>A 2</b>	<b>KET</b>		<b>1111</b>

Fonte: Cadeira de Inglês - Seção de Ensino C

Com o foco no IPL 2, no 3º ano são trabalhadas seis unidades da apostila durante o ano letivo, cumprindo a carga horária de 75 horas. Cada unidade tem quatro lições com temáticas tanto de vida social quanto de vida profissional, de acordo com os assuntos e finalidades da aprendizagem do PLADIS. O objetivo é trabalhar em uma aula um pouco de cada habilidade – *listening, speaking, reading* e *writing*. Para que a temática de vida profissional seja desenvolvida, é usado como apoio o livro *Campaign Military English* da editora MacMillan. Já para a temática de vida social, são usados materiais autênticos, como textos de jornais e revistas on-line e vídeos, com a intenção de promover problematização de situações

reais expressadas em inglês. Segundo Moran in Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), é imprescindível que as metodologias ativas acompanhem os objetivos pretendidos. Para o objetivo de proatividade, é necessário adotar metodologias que englobem atividades complexas envolvendo tomada de decisões e avaliação.

As aulas acontecem tanto presencialmente quanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da AMAN. Logo, a metodologia ativa mais empregada nas aulas é a sala de aula invertida, que alcança os níveis desde os mais simples até os mais complexos, de acordo com os objetivos cognitivos de Bloom (1956).

Durante as aulas, os cadetes são expostos a certo vocabulário de contexto de vida social e/ou militar juntamente com um ponto gramatical, de acordo com o nível B1. No final de cada unidade, eles produzem uma redação com o gênero textual e-mail, o qual tem número mínimo e máximo de palavras e linhas, tema delimitado e vocabulário estudado e aplicado previamente.

As avaliações acontecem de duas formas ao longo do ano letivo. A primeira forma de avaliação é a formativa (AF), que é realizada a cada encerramento de uma unidade. Os cadetes estudam 3 ou 4 lições por unidade. Logo, é uma avaliação feita para verificar o desempenho dos cadetes nessas lições. As AFs acontecem tanto em sala de aula quanto no AVA. Quando o AVA é utilizado, os cadetes recebem os resultados e um *feedback* instantaneamente. Já a segunda forma de avaliação é a somativa, realizada a cada três unidades e dividida deste modo: a Avaliação de Acompanhamento (AA), realizada no 1º semestre, e a Avaliação de Controle (AC), realizada no 2º semestre.

Caso o cadete não obtenha a média de 7 pontos, somando essas duas avaliações, AA e AC, ele realiza Avaliação de Controle Final (ACF). Tendo um resultado ainda abaixo da média, ele realiza, por fim, a Avaliação de Recuperação (AR). Os objetivos dessas avaliações são acompanhar o desenvolvimento dos cadetes em língua inglesa durante todo o ano letivo. Após a correção de cada uma das provas somativas, é realizada, em um dia específico, a Retificação da Aprendizagem (Retap) com todos os cadetes. Trata-

se do momento de *feedback* com a amostragem das provas e das notas e, também, a correção das questões das provas.

É possível sugerir melhorias nas aulas no que tange ao uso da técnica sala de aula invertida:

Podemos considerar algumas maneiras de aperfeiçoar esse modelo, envolvendo a descoberta e a experimentação como proposta inicial para os estudantes, ou seja, oferecer possibilidades de interação com fenômeno antes do estudo da teoria (que pode acontecer em vídeos, leituras, etc.). Diversos estudos têm mostrado que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando seus conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam, então, pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados. Essas pesquisas indicam que os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e compreendem melhor conceitualmente uma ideia quando exploram um domínio primeiro, e então, têm contato com uma forma clássica de instrução, como palestras, vídeos ou leitura de textos. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 56)

Contudo, pode-se inferir que a sala de aula invertida não é a única forma de aplicação do modelo híbrido e cabe ao professor explorá-la ao máximo com a finalidade de promover aulas mais dinâmicas e que contribuam para a colaboração.

#### **4. Considerações finais**

Como se pode perceber ao longo deste capítulo, com as metodologias ativas aprende-se melhor devido ao fato de trazerem práticas, atividades e problemas relevantes que são reais e combinados com colaboração. Retomando a ideia inicial, é de extrema relevância empregar as metodologias ativas nas aulas de Inglês a fim de ter uma potencialidade maior no ensino do idioma.

Junto com o emprego da metodologia ativa, avaliar os alunos é um grande desafio e, portanto, provoca questionamentos para os professores em todos os níveis da Educação. Nesse sentido, é de suma relevância saber o que realmente é necessário escolher como metodologia ativa, e que, para avaliar os alunos, é essencial levar

em consideração os conteúdos que foram trabalhados. A avaliação mais pertinente para o contexto de metodologias ativas é a operatória, em detrimento da transcritória, justamente por provocar uma dialética ao raciocínio dos alunos. Tudo é um processo acumulativo, ou seja, promove a integração das habilidades. Ademais, é oportuno entrelaçar as metodologias ativas de ensino com a taxonomia de Bloom, pois há a possibilidade de entender profundamente os níveis de dificuldade das aulas e das avaliações para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Essa oportunidade de refletir sobre as metodologias ativas na educação e sobre as avaliações deve ser um processo natural e contínuo aos professores. Trata-se de um processo ininterrupto, cabendo aos docentes sempre se aprofundarem e adotarem uma postura significativa ao ensinar e avaliar.

## 5. Dicas para o professor

Dentre tudo o que foi discutido ao longo deste capítulo, recomenda-se que sejam feitas, caso haja interesse, leituras para aprofundamento dos conceitos dos principais autores de cada metodologia ativa descrita, como: Dewey (1979) – sobre a aprendizagem baseada em projetos; Bender (2014) – acerca da aprendizagem baseada em problemas; Mazur (2015) – em relação à instrução aos pares – e Mello, Neto e Petrillo (2022) – no que tange à sala de aula invertida.

Além das metodologias ativas mostradas neste capítulo, existem outras que podem e devem ser exploradas nas aulas de língua inglesa, como gamificação, aprendizagem entre times, *design thinking*, estudo de caso, dentre outras.

Adicionalmente, sugere-se a leitura do artigo da Revista Agulhas Negras sobre as metodologias ativas de aprendizagem e a motivação do cadete para o estudo: [www.ebrevistas.eb.mil.br/aman/article/view/895](http://www.ebrevistas.eb.mil.br/aman/article/view/895).

Outro ponto levantado é o processo de avaliar os alunos, que é um grande desafio e, portanto, provoca questionamentos para os



professores em todos os níveis da Educação. Com isso, é importante o aprofundamento nos conceitos de Moretto (2001) e Moran (2018) para perceber qual é a avaliação mais relevante para um determinado tipo de aprendizagem.

Finalmente, aos professores que tenham interesse em saber mais informações acerca do ensino militar, recomenda-se o acesso aos seguintes sites: [www.deceex.eb.mil.br/](http://www.deceex.eb.mil.br/) e [www.desmil.eb.mil.br/](http://www.desmil.eb.mil.br/).

## Referências

ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN) Divisão de Ensino. Subseção de Validação Curricular. *Planos de Disciplinas de Língua Inglesa IV (PLADIS)*. Resende, 2022.

*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <http://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em 30 mar 2022.

ANDERSON, L.W et.al. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BACICH, L.; NETO, A. T; TREVISANI, F. M. *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BERBEL, N. A. N. *Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica*. Londrina: EDUEL, 1998.

\_\_\_\_\_. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/>

revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0. Acesso em: 01 abr 2022.

BLOOM, B. S. *Taxonomy of educational objectives*. Vol. 1: Cognitive domain. New York: 1956.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX . AMAN. Subseção de Acompanhamento Pedagógico (SSAP). *Diretriz de implantação do projeto metodologias ativas de aprendizagem*. 2016.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

MELLOR-CLARK, S.; ALTAMIRANO, Y. B. de. *Campaign 2: English for the Military*. Macmillan Education, 2004.

MAZUR, Eric. *Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa*. Tradução de Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

MELLO, C.M; NETO, J.R.M.A; PETRILLO, R.P. *Metodologias ativas: Desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022.

MORETTO, V. *Prova - um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artimed, 2000.



**FOUR SKILLS PROJECT:  
O APRIMORAMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS  
EM INGLÊS DE CADETES DA ACADEMIA MILITAR DAS  
AGULHAS NEGRAS**

*André Frangulis Costa Duarte  
Érica Fernandes Costa Duarte*

## **1. Introdução**

A Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão em nível superior, localizada na cidade de Resende (RJ), que se destina a formar, anualmente, cerca de 400 oficiais combatentes de carreira da Linha Bélica do Exército Brasileiro. Seus alunos, intitulados cadetes, são jovens do sexo masculino e do sexo feminino com idade média de 20 anos.

Após um primeiro ano de formação na Escola Preparatória de Cadetes (Campinas – SP), os cadetes ingressam na AMAN e dedicam-se, ao longo de mais quatro anos, a uma extensa carga horária diuturna de aulas e instruções, de forma a preparar-se para exercerem as funções inerentes às futuras atuações profissionais. Na Academia Militar, além de disciplinas como Técnicas Militares, Emprego Tático, Tiro, Psicologia, Economia, História e Relações Internacionais, dentre outras, os cadetes estudam Português, Inglês e Espanhol.

Este capítulo tem por finalidade relatar a professores de Língua Inglesa uma atividade concebida e executada no ano de 2021 para aprimorar as habilidades linguísticas dos cadetes da AMAN, o “*Four Skills Project*” (4SP). Almeja-se, primeiramente, contribuir com o desenvolvimento da capacidade analítica desses docentes, por intermédio da reflexão sobre uma experiência

didática que lhes amplie o poder conceituador, nos termos propostos por Roldão (2007). Em segundo lugar, pretende-se que a própria descrição deste relato os aproxime mais do contexto do ensino de Inglês para fins específicos praticado na AMAN, haja vista o ineditismo da temática.

Na Academia Militar das Agulhas Negras, o desenvolvimento das competências dos cadetes nesse idioma fica a cargo da Cadeira de Inglês, a qual contava com um efetivo de 14 professores em 2021. Por sua vez, o público-alvo do 4SP foi composto pelos cerca de 400 cadetes do 1º Ano da AMAN. Efetivou-se a pesquisa aqui relatada privilegiando-se a abordagem qualitativa, por pretender-se levar em conta, além da própria descrição do projeto, a perspectiva, a vivência e as impressões dos professores de Língua Inglesa da AMAN, por intermédio da efetivação de entrevistas não estruturadas.

Inicialmente, este capítulo abordará diversos aspectos do projeto didático “*Four Skills Project*”. Em seguida, será descrita sua condução, pormenorizando os passos seguidos. Na sequência, serão mencionados alguns dos resultados percebidos pelos docentes de Inglês da AMAN e esboçadas algumas considerações finais. Por fim, serão apresentadas aos leitores algumas recomendações acerca da temática aqui explorada.

## **2. Aspectos Gerais**

Os cadetes do 1º Ano da AMAN estudaram Inglês em 2021 com base em uma apostila confeccionada pela equipe de professores e no livro *CAMPAIGN: English for the Military, Student's Book 1* (BOYLE *et al.*, 2006). Após um teste de sondagem no início do ano, foram montadas turmas de aula em diferentes níveis, sendo estimado que um quarto deles já possuísse habilidades equivalentes ao nível B1 ou superior, e que os demais 75% se distribuíssem entre os níveis A1.2 ou A2 do Marco Comum Europeu de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Complementando a aprendizagem dos cadetes do 1º Ano, o projeto didático “*Four Skills Project*” foi concebido com a finalidade de proporcionar o aprimoramento integrado das suas habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita), de forma lúdica e desafiadora. Para Ferreira (1992, p. 29), “entre o olho que vê e a mão que escreve, existe uma cabeça que pensa” – assim, a ação desses alunos ao refletir, levantar hipóteses e operar sobre o objeto do conhecimento, no caso, a Língua Inglesa, lhes propiciaria superar os múltiplos desafios do projeto e ultrapassar os níveis mais básicos de aprendizagem.

Uma das principais bases teóricas para a elaboração do 4SP foi o modelo de aprendizagem integrada (ROEGIERS; DE KETELE, 2004), uma vez que os cadetes foram inseridos no contexto fictício de candidatos a vagas para representar o Exército Brasileiro em um congresso internacional, em um país em que a Língua Inglesa fosse um dos seus idiomas oficiais – situação possível de ocorrer no âmbito profissional dos futuros oficiais do Exército e que exigiria o uso do inglês para ser efetivada. A importância da criação de um cenário convincente pode ser ancorada na colocação de Barbeiro (2003) de que “o contexto pode ser entendido como o conjunto de fatores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que influem na construção e reconstrução do significado desse enunciado” (p. 20).

Para que obtivessem êxito em tal tarefa – “serem escolhidos para o evento”, os cadetes deveriam, de forma autônoma, integrar as habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever em Inglês. Segundo Harmer (2001), uma forte razão para encorajar estudantes a tornarem-se mais autônomos e realizar descobertas por si mesmos é a natureza complexa da linguagem, frequentemente mais caótica do que a previamente organizada em sala de aula. No âmbito do 4SP, as compreensões auditiva e leitora foram contempladas na pesquisa de temas, subtemas e informações sobre o local do congresso. Por sua vez, as expressões escrita e oral se

fizeram necessárias pelo fato de lhes ser exigida a confecção de *e-mails* e vídeos, propondo sua participação no “encontro”.

Outras bases teóricas para a configuração do 4SP foram a teoria pedagógica da aprendizagem significativa (AUSUBEL *et al.*, 1980), na qual toda aprendizagem é, em resumo, uma ampliação da estrutura cognitiva do discente, e os preceitos de Vygotsky (1977) quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos ocorrer por meio da interação com os demais e com o meio. Além dessas bases, também poderiam ser citados como pressupostos o uso de metodologias ativas (amparadas pela tríade *Presentation-Practice-Production*), a abordagem comunicativa (TOSTES, 2006) e, até mesmo, a ludicidade inerente à pesquisa de temas, escrita de *e-mails* e, principalmente, gravação de vídeos.

### 3. Concepção e condução

O “*Four Skills Project*” foi concebido em meados de 2021. Foram realizadas reuniões pedagógicas preparatórias, nas quais a equipe de professores de Inglês do 1º Ano decidiu por implementá-lo ao final desse ano letivo, imediatamente após o término das provas formais. *Briefings* complementares envolveram esses docentes no detalhamento das atividades a serem desenvolvidas e a concepção final foi explicitada em planos de aula específicos, sendo observadas as competências previstas pelo Plano de Disciplinas concernente (AMAN, 2021).

Nesse processo de construção do 4SP, buscaram-se integrar os temas, assuntos e estruturas gramaticais que já haviam sido estudados ao longo do ano letivo, ao mesmo tempo em que era realizada uma preparação – ainda que sem que se fizesse referência explícita, para a aprendizagem do gênero textual carta / *e-mail* formal, a ser trabalhado nos anos posteriores da AMAN. Para Marcuschi (2004), gêneros textuais são textos materializados, encontrados em nosso cotidiano, que apresentam características sociocomunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal. Tais gêneros textuais cumprem uma importante função social quando o assunto é

comunicação, uma vez que, atendendo à necessidade de interação do indivíduo, a tecnologia atuou na transformação do gênero textual carta no *e-mail*, mantendo alguns elementos linguísticos do primeiro, como remetente e destinatário, mas substituindo outros, como o papel e a caneta.

A efetivação do 4SP se deu ao longo de três aulas, cada uma com dois tempos de 50 min de duração. Inicialmente, previu-se a inserção dos cadetes no contexto geral do projeto, conjugando as compreensões auditiva e leitora; em seguida, a confecção da parte escrita (em sala de aula) e da parte audiovisual (em local designado, fora da sala de aula); e, ao final, a exposição dos trabalhos (novamente em sala de aula).

Em outros termos, a primeira das três aulas do 4SP se destinou à ambientação, às orientações iniciais e ao início dos trabalhos. Por seu turno, a segunda aula foi semipresencial e enfocou a produção audiovisual. Por fim, a terceira e última das aulas teve por objetivo a apresentação das expressões escrita e oral, seguida do *feedback* do professor. A seguir, serão descritas tais aulas e respectivas etapas:

#### a) AULA 1

**Briefing inicial** – os cadetes foram inseridos no seguinte contexto: estavam concorrendo, em duplas, a vagas para representar o Exército Brasileiro em um congresso internacional. Estas vagas (ficcionalmente) somente seriam obtidas com a aprovação do diretor do evento.

Figura 1 – Extrato de slide inicial do 4SP

**Congrats!** You and a colleague, as a team, are applying to represent the Brazilian Army in the 1st International Congress of [theme], in [country].

Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN



**Divisão das duplas, escolha dos temas e pesquisa dos subtemas** – em cada turma, duplas de cadetes foram então constituídas (de forma voluntária ou conduzida pelo professor) e, inicialmente, escolheu-se uma das 15 combinações de temática e de país do congresso disponíveis (vide Figura 2, a seguir), sem que estas variáveis se repetissem. Por exemplo, se uma dupla optasse por tratar de “*weather*” no “*Canada*”, ambas as opções estariam vedadas aos demais colegas.

Dessa forma, a imersão na situação-problema tornar-se-ia mais efetiva, haja vista que os assuntos e os destinos permaneceriam inéditos – uma vez observado o limite de até 30 cadetes por turma. Tal exclusividade buscava operar sob duas perspectivas:

- do ponto de vista de quem executaria a ação, traria um maior protagonismo para o trabalho a ser efetuado, inclusive pela impossibilidade de apoiar-se nas soluções de outras duplas; e

- sob a perspectiva de quem assistiria à apresentação dos demais trabalhos, geraria maior interesse, fruto do ineditismo dos temas tratados.

Em suma, a diversidade e exclusividade dos temas tiveram por objetivo enriquecer a experiência de imersão na situação-problema apresentada.

Figura 2 – Opções de temas e países do “congresso internacional”

<b>THEMES:</b>				
Weather	Tourism in Africa	Military branches	Fitness	Social activities
Peacekeeping Operations	Health	Armed Forces	Tourism in Asia	Security measures
Sports	Technology	Food	Demining	War movies
<b>COUNTRIES:</b>				
Australia	The Bahamas	Barbados	Namibia	Canada
Dominica	South Africa	Guyana	Ireland	Jamaica
Malta	New Zealand	Trinidad and Tobago	United Kingdom	United States of America

Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

Observe-se, na figura anterior, uma mescla de temas tipicamente militares (desminagem, por exemplo) com outros mais gerais. Apurou-se, no decorrer da pesquisa, que alguns desses temas – aparentemente fortuitos, aproveitavam conteúdos explorados ao longo do ano letivo, ainda que de modo subsidiário. Foi o caso, por exemplo, de “Turismo na Ásia”, relacionável a um vídeo sobre a visita de um militar a locais turísticos no Camboja, alguns anos após a intervenção da *United Nations Transitional Authority in Cambodia* (UNTAC).

**Registro e controle das duplas e temas** – o aluno na função de chefe de turma seria incumbido de registrar os dados de cada grupo, por intermédio de uma tabela denominada *Groups Management Table*, a qual permaneceria com o professor para controle e posterior avaliação formativa.

Figura 3 – *Groups Management Table*

4 Skills Project – 1st Year – 2021 GROUPS MANAGEMENT TABLE					
Group	Theme	Number / Name	Listening and Reading Compr. / Sub-Themes	Assessment (A, B, C, D, E)	Observations
Australia			LC		
			RC		
The Bahamas			LC		
			RC		
Barbados			LC		
			RC		
South Africa			LC		
			RC		
Canada			LC		
			RC		
Dominica			LC		
			RC		
Namibia			LC		
			RC		
Guyana			LC		
			RC		
Ireland			LC		
			RC		
Jamaica			LC		
			RC		
Malta			LC		
			RC		
New Zealand			LC		
			RC		
Trinidad and Tobago			LC		
			RC		
United Kingdom			LC		
			RC		
United States of America			LC		
			RC		

Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

**Submissão dos subtemas e das fontes** – após escolherem seu tema e destinação, as duplas deveriam pesquisar e submeter ao professor dois subtemas interligados e respectivas fontes, sendo ao



menos uma fonte auditiva/audiovisual (compreensão auditiva) e a outra textual (compreensão leitora). O ideal seria que cada cadete enfocasse seu subtema e que a dupla os integrasse ao tema escolhido. O professor poderia ratificar as propostas, ou indicar a pesquisa e submissão de outras. Note-se, na figura anterior, que há um campo para o preenchimento desses dados na *Groups Management Table*. Por seu turno, a figura a seguir ilustra a explicação desse passo no decorrer da primeira das três aulas do 4SP.

Figura 4 – Extrato de slide do 4SP

### Subthemes and Sources

Related to the theme of the event,  
you and your colleague must choose two  
different aspects (subthemes) and  
sources:

- 1 – [...] *video / audio*
- 2 – *article / news / book*

Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

**Confecção do rascunho dos *e-mails*** – após a aprovação do subtema e das fontes por parte do docente, cada cadete receberia como tarefa (vide Figura 5, a seguir) preparar um rascunho do seu *e-mail* (individual), de acordo com os parâmetros de confecção fornecidos. Conforme seu grau de familiaridade com o assunto, ele deveria se propor a ensinar ou a aprender sobre esse subtema.

Figura 5 – Extrato de slide do 4SP

## Tasks

- In order to be selected to the event,
  - you and your colleague have to write two **emails** (one per cadet) to the director, Mr. John Mayer – [mayer.congress@gmail.com](mailto:mayer.congress@gmail.com) and
  - you both must record and send him one **video** (one per team).

Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

Havia a previsão de que, em seguida, o professor corrigisse e sugerisse aprimoramentos em ambos os *e-mails* de cada dupla. Os rascunhos dessas produções textuais permaneceriam com os cadetes.

Observe-se, dentre as “*Tasks*” da figura anterior, que já havia uma referência à produção audiovisual por parte dos cadetes, embora esta só devesse ser executada na aula seguinte do 4SP – a ideia é que percebessem que o que seria escrito também serviria de base para o que posteriormente iriam tratar oralmente.

Voltando ao foco dessa 1ª aula, o professor explicaria aos seus alunos os parâmetros a serem seguidos na produção textual. De forma geral, cada um deles deveria escrever um *e-mail* para o diretor do evento (o fictício “Mr. John Mayer”). Seria feita uma breve apresentação pessoal, seguida do propósito da sua ida ao congresso (área de interesse e subtema). Cada cadete deveria também descrever algo que havia pesquisado sobre o destino (cidade ou país), assim como relataria sua expectativa de aprendizagem ou de compartilhamento de ideias. A produção escrita deveria incluir saudações iniciais e finais, apresentar boa caligrafia e conter entre 60 e 80 palavras.

Figura 6 – Parâmetros para a expressão escrita do 4SP

## Individual Email Guidelines

- Each one of you will write an email to the director of the event:
  - Introduce yourself
  - Inform him your purpose, what is your area of interest and your sub-theme
  - Describe something you know about the city (or the country) of the event
  - Tell him what you already know about your area of interest and what you expect to learn (or to share) during the meeting
- Do not forget to use a greeting and to close the email with an appropriate ending. Pay attention to the quality of your handwriting, and write between 60 and 80 words.

Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

**Ligação com a aula seguinte** – ao final da aula 1, os cadetes deveriam receber instruções sobre o trabalho a ser realizado na aula 2 (produção audiovisual). A ideia era que, após as devidas explicações, copiassem (ou tirassem uma foto) das *Group Video Guidelines*, uma vez que os trabalhos seriam reiniciados já fora de sala de aula.

Figura 7 – Parâmetros para a produção audiovisual do 4SP

## Group Video Guidelines

- Prepare your speech based on the content of your individual emails.
- The video presentation must last around 2 minutes – around a minute per cadet. Your speech must be predominantly in 1st person, without reading.
- Pay attention to clarity of voices, background images and noises. Shoot your video in daylight (on the parade ground, for example).
- Use landscape orientation (hold the camera horizontally) and a medium shot (covering the human figure from the waist up).
- Images or videos related to the themes should be edited (maximum of 1 extra minute).



Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

Conforme se pode observar na Figura 7, as *Group Video Guidelines* tiveram por objetivo balizar a produção audiovisual de cada dupla de cadetes, por intermédio dos seguintes parâmetros: a preparação das falas deveria basear-se no conteúdo dos *e-mails* individuais; a apresentação do grupo teria a duração de cerca de dois minutos (um minuto por cadete), predominantemente em primeira pessoa e sem leitura concomitante. Os cadetes deveriam ter atenção para a clareza das vozes, bem como para as imagens e ruídos de fundo.

A gravação, em princípio, seria executada durante o tempo de aula e em horário diurno. O local indicado foi o pátio de formaturas da AMAN, por permitir farta iluminação, assistência do professor em caso de necessidade, amplo distanciamento entre as duplas e por ser próximo às salas de aula de Inglês. Os cadetes também foram orientados a gravar com as câmeras de celular na posição horizontal e em plano médio ou plano americano – nos quais se

enquadra a figura humana da cintura ou dos joelhos para cima. Finalmente, a edição final poderia incluir um máximo de um minuto de imagens ou vídeos extras relacionados ao tema.

## b) AULA 2

**Checagem das propostas de elaboração audiovisual** – no início dessa segunda aula do “*Four Skills Project*”, cada turma se reuniria com seu professor no saguão adjacente ao pátio de formatura da AMAN. A critério do docente, as duplas seriam chamadas, mostrariam novamente seus rascunhos de *e-mail* e explanariam sucintamente como pretendiam realizar seu vídeo. O professor poderia, então, ratificar ou redirecionar esse planejamento, de acordo com as já mencionadas *Group Video Guidelines*.

Ainda nesse momento inicial centralizado, o professor designaria dois cadetes para reunirem, a posteriori, os vídeos da turma e trazerem *laptops*, *flash drives* e cabos de conexão de celular na próxima aula.

**Gravações dos vídeos** – após a ratificação dos planejamentos, as duplas seriam liberadas para realizar suas gravações, preferencialmente ao ar livre (pátio de formatura e arredores). O professor ficaria à disposição, circulando entre os grupos. Caso o tempo de aula se revelasse insuficiente, as gravações e edições deveriam ser finalizadas em horários posteriores, a critério das duplas. As imagens a seguir são exemplos de produções audiovisuais efetuadas pelas turmas do 1º Ano da AMAN em 2021.

Figura 8 – *Snapshots* de vídeos produzidos no 4SP



Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

Para além dos aspectos procedimentais e tecnológicos acima descritos, a simples gravação digital das expressões orais em Inglês dos cadetes da AMAN e a facilitação de um *feedback* posterior individualizado são dignos de nota pois, segundo Goh (2008), a produção oral em sala de aula é fugidia e seu registro é escasso, fazendo com que os problemas normalmente passem despercebidos e sem correção.

### c) AULA 3

**Entrega dos *e-mails* / reajustes nos vídeos** – Os minutos iniciais da terceira e última aula do 4SP seriam destinados às orientações individuais quanto à passagem a limpo dos *e-mails* (modelos fornecidos). Simultaneamente, os cadetes realizariam, se fosse o caso, eventuais reajustes dos vídeos confeccionados, conforme ilustra a imagem a seguir.



Figura 9 – Cadetes trabalhando na edição de vídeos



Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

Nesse início de aula, cada cadete receberia um modelo de *e-mail*, passaria a limpo seu texto e o entregaria ao professor, para que este também acompanhasse a apresentação audiovisual com o subtema desenvolvido por escrito. A imagem a seguir retrata a folha modelo, contendo *e-mails* para dois cadetes (de forma a diminuir os custos de impressão).

Figura 10 – Folha modelo de redações do 4SP

4 Skills Project		
Theme	Sub-theme	Country
Cadet Nr.	Tag Name	N 1 _____

Write an individual email to the director of the event - introduce yourself, inform him your purpose, what is your area of interest (your sub-theme); describe something you know about the city (or the country) of the event; Tell him what you already know about your area of interest and what you expect to learn (or to share) during the meeting. Do not forget to use a greeting and to close the email with a friendly ending. Pay attention to the quality of your handwriting, and write between 60 and 80 words.

To: \_\_\_\_\_

Subject: \_\_\_\_\_

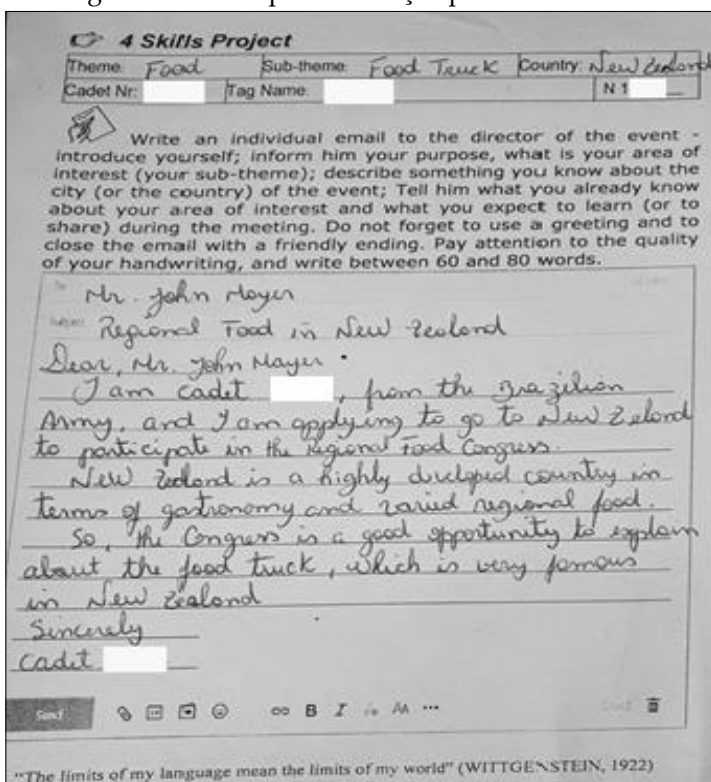
Send Save

"The limits of my language mean the limits of my world" (WITTGENSTEIN, 1922)

Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

À guisa de exemplo, um dos “e-mails” produzidos pelos cadetes em 2021 pode ser visualizado a seguir. Retomando o que a pesquisa apurou acerca da mescla entre temas tipicamente miliares e outros de caráter mais geral, note-se que a dupla escolheu o tema “Food” e “New Zealand” como o país do congresso. Esse cadete em particular criou o subtema “Food Truck” e, a partir do assunto “Regional Food in New Zealand”, apresentou-se como candidato a participar do evento.

Figura 11 – Exemplo de redação produzida no 4SP



Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

**Apresentação dos vídeos** – a última etapa do projeto previu a exposição dos vídeos de cada dupla para toda a turma, intercalada com avaliações de cunho formativo e orientações do professor. A

pesquisa aponta que o *feedback* efetivado no 4SP foi instado não apenas a “apontar erros”, mas, também, para servir como uma valiosa oportunidade de elevar os níveis de efetividade das competências linguísticas dos aprendentes. Corroborando o acima apontado, cita-se Filatro (2008, p. 131): “muitas vezes, através do *feedback*, é possível regular o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo subsídios para o aluno perceber o quão distante, ou próximo ele está dos objetivos estabelecidos”.

Faz-se relevante também apontar que, em continuidade ao processo de avaliação das apresentações audiovisuais, as produções escritas poderiam ser corrigidas mais pormenorizadamente e entregues posteriormente, mediante solicitação dos alunos e entendimento de cada docente.

#### **4. Resultados e impressões**

De forma assistemática, foi possível apurar-se junto a cadetes do 1º Ano da Academia Militar das Agulhas Negras que o 4SP se mostrou uma “boa oportunidade” de vivenciar situações próximas à realidade, integrando as quatro habilidades linguísticas para alcançar os objetivos propostos, de forma criativa – sendo o resultado “melhor” do que esperavam inicialmente alcançar.

Não obstante, algumas críticas também se fizeram presentes na fala desses cadetes, principalmente com relação ao pouco tempo para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, o que indica que houve envolvimento nas tarefas e, ao mesmo tempo, que parece haver necessidade de mais tempo alocado para suas pesquisas, em futuras edições do 4SP.

Em encontros informais entre os professores da Cadeira, verificou-se que a impressão geral foi igualmente positiva, principalmente com relação ao ineditismo da atividade, ao interesse suscitado e ao comprometimento dos cadetes para com sua aprendizagem. Caldas (2010) vai ao encontro desse tipo de percepção quando, sob o ponto de vista docente, considera que o importante é estimular a criatividade e a percepção de que os

alunos conseguem evoluir e assumir riscos, tornando a aprendizagem uma aventura permanente.

Por outro lado, também foi possível apurar que há aprimoramentos desejáveis, caso o projeto venha a ser reeditado nos próximos anos. Por exemplo, diversos professores relataram que suas turmas tiveram dificuldade em entender como os temas e subtemas deveriam relacionar-se, o que talvez requeira uma simplificação desse processo ou uma previsão maior de tempo nas explicações iniciais e mesmo na fase da pesquisa (conforme já havia sido mencionado pelos próprios cadetes).

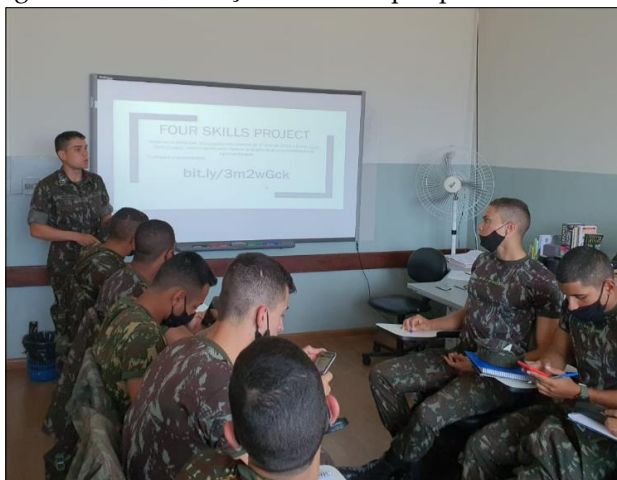
Durante a execução do projeto, um dos professores preferiu que a carta fosse feita pela dupla (ao invés de individualmente) e as recolheu para correção entre as aulas 1 e 2. Por seu turno, outros docentes iniciaram a aula 2 na própria sala de aula (em vez de no saguão adjacente ao pátio de formatura da AMAN, conforme inicialmente previsto), para que os cadetes terminassem as redações e/ou somente para dar as últimas orientações antes das gravações. Não foi possível avaliar se houve – e qual – o impacto (positivo ou negativo) de tais alterações na qualidade das cartas e dos vídeos produzidos.

Pode-se afirmar, com base no acima descrito, que diversos professores se tornaram autores de suas versões do 4SP, haja vista que empreenderam soluções próprias às nuances que foram se revelando no decorrer do projeto. Por exemplo, a partir do tema geral “*Armed Forces*” em um congresso na “*Guyana*”, tanto era possível discorrer sobre o Exército Brasileiro, quanto pesquisar sobre a *Guyana Defence Force* (GDF) do país vizinho. Dentre outras, essa foi uma das questões que pairaram transversalmente, desde a concepção até a execução do projeto, tanto entre docentes quanto discentes – e para as quais percursos originais, desde que coerentes, foram incentivados e efetivados.

Adicionalmente aos resultados aqui apontados, uma impressão mais apurada da percepção dos cadetes que vivenciaram o projeto e de seus eventuais aprimoramentos linguísticos deverá ser obtida por intermédio de outra pesquisa em

curso na AMAN – e prevista para ser defendida em 2023 como trabalho de conclusão de curso (TCC). Seu título (provisório) é “Percepções dos cadetes do 1º Ano de 2021 sobre o ‘*Four Skills Project*’ desenvolvido pela Cadeira de Inglês da Academia Militar das Agulhas Negras”.

Figura 12 – Intervenção em sala – pesquisa sobre o 4SP



Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

A coleta de dados para esse trabalho de conclusão de curso foi realizada presencialmente, no terceiro dia do 4SP. A imagem acima retrata uma dessas intervenções, na qual o cadete do 3º Ano da AMAN (autor do TCC em fase de confecção) explica os objetivos da pesquisa e solicita a participação das turmas do 1º Ano selecionadas.

## 5. Considerações finais

O presente capítulo teve por finalidade contribuir com a capacitação docente continuada de professores de Língua Inglesa, relatando uma atividade didática transcorrida na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) em 2021. Concomitantemente, buscou-se também ambientar os leitores com relação ao ensino de

Inglês para fins específicos praticado nessa instituição de ensino superior do Exército Brasileiro.

A pesquisa enfatizou diversos aspectos inerentes à concepção, condução e aprimoramentos concernentes ao projeto efetuado, o *“Four Skills Project”* (4SP), o qual visava aprimorar as habilidades linguísticas de alunos militares. Ao longo do texto, destacaram-se as bases pedagógicas do 4SP e suas características singulares, dentre as quais a intenção de integrar as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, de forma lúdica e contextualizada.

Destaque-se, nestas considerações finais, a oportunidade de conjugar docência e pesquisa, evidenciada não somente na investigação que originou este capítulo, como, também, nas que estão em curso (o já citado trabalho de conclusão de curso, bem como a defesa de outra monografia, em nível de pós-graduação, por parte de uma das professoras da Cadeira de Inglês), as quais possivelmente gerarão novas colaborações para o aprimoramento do ensino de Língua Inglesa.

No recorte aqui proposto, não foram examinados diversos outros aspectos, como por exemplo, a correlação do rendimento dos cadetes no 4SP com seus níveis de proficiência e com seus resultados em avaliações somativas. Também não foi aprofundada a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na produção e edição de vídeos ao longo do projeto. Futuramente, tais aspectos poderão constituir-se em objetos de pesquisa em estudos correlatos.

Em suma, evidenciou-se que a equipe de professores de Língua Inglesa da Academia Militar das Agulhas Negras buscou conjugar a estruturação temporal e contextual do *“Four Skills Project”* com uma flexibilização procedimental – cada docente adaptou os passos a serem seguidos e administrou o tempo disponível de acordo com sua visão pedagógica e com suas respectivas turmas de cadetes. Dessa forma, potencializaram-se as chances de que sua conexão com os alunos e o saber se tornasse mais efetiva – indicando uma crença subjacente de que a

aprendizagem floresce nos mais diversos solos, uma vez que férteis e bem trabalhados.

## 6. Dicas para o professor

Dentre os diversos assuntos abarcados por este capítulo, podem-se elencar como possivelmente inéditos (ou relativamente pouco conhecidos) o ensino de Língua Inglesa na Academia Militar das Agulhas Negras e as formas de ingresso como docente nas instituições de ensino do Exército Brasileiro.

Com relação a aspectos gerais da AMAN e do ensino militar lá praticado, podem-se obter mais informações por intermédio do *website* [www.aman.eb.mil.br](http://www.aman.eb.mil.br) e dos vídeos publicados em [www.youtube.com/c/AMANVemSerCadete](http://www.youtube.com/c/AMANVemSerCadete).

Adicionalmente, recomenda-se, dentre outras publicações presentes no *website* dedicado às revistas científicas do Exército Brasileiro – [www.ebrevistas.eb.mil.br](http://www.ebrevistas.eb.mil.br) –, a visualização dos artigos constantes da Revista Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras – [www.ebrevistas.eb.mil.br/AAMAN](http://www.ebrevistas.eb.mil.br/AAMAN).

Finalmente, os profissionais graduados em Inglês e que estejam interessados em obter mais informações sobre o ingresso no magistério militar como militares de carreira podem acessar o *website* [www.esfcex.eb.mil.br](http://www.esfcex.eb.mil.br). Por sua vez, para os que se interessem em integrar o quadro de docentes por um período máximo de oito anos, recomenda-se acessar [www.ssmr.1rm.eb.mil.br/oficial-tecnico-temporario](http://www.ssmr.1rm.eb.mil.br/oficial-tecnico-temporario).

## Referências

ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN). Divisão de Ensino. Seção de Coordenação Pedagógica. *Planos de Disciplinas de Língua Inglesa (PLADIS)*. Resende: Ed. Acadêmica, 2021.

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2ª edição, 1980.
- BARBEIRO, L. *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: DME/Universidade do Minho, 2003.
- BOYLE C.; WALDEN R.; MELLOR-CLARK S. *CAMPAIGN: English for the Military 1*, Student's book, Macmillan, 2006.
- CALDAS, L. K. *Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética*. IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto, 2010. Disponível em: <[https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16\\_09.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf)>. Acesso em 24 mai. 2022.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, 2001.
- FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson, 2008.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 9 ed. São Paulo: Cortez: 1992.
- MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- GOH. C. C. M. *O ensino da conversação na sala de aula*. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Especial Book Services Livraria, 2008.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Essex, England: Longman, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.



ROEGIERS, X.; De KETELE, J. M. *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino*. Tradução Carolina Huang. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TOSTES, S. Reaprendendo o Método Comunicativo: um relato de experiência. In: *Coletânea de Artigos Científicos – Centro de Estudos de Pessoal (CEP)*. Rio de Janeiro: CEP, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

## 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 3 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

**Aart Raoni Nascimento Santos** é um escritor e poeta transgênero, preto e periférico de Salvador, Bahia. Desde 2015, cursa licenciatura em Letras – Libras/Língua Estrangeira na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É também membro do Grupo de Pesquisa em Estudos de Língua Inglesa (GPELI), atuando na linha de Linguagem, Identidade e Tecnologia, sob orientação do Prof. Diogo Oliveira do Espírito Santo.

**Altair dos Santos Bernardo Júnior** é mestrando em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa de Análise do Discurso, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É graduado em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). É membro do grupo de pesquisa: Letramentos, gêneros e ensino (LEGEN – UFSJ/CNPq). Participou de diversos projetos de extensão, como o PIBID, trabalhando principalmente com ensino e aprendizagem de Inglês como língua adicional e com a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Foi monitor da disciplina “Fundamentos da Linguística”. Possui interesse na área de Linguística Aplicada, atuando, sobretudo, nos seguintes temas: Análise do Discurso, ensino e aprendizagem de língua inglesa e Letramentos.

**André Frangulis Costa Duarte** é mestre em Educação e em Operações Militares, especialista em Coordenação Pedagógica e graduado em Ciências Militares, Língua Inglesa, Pedagogia e Filosofia. Leciona na Academia Militar das Agulhas Negras.

**Beatriz Gontijo Campos** é formada em Letras pela UFSJ, mestre em Linguística Aplicada pela UFMG e doutoranda em Estudos de

Linguagens pelo CEFET-MG, instituição na qual atua como professora substituta de Língua Inglesa. Já foi professora em escolas regulares e cursos livres, além de ter atuado em cursos de extensão e na educação infantil. Além disso, é uma “rata de biblioteca” e ama ler livros policiais e de terror, assim como jogar jogos de tabuleiro.

**Caio Albernaz Siqueira** é doutorando em Linguística Hispânica com concentração em Aquisição de Linguagem e Formação de Professores e especialização em Educação Bilíngue na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign. É instrutor, mestre em espanhol e especialista em TESOL (ensino de Inglês para falantes de outras línguas) pela mesma universidade. Possui experiência ensinando idiomas no Brasil, Uruguai, Colômbia e Estados Unidos e trabalhou na implantação e manutenção de programas bilíngues em todo o Brasil. Foi também bolsista Fulbright para ensinar português como língua adicional na *Washington and Lee University* em Virgínia. Seus interesses de pesquisa são Bilinguismo, Aquisição de Segunda Língua, Fonologia e Educação Bilíngue.

**Diogo Oliveira do Espírito Santo** é docente de língua inglesa do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), onde atua no ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo trabalhos que versam sobre práticas translíngues/translinguagem, bi/multilinguismo, performances identitárias mediadas pela tecnologia digital, estudos *queer* e interculturalidade no ensino de línguas. É doutor e mestre em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC/UFBA) e coordena o Grupo de Pesquisa em Estudos de Língua Inglesa (GPELI-UFRB).

**Elaine Cristina Silva dos Santos** é formada em Letras (Português/Inglês e suas respectivas literaturas) pela Universidade

Estácio de Sá. Pela UNESA também é pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa. Possui uma segunda pós-graduação em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS/MG). Tem vasta experiência em cursos de Inglês. Também atuou com aulas particulares (*English for Specific Purposes*) e em escola de ensino profissionalizante. Atualmente é oficial do Exército Brasileiro e serve na Academia Militar das Agulhas Negras, em Resende-RJ, atuando como professora universitária da disciplina Língua Inglesa IV e coordenadora do 3º ano.

**Érica Fernandes Costa Duarte** é doutora em Literatura Comparada – com pós-doutorado em Estudos Literários, mestre em Literatura Brasileira, especialista em Língua Portuguesa e licenciada em Letras. Leciona na Associação Educacional Dom Bosco – AEDB.

**Felipe de Almeida Coura** possui Doutorado em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2021) com período de estágio na *University of Toronto*. Mestrado em Estudos Linguísticos também pela UFMG (2016). Especialização em Ensino e Aprendizagem de Inglês (2014) pela UFMG e em Libras no contexto da Educação Inclusiva (2011) pela Faculdade Prisma de Montes Claros (FAP). Graduação em Letras - Português/Inglês (2010) pela Faculdade de Ciências Humanas de Curvelo (FACIC). Atualmente é Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Integra a comissão para estudos da Educação Bilíngue para Surdos no Estado do Tocantins e inserção da Língua Brasileira de Sinais como componente curricular na educação básica (Portaria 1049 de 16 de junho de 2021 – Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins). Desenvolve pesquisas com ênfase em Linguística Aplicada, tendo como principais temas de interesse: formação de professores de Libras; políticas linguísticas em contextos multilíngues para surdos; ensino de Libras e ensino de línguas adicionais para alunos surdos.

**Fernanda Mota-Pereira** é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e professora associada da Área de Inglês com atuação também no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia na linha de Linguística Aplicada. Tem experiência na área de ensino de língua inglesa, formação de professoras(es) e literaturas de língua inglesa, com pesquisas nos seguintes temas: ensino de língua estrangeira (inglês) em escolas públicas e decolonialidades. Atualmente, seu projeto de pesquisa é intitulado “Educação em Narrativas: Experiências em Contextos de Aprendizagem”. Além disso, é líder do Grupo de Pesquisa LITERES: Línguas, Literaturas, Ensino e Saberes do Sul. Sua produção acadêmica envolve a publicação de artigos e capítulos além dos livros *Literatura Anglófona em Perspectivas* e *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*.

**Jane Helen Gomes de Lima** é Doutora em Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na formação de professores com foco no Inglês como Língua Franca (ILF) e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). É professora efetiva da rede municipal de Criciúma e, atualmente, leciona no EJA por meio do contrato temporário.

**Lucélia Alcântara** possui graduação em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Federal da Bahia, Especialização em Língua Inglesa pela Universidade Salvador e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Bahia. É funcionária pública federal, exerce o cargo de professora do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus de Salvador, onde ministra a disciplina Língua Inglesa. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação (GPLR)/IFBA. Atualmente, tem desenvolvido projetos nas áreas de produção de materiais didáticos voltados à Língua Inglesa.

**Marcelo Pereira Martins** é primeiro oficial de máquinas da Marinha Mercante Brasileira, professor universitário (EFOMM-RJ) e Professor Substituto do Departamento de Línguas Anglo-germânicas (ILE-UERJ). É também tradutor e intérprete nas áreas naval, *offshore* e engenharias. Graduiu-se em Ciências Náuticas e Letras – Inglês e literaturas e, em 2011, pelo Instituto de Ciências Náuticas, foi aprovado em curso de capacitação para instrutores de segurança como pré-requisito da Organização Marítima Internacional (ONU-IMO). É pós-graduado no curso de Aperfeiçoamento Para Oficiais de Máquinas (2012), tornando-se Chefe de Máquinas. Em 2018, obteve o certificado de proficiência em língua inglesa ECPE (*Michigan University*). Possui, ainda, pós-graduação em Formação de Intérpretes de Conferências pela PUC-Rio (2019) e em Ensino de Inglês como Segunda Língua pela UERJ, além de Mestrado em Linguística pela UERJ (2022). Em sua carreira como Oficial Mercante, esteve em 12 países, tendo morado a trabalho em Bahrein e na Coreia do Sul. Atuou como instrutor de Salvatagem no Núcleo Especial de Polícia Marítima (NEPOM-RJ), Polícia Federal, Marinha do Brasil, Instituto de Ciências Náuticas, Sindicato dos Mestres e Contramestres da Marinha Mercante. Atua como professor das disciplinas de inglês técnico tanto para oficiais de máquinas quanto para oficiais de náutica (EFOMM-RJ e PREPOM do EPM).

**Marcus Drummond** possui graduação em Língua Estrangeira Moderna – Inglês pela Universidade Federal da Bahia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior, pelas Faculdades Integradas Olga Mettig e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. É funcionário público federal, exerce o cargo de professor do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus de Salvador, onde ministra a disciplina Língua Inglesa. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação/IFBA. Atualmente tem aprofundado estudos nas



áreas de Inglês Instrumental, cultura associada ao ensino de Língua Inglesa e *design* de materiais didáticos voltados à Língua Inglesa.


**Maria da Conceição Oliveira** possui Graduação em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Católica do Salvador; Especialização em Educação Tecnológica, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; Especialização em Tradução Português/Inglês pela Universidade Gama Filho; e Mestrado em Educação pela FACED/UFBA. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Campus Salvador, 1983/2019. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação (GPLR)/IFBA. Atualmente, é voluntária nas Obras Sociais Irmã Dulce – OSID.

**Milena Mignossi Ferreira** é professora de inglês há mais de 20 anos e já trabalhou como professora e coordenadora em colégios regulares, escolas de idiomas e colégios de educação bilíngue. Possui formação em Letras, com pós-graduação em Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior, Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa e, além disso, detém certificação TESOL. Trabalha como escritora de materiais didáticos para o ensino de inglês, atua como professora particular de inglês e como assessora pedagógica do *Be Bilingual*.

**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/CNPq) e Projeto Nacional Novos Letramentos.

**Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo** possui licenciatura em Letras com habilitação em Português, Inglês e suas Literaturas pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL/UNESP, 2015) onde atuou em projetos de extensão universitária e iniciou seu trabalho com o ensino de inglês para a Terceira Idade, em 2011. Possui mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr/UNESP, 2018) onde desenvolveu pesquisa sobre a adaptação de materiais didáticos de inglês para o público idoso. Atualmente, é doutoranda no mesmo programa de Pós-Graduação (FCLAr/UNESP, 2019) no qual desenvolve pesquisa sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino-aprendizagem de inglês para/por alunos idosos no contexto de Ensino Remoto. Desde 2019, atua como professora estagiária no Departamento de Letras Modernas da FCLAr/UNESP pelo qual ministra disciplinas na área de inglês para alunos de licenciatura e bacharelado em Letras da instituição, além de ter atuado, anteriormente, em escolas de idiomas, e cursos de extensão universitária. Desde 2020, ministra cursos e oficinas sobre *Conscientização Gerontológica* e o ensino de línguas para a Terceira Idade.



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

