

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO-UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE-IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO-PÓS ENSINO

POLLYANA RAQUEL DE MORAIS ARCANJO

**METODOLOGIAS DE ENSINO NO BRASIL E NA ESPANHA: Uma análise
comparativa sobre como ensinar inglês**

MOSSORÓ/RN

2024

POLLYANA RAQUEL DE MORAIS ARCANJO

**METODOLOGIAS DE ENSINO NO BRASIL E NA ESPANHA: Uma análise
comparativa sobre como ensinar inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima

Co-orientadora: Dra. Girlene Moreira da Silva

MOSSORÓ/RN

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

A668	Arcanjo, Pollyana Raquel de Moraes. Metodologias de ensino no Brasil e na Espanha : uma análise comparativa sobre como ensinar inglês / Pollyana Raquel de Moraes Arcanjo. – 2024. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2024. Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima. 1. Ensino de língua inglesa. 2. Resumos acadêmicos. 3. Metodologias de ensino. I. Título. CDU: 37:811.111
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva - CRB 15/758

POLLYANA RAQUEL DE MORAIS ARCANJO

METODOLOGIAS DE ENSINO NO BRASIL E NA ESPANHA: Uma análise comparativa sobre como ensinar inglês

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 30/09/2024, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



SAMUEL DE CARVALHO LIMA

Data: 17/12/2024 16:01:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Samuel de Carvalho Lima, Dr. (Presidente)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Documento assinado digitalmente



GIRLENE MOREIRA DA SILVA

Data: 17/12/2024 13:27:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Girlene Moreira da Silva, Dra. (Vice-Presidente)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Documento assinado digitalmente



MARIA LEIDIANE TAVARES FREITAS

Data: 11/12/2024 19:06:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Leidiane Tavares Freitas, Dra.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Documento assinado digitalmente



ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA

Data: 16/12/2024 11:40:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ananias Agostinho da Silva, Dr.
Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA)

Dedico este trabalho aos profissionais que se importam e acreditam na educação como agente motivador e transformador de pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me capacitado e sustentado até aqui, à minha família, na qual destaco meus pais, Rafael Arcanjo e Rosineide Moraes, pelo apoio incondicional, minhas irmãs, Paula e Paloma, pelo constante incentivo, e meu marido, que sempre esteve do meu lado nos dias bons e ruins.

Agradeço ao corpo docente do Posensino, pelos grandes aprendizados, e à Universidade de Almería, que me recebeu. Gratidão ao meu orientador, Samuel, e à minha co-orientadora, Girlene, por todo empenho e paciência ao ensinar. Não poderia deixar de citar também o colega e amigo Jeisiano, que foi um grande ouvinte e conselheiro ao longo dos anos deste mestrado.

Aos professores que compõem a banca examinadora desta pesquisa, por aceitarem o convite, pela leitura atenta e contribuições nesta pesquisa. Agradeço, de forma especial, a professora Andressa Luna, que me ajudou durante a estadia em Almeria com trâmites relacionados a Universidade de Almería, bem como ao professor Kevin Baldrich por ter sido bastante prestativo ao agilizar questões técnicas de acesso à biblioteca do *Campus*.

Por fim, destaco ainda minha gratidão a Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte, que custeou grande parte desta pesquisa.

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.”

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como professores de língua inglesa conduzem o ensino do idioma no Brasil e na Espanha a partir de uma perspectiva teórica e metodológica. Para tanto, o estudo explora o discurso acadêmico dos professores de inglês, onde esses profissionais discutem como ensinar a língua em seus contextos específicos. O estudo baseia-se em pesquisas teóricas e metodológicas que descreveram práticas pedagógicas no contexto do ensino de inglês para falantes de português e espanhol como primeira língua, examinando como o ensino da língua tem sido implementado do ponto de vista teórico metodológico de acordo com resumos que descrevem práticas pedagógicas em sala de aula. Para a constituição do corpus, foram selecionados resumos tanto do Seminário Internacional de Professores de Língua Inglesa (SIABRALITEC) no Brasil (edições de 2018 e 2019) quanto da revista *Odisséia*, que discute o ensino de língua inglesa na Espanha. A seção de Fundamentação Teórica aborda conceitos essenciais para a pesquisa sobre o ensino de língua inglesa, destacando a importância de uma abordagem crítica e transgressora. Urzêda-Freitas (2012) argumenta que o ensino crítico deve engajar alunos e professores em reflexões sobre questões sociais, como raça, gênero e classe, indo além do foco puramente comunicativo. Fazenda (2012) e Yared (2008) discutem a interdisciplinaridade como um diálogo necessário entre disciplinas, enquanto Japiassu (1992) observa que essa abordagem pode gerar desconforto, mas é essencial para a inovação pedagógica. A transdisciplinaridade, conforme Morin *et al.* (1994) e Nicolescu (1999), propõe uma visão integrada do conhecimento, que considera as realidades sociais e cotidianas dos alunos. Através de uma análise teórica, utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa, este estudo comparou as metodologias de ensino de inglês no Brasil e na Espanha, identificando diferenças e semelhanças nas práticas pedagógicas. No Brasil, o foco está nas habilidades de leitura e escrita, com adaptações do método de Gramática e Tradução. Já na Espanha, a ênfase é na oralidade, refletindo a maior mobilidade internacional e a necessidade de comunicação prática. Apesar das diferenças contextuais, ambos os países adotam um ecletismo metodológico, ajustando o ensino às necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa, resumo acadêmico, metodologias de ensino.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand how English language teachers conduct language instruction in public schools in Brazil and Spain. To this end, the study explores the academic discourse of English teachers, where these professionals discuss how to teach the language in their specific contexts. The research is based on theoretical and methodological studies that describe pedagogical practices in the context of teaching English to speakers of Portuguese and Spanish as their first language, examining how language instruction has been implemented according to summaries that describe classroom pedagogical practices. For the constitution of the discursive corpus, examples from the genre of oral communication summaries were selected from two events: the International Seminar of English Language Teachers (SIABRALITEC) in Brazil (2018 and 2019 editions) and the journal *Odisséia*, which focuses on English language teaching in Spain. The section on Theoretical Foundation addresses essential concepts for research on English language teaching, highlighting the importance of a critical and transgressive approach. Urzêda-Freitas (2012) argues that critical teaching should engage students and teachers in reflections on social issues such as race, gender, and class, going beyond a purely communicative focus. Fazenda (2012) and Yared (2008) discuss interdisciplinarity as a necessary dialogue between disciplines, while Japiassu (1992) notes that this approach may generate discomfort but is essential for pedagogical innovation. Transdisciplinarity, according to Morin et al. (1994) and Nicolescu (1999), proposes an integrated view of knowledge that considers the social and everyday realities of students. Through applied analysis, using qualitative research methodology, this study compared English teaching methodologies in Brazil and Spain, identifying differences and similarities in pedagogical practices. In Brazil, the focus is on reading and writing skills, with adaptations of the Grammar and Translation method. In Spain, the emphasis is on oral skills, reflecting greater international mobility and the need for practical communication. Despite contextual differences, both countries adopt a methodological eclecticism, adjusting instruction to students needs.

Keywords: English language teaching, academic summary, teaching methodologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Localização geográfica da Espanha	76
Figura 2 –	Localização geográfica do Brasil	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Resumos a serem analisados do I e II SIABRALITEC	43
Tabela 2 –	Resumos a serem analisados da Odisseia	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Uso de metodologias nos Resumos Acadêmicos da Espanha	70
Gráfico 2 –	Uso de metodologias nos Resumos Acadêmicos do Brasil	72
Gráfico 3 –	Métodos mais utilizados proporcionalmente no Brasil	73
Gráfico 4 –	Métodos mais utilizados proporcionalmente na Espanha	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RB	Resumo Brasileiro
RE	Resumo Espanhol
UAL	Universidad Almería
LA	Linguística Aplicada
ILF	Inglês como Língua Franca
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. A INVESTIGAÇÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DE RESUMOS ACADÊMICOS E O QUE ELES REVELAM.	19
1.2. ENTENDENDO O “PORQUÊ” DA PESQUISA	24
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1. ENSINAR PARA TRANSGREDIR	27
2.2. INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE MÉTODO	31
2.3. CONCEPÇÕES DE MÉTODO.....	33
2.4. APRESENTAÇÃO DOS MÉTODOS.....	35
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	40
3.1. A PESQUISA QUALITATIVA ATRAVÉS DE RESUMOS ACADÊMICOS 40	
3.2. UMA PESQUISA APLICADA E DESCRITIVA	41
3.3. DESCRIÇÃO DOS DADOS ANALISADOS	42
4. IDENTIFICANDO AS METODOLOGIAS DE ENSINO EM CADA RESUMO 48	
4.1. RESUMOS BRASILEIROS	48
4.2.2. Resumos Espanhóis.....	61
5. RESULTADOS	70
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82

1. INTRODUÇÃO

Desde sua criação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) discute sobre educação de qualidade, inovadora e transformadora. O documento oficial que baseia o currículo educacional brasileiro da educação básica, informa que:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo às questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, *como ensinar*, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (BRASIL, 2017, p.14. Grifo nosso).

Ou seja, é necessária uma reflexão sobre como ensinar, dando sentido aos conteúdos, a fim de que o estudante passe a estudar para viver, aplicando de forma consciente e reflexiva os conhecimentos aprendidos. Considerando especificamente o ensino da língua inglesa, Lima e Mendes (2020) o ensino da língua deve ser desenvolvido para formar cidadãos críticos.

Enquanto isso, Navarro-González (2022), com base em documentos nacionais que norteiam a educação na Espanha (a exemplo: *Ley Orgánica de Educación* e a *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*) afirma que há destaque para a necessidade de uma transformação educacional que acompanhe as demandas sociais e o avanço da automação no mercado de trabalho, apontando a importância de desenvolver habilidades que nos diferenciam das máquinas, como criatividade, comunicação e controle emocional. Crianças e jovens, que enfrentarão profissões ainda inexistentes, precisarão de competências técnicas e socioemocionais, que devem ser integradas ao currículo escolar. Além das habilidades cognitivas, as chamadas *soft skills* – como empatia, pensamento crítico, adaptabilidade e resiliência – são essenciais para preparar os alunos para o futuro, com ênfase na iniciativa, criatividade e capacidade de superar desafios.

Partindo dessa provocação, é preciso refletir sobre como o ensino da língua, enquanto língua adicional em contextos em que o inglês não seja primeira língua, vem sendo desenvolvido. Além disso, entender as escolhas metodológicas, visando comparar dois locais distintos não apenas em relação

ao seu espaço geográfico, mas cultural e social é importante para a promoção de uma reflexão e compreensão de como se tem feito o ensino de inglês, além das motivações por trás de como cada país (no caso do Brasil e da Espanha) tem feito o ensino da língua inglesa.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo compreender como professores de língua inglesa conduzem o ensino do idioma no Brasil e na Espanha a partir de uma perspectiva teórica e metodológica baseada na análise de resumos acadêmicos. A proposta é examinar como o ensino de inglês é colocado em prática a partir da análise em estudos acadêmicos de ambos os países, identificando semelhanças, diferenças e tendências no campo educacional. A análise permitirá uma compreensão mais profunda das estratégias de ensino adotadas em cada contexto, considerando os desafios e inovações que permeiam os debates teóricos sobre educação.

Ao conhecer e conversar com espanhóis em língua inglesa, notamos que há uma preocupação mínima com a pronúncia perfeita e até mesmo com imitar sotaques e entonações de frases, o que não acontece no Brasil, onde personalidades são hostilizadas por cometer erros mínimos de pronúncia que em nada compromete a compreensão da fala. Através de questões como esta, surgem inquietações sobre o que se tem feito com o ensino de inglês e por que nós Brasileiros nos prendemos tanto na busca pela perfeição. É evidente que fatores culturais, econômicos e educacionais influenciam as práticas pedagógicas em cada país e, como isso, impacta a eficácia e as filosofias por trás do ensino de uma segunda língua.

Através desta reflexão surgem vários outros questionamentos, como, por exemplo, o porquê de ser o inglês a língua da qual esta discussão emerge. Para isso, é necessário entender a motivação da língua inglesa ser ensinada em dois países de contextos culturais, econômicos e históricos diferentes, como no caso do Brasil e da Espanha. Somos então levados a uma velha e conhecida discussão de professores de língua inglesa, o inglês como língua franca, que facilita a interação entre pessoas de diferentes países.

Segundo Friedrich (2010), o reconhecimento e a necessidade do uso de uma língua franca iniciou em 1678, quando pela primeira vez o termo foi empregado. Nesta época, os primeiros traços de globalização começaram a aparecer através do comércio, no qual pessoas de várias nacionalidades compravam, negociavam, divulgavam e vendiam, desta forma, precisavam se

comunicar. Ou seja, a motivação para que se elegesse uma língua franca foi totalmente comercial e econômica.

Voltando para os dias atuais, Santos (2001) considera que grande parte das comercializações se dispõe online e de forma internacional. As divulgações e negociações acontecem, em sua significativa maioria, na língua inglesa, mesmo que, por exemplo, esteja acontecendo entre um brasileiro e um espanhol. Friedrich (2010, p.21) exemplifica ainda que “o inglês está sendo usado em múltiplas comunidades a fim de desempenhar uma variedade de funções comunicativas dentro e fora das arenas do comércio tradicional”.

A escolha do inglês para essas negociações que iniciaram no passado e se perpetuam até hoje para os mais diversos contextos é uma discussão extensa que permeia bolhas políticas, sociais, culturais e, não obstante, de poder. Apesar desta pesquisa não se aprofundar nesta discussão, é possível compreender que o inglês não habita esse espaço por mero acidente linguístico. O privilégio de ter se tornado a língua mais falada do mundo é explicado por Kumaravadivelu (2006, p. 131):

Em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações a distância e em tempo real possíveis. E a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da era contemporânea.

Através deste trecho entendemos que a globalização e o uso da língua inglesa desenvolveram-se juntos desde o início, como em um ciclo, um ajudou e ajuda o outro a se consolidar. Ainda com base em Kumaravadivelu (2006), é possível sintetizar a globalização explicando em poucas palavras, entendendo que esta consiste na intensificação de relações sociais globais. Para que não fique apenas nas palavras de Kumaravadivelu (2006), trazemos também o conceito de Santos (2001), que define a globalização como um fenômeno de mudanças na economia e cultura global através de trocas sociais.

Leffa (2001) aponta o inglês como a língua dessas trocas sociais e das relações em tempo real. O autor destaca a língua inglesa como a mais estudada do mundo, sendo utilizada por mais de 70% das publicações científicas, sendo usada também nas organizações internacionais.

Berns (2009) destaca que entender a função do inglês como língua franca (ILF) é importante para que se compreenda não apenas o conceito, mas, para além disso, o papel do inglês como língua internacional e de comunicação global. Esses termos refletem o uso contemporâneo e a importância atual do inglês. É necessário que se entenda que uma língua franca atua em contextos onde seu uso é definido por fatores extralinguísticos, desempenhando funções interpessoais, instrumentais, administrativas e, principalmente, criativas.

1.1. A INVESTIGAÇÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DE RESUMOS ACADÊMICOS E O QUE ELES REVELAM.

Em uma pesquisa publicada em 2023 pela revista DELTA: Documentação De Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, Lima (2023) aborda a questão do discurso acadêmico do professor de língua inglesa, analisando, assim como nós nos propomos, resumos acadêmicos. O texto destaca que métodos de ensino podem pressupor a competência presumida do falante nativo, perpetuando estereótipos e padrões culturais.

A opção decolonial, argumenta o autor, pode ser uma resposta para mitigar a influência hegemônica de grandes centros na produção de materiais didáticos. A pesquisa adota uma postura dialógica, baseada na concepção bakhtiniana de linguagem, além de destacar a importância do enunciado como unidade real do fluxo discursivo e argumenta que, em uma perspectiva dialógica, afirmando que todo discurso é bivocal, pois carrega diferentes posicionamentos e valorações sociais (Lima, 2023). Este estudo demonstra como as produções científicas podem ser estudadas, como no caso da nossa pesquisa, que estuda resumos acadêmicos, em cooperação com desenvolvimento do ensino da língua inglesa.

O Programa de Pós Graduação em Ensino (UERN/ IFRN/ UFRSA) publicou dissertações sobre o ensino de inglês, desenvolvendo pesquisas na área de ensino de línguas. Silva (2018), por exemplo, dissertou sobre os desafios do ensino da pronúncia em turmas numerosas, houveram também pesquisas acerca do ensino de inglês para fins específicos, como na dissertação de Guerra (2017).

Enquanto isso, o estudo de Soares (2018) explorou o uso do aplicativo Duolingo para o ensino de gramática e vocabulário em um curso técnico de nível

médio. A pesquisa enfatiza que a tecnologia, embora benéfica, deve ser um suporte ao ensino, requerendo o apoio pedagógico e envolvimento ativo do professor para maximizar o aprendizado.

A pesquisa de Dantas (2020) também é relevante para o contexto de pesquisas relacionadas ao ensino de língua inglesa. A autora discute a experiência de implementar a escrita colaborativa através do *Google Docs* como uma intervenção pedagógica, destacando que essa etapa marca não apenas o término de uma fase de aprendizado, mas também o início de uma nova. A pesquisa reconhece o desafio de lidar com a escrita colaborativa no ambiente virtual, enfatizando as escolhas teóricas e metodológicas necessárias para intervir pedagogicamente. A abordagem destaca a complexidade de utilizar a escrita colaborativa em sala de aula e como objeto de estudo, ressaltando que não pretende desmotivar os leitores, mas sim mostrar as diversas possibilidades dessa abordagem.

Mendes (2020) também propôs uma intervenção pedagógica baseada na pedagogia dos multiletramentos para incentivar práticas de compreensão e produção de discursos digitais entre alunos do ensino médio de uma escola pública. A intervenção, centrada nos processos de experienciar, conceituar, analisar e aplicar, explorou diferentes tipos de textos multimodais relacionados às *fake news*. Os resultados indicaram melhorias no vocabulário em inglês, interpretação de linguagens multimodais e reflexão sobre a ética digital. Embora tenham surgido desafios como a interpretação de discursos orais em inglês e o uso de ferramentas digitais, a pesquisa destacou o potencial da abordagem dos multiletramentos no ensino, incentivando uma abordagem centrada no aluno e na reflexão docente.

Lima (2021) destaca justamente a importância da escola como um espaço de transformação e reflexão, em que o ensino crítico de inglês se conecta a discussões sobre cidadania, desigualdades e questões sociais. Em um estudo feito por Maldaner e Monzón (2023) alertam para a necessidade de um ensino diferenciado de Língua Inglesa nas escolas, especialmente diante dos desafios atuais, como a baixa carga horária.

Saindo da bolha de pesquisas do POSENSINO, Maldaner e Monzón (2023) desenvolvem então duas propostas de ensino para turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental a partir da abordagem comunicativa, enfatizando a conexão entre língua-alvo e uso real. O estudo observa o tempo dedicado à

disciplina, apresenta a abordagem comunicativa como alternativa e detalha os procedimentos metodológicos para a aplicação das propostas.

Ainda na perspectiva do ensino voltado para a comunicação, Rio e Nicolaidis (2019) abordam a importância da comunicação oral em língua inglesa como um desafio no contexto das escolas públicas. O artigo explora o uso de tecnologias digitais no ensino da oralidade, evidenciando a necessidade de superar desafios no ensino de línguas adicionais. Os resultados preliminares mostram que as tecnologias digitais podem promover o desenvolvimento da oralidade e da colaboração entre alunos, apesar dos desafios na integração das tecnologias na rotina escolar.

Em conformidade com a fomentação de estudos sobre ensino de línguas, Lima (2021) propõe então a análise dialógica como uma forma de criar inteligibilidade sobre o debate ideológico e sobre como o discurso acadêmico do professor-pesquisador de inglês se relaciona com outros discursos, a segunda sobre como o oficial sobre o ensino de inglês e o discurso teórico, explorando como o discurso acadêmico se compõe por meio da interação com esses outros discursos e por fim, sobre como essa interação influencia a discussão ideológica sobre o ensino de inglês no Brasil, enfatizando a importância de uma análise que destaque a metodologia de ensino utilizada e se a mesma está de acordo com o que o professor busca alcançar na sala de aula.

A incorporação de tecnologias no ensino de inglês, especialmente no desenvolvimento da fluência oral, também se destaca como uma abordagem inovadora e eficaz para enriquecer a experiência dos alunos, conforme apontado por Trindade e Moreira (2023) em seu estudo de caso. Segundo as autoras, o aplicativo Voki for Education surge como uma ferramenta promissora, proporcionando atividades práticas e oportunidades para reflexões significativas no aprimoramento das habilidades orais em inglês. Para avaliar a eficácia da tecnologia escolhida, os alunos foram questionados sobre as possíveis contribuições do aplicativo no desenvolvimento da oralidade em inglês, ao que responderam que ele auxilia no treino da pronúncia, já que permite ouvir a forma correta das palavras. Quando perguntados se continuariam a usar o aplicativo, os alunos afirmaram que sim, pois ele contribuiu significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades orais no idioma.

Com base nesses estudos, identificamos um ponto em comum, tratando-se da prática pedagógica do professor, que a todo momento está sendo descrita

nos estudos e pesquisas acadêmicas, visando uma melhoria no ensino de língua inglesa, ou seja, é a partir da descrição da prática e sua reflexão que se pode buscar melhorias educacionais. Desta forma, a análise de resumos acadêmicos permite o acesso direto às experiências de sala de aula, oferecendo uma visão prática das metodologias utilizadas.

Lima (2021) tece, em seu estudo, uma crítica aos discursos acadêmicos, como, por exemplo, os resumos que foram analisados nesta pesquisa. Em sua análise, o autor afirma que há uma limitação desses discursos no que se refere a carência de uma postura crítica e com posicionamentos políticos, além de se caracterizar como heterogêneo e relacionado a práticas de ensino tradicionais e discursos oficiais, apontando para uma falta inicial de interesse em abordar problemas sociais em suas pesquisas e, com isso, destacando a importância de uma abordagem mais radical da Linguística Aplicada que considere questões de raça, gênero e sexualidade. A saída para um ensino crítico surge do que o autor consolida como uma abordagem “INdisciplinar”, que se caracteriza como um caminho menos convencional na pesquisa do ensino de inglês.

Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) traçam um *link* entre ensino crítico e linguística aplicada. Neste estudo, é discutido como as teorizações da Linguística Aplicada Crítica (LAC) amplia o debate na sociedade sobre o ensino crítico, abordando os princípios norteadores da LAC e destacando a politização da LA e o aprofundamento das discussões sobre a legitimidade e relevância dos estudos em LA, através da exploração política do conhecimento, a relação entre língua, poder e identidade, e a transformação da pesquisa em LA em um ato ético e político. Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) destacam a convergência entre a LAC e a noção de língua como prática social na definição da língua como base das relações sociais.

Lima (2022) aponta ainda para a orientação crítica do discurso acadêmico, que frequentemente se alinha com teorias pedagógicas reflexivas e questionadoras. A conexão com teorias de linguagem também é presente, mas nem sempre explicitada de forma clara. O autor destaca a flexibilidade do discurso acadêmico ao responder às regulamentações emergentes, como a pandemia de Covid-19, adaptando-se às circunstâncias. A abordagem dialógica revela a natureza heterogênea do discurso acadêmico do professor de inglês, oferecendo uma compreensão mais rica das inter-relações entre o discurso teórico, o discurso oficial e a prática pedagógica, contribuindo para a discussão

ideológica sobre o ensino da língua no Brasil. Além disso, Lima (2022) deixa explícito que essa perspectiva dialógica pode ser aplicada a outros gêneros discursivos acadêmicos, ampliando a compreensão das temáticas educacionais.

A análise dos resumos no estudo de Lima (2023) nos revela uma rede de relações dialógicas estabelecidas pelo discurso acadêmico do professor de inglês, contextualizando-o tanto na prática de ensino quanto na produção de conhecimento científico. Os enunciados desses professores-pesquisadores dialogam de maneira explícita com o campo de sua atividade profissional e com a esfera científica, refletindo uma interação dinâmica entre teoria e prática. A bivocalização com o discurso teórico é notável, evidenciada pela explicitação de conceitos e citações de autores que fundamentam predominantemente teorias pedagógicas. A aproximação com a vertente crítica da Linguística Aplicada (LA), especialmente no uso de teorias reflexivas, denota uma postura que vai além da simples aplicação de métodos, alinhando-se à complexidade da realidade do professor de inglês.

Em tempo, a pesquisa também aborda questões inerentes ao discurso oficial do professor de língua inglesa. Ao se bivocalizar com este discurso, tido como oficial, o discurso acadêmico demonstra uma valoração difusa, utilizando léxico específico ou fazendo alusão a um conhecimento compartilhado. A interação mais explícita com o discurso oficial ocorre por meio de citações diretas e indiretas de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, revelando uma relação crítica e reflexiva (Lima, 2023).

Desta forma, estes estudos demonstram o quanto da prática pedagógica há relatado em discursos acadêmicos dos professores de inglês, tecido por interações dinâmicas entre a prática educacional, o conhecimento científico e as políticas oficiais. Essa abordagem dialógica enriquece a compreensão das experiências exitosas no ensino da língua inglesa, destacando a importância de considerar a complexidade e a inter-relação de diversos discursos no campo educacional, o que nos instiga a desenvolver pesquisas que analisem de forma mais profunda o discurso acadêmico do professor de língua inglesa, não apenas no Brasil, mas para além disso, construindo um corpus de análise de professores na Espanha, analisando semelhanças e diferenças dos discursos acadêmicos quanto ao ensino de língua inglesa.

A razão para o discurso acadêmico se justifica ainda no que Bakhtin (2016) afirma sobre os enunciados que proferimos, já que estes revelam muito

sobre nossas ideologias e que estas ideologias estão presentes não apenas nos nossos enunciados sendo eles orais ou escritos. Sendo assim, o discurso acadêmico de professores que atuam na sala de aula tem a resposta para muitos questionamentos, principalmente sobre o que o buscamos sobre o como ensinar língua inglesa.

Além desta pesquisa, Lima (2023) considera a inter-relação dinâmica entre os discursos transmitido (alheio) e transmissor (autoral). Essa interação é fundamental para a compreensão da natureza bivocalizada do discurso, utilizando a perspectiva dialógica para explorar como o discurso acadêmico do professor participa da discussão ideológica sobre o ensino de inglês no Brasil. Lima (2022) traz ainda a questão da dialogicidade do discurso acadêmico do professor de inglês, afirmando que este se inter-relaciona com outro o discurso teórico para se fundamentar, trazendo à tona questões inerentes ao ensino, como metodologias e linguagens.

1.2. ENTENDENDO O “PORQUÊ” DA PESQUISA

Sabendo que o texto transparece a realidade do pensamento e das vivências (Bakhtin, 2016), tomamos como premissa o fato de que os métodos de ensino podem transparecer nos discursos acadêmicos. Entendemos o enunciado como um recorte do que é experienciado, pensado e aprendido com os outros que convivemos. No texto acadêmico, essa dialogicidade de vozes se torna mais identificável ainda por sempre conter uma fundamentação com teorias e estudos de outros pesquisadores, tendo em vista que por trás de um único discurso há uma infinidade de outros enunciados (Bakhtin, 2016).

É através do discurso que nos revelamos a nós mesmos, proferindo dentro desses discursos o que acreditamos e seguimos. Ao estudar esses discursos, que podem ser orais ou escritos, entendemos que os gêneros do discurso se dividem em dois, os primários e os secundários. Bakhtin (2016) diz que nos discursos localizamos não apenas o que está escrito nas linhas, mas o que há também nas entrelinhas, podendo identificar não só o que foi escrito, mas o que há por trás da razão daquela escrita, como as motivações e ideologias. A análise de resumos acadêmicos publicados por professores da língua inglesa sobre o ensino desta língua no Brasil e na Espanha irá, portanto, explorar as semelhanças e diferenças nas metodologias de ensino.

É necessário frisar e deixar claro a importância acadêmica de comparar esses dois contextos (Brasil e Espanha), enquanto ambos países enfrentam desafios no ensino de inglês, suas políticas, formações de professores e recursos disponíveis podem influenciar as práticas pedagógicas de maneiras distintas. Desta forma, através da comparação das práticas, esta pesquisa auxilia na condução de políticas educacionais mais eficazes, com potencial de melhorar o ensino de inglês.

Sendo assim, destacamos de forma clara e objetiva que nos propomos neste estudo **compreender como professores de língua inglesa conduzem o ensino do idioma no Brasil e na Espanha a partir de uma perspectiva teórica e metodológica**. Ressaltamos que o objetivo deste trabalho não é definir e fechar a forma como o ensino de inglês é feito, mas sim mostrar o que se discute em relação às práticas e métodos de ensino nos resumos acadêmicos.

Ampliando os debates anteriores iniciados por Lima (2021) e Lima (2022), visando obter resultados que estejam alinhados com o objetivo desta pesquisa, entendemos que seria enriquecedor um estudo que visualizasse a diversidade cultural que há no discurso do professor, levantando discursos acadêmicos que oriundos de contextos culturais diferentes, com isso, possibilitando inteligibilidade sobre ensino de inglês considerando um *corpus* que garantisse uma diversidade cultural. A motivação para investigar contextos de países distintos, no caso da pesquisa, Brasil e Espanha, se dá em função das relações internacionais do IFRN, instituição que participa da associação POSENSINO. A instituição tem fortalecido a colaboração internacional com instituições espanholas. Além disso, por meio de aprovação no edital (Edital nº13-2022 FAPERN), recebemos recurso para realizar mestrado-sanduíche, isto é, realizar um intercâmbio para desenvolver parte da pesquisa em colaboração com uma instituição estrangeira, sendo a Universidade de Almería (UAL) a instituição parceira.

No Brasil, o ensino de inglês é amplamente difundido nas escolas como uma disciplina obrigatória, especialmente no ensino médio com foco na gramática da língua. Segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), o ensino de língua inglesa nas escolas deve desenvolver a consciência intercultural entre os países que têm o inglês como primeira língua e o Brasil (Brasil, 1998, p.94). Nos documentos oficiais da Espanha, como a LOE, LOMCE e LOMLOE, o ensino de inglês é integrado ao currículo desde o ensino primário,

com foco no desenvolvimento das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita. A ênfase está na competência comunicativa, preparando os alunos para usar o idioma de forma prática e eficaz em situações cotidianas. Além disso, são incentivadas metodologias inovadoras, como o CLIL (ensino de conteúdos em inglês), para promover uma imersão no idioma. O ensino de inglês continua até o ensino secundário, com o objetivo de atingir níveis intermediários de proficiência.

Sendo assim, as questões específicas e problematizadoras que nos levam a desenvolver esta pesquisa são: (1) Quais as metodologias de ensino de línguas estão presentes na prática pedagógica descrita nos resumos acadêmicos que descrevem práticas de ensino da língua inglesa? (2) Quais convergências e/ou divergência entre o método citado e a prática pedagógica descrita? (3) Quais as convergências/divergências podem ser identificadas em relação às práticas pedagógicas dos professores de inglês no Brasil e na Espanha?¹ Buscaremos as respostas desses questionamentos através da adoção de uma postura que compara a metodologia em si e os resumos acadêmicos que descrevem as práticas pedagógicas.

Para responder às questões anteriores, nos propomos a compreender como professores de língua inglesa conduzem o ensino do idioma no Brasil e na Espanha a partir de uma perspectiva teórica e metodológica baseada na análise de resumos acadêmicos, sendo este o objetivo geral da nossa pesquisa. Para isso, a pesquisa tem como objetivos específicos: (1) Identificar a metodologia de ensino acadêmico dos professores de língua inglesa no Brasil e na Espanha a partir da análise de resumos de textos acadêmicos; (2) Destacar convergências e/ou divergência entre o método citado e a prática pedagógica descrita; (3) Analisar as convergências/divergências que podem ser identificadas em relação às práticas pedagógicas dos professores de inglês no Brasil e na Espanha.

Tendo dito isto, apresentamos, nas próximas seções, a fundamentação teórica, debatendo conceitos importantes para a análise dos dados e que fundamentam a pesquisa. Posteriormente, discutimos a metodologia de

¹ Para responder a este questionamento, a pesquisa foi feita em parceria com a Universidade da Almeria (UAL), sendo amparado financeiramente pelo Edital nº13-2022, publicado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do RN (FAPERN) .

pesquisa utilizada, para que se fizesse entender os percursos metodológicos que nos levaram aos resultados, e finalmente, às nossas considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, compreendemos alguns conceitos importantes para a realização desta pesquisa, além de nos fundamentarmos em estudos anteriores relativos ao ensino de língua inglesa, levantando debates sobre metodologia de ensino de línguas e ensino crítico.

Traçando *links* entre o ensino crítico e o ensino transgressor, além de apresentar o que é e quais são as metodologias de ensino, pretendemos basear nossas análises não apenas no discurso presente nos resumos acadêmicos, mas, para além disso, em uma base teórica que considera o ensino de línguas um agente capaz de formar cidadãos críticos sobre os diversos temas sociais que estão presentes em nosso dia a dia.

2.1. ENSINAR PARA TRANSGREDIR

Urzêda-Freitas (2012) destaca o ensino crítico de línguas como uma abordagem transgressiva que exige engajamento social e uma postura investigativa, e, para além da formação dos estudantes, o ensino crítico de línguas influencia na formação crítica de professores, já que o autor recomenda fortemente o estudo e preparo desses profissionais através de leituras e reflexões que não apenas os capacitam a elaborar e conduzir aulas, mas também a compreender a dinâmica das relações de poder presentes na sala de aula de línguas adicionais e na sociedade como um todo. Sendo assim, ensinar uma língua com o único objetivo comunicativo não é suficiente. É essencial considerar os efeitos e valores que essa língua produz na sociedade e refletir sobre como nossos discursos podem perpetuar o preconceito e a discriminação contra pessoas pobres, negras, homossexuais, mulheres, povos indígenas, entre outros.

Empenhado em adotar o ensino crítico de língua estrangeira (LE)/inglês em suas aulas, Urzêda-Freitas (2012) se apropria de temas político-sociais como raça, classe, gênero, sexualidade, educação, capitalismo, entre outros e destaca a importância de levar os alunos a refletir e discutir esses temas em inglês, indo

além do ensino tradicional baseado apenas em atividades linguísticas. O professor enfatiza que a abordagem crítica não pretende transformar a aula em uma aula de sociologia, mas sim permitir que os alunos desenvolvam suas habilidades linguísticas de forma mais profunda, relacionando-as com questões sociais relevantes. Através da leitura e problematização de textos, vídeos e figuras relacionadas aos temas abordados, os alunos são estimulados a participar de discussões mais significativas e a pensar criticamente sobre as relações de poder presentes na sociedade.

Diante desses temas críticos, os estudantes compreendem a relevância das discussões. Para Urzêda-Freitas (2012), fica evidente que muitos deles percebem o valor de abordar questões sociais na sala de aula e como isso contribui para o desenvolvimento não apenas linguístico, mas também crítico e social. Desta forma, o ensino crítico de línguas permite que os alunos não apenas aprendam a língua-alvo, mas também desenvolvam a capacidade de pensar criticamente e transgredir as fronteiras da dominação, tornando-se agentes transformadores da sociedade através da linguagem e do conhecimento.

Tomando o termo *transgressão* como palavra-chave, Urzêda-Freitas (2012, p.79) se dedica a dissertar sobre um ensino de língua inglesa que não se limita apenas a “fins comunicativos”, mas que traz a tona reflexões acerca de “efeitos/valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como nossos discursos colaboram com a perpetuação do preconceito e da discriminação”. Trazer essa provocação enquanto língua não apenas como código, mas como cultura e ideologia, é essencial para o ensino crítico.

Ao debater sobre um ensino libertador e transformador em Freire (2014), é importante refletir também sobre a interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (2012, p. 41), “Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares.” A transdisciplinaridade se torna fundamental para o educador que adota a interdisciplinaridade, pois os estudos transdisciplinares nos conduzem ao caminho interdisciplinar. Isso nos faz perceber que não se pode falar de transdisciplinaridade sem a interdisciplinaridade; portanto, ao tratar de uma, é inevitável mencionar a outra.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, Yared (2008) aponta que, mesmo sem um conceito definitivo, pode-se dizer que ela envolve a relação entre diferentes disciplinas. Sabemos que a interdisciplinaridade implica um diálogo

entre outras áreas de conhecimento, mas essa explicação é apenas uma visão superficial de um conceito muito mais amplo. José (2008) ressalta que a interdisciplinaridade deve se refletir no currículo, no aspecto didático e pedagógico, demandando a participação não apenas de um professor, mas de toda a equipe docente e administrativa.

Hilton Japiassú, um dos pioneiros no Brasil em estudos sobre interdisciplinaridade, afirma que esse conceito se define pela profundidade do intercâmbio entre professores e pela integração das disciplinas em projetos de pesquisa. Ou seja, a interdisciplinaridade exige colaboração ativa entre os educadores, não sendo algo que possa ser realizado de forma isolada por apenas um docente. Compreendido o que é a interdisciplinaridade, podemos então abordar o conceito de transdisciplinaridade, que pode ser definido como:

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade das noções de definição e objetividade (MORIN, *et. al.* 1994, p. 2).

De outra forma, podemos entender a transdisciplinaridade como uma abordagem que considera todas as disciplinas simultaneamente, sem estabelecer barreiras entre elas, mas reconhecendo-as como integradas, assim como se apresentam na natureza, no mundo e na vida cotidiana. Nicolescu (1999, p.15) faz uma comparação interessante entre a transdisciplinaridade e a organização das disciplinas atuais, sugerindo que tentar separar as áreas de conhecimento é como os homens das cavernas tentando separar as extremidades de um bastão, quando, na verdade, é um único objeto. As extremidades podem ter funções distintas, mas são inseparáveis e fazem parte de um todo.

Não se pode dizer que a criação e organização das disciplinas escolares tenha sido uma má ideia, e este texto não busca promover mudanças drásticas nas grades curriculares. O que se propõe, no entanto, é repensar as disciplinas como algo concreto e presente em nossas vidas. Nicolescu (1999) nos convida a refletir sobre a inter e transdisciplinaridade dos conteúdos e do currículo em relação à nossa vida social, reconhecendo a complexidade das ciências e o diálogo constante delas com a nossa realidade. O conteúdo deve, portanto, estar

conectado com o cotidiano de cada aluno, pois não faz sentido um ensino que esteja desconectado da vida dos estudantes e dos próprios professores.

José (2008) ressalta a importância de promover o diálogo não só entre as disciplinas, mas também entre as pessoas envolvidas no contexto social e educativo. O diálogo, nesse sentido, é essencial para uma pedagogia transdisciplinar, pois é necessário compreender as vivências tanto dos alunos quanto dos professores para que o conhecimento flua no currículo e responda às necessidades sociais de todos.

A partir dessa visão transdisciplinar, com a colaboração dos demais educadores, é possível transformar a escola em que se atua. Essa postura se opõe a uma educação positivista, mecânica e desprovida de reflexão sobre o conteúdo. O ensino transdisciplinar, então, se torna um ato de resistência política, gerando inquietação e reflexão para os professores que se dispõem a adotá-lo (José, 2008).

Esse exercício de reflexão sobre transdisciplinaridade proposto por José (2008) nos lembra que o papel da escola não se limita à formação acadêmica e aos conteúdos do currículo, mas também envolve a formação social dos alunos. Nos primeiros anos de ensino, é comum que os professores ensinem boas maneiras, como dizer “bom dia”, “obrigado” ou “desculpa”. Mas, em qual disciplina isso se encaixa? Não encontramos isso nos livros de português ou matemática, mas, mesmo assim, faz parte da construção cidadã dos estudantes. No entanto, com o passar do tempo, essa formação acaba se diluindo em comentários esporádicos durante as aulas, até desaparecer por completo.

Quando compreendemos que o ensino vai além do conteúdo acadêmico, abrangendo também aspectos da vida cotidiana, fica claro o valor da inter e da transdisciplinaridade. Yared (2008), ao tentar definir a interdisciplinaridade, desafia o leitor a enxergar além do que é óbvio. Em seu texto “O que é interdisciplinaridade?”, ela usa a palavra “transcender” para descrever como o ensino deve ser: algo que vai além de uma boa nota em uma prova, mas que impacta profundamente o aluno. Yared (2008) afirma que as dimensões do ser humano são abertas e contínuas, ultrapassando os limites físicos. Para ela, a interdisciplinaridade é o que nos faz transcender, algo que vai além de um entendimento coletivo e se conecta com o subjetivo.

O que realmente importa para aquele aluno? Como minha área de ensino pode afetar a vida dele? Essas são as perguntas centrais da

transdisciplinaridade, que exige uma personalização do ensino, ao invés de seguir um molde único. Japiassu (1992) vê a interdisciplinaridade como uma ideia inovadora e revolucionária, que nos faz refletir e questionar. No entanto, essas reflexões podem gerar desconforto, afastando a inter e a transdisciplinaridade das salas de aula, pois, como ele diz:

O interdisciplinar provoca atitudes de medo e de recusa. Porque constitui uma inovação. E como todo novo, poderá provocar reações de temor. Todo novo incomoda. Porque questiona o já adquirido, o já fixado, o já aceito. Se não questionar, não é novo, mas novidade. (JAPIASSU, 1992, p.84).

Sobre questionar as práticas pedagógicas de si e do outro, Paulo Freire nos ensina que justamente o movimento de questionar e buscar respostas é o que nos torna bons professores, acerca desta discussão, é afirmado que cada professor deve desenvolver seu próprio método, considerando as particularidades de suas turmas e contextos. Freire, ao ensinar jovens e adultos em um curso de 40 horas, criou um método específico para aquela realidade, o que foi bastante eficaz. No entanto, isso não significa que podemos simplesmente copiar e aplicar esse método em outros contextos. É essencial adaptar e criar métodos que atendam às necessidades específicas dos nossos alunos (Kohan, 2021). Ao entrar na discussão sobre métodos, partimos então para o próximo tópico, que explana de forma mais focada a discussão sobre isto.

2.2. INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE MÉTODO

O ensino de línguas, assim como de qualquer outra área do conhecimento, é orientado por metodologias que foram desenvolvidas e reformuladas ao longo dos anos, e continuam sendo aprimoradas tanto em sala de aula quanto nas pesquisas científicas. De acordo com Rampazzo (2002), metodologia refere-se ao conjunto de etapas estabelecidas para alcançar um resultado específico ou, no caso do aprendizado de línguas, o desenvolvimento de uma competência.

De acordo com Freeman (2000), o método serve como base para orientar as práticas do professor, tendo em vista que, ao compreender bem os métodos, o docente pode escolher diferentes abordagens de ensino. Além disso, conhecer

um método amplia o leque de técnicas disponíveis. Desta forma, estando ciente dos procedimentos que compõem sua abordagem, o professor torna o processo de ensino e a aprendizagem mais consciente e eficaz.

Enquanto isso, a definição de Brown (2000) garante que o método é um conjunto de ações pedagógicas voltadas para alcançar objetivos específicos. Os métodos geralmente dão ênfase aos papéis e comportamentos de professores e alunos, levando em consideração aspectos linguísticos, temas relevantes, planejamento e materiais didáticos. Brown (2000) defende ainda que os métodos se destacam por sua adaptabilidade a diferentes públicos e contextos.

Rampazzo (2002, p. 13) afirma que, atualmente, o termo método se refere a “um conjunto de etapas, organizadas de forma ordenada, que precisam ser superadas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um propósito específico”. O autor também ressalta que um método deve seguir uma sequência estruturada. Em outras palavras, Rampazzo (2002) considera o método como um processo linear que deve ser cumprido para atingir um objetivo previamente definido.

É bem verdade que os métodos têm uma natureza fortemente prescritiva, o que limita ou até impede o exercício de uma prática docente mais autônoma e consistente. Assim, o professor acaba se tornando apenas um executor de técnicas previamente desenvolvidas e impostas por outras pessoas. Isso muitas vezes se configura como um desafio, pois, muitas vezes, esses métodos estão descontextualizados com a realidade das salas de aula (Vilaça, 2008).

Uma solução para isso é apontada por Larsen Freeman (2003) e Brown (2001), que defendem o ecletismo como uma forma de adaptar os métodos e usá-los de maneira coerente com sua realidade. Ao optar por um método eclético, o professor precisa fazer escolhas metodológicas que se adequem às particularidades e demandas de seu contexto pedagógico. Assim, é fundamental que ele assegure que o percurso até alcançar seus objetivos seja consistente. Ou seja, todas as atividades em sala de aula devem ser justificáveis e alinhadas com os objetivos de ensino e aprendizagem.

Vilaça (2008) ressalta que o ecletismo é uma via utilizada como uma forma de flexibilidade, e não como a ausência de um método definido, o que também já foi afirmado anteriormente por Khoan (2021), que defende a adaptação do método à realidade da sala de aula. Segundo o que defendem Freeman (2003) e Brown (2001), um método eclético deve promover uma prática de ensino

coerente e diversificada, onde uma ampla variedade de atividades seja utilizada para facilitar, acelerar ou melhorar o processo de ensino de línguas. Esses autores afirmam que o ecletismo precisa ser orientado por princípios sólidos, levando em consideração necessidades e objetivos de aprendizagem.

Vilaça (2008) destaca ainda que o conceito de método varia conforme a natureza de cada área e objetivos de estudo. O que interessa aqui, no entanto, são as concepções de método na área pedagógica, com especial atenção ao ensino de línguas estrangeiras, ainda segundo o autor, existem duas concepções sobre método de ensino de línguas estrangeiras que podem nos nortear e são bastante comentadas no meio de ensino de línguas, a primeira do autor Edward Anthony (1963) e a segunda de Richards e Rodgers (1986), que serão melhor discutidos no próximo subtópico.

2.3. CONCEPÇÕES DE MÉTODO

A concepção criada e defendida por Anthony (1963), define que o método é um ponto intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas utilizadas pelo professor. O termo “abordagem” é entendido pelo autor como as concepções do professor sobre a natureza da linguagem e os processos de ensino e aprendizado. Em outras palavras, a abordagem refere-se à visão geral sobre o que é uma língua e sobre como ela deve ser ensinada e aprendida.

O método, por sua vez, é o plano geral de apresentação e ensino da língua, que deve estar alinhado com a abordagem derivada dela. Finalmente, uma vez estabelecido o método, ele é aplicado na prática docente por meio de várias técnicas. As técnicas são os recursos, estratégias e atividades que o professor emprega em sala de aula para concretizar o método no contexto pedagógico. Ao se definir o método a ser utilizado para o ensino, é colocado em prática pelo professor através de diversas técnicas. As técnicas, assim, são os meios, as estratégias e as atividades utilizadas em sala de aula para que o método seja efetivamente aplicado no contexto pedagógico. A relação entre os elementos propostos por Anthony (1963) é organizada de maneira hierárquica, onde a Abordagem é o conceito mais amplo, e a Técnica é o mais específico. Entendendo que o foco desta pesquisa é o estudo do método, não nos aprofundaremos em conceitos e pesquisas que destrincham o que, de fato, é abordagem e técnica, para que o foco da pesquisa não se perca.

Como mencionado anteriormente, a visão de Anthony (1963) sobre o que é metodologia segue uma hierarquia, de modo que o elemento superior orienta o desenvolvimento e o planejamento do próximo. Em outras palavras, o método (que ocupa o nível intermediário nessa estrutura) se baseia na abordagem do professor, o que, por sua vez, influencia diretamente a escolha e aplicação das técnicas de ensino. O método, portanto, segundo o autor, desempenha a função principal de planejar a atividade docente, levando em consideração as concepções de linguagem e aprendizagem do educador.

Vale ressaltar que uma mesma abordagem pode dar origem a diferentes métodos, e cada método pode ser implementado na prática por meio de várias técnicas. Além disso, uma técnica específica pode ser utilizada em diferentes métodos. Esta visão de método proposta por Anthony (1963) marcou um ponto importante nos estudos e pesquisas sobre métodos de ensino de línguas estrangeiras, continuando a ser amplamente utilizada e citada até os dias atuais (Anthony, 1963).

Alguns anos depois, Richards e Rodgers (1986) propõem uma reformulação e expansão do conceito de método. Para eles, um método é composto por três elementos: a abordagem, o design e os procedimentos. Brown (2001) destaca que, de maneira geral, os conceitos de método e técnica, introduzidos por Anthony, foram renomeados por Richards e Rodgers como design e procedimentos, respectivamente. No entanto, é importante observar que, para Richards e Rodgers, o método não é mais visto como uma etapa hierárquica intermediária, mas sim como a combinação equilibrada de três componentes: a abordagem, o design e os procedimentos.

Richards & Rodgers (2001) destacam ainda que, no século XIX, surgiu a necessidade de identificar um “método ideal”, o que impulsionou grandes transformações e inovações. Durante esse período, diversos métodos foram desenvolvidos ou, em alguns casos, revisados e aprimorados a partir de abordagens pré-existentes. Entre os mais conhecidos estão o Método Áudio-lingual, o Método Silencioso, a Sugestopedia, a Resposta Física Total e o Método Comunicativo, também conhecido por alguns como Abordagem Comunicativa (Celce-Murcia, 2001).

Esses métodos foram fortemente influenciados por teorias da Linguística e da Psicologia, especialmente da Psicologia Educacional, e, em menor medida, por áreas como Sociologia e Sociolinguística. Assim, à medida que novas teorias

surgiam nesses campos, os métodos de ensino passaram por revisões críticas sob novas óticas. Um exemplo é o Método Áudio-lingual, que foi moldado pela psicologia behaviorista e pela linguística estrutural. Conforme essas teorias começaram a ser questionadas, o método foi duramente criticado. Em síntese, as influências da psicologia e da linguística sobre os métodos de ensino levaram a críticas, ajustes e o desenvolvimento de novas abordagens. Vale destacar, ainda, a influência dos estudos sobre interdisciplinaridade nas últimas décadas, que trouxeram ênfase a vários ramos dos estudos linguísticos, como Lexicologia, Análise do Discurso e Semântica. Isso resultou em metodologias e filosofias de ensino influenciadas por uma gama mais ampla de áreas do conhecimento (Vilaça, 2008).

2.4. APRESENTAÇÃO DOS MÉTODOS

De acordo com Harmer (2012), existem diversas formas de ensinar uma segunda língua (L2). No entanto, além de refletir sobre como ensinar, também é importante considerar como a língua é aprendida. Algumas pessoas acreditam que a exposição total à língua, como a imersão em países falantes da nova língua que se busca aprender, é o caminho ideal. No entanto, cada aluno possui particularidades. Enquanto alguns aprendem com facilidade, outros enfrentam desafios. A seguir, apresentamos os oito métodos mais comuns para o ensino e aprendizagem do inglês.

O *Grammar Translation Method* (método de gramática e tradução) é usado há muitos anos, sendo considerado um clássico, tendo em vista que foi o primeiro a ser usado no ensino de línguas (Freeman, 2008). Este método busca ensinar inglês através da gramática e tradução da língua alvo para a língua nativa do estudante. O que resulta no sucesso de uma aprendizagem focada em regras gramaticais, que desenvolve muito bem as habilidades de ler e escrever. Em contrapartida, as outras habilidades, como falar e ouvir a língua de forma que venha a entender não se desenvolvem tão bem (Freeman, 2008).

Considerado o método pioneiro no ensino de línguas estrangeiras, o Método Gramática-Tradução surge diante da necessidade do ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego, estendendo-se ao ensino das línguas modernas. O método se baseia em utilizar a primeira língua para ensino de gramática e vocabulário. Leffa (1988) aponta que neste método há três passos

fundamentais para que o método fosse eficaz em sala de aula, sendo estes a (1) memorização de uma lista de palavras, (2) o conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (3) exercícios de tradução. Através desses passos, o professor que utiliza este método desenvolve atividades a partir de livros e textos.

Além disso, ao contrário do que é muito apregoado, o Método de Gramática e Tradução dá certa valorização à fonética, tendo em vista que a pronúncia é crucial para que se entenda as palavras. No entanto, a pronúncia não é enfatizada como nos demais métodos, tendo em vista que o material didático funciona como um plano diretor da aula, e, por isso, o educador prioriza o ensino através de traduções, sendo assim, Leffa (1988, p.13) afirma que “o domínio oral da língua por parte do professor não era um aspecto crucial”, ou seja, tendo em vista que o foco do método é na leitura e escrita, as habilidades orais são deixadas de lado, desta forma, um professor com especialidades fonéticas não seria tão requerido.

Brown (2000) afirma que o método é bastante utilizado por não exigir profissionais extremamente especializados, tanto ao ensinar, quanto no que se refere a avaliar. Entretanto, apesar da declaração anterior. Entendendo que não há um método perfeito, enfatizamos também que o uso desta metodologia pode ser muito bem aproveitada quando o foco do aprendiz é a compreensão de um texto. algumas leituras de texto. Ainda assim, com o passar dos anos, outras necessidades ligadas ao aprendizado de uma nova língua, para suprir estas necessidades surge o Método direto, que é o extremo contrário do método de Gramática e Tradução (Brown, 2000).

Diferente do método anterior, o Método Direto, como o nome sugere, evita o uso da língua materna dos alunos. O método busca abordar a língua que se busca aprender de forma direta, sem o auxílio da primeira língua diretamente, ou seja, sem a tradução. As aulas são totalmente ministradas na língua alvo através de situações baseadas na vida real. No caso do aluno não entender alguma palavra, o professor usa de artifícios como desenhos para mostrar o significado da palavra, mas nunca uma tradução direta. Quanto à gramática, esta deve ser apresentada aos poucos para o estudante, tendo em vista que neste método a conversação e habilidades orais recebem mais atenção (Freeman, 2008).

Os professores que utilizam o Método Direto em suas aulas buscam ensinar o conteúdo utilizando a língua alvo, trabalhando o vocabulário através

de frases baseadas em interações reais. Com isso, o professor ensina vocabulário e gramática ao mesmo tempo que exercita as habilidades orais. Ainda sobre o ensino de gramática, as correções acontecem de forma leve, quase induzindo o aluno a aprender a forma gramaticalmente correta. Segundo Brown (2000), este método busca que o aprendiz da nova língua se aproprie da língua de forma que a oralidade seja fluida, como na primeira língua, sem pausas para traduções.

Para quem já frequentou cursos exclusivos para ensino de línguas, o Método Direto pode ser facilmente identificado nestes espaços. Leffa (1998) afirma que foi Charles Berlitz, dono de uma franquia de cursos de ensino de línguas, que ajudou o método a se popularizar. Brown (2000) afirma que Berlitz divulgava o método como uma solução para o aprendizado de línguas estrangeiras em geral, no entanto, o método encontra mais um contraste com o método de Gramática e Tradução, a ausência de professores de línguas preparados para a aplicação do Método Direto.

Ainda segundo Leffa (1998), o Método Direto enfrentou dificuldades devido os pré-requisitos linguísticos para os que fossem utilizá-lo (fluência oral e boa pronúncia), ainda que um bom professor conseguisse manter a fluência na língua ensinada, recorria a primeira língua para deixar pontos cruciais do conteúdo mais claro, e retornando ao Método de Gramática e Tradução. Além disso, o Método Direto não possui uma boa fundamentação linguística, desta forma, surge um novo método focado

The Audio-Lingual Method, assim como o método direto, é uma abordagem baseada na oralidade, na qual a primeira língua do aprendiz não é usada em sala de aula, para que essa não interfira no aprendizado da nova língua. Este método ensina os alunos através do uso de frases com padrões gramaticais. Existe uma forte linha da psicologia que vê, no presente método, uma forma de os aprendizes superarem os hábitos de sua primeira língua e formar os novos hábitos necessários para serem falantes da língua-alvo. Uma característica interessante do método é que o aluno deve imitar o que o professor falou. Sendo assim, o professor deve se esforçar para oralizar bem (Freeman, 2008).

Brown (2000) destaca que muitos dos princípios do antigo Método Direto foram incorporados nas práticas de sala de aula do método áudio-lingual. No entanto, o que realmente fez este método se destacar como uma inovação foi o

apoio de linguistas e psicólogos, que o legitimaram. Esse respaldo conferiu ao método Áudio-Lingual uma base científica, consolidando-o como uma abordagem mais estruturada e definitiva para o ensino de línguas estrangeiras.

Leffa (1998) descreve que o método áudio-lingual considera que a parte principal de uma língua é a fala, e não escrita, por isso o foco na oralidade. O professor que adota este método submete o aluno a várias etapas, como: ouvir os diálogos, repetir as falas, ler e, por fim, escrever. Este método também defende que a língua é um conjunto de hábitos baseado em estímulo e resposta, de forma similar aos experimentos behavioristas, que fundamentam o método. Além disso, o professor que adota este método entende que a automatização das estruturas orais, a gramática era ensinada de maneira indutiva. Para identificar os erros dos alunos, é utilizado a Análise Contrastiva, que consiste em uma comparação entre os sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais de duas línguas.

No *Silent Way*, o aprendizado ocorre com pouca intervenção do professor, incentivando os alunos a descobrirem as regras da língua por conta própria. O aprendizado da língua é visto como um processo no qual os próprios alunos formulam regras sobre a língua aprendida. Desta forma, o professor não interfere de forma tão ativa, apenas através de pequenas orientações. Essa é uma característica importante desse método, ele baseia-se na percepção e sentimento dos alunos. Os estudantes são estimulados a desenvolver seus próprios critérios para a correção, para garantir que eles respondam por sua própria produção na língua alvo, sendo ele o responsável pela construção do seu aprendizado. O silêncio do professor os obriga a se ajudarem, para isso eles precisam ter autoconfiança. Fichas com cores, ou sinais que representem sons ou palavras são constantemente usados. As quatro (escutar, falar, ler e escrever) habilidades se reforçam mutuamente (Freeman, 2008).

Enquanto isso, o método *Desuggestopedia* baseia-se basicamente na preparação de um bom ambiente para o aprendizado da língua alvo. O ambiente de estudo deve ser relaxante e confortável. Pôsteres com informações gramaticais são dispostos pela sala e trocados periodicamente para incitar a aprendizagem através de estímulos externos mutuamente (Freeman, 2008).

Quanto ao *Community Language Learning*, Freeman (2008) afirma que há atenção para além da aprendizagem. É levado em consideração os sentimentos do aluno com relação à aprendizagem, como o medo e a

insegurança. Sendo assim, o professor não deve ser uma figura autoritária e ameaçadora. A interação e confiança devem acontecer tanto entre o professor e o aluno quanto entre os alunos. As limitações dos estudantes também devem ser uma questão levada em consideração no momento da avaliação e os alunos devem estar sempre bem avisados e informados sobre as atividades em sala, para que se sintam seguros. Esse método visa à comunicação e expressão oral. Ao contrário de alguns métodos, a L1 pode ser usada como apoio pelos alunos. Até agora vimos métodos que fazem o aluno falar a língua alvo desde o primeiro encontro.

O método *Total Physical Response*, por sua vez, destaca-se por focar primeiro na compreensão auditiva da língua que se busca ensinar antes de incentivar a produção oral. O aprendizado acontece de maneira lúdica, usando comandos físicos que os alunos devem executar antes de aprender a ler e escrever. Quando os alunos já repetiram uma série de comandos, eles então passam a demonstrá-los ao resto da turma. Após terem domínio de uma série deles, os alunos aprendem a lê-los e escrevê-los. Com o tempo, novos comandos são adicionados à medida que os alunos dominam os anteriores (Freeman, 2008).

Por fim, o *Communicative Language Teaching* (Ensino da Linguagem Comunicativa) tem como meta facilitar a capacidade de comunicação dos alunos. Não basta ter um domínio genérico da língua alvo, pois com isso não se pode construir uma comunicação que de fato acontece no dia a dia. Para tanto, os professores devem focar em atividades que envolvam uma comunicação espontânea. Sendo assim, a L2 é usada primordialmente para comunicação em sala de aula, deixando de ser apenas um objeto de estudo. Os erros são tratados como um resultado natural do desenvolvimento da comunicação. Caso a atividade ocorra com fluência, o professor não deve corrigir o aluno, mas anotar o erro e fazer uma observação posteriormente (Freeman, 2008). Após essa breve explanação individual sobre cada método, passamos agora a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa para a análise dos dados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a construção desta pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa de caráter comparativo, com base na análise de resumos acadêmicos que descrevem práticas pedagógicas de professores de inglês no Brasil e na Espanha. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista os nossos objetivos que estão relacionados ao ensino de língua inglesa, segundo o discurso acadêmico dos próprios professores, dispostos em resumos de pesquisas científicas. Tomando como corpus da pesquisa os resumos do Seminário Internacional de Professores de Língua Inglesa (SIABRALITEC) no Brasil (edições 2018 e 2019) e os resumos dos artigos da revista Odisseia da Universidade de Almeria. Sendo assim, esta pesquisa utiliza-se também de uma metodologia de caráter comparativo, com base na análise de resumos acadêmicos que descrevem práticas pedagógicas de professores de inglês no Brasil e na Espanha.

3.1. A PESQUISA QUALITATIVA ATRAVÉS DE RESUMOS ACADÊMICOS

É necessário pensar e discutir sobre a produção de linguagem como um fenômeno social e subjetivo. É pensando nisso que nasce este trabalho, buscando a resposta para o questionamento inicial em autores como Pistori ((2018), Bakhtin (2017) e Bogdan e Bilken (2010), que discutem e compartilham pensamentos sobre linguagem. Para analisar e entender os caminhos que seguem a (re)produção de linguagem na sociedade, tendo como ponto de partida os pesquisadores que analisam a construção dialógica e social da linguagem.

Segundo Minayo (2017, p.571, tradução nossa), as ciências humanas e sociais exigem uma metodologia de pesquisa de “caráter compreensivo, contextualizado, interpretativo e dialético”. Utilizar uma metodologia que não compreenda essas características seria em vão, pois não contemplaria a dialogicidade, humanidade e historicidade do indivíduo por si só e no mundo.

É por toda essa subjetividade que estudar ciências humanas e sociais se torna um desafio, e, para tal desafio, Minayo (2017) sugere uma abordagem que compreende as características citadas anteriormente. Para o autor, as abordagens qualitativas são utilizadas no mundo inteiro por pesquisadores que

buscam compreender o indivíduo na sociedade. Como este estudo busca uma compreensão e reflexão acerca de questões inerentes ao sujeito na sociedade, é importante saber como fazer este estudo.

Bogdan e Bilken (2010) introduzem a pesquisa qualitativa como um método muito humanístico, pontual e detalhista. Nas palavras dos autores, nada é por acaso (Bogdan e Bilken, 2010), sendo assim, cada acontecimento tem um significado, ação e pensamento social é questionável, pois, para o pesquisador qualitativo, tudo tem um porquê e precisa ser investigado. Além disso, Minayo (2017) atenta para essa questão quando diz que a pesquisa qualitativa é filosófica, e isso se confirma em Bogdan e Bilken (2017), já que as pesquisas qualitativas nascem das inquietações, como é o caso do nosso estudo.

3.2. UMA PESQUISA APLICADA E DESCRITIVA

Silva (2005) explica que a Pesquisa Aplicada tem como objetivo principal gerar conhecimentos para aplicar na prática, encontrando soluções para problemas específicos. De igual modo, esta pesquisa visa o debate de metodologias utilizadas em contextos práticos da sala de aula, visando contribuir para a melhoria do ensino de língua inglesa. Para isso, utilizamos como objetivo de pesquisa o descritivo, tendo em vista que os resumos que tratamos aqui serão analisados, classificados e interpretados. Através dos dados encontrados nos resumos será possível conhecer fenômenos acerca do ensino de língua inglesa tanto no Brasil quanto na Espanha.

Sobre classificar a pesquisa dentro de objetivos descritivos, Andrade (2001, p.124) afirma justamente que “nesse tipo de pesquisa [descritiva] os fatos são observados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles”, ou seja, exatamente como é feito com relação aos resumos acadêmicos nesta pesquisa.

Seguindo adiante, de acordo com Michel (2005, p. 36), o propósito da pesquisa descritiva é examinar fatos ou fenômenos com o máximo de precisão possível, buscando observar, registrar e interpretar suas relações, conexões e influências. Conforme a autora, esses fatos e fenômenos devem ser coletados em seu contexto natural e analisados sob a perspectiva das influências que o ambiente exerce sobre eles (Michel, 2005, p. 36).

Gressler (1983) aponta que a pesquisa descritiva vai além de simplesmente descrever fenômenos, situações e características de uma população ou área de interesse, não tendo como objetivo explicar relações ou testar hipóteses. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa pode servir para "identificar problemas, justificar condições, comparar e avaliar o que outros estão desenvolvendo em problemas similares, com o intuito de esclarecer situações para futuras decisões" (Gressler, 1983, p. 28). Enquanto alguns autores consideram que a pesquisa descritiva difere de outras abordagens, como a exploratória e o estudo de caso, Cervo et al. (2007) recomendam o uso de pesquisas exploratórias quando o tema é pouco conhecido. Nesse sentido, Gil (2011) defende que a pesquisa exploratória é apropriada quando o pesquisador precisa de maior clareza ou delimitação do tema, algo comum em áreas pouco investigadas.

Ainda segundo Gressler (1983), a pesquisa descritiva envolve o estudo de muitos elementos com poucas variáveis, enquanto o estudo de caso aprofunda-se em poucas unidades, analisando diversas variáveis. Seguindo as características apontadas por esses autores, o presente estudo configura-se como descritivo, pois busca retratar metodologias utilizadas no ensino de língua inglesa no Brasil e na Espanha, oferecendo uma visão mais ampla e detalhada dessa realidade.

3.3. DESCRIÇÃO DOS DADOS ANALISADOS

O corpus desta pesquisa se divide em duas partes. Uma delas se dá pelos cadernos de resumos do I e II SIABRALITEC, o Seminário Internacional da ABRALITEC (Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). Este único caderno de resumos reúne os artigos apresentados no I e II SIABRALITEC, que por sua vez foi organizado pelo professor Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva e publicado² pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Minas Gerais, campus Ouro Preto.

² Seminários Internacionais da ABRALITEC, I e II., 2020, Ouro Preto. Anais. Ouro Preto: IFMG, 3 de out. 2020. p. 205.

O I SIABRALITEC ocorreu entre os dias 19 e 20 de abril de 2018 no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Sapucaia do Sul - RS, e teve como tema “Perspectivas, desafios e possibilidades no ensino de língua inglesa”. Já a II edição do SIABRALITEC aconteceu durante os dias 28, 29 e 30 de agosto de 2019 na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), tendo como tema “O papel da língua inglesa na rede federal de educação: compartilhando cenários e maximizando êxitos”.

Dentre os resumos publicados, onze foram selecionados. Nosso critério na seleção foram resumos que falassem de forma específica sobre o ensino de língua inglesa, para que fossem analisados os enunciados dos professores sobre esse tema específico. Sendo assim, ficaram de fora os resumos da Seção 3, que tem por tema “Literaturas em língua inglesa”, que, por sua vez, contempla dois resumos, o “*Storytelling and hope in Young adult dystopian fiction by women*” e o “*The kite runner e Once in a Promised Land: estereótipos do oriente e a literatura étnica norte-americana*”. Esses resumos, apesar de fazerem parte da grande área das ciências humanas e letras, não abordam a questão da microárea que explanamos nessa pesquisa: o ensino e, por esse motivo, não serão analisados.

Não obstante, foram analisados os resumos das demais seções, organizados e expostos na tabela a seguir. Utilizaremos a sigla RB para se referir aos resumos brasileiros, seguido de um número que corresponde a ordem em que o resumo se encontra na tabela.

Tabela 1– Resumos a serem analisados do I e II SIABRALITEC

Seção	Título da pesquisa	Autor e ano
	(RB1) Implementação do nivelamento na organização curricular de língua inglesa no ensino médio: Um relato de experiência	Elane Kreile Manhães e Cristiane de Paula Bouzada (2020)
Seção 1: Experiências exitosas no ensino de língua inglesa	(RB2) Experiência em sala de aula: procedimentos na produção de um gênero textual	Gláucio Geraldo Moura Fernandes
	(RB3) O estudo de gêneros para o ensino de Língua	Cláudia Silva Estima

Inglês com alunos/as do Curso Técnico em Biotecnologia”		
	(RB4) Trabalhando com biografias: personalidades inspiradoras de diferentes épocas	Susana Pinheiro da Cruz Prestes
Seção 2: Novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa	(RB5) Escrita colaborativa online, interdisciplinaridade e multiletramentos nas aulas de inglês	Sabrina Guedes Miranda Dantas e Samuel de Carvalho Lima
	(RB6) <i>Duolingo for schools</i> no IFCE: relato de uma experiência	Karlucy Farias de Sousa
Seção 4: A tradução e o ensino e aprendizagem de língua inglesa	(RB7) O uso da tradução por meio da dublagem e da legendagem no ensino de inglês como língua adicional	Gabriela Fontana Abs da Cruz
Seção 5: Outros temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa	(RB8) O uso de linguagem transglóssica entre os estudantes de Ensino Médio Integrado do IFSP, campus Salto: respeito à diversidade	Joana de São Pedro Inocente
	(RB9) <i>What is the power of education?</i> As aulas de inglês como eventos de letramento e cidadania	Diego Fernandes Coelho Nunes
Seção 6: Reflexões sobre a prática docente em língua inglesa: revisitando a Linguística Aplicada	(RB10) Feedback como estratégia de reflexão na aprendizagem	Walma Laene Leite do Nascimento

Fonte: Autoria própria (2024).

Para enriquecer e categorizar esta pesquisa, a comparação de diferentes enunciados reproduzidos em diferentes contextos de espaço e cultura se torna essencial, sendo assim, foi feito também uma comparação entre um país da América Latina (Brasil) e outro da Europa (Espanha). O corpus analisado resulta em pesquisas acadêmicas da área do ensino de inglês da Universidade da Almeria (UAL), mais particularmente os que foram publicados pela biblioteca da

universidade. Foram selecionados os resumos que discorreram sobre o ensino de língua inglesa, podendo ser abordadas questões quanto a metodologia, estratégias de ensino, experiências em ensino, e outras situações que giram em torno do ensino de língua inglesa. Esta etapa da pesquisa foi financiada pelo “Programa RN de qualificação Acadêmica Internacional” da Fundação de Apoio à Pesquisa do RN (FAPERN), em consonância com o edital nº13-2022.

Para alcançar isto, foi preciso uma mobilidade internacional, viabilizada mediante o estímulo de uma bolsa e respaldada pelo apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN). A mobilidade teve início em 18 de outubro de 2023 e perdurou até 2 de novembro de 2023, totalizando um período de 15 dias, na cidade de Almeria, Espanha, sendo os estudos realizados na Universidade de Almeria (UAL). Após a chegada, foi providenciado o acesso às instalações tanto da biblioteca física quanto da virtual.

A viagem à Espanha, mais especificamente à cidade de Almeria, foi realizada com o objetivo de compreender o contexto de produção dos trabalhos dedicados ao ensino de línguas inglesa. Durante essa experiência, tive acesso ao processo de editoração de pesquisas relacionadas ao ensino da língua inglesa. A imersão no ambiente acadêmico permitiu constatar que o Departamento de Filologia atribui grande valor ao ensino de língua inglesa, a ponto de possuir um periódico exclusivamente dedicado a esse tema. Este periódico, embora focalize predominantemente o ensino da língua, adota uma abordagem aberta, e em suas edições é possível encontrar textos que podem ou não considerar o contexto espanhol.

O processo de editoração ao qual me refiro é o “Odisseia: Revista de Estudios Ingleses”, que apresenta artigos pertinentes à discussão sobre o ensino da língua inglesa. Em virtude dos propósitos desta pesquisa e pensando em obter o máximo de materiais possíveis, abster-me de procurar por uma edição específica, a fim de evitar a exclusão de diversos artigos que abordavam o ensino da língua em questão. Como critério de seleção, foram selecionados os resumos que possuíam discussões sobre o ensino de língua inglesa.

Desse modo, procedeu-se a um levantamento das edições compreendidas entre 2001 (a primeira disponível na biblioteca virtual da UAL) e 2019 (a última acessível na referida biblioteca virtual). Entre esses anos, foi possível contar 29 artigos publicados pela revista. Todos os artigos giravam em torno do ensino da língua inglesa, alguns focados em literatura,

outros em gramática e alguns focados em vocabulários de contextos específicos, como estudos da medicina e engenharia. O fator determinante para a seleção do corpus foi que o estudo tratasse especificamente sobre o ensino da língua inglesa, abordando metodologias, desafios e crenças. A janela temporal também foi um filtro utilizado, sendo priorizado os textos publicados a partir de 2011, considerando uma seleção de pesquisas mais atualizada. Desta forma, dos 29, 10 foram analisados, seguindo estes critérios de seleção.

A mencionada revista engloba estudos relacionados ao ensino, literatura, tradução, gramática e gênero, além de abordar contextos específicos relacionados à língua inglesa, como terminologia médica em inglês. Ao todo, a revista conta com 20 edições, sendo duas delas publicadas no ano de 2003, enquanto nos demais anos houve uma única edição.

Os títulos dos resumos selecionados da revista *Odisséia* estão dispostos na tabela a seguir, sendo a sigla RE utilizada para identificar que são resumos da Espanha, seguido de um número que identifica o lugar por ordem na tabela.

Tabela 2-Resumos a serem analisados da *Odisséia*

Título da pesquisa	Autor (a)	Ano
(RE1) ADVANCED SPANISH UNIVERSITY STUDENTS' PROBLEMS WITH THE PRONUNCIATION OF ENGLISH VOWELS. IDENTIFICATION, ANALYSIS AND TEACHING IMPLICATIONS	Yolanda Joy Calvo Benzies	2012
(RE2) APRENDER INGLÉS EN EL MUSEO: PROPUESTA DE TAREA TRASVERSAL PARA EL AULA DE INGLÉS DE ESO	Gemma Delicado Puerto	2012
(RE3) DE LA LECTURA INTENSIVA A LA EXTENSIVA EN LA CLASE DE ILE. FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS	Raúl Ruiz Cecilia	2011
(RE4) ELMER: A	María Victoria Guadamillas	2015

CLASSROOM INTERVENTION FOR INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION			Gómez
(RE5) LEARNING AND TEACHING OF ENGLISH IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM OF PRIMARY EDUCATION THROUGH CURRENT SONGS AND CARTOONS	Natalia Lucía Vélez Gea	2013	
(RE6) REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA CARRERA DE INGENIERÍA CIVIL EN ECUADOR	Jaime Walter Cañarte Ávila, Ned Quevedo Arnaiz e Nemis García Arias.	2014	
(RE7) “ME NO REPENT YET”: ESTRATEGIAS PARA LA TRADUCCIÓN DEL INGLÉS JAMAICANO EN BREVE HISTORIA DE SIETE ASESINATOS DE MARLON JAMES	Miguel Sanz Jiménez	2017	
(RE8) THE L1 IN EFL INSTRUCTION, A BENEFICIAL RESOURCE OR A ‘LIFE VEST’? PERSPECTIVES OF A BILINGUAL NEST AND A NON-NEST	Irene Millán Maciá	2017	

Fonte: Autoria própria (2024).

Afirmamos então que os resumos levantados oferecem uma base para o entendimento das questões em pauta e permitirão explorar as metodologias de ensino entre Brasil e Espanha. No entanto, muitos desafios surgiram ao se fazerem as análises, como por exemplo a incompletude dos resumos, que muitas vezes não exploram ou citam detalhes importantes da pesquisa ou da sala de aula. É compreensível que todos os modelos de pesquisa sofram com desafios, e na presente pesquisa isto não seria diferente, o que não tira ou minimamente diminui a importância de se estudar os resumos acadêmicos para que se alcance

melhorias no ensino de línguas. Concluindo a apresentação dos dados que serão objeto de nossa análise, no capítulo a seguir a análise desses dados, buscando identificar padrões, correlações e diferenças relevantes que nos ajudarão a alcançar os objetivos propostos neste estudo.

4. IDENTIFICANDO AS METODOLOGIAS DE ENSINO EM CADA RESUMO

4.1. RESUMOS BRASILEIROS

Procederemos, neste tópico, com a descrição dos dados, levando em consideração a base teórica e metodológica previamente apresentada.

A começar pelo resumo do trabalho intitulado “IMPLANTAÇÃO DO NIVELAMENTO NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA” dos autores Elane Kreile Manhães e Cristiane de Paula Bouzada.

RB1
Resumo: Através de diagnósticos feitos durante suas aulas, as professoras de Língua Inglesa de um Câmpus do Instituto Federal Fluminense (IFF) identificaram que a qualidade do processo de ensino aprendizagem do idioma vinha sendo intensamente comprometido devido à recorrente heterogeneidade de níveis de proficiência na língua por alunos de uma mesma turma. Durante uma capacitação nos EUA, uma das professoras do Câmpus inteirou-se de que tal problema havia sido minimizado no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), através da divisão dos alunos, nas aulas de Língua Inglesa (LI), por nível de conhecimento do idioma, e não por turmas, tal como se fazia no IFF. Considerando o inciso IV, do art. 24, da LDBEN vigente, que possibilita a organização de turmas com alunos de níveis equivalentes de adiantamento na matéria para o ensino de línguas estrangeiras, a oportunidade gerada pela instauração do Grupo de Trabalho que visava à reestruturação pedagógica do Câmpus e à reformulação dos PPCs dos cursos técnicos e à adesão dos gestores e docentes a essa nova possibilidade, a ideia foi discutida, consolidada e implantada. Como resultado, no ano letivo de 2017, o ensino da LI, no Ensino Médio Integrado, funcionou com a divisão entre dois níveis (beginner e intermediate) e, em 2018, pretende-se que a divisão seja feita em três níveis (beginner, intermediate e advanced) de proficiência na língua. Este trabalho objetiva apresentar tal proposta de organização curricular e oferta de ensino da LI e relatar a experiência de um trabalho mais direcionado às necessidades e potencialidades dos alunos. Palavras-chave: Organização curricular, nivelamento, língua inglesa.

O resumo do trabalho de Manhães e Bouzada foca em comparar o método de ensino e o aprendizado da Língua Inglesa entre dois Institutos Federais, popularmente conhecidos como IFs, um do Rio de Janeiro e o outro de Santa Catarina. O que se observou foi que o Instituto Federal Fluminense apresentou pouca proficiência no estudo da língua estrangeira devido à heterogeneidade nos níveis de saber de uma mesma turma. Mediante a isso, foi aplicado o método usado pelo Instituto de Santa Catarina, que dividiu e reagrupou os alunos de uma mesma turma baseando-se em níveis equivalentes de aprendizado. Depois de discutir e implantar a ideia, notou-se a eficácia do método, que funcionou no ano de 2017 com os grupos de iniciantes a intermediários na língua e preparava-se para, em 2018, acrescentar a categoria avançado.

Mediante ao que foi contextualizado no resumo, é possível observar o uso do método ***Community Language Learning***, tendo em vista o foco em pequenos grupos, o que Freeman (2008) chama de comunidade, em que se propõe a levar em consideração o contexto do aluno e seu nível de proficiência com o objetivo de desenvolver um processo de ensino afetivo, que se interage mais com a própria comunidade, partindo do pressuposto que todos ali estão em um espaço seguro de aprendizado, em que todos estão no mesmo nível, conforme elucida Freeman (2008).

O segundo artigo tem como título “EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: PROCEDIMENTOS NA PRODUÇÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL”, escrito pelo professor Gláucio Geraldo Moura Fernandes.

RB2
Resumo: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é descrever as etapas de produção do gênero Propaganda por alunos do Ensino Médio Técnico. O gênero foi desenvolvido por estudantes do primeiro ano, durante o terceiro bimestre de 2018, em uma instituição federal de ensino localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Para a constituição das tarefas relacionadas à produção do modelo de gênero proposto, foi desenvolvida uma Sequência Didática visando abordar a estrutura do texto, as operações cognitivas e a escrita do texto. Esse modelo, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem por base uma estrutura que representa a produção textual. Após uma apresentação inicial da situação na qual é descrita o modelo de comunicação que os alunos deviam realizar, estes elaboraram um texto escrito inicial que correspondeu ao gênero trabalhado, sendo esta a primeira versão. Essa versão permitiu ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades previstas. A partir daí, foram desenvolvidos módulos através dos quais foi possível trabalhar determinados problemas de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos e, com o auxílio do

professor, mediram os progressos alcançados. Os resultados mostram que esse modelo faz com que os alunos trabalhem, a partir da observação do gênero, questões que permeiam a produção do texto. Além disso, por meio dos módulos, foi possível particularizar as atividades, permitindo ao professor auxiliar os alunos quanto a dúvidas e dificuldades no processo de produção do gênero.

Palavras-chave: Gênero textual; sequência didática; produção textual.

Neste estudo há o relato das etapas de construção de um texto do gênero Propaganda com alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de Belo Horizonte em Minas Gerais. O autor buscou um método que abordasse por etapas a construção do texto, através de um modelo de estrutura condizente ao gênero. Feita uma apresentação inicial desse texto, como um modelo base, o professor e os alunos trabalharam para melhorar sua primeira versão através de habilidades já adquiridas, ajustando falhas previstas e priorizando determinadas etapas por vez, até uma versão final. O autor utiliza técnicas de Sequências Didáticas proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois em síntese, os autores acreditam que o ensino de gênero deve permitir o ensino da oralidade e da escrita simultaneamente a partir de encaminhamentos pré-estabelecidos, concentrando-se nas dimensões textuais da expressão oral e escrita.

O autor do texto constatou, portanto, que: os alunos partem do ponto da observação e análise do gênero através da leitura, compreendem sua estrutura e na fase da escrita adaptam sua intencionalidade e propagam o discurso pretendido. Essa noção de estrutura e composição denota o domínio do gênero. Desta forma, a metodologia utilizada poderia se identificar em muito com o método *Communicative Language Teaching*, no entanto, notamos que, para se encaixar nesse método, não é necessário apenas que exista foco na comunicação crítica, mas também na oralidade dos alunos, o que, segundo o resumo não é trabalhado, vemos que o foco está nas habilidades de escrita e leitura. Apesar de não relatar que é utilizado a tradução, os objetivos relacionados se encaixam com o método de **Gramática e Tradução**, mesmo assim, frisamos a criticidade com a qual o método foi aplicado para atender as habilidades de leitura e escrita. Reforçamos ainda que o fato da pesquisa em abordar a estrutura do texto e as operações cognitivas para auxiliar na produção do gênero “Propaganda” embasa o uso da metodologia citada.

O terceiro artigo tem por título “O ESTUDO DE GÊNEROS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM BIOTECNOLOGIA”, sendo desenvolvido pela autora Cláudia Silva Estima.

RB3

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir a aplicação de gêneros textuais como ferramenta pedagógica para o ensino de língua inglesa a estudantes do ensino técnico do curso de biotecnologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul/ Câmpus Porto Alegre. A metodologia de pesquisa utilizada para o registro dos dados coletados adquire o formato de relato de experiência, os quais são analisados à luz dos estudos de gêneros textuais, do papel que a interdisciplinaridade e a afetividade adquirem nesse processo. Os resultados obtidos são apresentados em um roteiro com a sequência de atividades que foram trabalhadas ao longo de um semestre letivo. Na implementação desse roteiro, observou-se que a experiência tratada conferiu um envolvimento mais efetivo dos estudantes nos seus processos de aprendizagem. Este traço foi identificado pela manifestação, por parte dos alunos, de um foco maior em seus estudos, bem como pela qualidade dos trabalhos produzidos que tiveram por característica predominante uma construção contínua e dialogada entre professor, alunos e material de ensino.

Palavras-chave: Inglês para fins específicos, interdisciplinaridade, afetividade.

Este artigo apresenta e discute, através de um relato de experiência, a aplicação de gêneros textuais como ferramenta pedagógica para o estudo da língua inglesa realizado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, no campus Porto Alegre. Sobretudo, a autora observou o papel desempenhado pela interdisciplinaridade e a abordagem da afetividade depositada nesse âmbito.

Para realizar todo o experimento, criou-se um roteiro com uma sequência de atividades a serem trabalhadas. Os resultados foram gerados a partir dos aspectos observados durante todo o semestre letivo em que a abordagem foi submetida.

O ***Community Language Learning*** é um método observado na construção da prática pedagógica utilizada neste artigo. O cuidado com a afetividade é um aspecto muito destacado pela proposta, já que busca reforçar a importância da conexão entre professor e aluno, alunos e colegas, além de todos os outros componentes do processo de ensino.

Tais destaques reiteram que esse método permite o professor dar mais suporte ao aluno, levando a valorização da figura do professor como condutor do ensino e a incitação a dedicação do aluno, ao mesmo tempo, que cria um ambiente propício ao aprendizado que futuramente se converte em bons

resultados acadêmicos, características que condizem com o método em questão, associando o aprendizado com as relações pessoais dentro da sala de aula (Freeman, 2008). Além disso, assim como no artigo anterior, o uso de textos para o ensino da língua inglesa está presente, trabalhando as habilidades de leitura e escrita de forma crítica, portanto, ressaltamos que a prática pedagógica analisada combina com o método Community Language Learning o método de **Gramática e Tradução**.

O quarto artigo tem por título “Trabalhando com biografias: personalidades inspiradoras de diferentes épocas”, da autora Susana Pinheiro da Cruz Prestes (IFPR).

RB4
Resumo: O presente artigo visa apresentar uma atividade desenvolvida com estudantes de segundo ano do ensino médio técnico que teve como objetivo estimular a capacidade de pesquisa, seleção e compartilhamento de informações, bem como desenvolver a criticidade dos estudantes enquanto cidadãos de direito na sociedade em que estão inseridos. Objetivou ainda desenvolver práticas comunicativas em língua inglesa fazendo uso do gênero textual biografia. Para tanto, adotamos a perspectiva bakhtiniana de gênero (BAKHTIN, 2003) e os pressupostos da linguística aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2008). A proposta foi que os estudantes lessem e discutissem a história de duas jovens de comportamento revolucionário; em seguida, identificassem as características comuns em ambas as biografias e posteriormente escolhessem uma personalidade para exercitar suas próprias versões de biografia. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de utilizar ferramentas tecnológicas simples para o compartilhamento de informações e o recebimento de feedback. Isso nos levou à constatação de que muitos deles não se mostram familiarizados com procedimentos elementares que envolvem o compartilhamento de informações por meio de ferramentas simples como editores de texto e o uso do e-mail como meio para envio de trabalhos. Assim, a atividade proposta, além de alcançar os objetivos pretendidos, possibilitou práticas de letramento digital. Palavras-chave: gêneros textuais, biografia, linguística aplicada.

Este artigo apresentou uma série de atividades desenvolvidas com alunos do segundo ano do Ensino Médio Técnico, que tinha por objetivo instruir acerca do tratamento de informações, ou seja: pesquisa, seleção e compartilhamento. Ao mesmo tempo desenvolver nos alunos o pensamento crítico mediante a situações vivenciadas em suas respectivas esferas sociais. Aliado a isso, foram pensadas práticas comunicativas em língua inglesa, através do gênero textual biografia. Os alunos pesquisaram acerca de personalidades históricas, depois de feitas as análises, criaram suas próprias versões de biografias. Além das já

esperadas habilidades reforçadas, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar novas ferramentas tecnológicas que facilitaram o processo de escrever e compartilhar informações.

Baseando-se na perspectiva bakhtiniana de gênero (Bakhtin, 2003) e os pressupostos da linguística aplicada transgressiva (Pennycook, 2008), esta prática pedagógica tem como objetivo proporcionar conhecimentos acerca de gênero e linguagem, além de usar ferramentas que se apoiam em gêneros textuais, possibilitando a esses alunos práticas de letramento digital. A autora destaca ainda no resumo que tem como objetivo “desenvolver práticas comunicativas”, no entanto o que notamos é que o foco maior estava em fazer pesquisas sobre biografias. É bem verdade que a comunicação abrange tanto habilidades de leitura e escrita quanto de fala, desta forma, notamos que o ***Communicative Language Teaching*** se encaixa neste método. Para afirmar isso, destacamos o trecho em que é dito que foi feito a “seleção e compartilhamento de informações”, os alunos também foram orientados a “lerem e discutirem a história de duas jovens de comportamento revolucionário”. Diferentes de outros artigos, como no caso do RB2, em que foi trabalhado a escrita, neste resumo, além da escrita, foi exercida a comunicação oral. Sendo assim, a prática descrita foca no desenvolvimento de práticas comunicativas em inglês, tendo um caráter altamente comunicativo, já que os estudantes precisam interagir, discutir e produzir textos com base em biografias.

O artigo seguinte a ser analisado tem como título “Escrita colaborativa online, interdisciplinaridade e multiletramentos nas aulas de inglês”, dos autores Sabrina Guedes Miranda Dantas e Samuel de Carvalho Lima.

RB5
Resumo: A Escrita Colaborativa Online (ECO) tem sido apontada como uma possibilidade de ensino da escrita em língua estrangeira que pode ir além de atividades mecânicas de reprodução de estruturas gramaticais. Fundamentados no conceito de escrita colaborativa (ALLEN et al., 1987) e nas potencialidades das tecnologias da Web 2.0 (YIM; WASCHAUER, 2017), propomos uma atividade de produção escrita em língua inglesa que dialoga com a Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009) e os princípios da interdisciplinaridade (ALVARENGA, 2015; FAZENDA, 2008). A atividade apresentada é um recorte de uma proposta de ensino que pode ser aplicada como tarefas complementares ao ensino de inglês em séries do Ensino Médio. Conclui-se que a utilização da abordagem de ECO na sala de aula de inglês, nos moldes que apresentamos, pode promover a habilidade de apropriação crítica nos processos de pesquisa de informações na rede, uso de ferramentas online e minimização das

possíveis dificuldades encaradas pelos alunos em atividades de produção escrita.

Palavras-chave: Escrita colaborativa online, interdisciplinaridade, multiletramentos.

O artigo explora a aplicação da Escrita Colaborativa Online (ECO) como uma abordagem de ensino da escrita em língua estrangeira, visando transcender as práticas mecânicas de reprodução de estruturas gramaticais. A metodologia utilizada é cuidadosamente fundamentada em conceitos como a escrita colaborativa, explorada por Allen *et al.* (1987), e nas potencialidades oferecidas pelas tecnologias da Web 2.0, conforme destacado por Yim e Waschauer (2017).

A atividade apresentada é delineada como um recorte de uma proposta de ensino, sugerindo sua aplicação como tarefa complementar ao ensino de inglês no Ensino Médio. A conclusão destaca que a abordagem de ECO, conforme delineada, pode oferecer benefícios significativos, incluindo o estímulo à habilidade de apropriação crítica de informações online, o uso eficaz de ferramentas digitais e a minimização de possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos em atividades de produção escrita.

Diante da prática descrita, pode-se notar que está muito presente a metodologia de ensino ***Communicative Language Teaching*** (Ensino Comunicativo de Língua). Isso se dá porque a proposta de Escrita Colaborativa Online (ECO) vai além do ensino mecânico de gramática, focando em atividades que envolvem a comunicação prática e o uso de ferramentas online. O Ensino Comunicativo valoriza a interação entre os alunos e a aplicação da língua em situações reais e cotidianas, algo que a escrita colaborativa online.

O resumo do artigo a seguir tem por título “Duolingo for schools no IFCE: relato de uma experiência”, e foi escrito por Karlucy Farias de Sousa.

RB6

Resumo: A minha prática pedagógica como professora da disciplina de Inglês Instrumental no Ensino Tecnológico e nas Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará no Câmpus Limoeiro do Norte levou-me a refletir acerca de algumas questões que nortearam este trabalho. A ementa desse componente curricular nos cursos do Câmpus tem um único foco: proficiência leitora. Infelizmente, a maioria dos alunos ainda não reconhece a importância de saber inglês nos dias atuais, o que contribui para a marginalização dessa disciplina em meio às demais disciplinas do currículo. Em uma tentativa de engajar os estudantes no aprendizado da língua, as novas tecnologias têm sido grandes aliadas. Entre as ferramentas selecionadas para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a mais frequentemente utilizada é o Duolingo. Além de ser gratuita e divertida, permite ao

professor acompanhar o progresso dos aprendizes e designar atividades que podem ser resolvidas em sala ou em casa através do Duolingo for Schools. Destarte, o objetivo deste trabalho foi relatar a experiência do uso desse recurso na aprendizagem de língua inglesa em 2019.1 sob a ótica de pesquisadores que defendem o uso da tecnologia em sala de aula, como Harmer (2015) e Larsen-Freeman e Anderson (2011). A metodologia desse estudo de caso consistiu na descrição detalhada de como a ferramenta foi inserida no cotidiano dos alunos e como ela foi associada à disciplina lecionada. Os resultados indicam que a ferramenta foi bem aceita pelos alunos da disciplina.

Palavras-chave: Inglês como LE, Recurso tecnológico, Instituto Federal do Ceará.

A prática pedagógica da professora da disciplina de Inglês Instrumental no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus Limoeiro do Norte*, é apresentada como um reflexo da busca por estratégias eficazes para desenvolver a proficiência leitora dos alunos. Nesse contexto, a análise do resumo destaca o uso de metodologias específicas, com ênfase em tecnologias educacionais, principalmente a plataforma Duolingo.

A ementa do componente curricular tem seu enfoque central na proficiência leitora, mas a autora traz destaque para a falta de reconhecimento, por parte da maioria dos alunos, da importância do domínio do inglês nos dias atuais. Para trabalhar o objetivo da ementa da disciplina, a professora recorre a uma abordagem mais criativa, o uso de um aplicativo dedicado ao ensino de novas línguas. Segundo a própria plataforma, é utilizado “lições rápidas e curtinhas, você ganha pontos e desbloqueia novos níveis enquanto aprende como se comunicar na vida real”.³

Desta forma, percebemos que a prática descrita corresponde ao método ***Communicative Language Teaching***, tendo em vista que o Duolingo, ao ser utilizado como ferramenta de ensino, incentiva o aprendizado autônomo e interativo, características centrais do Ensino Comunicativo, que valoriza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. O uso de tecnologias como suporte para melhorar o engajamento dos alunos e desenvolver habilidades linguísticas, especialmente de leitura, reforça ainda mais essa conexão com a abordagem comunicativa, que trata a língua como um meio para desenvolver competências reais e aplicáveis na prática.

³ Informação retirada do site Duolingo: [Duolingo - A melhor maneira do mundo de aprender um idioma](#).

Apesar de o objetivo da disciplina ser resumir a proficiência da leitura em língua inglesa, o que poderia encaixar a metodologia utilizada no método de Gramática e Tradução, o caminho traçado pela professora foi para além do exigido pela ementa, possibilitando que os alunos tivessem a oportunidade de aprender de forma transgressora (Pennycook, 2006).

O resumo seguinte tem por título “O uso da tradução por meio da dublagem e da legendagem no ensino de inglês como língua adicional”, sendo escrito por Gabriela Fontana Abs da Cruz.

RB7
Resumo: Este trabalho propõe-se a compartilhar as experiências do projeto de ensino realizado no IFRS - Câmpus Restinga, referente à utilização da dublagem e da legendagem como ferramentas nas aulas de inglês. A tradução, ainda utilizada no ensino de línguas adicionais; é abominada por muitos professores, segundo Gomes (2011), no entanto, ela pode representar uma ampla gama de possibilidades didáticas. Nessa perspectiva, trabalhar com os princípios da dublagem e da legendagem em sala de aula pode contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua adicional em estudo, primeiramente, porque esses recursos estão presentes no cotidiano dos estudantes, mas também porque envolvem tecnologias da informação, o que atrai a atenção desse público, motivando-o para o aprendizado do idioma. Desde 2017, o projeto tem contado com bolsistas de ensino médio e superior do Câmpus e tem, como aporte teórico, os estudos como os de Nobre (2002) e Zanón (2013) referentes à legendagem, e os de Lessa (2002) e Doria (2019), para a dublagem. Foram elaborados, até o momento, módulos para uma sequência didática, contemplando análise de dublagens e legendas, de questões culturais e linguísticas, bem como propostas para a realização de tradução e adaptações para textos audiovisuais. Essas atividades foram testadas em turmas de ensino médio e revistas para seu aprimoramento. Palavras-chave: Dublagem, Legendagem, Ensino, Inglês.

Este resumo relata e analisa o projeto de ensino realizado no IFRS - Câmpus Restinga, que destaca o uso da dublagem e da legendagem como ferramentas inovadoras nas aulas de inglês. A proposta surge em contraponto à tradicional abordagem de ensino de línguas adicionais, em que a tradução é, muitas vezes, desaprovada pelos professores, como destacado por Gomes (2011). No entanto, o projeto argumenta que a tradução pode representar uma vasta gama de possibilidades didáticas quando aplicada de maneira inovadora.

A abordagem adotada se baseia nos princípios da dublagem e da legendagem, com o intuito de proporcionar um aprendizado mais efetivo da língua adicional. Destaca-se que esses recursos estão inseridos no cotidiano dos estudantes e envolvem tecnologias da informação, o que naturalmente atrai a

atenção desse público, proporcionando motivação adicional para o aprendizado da língua inglesa.

Tendo em vista que o projeto desenvolveu módulos para uma sequência didática que abrange dublagens e legendas, exploração de questões culturais e linguísticas, e propõe atividades para a realização de traduções, poderíamos afirmar que o método utilizado é o de **Gramática e Tradução**, no entanto, este é um método muito limitado que não cabe na descrição da prática aqui projetada, tendo em vista que o resumo também relata que houve adaptações para textos audiovisuais, ou seja, houve o uso das habilidade da escuta em língua estrangeira.

Sendo assim, a descrição desta prática está mais alinhada com o ***Communicative Language Teaching***, que foca no uso prático da língua e em atividades que promovem a comunicação real. A dublagem e a legendagem envolvem contextos culturais, diálogos reais e a aplicação de tecnologias modernas, tudo isso voltado para a prática da língua adicional. Esse tipo de atividade, que vai além da simples tradução gramatical e envolve escuta e fala, é característico do ensino comunicativo, que visa o desenvolvimento das habilidades de comunicação em contextos do cotidiano, e não apenas no ensino gramatical tradicional.

Reforçamos por fim que para Freeman (2008) o uso de duas metodologias combinadas pode acontecer, com bem comprova este último resumo, tendo em vista que não apenas a gramática e a tradução foram questões pontuais, mas também foi trazido à tona contextos e cotidianos de comunicações reais em língua inglesa.

O oitavo resumo tem o título “O uso de linguagem transglóssica entre os estudantes de ensino médio integrado do IFSP campus salto: respeito à diversidade”, da autora Joana de São Pedro Inocente.

RB8
Resumo: Este trabalho traz os resultados de um projeto de Iniciação Científica desenvolvido no câmpus Salto do Instituto Federal de São Paulo no ano de 2018. O projeto se voltou à observação dos fenômenos transglóssicos e transculturais que acontecem na linguagem do jovem que está em fase de ensino médio integrado ao técnico. Tais processos se manifestam no uso da língua na prática social quando há hibridação de termos em inglês e português ou construções em português que se parecem com construções típicas de inglês. A relevância está na reflexão que pode gerar no jovem e na comunidade no que diz respeito às diversidades culturais que se manifestam por meio da língua, bem como à quebra de preconceitos e

estereótipos. Foram três fases principais: levantamento bibliográfico e leituras; entrevistas abertas com autorização do comitê de ética e respectivas análises e construção de uma plataforma digital (portfólio online) para divulgação dos resultados à comunidade escolar.

Palavras-chave: Transglossia; Transculturalidade; Ensino Médio; Inglês; Português.

Este trabalho apresenta os resultados de um projeto de Iniciação Científica conduzido no campus Salto, do Instituto Federal de São Paulo em 2018, que se concentrou na observação dos fenômenos transglóssicos e transculturais presentes na linguagem dos jovens em fase de ensino médio integrado ao técnico. A abordagem adotada neste projeto envolveu diferentes fases, destacando aspectos específicos da metodologia de ensino da língua inglesa.

A relevância do projeto é ressaltada na reflexão que pode gerar nos jovens e na comunidade em relação às diversidades culturais manifestadas por meio da língua. Além disso, o projeto visa contribuir para a quebra de preconceitos e estereótipos. Essa combinação destaca uma abordagem abrangente para explorar a linguagem dos jovens em um contexto educacional.

O estudo descrito no resumo sobre o uso da linguagem transglóssica parece alinhar-se melhor ao ***Communicative Language Teaching***. O uso deste método se justifica tendo em vista que o estudo enfatiza a hibridação linguística entre inglês e português no contexto social dos jovens, refletindo sobre diversidade cultural e o uso prático da língua na vida cotidiana.

Além disso, o conceito de transglossia envolve a mistura de línguas em interações reais, o que é uma característica que vai além da gramática e da tradução e está diretamente relacionada ao uso comunicativo da linguagem, que é central no método em questão.

O próximo resumo tem o título “What is the power of education? as aulas de inglês como eventos de letramento e cidadania” do autor Diego Fernandes Coelho Nunes.

RB9

Resumo: A sala de aula [de línguas] é sempre um lugar do inesperado. Nela acontecem as mais diversas experiências, desde as mais positivas, emocionantes e inspiradoras até as mais negativas e frustrantes. Porém, não há como negar que ela é um espaço no qual se coconstroem não só conhecimentos variados, como

também identidades e afetos. Neste texto, em específico, discuto a importância das aulas de língua inglesa como eventos de letramentos e cidadania. Baseado nos princípios norteadores da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008) e nos Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 2003), compartilho uma experiência socioconstruída em três turmas do ensino médio técnico de um instituto federal localizado no sul da Bahia, mediada por uma discussão sobre a importância da educação na contemporaneidade e o papel do ensino de inglês na promoção de cidadania.

Palavras-chave: Prática Exploratória, Novos Estudos dos Letramentos, Ensino-aprendizagem de língua inglesa, Cidadania

Este resumo explora a dinâmica imprevisível e multifacetada da sala de aula de línguas, destacando a sua importância na co-construção de conhecimentos, identidades e afetos. O foco principal é a discussão sobre a relevância das aulas de língua inglesa como eventos de letramentos e cidadania. A análise do resumo evidencia aspectos específicos da metodologia de ensino da língua inglesa adotada neste contexto.

A abordagem segue os princípios norteadores da Prática Exploratória (Miller et al., 2008) e dos Novos Estudos dos Letramentos (Street, 2003). A Prática Exploratória enfatiza a investigação reflexiva, incentivando os professores e alunos a explorarem a língua de maneira mais livre e criativa. Por sua vez, os Novos Estudos dos Letramentos oferecem uma perspectiva sociocultural, considerando a língua como uma prática social inserida em contextos específicos.

O enfoque na promoção da cidadania através do ensino de inglês destaca uma abordagem que vai além do desenvolvimento linguístico tradicional. Ao integrar discussões sobre cidadania, o ensino de inglês é contextualizado como uma prática social que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e engajados. Essa perspectiva alinha-se com os princípios dos Novos Estudos dos Letramentos, que reconhecem a importância de considerar o contexto sociocultural na prática de letramento.

Tendo em vista a prática descrita, entendemos que o estudo descrito se encaixa no método **Community Language Learning**, tendo em vista que há uma ênfase no relacionamento interpessoal, co-construção de conhecimentos, identidades e afetos no processo de aprendizagem. A ideia de as aulas serem vistas como um momento de letramento e cidadania, mediadas por discussões sobre educação e o papel do ensino de inglês, reflete, segundo Freeman (2008),

os princípios centrais do *Community Language Learning*, que valoriza o suporte mútuo entre os participantes e a construção coletiva do conhecimento.

O resumo seguinte tem o título “Feedback como estratégia de reflexão na aprendizagem” da autora Walma Laene Leite do Nascimento.

RB10
Resumo: Este artigo tem o objetivo de trazer definições de <i>feedback</i> em sala de aula e estabelecer conexões com as necessidades escolares. Por meio de uma análise bibliográfica, foi possível observar as definições e conectá-las aos possíveis tipos de <i>feedback</i> escolar, levando em consideração <i>feedbacks</i> corretivos, não corretivos, somativos e formativos juntamente às estratégias e aos conteúdos necessários para obtenção de sucesso acadêmico. Pesquisas indicam que, caso o <i>feedback</i> oferecido pelo docente não seja eficaz, as consequências podem ser desmotivação, apatia e até mesmo evasão escolar. Por isso, o uso de um correto e eficaz <i>feedback</i> pode ser um profícuo aliado no ensino-aprendizagem de línguas. Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, <i>Feedback</i>, Sala de aula.

Neste resumo, é descrita uma prática pedagógica que enfatiza a importância do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando a eficácia destes retornos para o sucesso acadêmico, apontando ainda que *feedbacks* mal implementados podem levar à desmotivação, apatia e evasão escolar. A partir da prática descrita, pode-se notar nos professores certa preocupação com o quão motivador o ambiente escolar e as aulas em si são para o aluno.

Sendo assim, este estudo demonstrou a importância da orientação, conversas e trocas entre professores e alunos, tendo em vista que o *feedback* é um aliado no ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo para um ambiente educacional mais engajado e propício ao aprendizado.

Entendendo que a prática do professor gira em torno de proporcionar para o aluno um ambiente amigável e motivador, podemos afirmar que foi utilizado o método ***Community Language Learning***. Segundo Freeman (2008) este método se caracteriza por justamente valorizar a construção de um ambiente de aprendizado colaborativo e de confiança entre professor e alunos, no qual o *feedback* desempenha um papel fundamental no suporte ao processo de aprendizagem. Neste método, o professor atua como facilitador, ajudando os alunos a refletir sobre seu aprendizado lidar com os desafios que possam surgir, o que está relacionado à importância do *feedback* mencionado no resumo.

Além disso, o **feedback corretivo e formativo** destacado no resumo reflete a abordagem de suporte emocional e acadêmico presente nesse método, onde o professor oferece orientações construtivas que ajudam a criar um ambiente de aprendizagem positivo e seguro, favorecendo a motivação e o desenvolvimento dos estudantes.

4.2.2. Resumos Espanhóis

A partir deste momento, iniciaremos a análise dos resumos coletados na biblioteca da UAL, etapa que contribui para o desenvolvimento desta pesquisa e para a obtenção de informações relevantes que contribuirão significativamente para os nossos objetivos. A iniciar, pela ordem exposta na Tabela 2 desta pesquisa.

O primeiro artigo tem por título “*Advanced Spanish university students’ problems with the pronunciation of English vowels. identification, analysis and teaching implications*”, escrito pela autora Yolanda Joy Calvo Benzie. ⁴

RE1
Abstract: Previous research has tended to focus on the main difficulties that Spanish learners of English have with pronunciation due to total and partial differences between the phonological systems of the L1 and L2. The present study aims to contribute to this field, providing empirical data on the specific problems with the pronunciation of vowels of a group of advanced learners. Findings indicate that several English vowels, especially the north, palm, schwa and goat vowels, continue to pose many difficulties at higher levels of proficiency; hence the teaching of these sounds should be emphasised at earlier stages. Keywords: EFL, pronunciation, vowels, advanced Spanish learners, teaching

Através deste resumo, percebemos uma abordagem importante para aprimorar o ensino da pronúncia do inglês como língua estrangeira (EFL) para falantes de espanhol como primeira língua. O foco principal recai nas dificuldades enfrentadas por aprendizes avançados, especialmente em relação às vogais específicas do inglês, ou seja, o artigo é um estudo sobre o ensino a partir da perspectiva fonológica, demonstrando certa preocupação neste

⁴ Alguns resumos estão em inglês e outros em português, pois optou-se por mantê-los na língua original em que foram publicados na revista. Essa escolha visa preservar a autenticidade e a fidelidade às fontes originais, garantindo que os textos reflitam exatamente a forma como foram apresentados.

aspecto. A pesquisa destaca as vogais “north”, “palm”, “schwa” e “goat” como pontos problemáticos persistentes mesmo em níveis mais avançados de proficiência.

Ao ler o resumo, percebemos que em nenhum momento é indicado o tipo de metodologia de ensino utilizada. Sendo assim, podemos deduzir a metodologia com base na preocupação com a pronúncia dos alunos, descartando métodos que focam na escrita e leitura, como é o caso do método de gramática e tradução. Destacamos também, parte da última sentença do resumo: “*hence the teaching of these sounds should be emphasised at earlier stages.*”, entendemos então que, enquanto, o problema que o estudo traz refere-se a dificuldade de aprendizes avançados na pronúncia de algumas vogais, a solução sugerida é que o ensino da oralidade se inicie o mais cedo possível. Desta forma, utilizando-se do método **Total Physical Response**, que desde cedo incentiva o listening e speaking do aluno, para só então buscar e focar em outras habilidades.

O próximo resumo tem por título “Aprender inglés en el museo: propuesta de tarea transversal para el aula de inglés de eso” e foi escrito por Gemma Delicado Puerto.

RE2
Resumen: Esta tarea interdisciplinar muestra el potencial del patrimonio artístico, de museos y centros de interpretación como aulas abiertas para enseñanza/aprendizaje de lenguas y como elemento motivador para alumnado y profesorado. Como ejemplo práctico se presenta la explotación didáctica de un mito clásico, que funciona como antesala a la visita a Emerita Augusta (Mérida, España). Asimismo, se muestran ejercicios que tienen en cuenta competencias básicas y sus indicadores de evaluación. En definitiva, el proyecto se plantea para acercarse al arte y a la enseñanza de inglés como segunda lengua de forma novedosa, usando espacios fuera del aula tradicional y en colaboración con instituciones museísticas. Palabras clave: arte, AICLE, TIC, historia, motivación, museo, tarea.

Este estudo destaca o uso de um patrimônio artístico e de museus como ferramentas pedagógicas, enfatizando a importância de ambientes fora da sala de aula tradicional, mostrando como esses espaços podem ser motivadores tanto para alunos quanto para professores. A abordagem interdisciplinar é exemplificada pela exploração didática de um mito clássico, antes de uma visita a Emerita Augusta (Mérida, Espanha), integrando a arte e a história no ensino do inglês. Este tipo de projeto busca envolver os alunos de maneira mais

profunda e significativa, conectando a aprendizagem de línguas a contextos culturais e históricos autênticos.

Identificamos que há uma abordagem muito bem delimitada sobre o ensino de línguas, na qual está ligada à inovação e crenças de que o ensino de inglês pode ser feito não apenas dentro da sala de aula, mas aplicado à vida real. Para esta aplicação, entendemos que esta pesquisa demonstra e usa a metodologia ***Communicative Language Teaching***.

Embora não tenha sido citado diretamente antes, esse método se assemelha ao *Communicative Language Teaching*, tendo em vista a valorização e o uso da língua em interações reais e significativas. No entanto, ao integrar conteúdo específico com o aprendizado da língua simultaneamente. O estudo cita também que há uma certa preocupação com o ambiente de aprendizagem, o que pode se assemelhar ao método ***Desuggestopedia***, apesar de Freeman (2008) enfatizar que os cartazes e outros decorações usadas para estimular o aluno estão dentro da sala de aula, apesar disso, ainda na descrição deste método, o autor afirma que estímulos externos, ou seja, fora da sala de aula, também são utilizados. Percebemos, então, que há a combinação de dois métodos, sendo descritos nesta prática pedagógica, um que se preocupa com a comunicação na vida real (*Communicative Language Teaching*) e um outro que utiliza ambientes externos como agente motivador do aprendizado (*Desuggestopedia*), proporcionando um ensino e aprendizado crítico da língua inglesa.

O terceiro resumo da UAL a ser utilizado tem por título “De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ile. fundamentos didácticos”, e foi escrito por Raúl Ruiz Cecilia.

RE3
Resumen: El presente artículo aborda la enseñanza de la lectura en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Numerosos investigadores han resaltado los beneficios que la lectura proyecta en el lector y cómo texto y sujeto interactúan para ampliar los límites impuestos por el formato físico. Ahora bien, pocos son los que han abogado por un desarrollo del goce estético en la lectura que se lleva cabo en el aula de ILE. Se han priorizado enfoques reduccionistas centrados en los aspectos formales del lenguaje dejando de lado aproximaciones más globales y relacionadas directamente con el sujeto que lee. En este trabajo se hace una revisión de los principios que rigen la lectura intensiva y extensiva y cómo se podrían utilizar para enseñar inglés a no nativos. Palabras clave: Lectura intensiva, lectura extensiva, inglés como lengua extranjera,

Nesta pesquisa, o autor destaca a abordagem da leitura no contexto do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). O artigo reconhece a ênfase dada por diversos pesquisadores aos benefícios da leitura na ampliação dos limites impostos pelo formato físico do texto e na interação entre texto e leitor. Contudo, aponta uma lacuna na abordagem predominante, que, muitas vezes, prioriza enfoques reducionistas centrados nos aspectos formais da língua, negligenciando abordagens mais globais e diretamente relacionadas ao sujeito que lê, como o desenvolvimento do gozo estético na leitura. Sob a perspectiva do ensino, pode ser observado uma abordagem que vai além dos aspectos formais da língua.

Entendendo que, neste caso, o foco do professor foi utilizar a leitura para a aquisição da língua inglesa. Destacamos o método de **Gramática e Tradução**, sendo este o mais focado nas habilidades de gramática, de leitura, e escrita, ao contrário da maioria dos métodos, que defendem uma aprendizagem baseada na comunicação oral. Esta afirmação se baseia, principalmente, no trecho “*Se han priorizado enfoques reduccionistas centrados en los aspectos formales*”, ou seja, não há um ensino voltado para a comunicação real do cotidiano, mas sim em situações exclusivamente formais. Além disso, ao contrário de outros resumos, aqui não é uma prioridade o interesse pessoal dos alunos, não sendo este um ponto para motivação em sala de aula. O que não é totalmente negativo, tendo em vista que os objetivos de ensino e aprendizagem foram bem delimitados e nem sempre uma comunicação informal vai nos atender nas mais diversas situações de interação, no entanto, é importante frisar que este método, bem como a forma como se está sendo aplicada, não desenvolve as habilidades de fala e escuta, como bem afirma Freeman (2008).

O quarto resumo a ser analisado pertence à María Victoria Guadamillas Gómez e tem como título “Elmer: a classroom intervention for intercultural bilingual education”.

RE4

Resumen: Los libros ilustrados resultan un recurso motivador en las primeras etapas educativas y, al tiempo que amplían el vocabulario de los aprendientes, pueden fomentar su educación bilingüe, abriendo al alumno a comportamientos positivos. Esta contribución presenta, en primer lugar, conexiones entre los libros

ilustrados y su potencial en las primeras etapas educativas. A continuación, analiza los principales valores interculturales presentes en Elmer de David McKee (1989) y da cuenta de cómo esta lectura puede representar un recurso didáctico valioso en términos de educación bilingüe y atendiendo al enfoque AICLE en la etapa educativa de 3-6 años. Por último, se proponen algunas conclusiones.

Palabras Clave: AICLE, Enseñanza Bilingüe, Educación Intercultural, Libros Ilustrados, Recurso Didáctico.

Esta pesquisa examina a importância dos livros ilustrados como ferramentas motivacionais nas primeiras etapas da educação, destacando como eles podem expandir o vocabulário dos alunos e promover a educação bilíngue, incentivando comportamentos positivos. O estudo explora como os livros ilustrados, especialmente a obra “Elmer”, de David McKee (1989), podem ser utilizados nas fases iniciais da educação para enriquecer o aprendizado bilíngue. A análise enfoca os valores interculturais presentes no livro e como ele se encaixa na abordagem AICLE (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua Estrangeira) para crianças de 3 a 6 anos. A pesquisa ressalta o uso positivo dos livros ilustrados como uma ferramenta educativa eficaz, sublinhando o potencial motivador desses recursos nas primeiras fases da educação e a aplicação prática do livro “Elmer” no contexto intercultural e bilíngue.

Analisando o resumo à luz das metodologias de ensino de língua inglesa, entendemos que a prática pedagógica descrita está associada ao ***Communicative Language Teaching***. Esta metodologia está associada à comunicação na prática e na interação significativa, além do uso de livros ilustrados, como descrito no resumo. O resumo enfatiza ainda como esses livros podem não apenas enriquecer o vocabulário dos alunos, mas também fomentar a educação bilíngue e intercultural. Ao analisar o livro e seu potencial para ensinar valores interculturais, o resumo demonstra uma aplicação prática da língua em contextos reais e relevantes. Essa integração de conteúdo com a aprendizagem da língua reflete a filosofia do Ensino Comunicativo, que busca preparar os alunos para usar a língua de maneira efetiva e natural em situações cotidianas.

Assim, a utilização de recursos didáticos, como os livros ilustrados, que promovem uma compreensão mais ampla e contextualizada da língua, demonstram uma estratégia alinhada com a metodologia do Ensino Comunicativo de Língua. Como afirmado por Freeman (2008), este método tem

um foco especial na comunicação espontânea, o que acontece de forma natural no momento de contação de histórias, além disso, o foco em passar valores através das histórias de Elmer concorda com o método de não querer tratar a língua apenas como objeto de estudo ou aquisição genérica da língua, mas sim de forma genuína.

O resumo seguinte pertence ao trabalho “Learning and teaching of english in a foreign language classroom of primary education through current songs and cartoons”, da autora Natalia Lucía Vélez Gea.

RE5
ABSTRACT: The main purpose of this study is to suggest a series of materials related to English teaching as a foreign language, suitable for the second cycle of Primary Education students. To be able to do this, three songs and three episodes of current cartoons have been chosen because of the students' familiarity with the materials, they will be motivated and enjoy learning. In relation to this, a variety of activities based on pre-watching/ listening, while-watching/listening and post-watching/listening have been developed. Keywords: motivation, materials, activities, cartoons, song, learning-teaching process.

Este resumo enfoca a importância de utilizar materiais motivadores e familiares para os alunos, especialmente no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Através de músicas e episódios de desenhos animados, a prática pedagógica descrita tem como objetivo trabalhar a familiaridade dos alunos com a língua inglesa, aumentando a motivação do aluno com o uso desses materiais, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e eficaz, usando atividades diversificadas que incluem fases de pré-visualização/audição, visualização/audição e pós-visualização/audição.

Entendendo o enfoque na comunicação prática e espontânea, percebemos que a prática pedagógica tem presente o método **Communicative Language Teaching**, tendo em vista que as aulas usam abordagens e técnicas que estimulam comunicações cotidianas (músicas e desenhos), por se tratar de representações culturais. Entendemos que há presença de gírias e figuras de linguagem, dando a chance de uma aprendizagem fluida e humanizada e crítica, adequada às mais diversas situações do cotidiano. As atividades propostas antes, durante e depois da visualização/audição também refletem um foco em tornar o aprendizado da língua mais interativo e comunicativo, focado em

interações espontâneas, como defende Freeman (2008) ao descrever o método. O autor aborda também a aplicação de atividades no método, o fato dos professores fazerem atividades antes e depois de expor músicas e animações pode levar o aluno a refletir sobre a evolução de seu aprendizado.

O próximo resumo a ser analisado tem por título “Reflexiones sobre la enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras en la carrera de ingeniería civil en ecuador, e foi escrito por Jaime Walter Cañarte Ávila, Ned Quevedo Arnaiz e Nemis García Arias.

RE6
Resumen: Breve historia de siete asesinatos, de Marlon James, es una novela polifónica que refleja la variedad lingüística de sus protagonistas y narradores. En particular, las desviaciones de la norma estándar que supone el inglés jamaicano se marcan mediante la técnica denominada <i>eye dialect</i>. En este trabajo se estudian los rasgos de esta variedad que figuran en la novela, las distintas estrategias para traducir el dialecto en textos literarios y las prácticas editoriales respecto a este problema para después analizar el caso concreto de la versión española de la novela de James. Palabras clave: Inglés jamaicano, Marlon James, Novela contemporánea, Traducción del dialecto, Traducción literaria, Variedad lingüística.

Este resumo carrega o método utilizado desde o título do estudo até palavras chaves. Focado na tradução, a prática pedagógica descrita se encaixam claramente no método de **Gramática e Tradução**. No entanto, o estudo não se limita ao método aplicado e vai além, explorando não apenas a tradução e a gramática da língua inglesa, mas propondo um debate acerca da complexidade e a riqueza das variedades linguísticas presentes na língua inglesa, como o inglês jamaicano. Através da análise do romance de Marlon James, que utiliza o *eye dialect* para marcar as variações do inglês jamaicano, o estudo aborda a tradução dessas variações para outras línguas e as práticas editoriais associadas.

Como dito anteriormente, o estudo não se limitou a **Gramática e Tradução**, mas debateu a importância de reconhecer e respeitar as diversidades linguísticas no ensino do inglês, promovendo uma compreensão mais profunda das diferentes formas de expressão e das identidades culturais que elas representam. A descrição da prática demonstra preocupação com o ensino crítico e reflexivo, reafirmando o que diz Kohan (2021) sobre a adaptação dos métodos, que podem e devem se encaixar na nossa realidade e necessidades,

desta forma a metodologia combina a preocupação com o aprendizado da gramática com a Tendência Pedagógica Brasileira Progressista Crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1990).

O resumo a seguir tem como título “‘Me no repent yet’: estrategias para la traducción del inglés jamaicano en *breve historia de siete asesinatos* de marlon james”, do autor Miguel Sanz Jiménez

RE7
Resumen: Este trabajo investigativo tiene como objetivo analizar el tratamiento que se le da a la formación y desarrollo de la competencia comunicativa oral en las condiciones actuales en que se emplean modalidades que combinan lo tutorial y lo presencial en la enseñanza aprendizaje del inglés para la carrera de Ingeniería Civil. Mediante métodos de análisis y síntesis y el análisis de documentos se reflexiona desde posiciones flexibles las posibilidades de desarrollo que esa combinación entre las realidades presenciales y las virtuales ofrecen para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la formación del profesional en el Ecuador. Palabras clave: proceso de enseñanza aprendizaje; formación del profesional; competencia comunicativa en inglés; modalidad presencial y modalidad tutorial.

Neste estudo, é investigado a eficiência da integração de modalidades presenciais e tutoriais para o desenvolvimento da competência comunicativa oral em estudantes de Engenharia Civil, analisando como a combinação de métodos presenciais e virtuais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Através de análise e síntese de documentos, o estudo reflete sobre as possibilidades flexíveis que essas modalidades oferecem.

Adotando práticas pedagógicas que incluem sessões interativas presenciais para prática oral e atividades online para reforço e aprofundamento do conteúdo, entendemos então que este estudo se baseia no método ***Communicative Language Teaching***, tendo em vista que esta é uma abordagem que tem o foco voltado para as habilidades orais dos estudantes e não apenas isso, mas se apropriando da língua para em situações profissionais reais.

O último resumo tem por título “The L1 in EFL instruction, a beneficial resource or a ‘life vest’? perspectives of a bilingual nest and a non-nest”, e foi escrito por Irene Millán Maciá.

RE8

Abstract: This study examines the differences in teaching behaviour, particularly regarding the amount and reasons behind the use of the L1 by a NEST and a non-NEST. The results did not entirely match those of similar studies, showing that the NEST made a more extensive use the L1 than the non-NEST. Students' advanced level and a lack of awareness of the relevance of the L1 influence teachers' attitudes in this regard. This study highlights the need of raising awareness about the importance of the L1 as a cognitive and social tool in EFL instruction, also when teaching advanced learners.

Keywords: English as a Foreign Language, L1, multilingualism, code-switching, NESTs, non-NESTs, teachers' perspectives.

Este estudo compara professores que têm a língua inglesa como primeira língua (NEST) e professores que não têm o inglês como primeira língua (non-NEST), destacando o uso do Espanhol no momento de suas aulas, utilizando a primeira língua dos alunos para ensinar a língua inglesa. O estudo utiliza a descrição da prática de outros professores para defender a técnica de *code-switching* (alternância de códigos). Este estudo contrasta o uso da Gramática e Tradução com o Método Direto, que defende apenas o uso da língua que se deseja aprender.

Apesar de não ficar claro neste resumo se há o uso combinado de metodologias, a autora defende que o uso da língua Espanhola para alunos que falam espanhol pode ajudar em muito na aquisição do inglês, isto se confirma no trecho que diz "*This study highlights the need of raising awareness about the importance of the L1 as a cognitive and social tool in EFL instruction*", ou seja, a primeira língua dos estudantes além de se confirmar como ferramenta cognitiva é também uma ferramenta social.

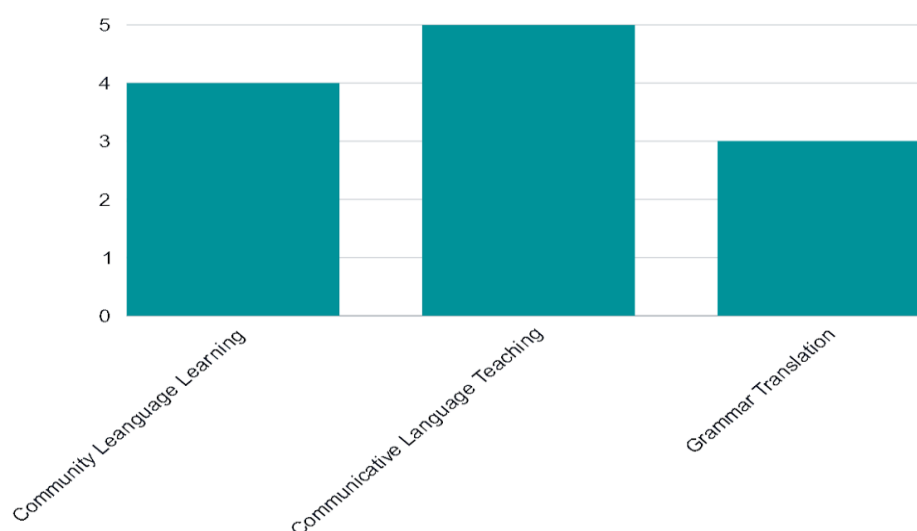
Devido a técnica de tradução, seria possível confundir, à primeira vista, o método defendido com o de Gramática e Tradução, no entanto, há certa preocupação em proporcionar para o aluno um ambiente familiar, alcançado através do conforto que a primeira língua proporciona. Sendo assim, este resumo descreve e defende o método **Community Language Teaching**. A autora admite ainda que o próprio estudo contraria pesquisas anteriores, tendo em vista que os resultados mostraram que os professores que têm o inglês como primeira língua utilizaram o espanhol mais extensivamente do que os que não têm o inglês como primeira língua.

Apresentada as análises, iremos, agora, para a próxima sub-etapa desta fase, a análise comparativa dos dados, que visa confrontar os dados obtidos através dos resumos e suas análises.

5. RESULTADOS

Antes de tudo, é importante retomar o que temos até aqui. Para isso, foi esquematizado, neste primeiro gráfico, uma síntese dos métodos identificados nos resumos acadêmicos do Brasil.

Gráfico 1- Uso de metodologias nos Resumos Acadêmicos do Brasil



Fonte: Autoria Própria (2024).

A partir deste gráfico é possível notar que apenas três métodos foram identificados em um total de 10 resumos. Considerando que tanto o RB3 quanto o RB7 tiveram registrados dois métodos combinados, sendo o método de Gramática e Tradução presente em ambos os resumos.

Apesar de Leffa (1988) considerar o método de Gramática e Tradução como ultrapassado, especialmente por não focar no desenvolvimento da comunicação oral, em ambos os casos analisados, esse método foi aplicado em conjunto com outros dois métodos que visaram justamente essa preocupação. Assim, o método de Gramática e Tradução foi utilizado de maneira crítica, refletindo nos objetivos que os professores/pesquisadores buscavam alcançar.

Dessa forma, ele foi adaptado às necessidades atuais, integrando aspectos comunicativos e promovendo uma aprendizagem mais completa.

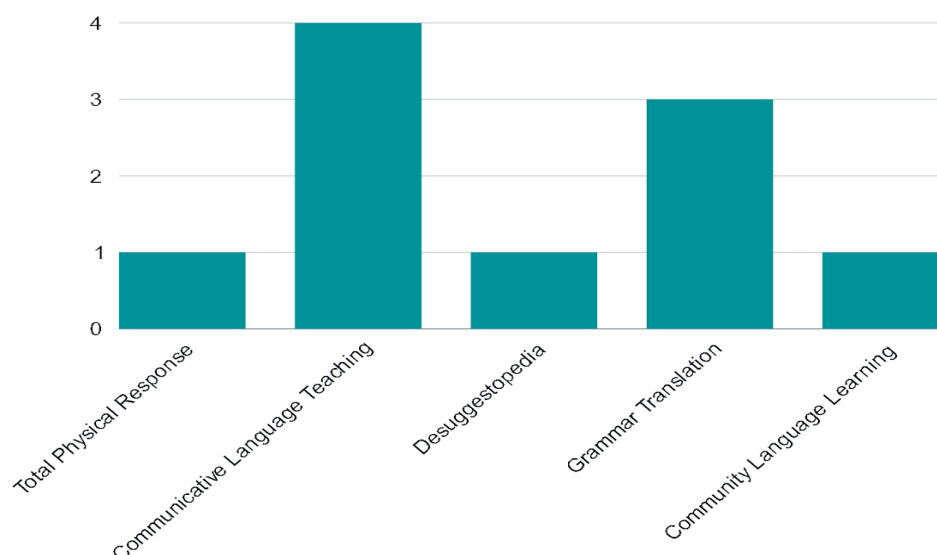
Sobre o uso dos outros dois métodos, é importante retomar que, segundo Freeman (2008), enquanto o *Community Language Learning* se associa a um ensino em cooperação, se preocupando com um ambiente que cerca o aprendiz para uma aprendizagem eficaz, o método *Communicative Language Teaching* está focado integralmente em proporcionar um aprendizado voltado para as necessidades comunicativas do aluno.

Os resumos RB1, RB3, RB9 E RB10 se encaixam neste método, pois os professores apresentaram certa preocupação com o bem estar dos alunos, além de proporcionar momentos em que estes poderiam aprender de forma comunitária. Ao contrário dos demais resumos, que se encaixam no método *Communicative Language Teaching*, no qual os professores centram suas preocupações no desenvolvimento de uma comunicação crítica e real.

Retomando o que diz Pennycook (2006), o autor destaca essa criticidade no ensino, reafirmando a importância de que o ensino da língua esteja alinhado com as necessidades e a realidade dos alunos, argumentando que esse enfoque torna a aprendizagem mais significativa e eficaz. Ao considerar o contexto dos estudantes, o professor pode adaptar estratégias pedagógicas que não apenas facilitam a compreensão, mas também incentivam o uso prático da língua em situações cotidianas, promovendo um aprendizado mais relevante e duradouro.

A seguir, trazemos também, em forma de gráfico, a sintetização dos métodos utilizados na Espanha, que contam com dois métodos inéditos, antes não citados nos resumos brasileiros, o *Desuggestopia* e o *Total Physical Response*.

Gráfico 2- Uso de metodologias nos Resumos Acadêmicos da Espanha



Fonte: Autoria Própria (2024).

A partir deste gráfico, é possível notar que quatro métodos foram identificados em um total de 8 resumos, um método a mais em comparação aos resumos brasileiros. Assim como nos resumos espanhóis, também registramos um estudo em que combinou duas metodologias em uma única prática, sendo este estudo descrito no RE2, com os métodos *Communicative Language Teaching* e *Desuggestopedia*. O método *Total Physical Response* também aparece uma única vez em todo o estudo, sendo descrito no RE1.

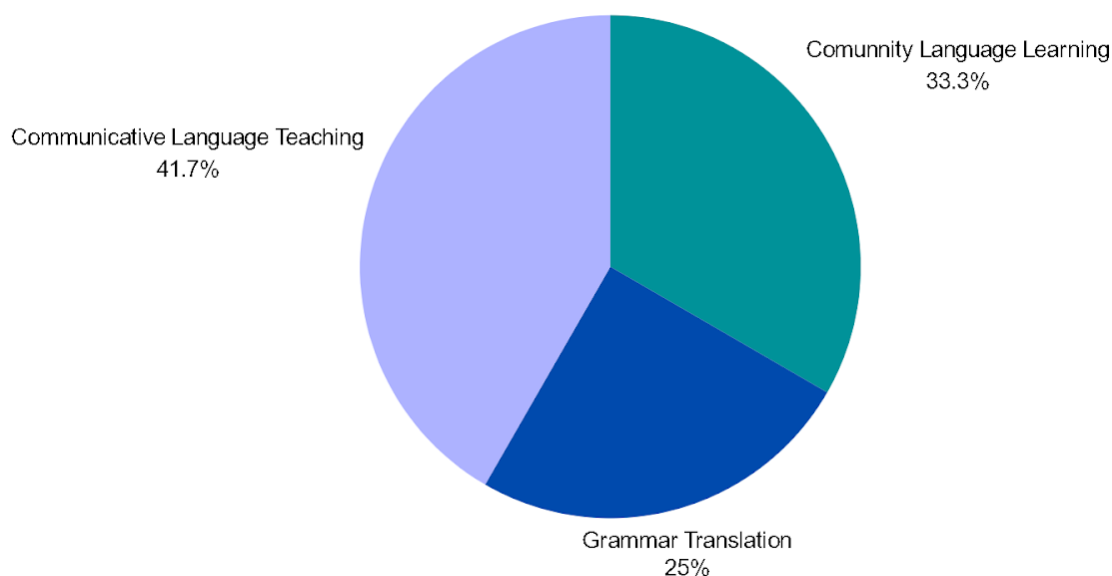
Vilaça (2008) enfatiza que o ecletismo representa uma abordagem flexível no ensino, não sendo sinônimo de falta de um método definido, algo que também foi reafirmado por Khoan (2021). A combinação de dois métodos de ensino não é problemática, pelo contrário, é uma prática recomendada, pois permite a adaptação às diversas necessidades dos alunos e contextos de aprendizagem.

Ao contrário dos resumos brasileiros que combinaram o método de Gramática e Tradução para alcançar objetivos mais críticos, temos aqui o exemplo do RE3, que utilizou o método de forma pura e simples, visando trabalhar tão somente a escrita e leitura da língua inglesa para contextos formais, sendo dito, inclusive, que não foi levado em consideração motivações pessoais ou em comum da sala de aula, o que demonstra um ensino mecanizado, que se baseia no ensino da língua em vácuo, termo utilizado por Bakhtin (2016), ao se referir a uma tese da língua retirada de contextos sociais.

Em relação ao uso dos demais resumos e os métodos de ensino utilizados, destacamos que o *Community Language Learning* encontra-se os resumos RE2, RE4, RE5 e RE7, refletindo uma abordagem mais colaborativa e centrada no aluno. Neste método, o aprendizado ocorre por meio da interação entre os estudantes e o professor como facilitador (Freeman, 2008). Por outro lado, o *Communicative Language Teaching*, que visa à competência comunicativa, abrangeu apenas o RE8, reforçando seu foco na habilidade de usar a língua em contextos reais e funcionais. A combinação dessas abordagens, portanto, permite uma adaptação mais ampla às necessidades dos alunos, aproveitando as vantagens de cada método. Além disso, os dois métodos têm o foco centrado na comunicação oral, no entanto, o *Community Language Learning* utiliza aspectos afetivos e sociais para realizar este ensino.

Agora que analisamos os métodos utilizados por meio de um gráfico, passamos a visualizar esses dados em formato percentual. Esse procedimento permitirá uma compreensão proporcional mais clara e facilitará a comparação das porcentagens de utilização dos métodos no Brasil e na Espanha, além de possibilitar a identificação de padrões de repetição e a frequência com que determinados métodos são adotados em ambos os contextos.

Gráfico 3-Métodos mais utilizados proporcionalmente no Brasil



Fonte: Autoria Própria (2024).

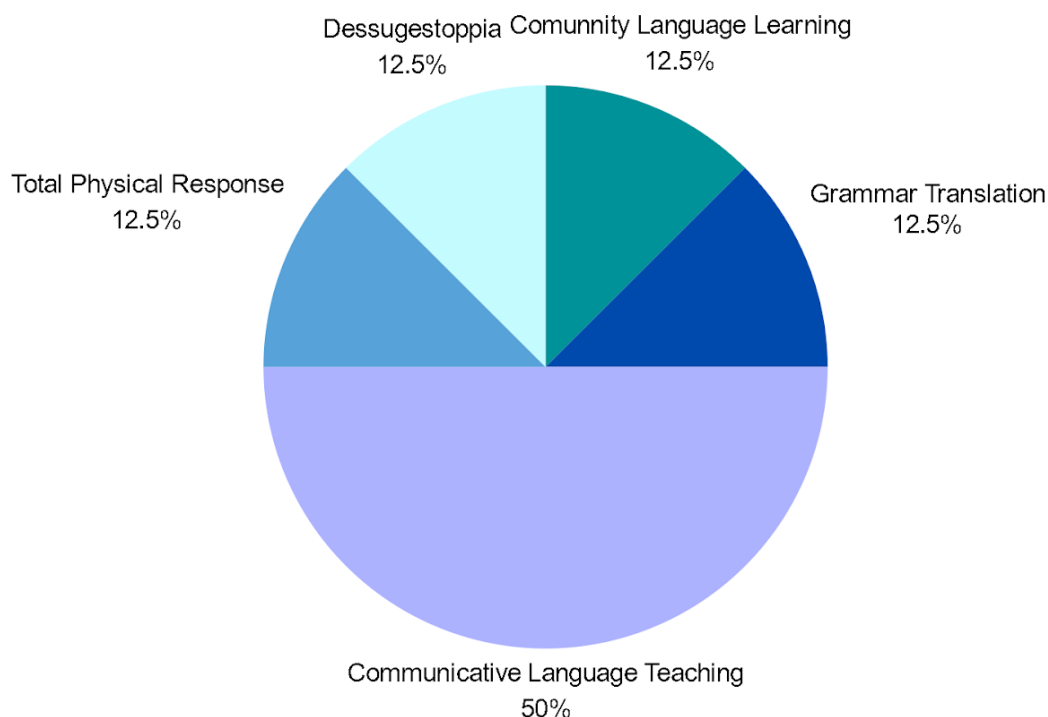
Neste gráfico, com demonstrações de percentuais, é possível perceber, de forma clara, que estiveram presentes nos resumos brasileiros apenas três métodos de ensino, todos com objetivos intrínsecos à comunicação, sendo aplicada de forma crítica, transformadora e transgressora (Urzêda-Freitas, 2012; Pennycook, 2006) tendo em vista que todos os resumos aplicaram métodos que se alinhavam à tendência pedagógica Libertadora (Freire, 1970) e/ou de multiletramentos (Kalantzis, 2000). Até mesmo o método de Gramática e Tradução, visto como ultrapassado por Freeman (2000), foi ressignificado para atender demandas comunicativas, como visto no RB2.

Ainda que tenha focado em uma comunicação real, é possível perceber que as práticas pedagógicas descritas nos resumos se voltam principalmente para habilidades de leitura e escrita, com exceção do RB7, nenhum outro trabalho exercitou habilidades orais.

No entanto, apesar de não estarem presentes nestes resumos analisados em específico, destacamos que ainda assim se fazem pesquisas sobre práticas pedagógicas centradas na comunicação oral. A exemplo disso, está citado nesta pesquisa os estudos de Silva (2018), Trindade e Moreira (2023), Maldaner e Mózon (2023) e, por fim, Rio e Nicolaidis (2019). Essas pesquisas destacam tanto o ensino da pronúncia da língua inglesa quanto aspectos fundamentais da comunicação oral. O que nos faz compreender que este estudo se refere a um contexto e realidade específica, pois seria impossível compreender o contexto de ensino de um país inteiro.

Ainda na perspectiva de análises com base em porcentagem, chegamos ao Gráfico 4, que mostra como se deram as repetições dos métodos utilizados nas práticas pedagógicas descritas nos resumos espanhóis.

Gráfico 4- Métodos mais utilizados proporcionalmente na Espanha



Fonte: Autoria Própria (2024).

Em comparação com as porcentagens dos resumos brasileiros, notamos uma maior variedade de metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas. No entanto, os métodos *Desuggestopedia*, *Total Physical Response* e *Grammar Translation* têm incidência de 12.5%, o que corresponde a um resumo para cada método. Apesar de haver uma variedade, o uso destas metodologias não se repete tanto. Desta forma, a maioria dos resumos se encaixaram no método *Communicative Language Teaching*, sendo o método mais utilizado nos resumos espanhóis.

Este método foca em uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso significa que, em vez de concentrar-se exclusivamente nas regras gramaticais ou na tradução literal, é priorizada a capacidade dos alunos de se comunicarem de forma eficaz e espontânea em contextos reais de uso da língua (Freeman, 2008).

Este fato pode se justificar com base na posição geográfica da Espanha, como pode ser visto na Figura 1, que mostra a Espanha como um ponto central, estando entre vários outros países.

Figura 1- Localização geográfica da Espanha



Fonte: ENVIRONMENTAL SYSTEMS RESEARCH INSTITUTE. *ArcGIS Data and Maps*. Redlands: ESRI (2021).

Este fato demonstra que o foco na oralidade é enfatizado na Espanha porque há uma proximidade maior com o uso do inglês na vida cotidiana. Muitas vezes, as pessoas utilizam o inglês para se comunicar com sujeitos de uma nacionalidade diferente, que não têm o inglês como primeira língua materna, o que torna o inglês uma ferramenta essencial para a comunicação oral em diversas situações. Esse foco na oralidade atende às necessidades mais imediatas dos falantes, especialmente considerando que, na Europa, a mobilidade internacional é mais frequente, o que aumenta ainda mais a importância do inglês nas interações diárias.

Como demonstrado nos resumos do Brasil, há uma preocupação mais centrada na escrita e leitura, o que não é algo negativo, tendo em vista que os métodos foram aplicados de modo a praticar o ensino crítico de língua inglesa. Seguindo esta mesma linha de raciocínio da justificativa de foco dos resumos

espanhóis, debatido no parágrafo anterior, ligamos o uso da comunicação escrita ao fato de, no Brasil, por estarmos mais isolados geograficamente, não temos a necessidade do uso da língua em sua forma oral tão presente. Desta forma, o currículo de ensino de língua inglesa, foca em um ensino instrumental, como demonstrado, por exemplo, no RB6. Segue a Figura 2, que demonstra como o Brasil está cercado de florestas, áreas úmidas, rios e oceanos.

Figura 2- Localização geográfica do Brasil



Fonte: ENVIRONMENTAL SYSTEMS RESEARCH INSTITUTE. *ArcGIS Data and Maps*.
Redlands: ESRI (2021).

As áreas em lilás representam as áreas úmidas, verdes, área florestal e azul corpo d'água. Desta forma, a mobilidade internacional do Brasil não é tão facilitada como na Europa, que mesmo com o Oceano Atlântico Norte os

separando da África, a distância é bem menor que comparada com o vasto Oceano Atlântico Sul que nos separam também da África.

Em suma, ressaltamos que, nos resumos Brasileiros, o método focou nas habilidades de escrita e leitura de textos diversos, que despertam o interesse do aluno na língua inglesa mesmo que de forma pessoal. A única exceção encontrada foi o RB7, que focou tanto na leitura e escrita quanto nas habilidades orais, utilizando técnicas de legendagem de obras audiovisuais. Já nos resumos espanhóis os resumos se dividiram em vários objetivos de habilidades. Os resumos RE1, RE5 e RE8 têm seus focos nas habilidades orais, enquanto os resumos RE2, RE3, RE4, RE6 e RE7 na escrita e leitura, o RE2 não especificou a habilidade mais trabalhada, mas dá a entender através do trecho “*Asimismo, se muestran ejercicios que tienen en cuenta competencias básicas*” que todas as habilidades foram trabalhadas.

Sendo assim, notamos que o método mais incidente foi o *Communicative Language Teaching*, sendo encontrado nos resumos brasileiros em 41.7% das práticas pedagógicas descritas e nos resumos de pesquisadores/professores espanhóis em 50% dos resumos. Isso mostra como o método *Communicative Language Teaching* se destaca nos dois contextos, sendo amplamente utilizado nas práticas pedagógicas descritas. Essa prevalência reforça a importância de priorizar a comunicação no ensino de línguas, acompanhando uma tendência que é comum em diferentes países.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar a metodologia de ensino utilizada por professores de língua inglesa no Brasil e na Espanha a partir da análise de resumos de textos acadêmicos. Através disso, destacamos as convergências e divergências entre os métodos citados e as práticas pedagógicas descritas, analisando como essas diferenças ou similaridades se refletem no contexto de cada país.

A análise dos resumos acadêmicos identificou que tanto no Brasil quanto na Espanha há uma predominância de métodos de ensino focados na comunicação. No Brasil, os métodos mais recorrentes são o *Communicative Language Teaching* e o *Community Language Learning*, com um destaque particular para o uso combinado de métodos, como a integração do método de Gramática e Tradução com abordagens mais modernas. Esse ecletismo metodológico mostra-se como uma tentativa de equilibrar o ensino mais tradicional com as demandas atuais de comunicação prática. Na Espanha, observa-se uma maior variedade de métodos, incluindo o *Desuggestopedia* e o *Total Physical Response*, além do *Communicative Language Teaching*, que também é amplamente utilizado.

Pode-se esperar que nesta pesquisa, se associe um desses métodos de ensino como melhor ou pior, e que assim se chegue à conclusão de que o ensino de língua inglesa é melhor ou pior em determinado país. Essa discussão nos leva a uma outra muito famosa no meio do ensino de línguas, a nomeação de um método perfeito. Sobre isso, Brown (2002) afirma que, na verdade, não existe um método perfeito, mas sim o que melhor se adequa às necessidades dos alunos. Bem como afirma também Paulo Freire, que não recomendou o seu método de alfabetização, mas sugeriu que cada professor criasse ou adaptasse os métodos a partir das necessidades e objetivos dos alunos (Khoan, 2021).

Como afirma Vilaça (2008), a busca pelo “método perfeito” deu lugar à procura por um “método mais adequado”. Esse entendimento levou, de certa forma, à defesa do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras, promovendo maior liberdade e flexibilidade metodológica, rompendo com a rigidez imposta por muitos métodos tradicionais, valorizando o papel dos professores, dos alunos e dos diferentes contextos de aprendizagem no momento da escolha de um método.

No Brasil, embora haja a presença de métodos mais tradicionais, como o de Gramática e Tradução, eles são aplicados de maneira crítica, muitas vezes em combinação com outros métodos que priorizam a interação e a comunicação. Essa prática reflete uma tentativa dos professores de alinhar os métodos às necessidades atuais dos alunos, mesmo utilizando abordagens consideradas ultrapassadas por alguns teóricos. Por outro lado, na Espanha, o foco é mais diretamente voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa, especialmente nas práticas que envolvem o *Communicative Language Teaching*, que prioriza o uso da língua em situações reais e práticas, reforçando o papel da oralidade no ensino.

Uma divergência importante aparece no uso de métodos mais inovadores na Espanha, como o *Desuggestopedia* e o *Total Physical Response*, que não foram identificados nos resumos brasileiros. Isso sugere que, enquanto o Brasil se mantém focado em práticas mais textuais e instrumentais, a Espanha explora uma gama mais ampla de abordagens que envolvem aspectos emocionais e físicos no processo de aprendizagem.

Ao comparar as práticas pedagógicas de professores de inglês no Brasil e na Espanha, fica claro que ambos os países compartilham a preocupação com o desenvolvimento de habilidades comunicativas em seus alunos. No entanto, essa preocupação se manifesta de maneiras diferentes. No Brasil, o ensino de inglês é mais voltado para a leitura e escrita, refletindo talvez a menor necessidade de uso prático da língua em contextos orais, dado o isolamento geográfico do país e a menor frequência de mobilidade internacional. Em contrapartida, na Espanha, a oralidade é uma habilidade central, impulsionada pelo contexto europeu de maior mobilidade e proximidade geográfica com outros países.

As convergências entre as práticas pedagógicas dos dois países residem no uso do *Communicative Language Teaching*, presente em ambas as realidades, como um método que atende à demanda contemporânea de ensinar inglês de forma prática e aplicada. No entanto, as divergências aparecem na maneira como essa abordagem é implementada. No Brasil, há uma tentativa de combinar métodos, resignificando até os mais tradicionais para atender às necessidades dos alunos, enquanto na Espanha, a diversidade de metodologias é mais explorada, incluindo abordagens mais inovadoras e específicas, como o *Total Physical Response*.

Essas diferenças e semelhanças refletem as realidades socioculturais e geográficas de cada país, sugerindo que a escolha dos métodos de ensino é influenciada diretamente pelas demandas locais. O foco na leitura e escrita no Brasil, por exemplo, pode estar associado à menor demanda por comunicação oral em inglês, enquanto na Espanha, o foco na oralidade está diretamente ligado à maior interação com diferentes nacionalidades. Em suma, as práticas pedagógicas de ambos os países refletem um ecletismo consciente, adaptado às suas realidades.

Essa análise evidencia como as práticas pedagógicas de cada país são moldadas pelas suas realidades socioculturais e geográficas. No Brasil, por exemplo, o destaque dado à leitura e à escrita em inglês parece estar relacionado a uma menor necessidade de uso oral do idioma no dia a dia. Já na Espanha, o foco na oralidade reflete a maior interação com pessoas de diferentes nacionalidades, algo mais presente na realidade local.

O trabalho contribui trazendo uma visão mais contextualizada sobre o ensino de línguas, mostrando que não existe um método único que funcione em todos os lugares. Ao compreender essas diferenças, é possível pensar em estratégias pedagógicas mais alinhadas às necessidades reais de alunos e professores, tornando o ensino mais eficiente e adaptado a cada realidade.

Além disso, há contribuições importantes para a escola pública, principalmente porque ajuda os professores a entenderem melhor as necessidades reais dos alunos, mostrando como é possível adaptar as práticas pedagógicas para tornar o ensino mais eficiente e conectado à realidade dos estudantes. Por exemplo, em contextos onde o foco é a leitura e a escrita, ou em situações que pedem mais oralidade, os professores podem usar métodos que realmente façam sentido para aquele público. Isso é ainda mais relevante em escolas públicas, onde os recursos muitas vezes são limitados, e cada decisão precisa gerar um impacto positivo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada**: ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- ANDRADE, M.M . **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5a ed. São Paulo:
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BERNS, M. Expanding on the expanding circle: Where do WE go from here? **World Englishes**, v. 24, n. 1, p. 85-93, 2009.
- BENTES, J. A. de O.; SOUZA-BENTES, R. de N. . Diálogo, dialogismo e dialogicidade em Buber, Bakhtin e Freire: algumas observações. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 24, e019017, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.v24.e019017>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010. p. 47-71. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 24 de jun. de 2022.
- BRAIT, Beth. Memória, Linguagem, Construção de Sentido. *In*: LARA, G. M. P; MACHADO, I. D; EMEDIATO, W. (org.). **Análises do Discurso Hoje**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2008. v. 2
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. Acervo Paulo Freire. São Paulo. 2006. Disponível em: <https://acervopaulofreire.org/o-que-e-metodo-paulo-freire>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação** - Volume 3: Conhecimentos de Mundo, Linguagem e Comunicação. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching**: an Anthology of Current Practice. New York: Cambridge, 2002.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language learning and Teaching**. New York: Longman, 2000.
- CARNEIRO, Karoline Zilah Santos e LIMA, Samuel de Carvalho. Emotions in a Brazilian teacher's experience report on remote English teaching during the COVID-19 pandemic. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, online, v. 22, n. 1, p. 68-93, 02 May 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218395>. Acesso em: 16 nov. 2022.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview *In*: CELCE MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Third Edition. London, Heinle Heinle, Thomson Learning, 2001.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

COOK, David R.; LAFLEUR, N. Kenneth. **Guide to educational research**. 2. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1975.

DANTAS, Sabrina Guedes Miranda. **A escrita colaborativa no Google Docs: uma intervenção pedagógica no ensino de língua inglesa**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5644>. Acesso em: 29 ago. 2023.

DUOLINGO. O jeito grátis, divertido e eficaz de aprender um idioma!. [S. /], [202-?]. Disponível em: <https://pt.duolingo.com>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ESPANHA. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. **BOE**, n. 52, de 1 de marzo de 2014. Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2228.pdf>. Acesso em: 3 maio 2023.

ENVIRONMENTAL SYSTEMS RESEARCH INSTITUTE. **ArcGIS Data and Maps**. Redlands: ESRI, 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões e epistemológicas e as condições de produção. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 2, p. 34-42, 2012.

FLEURI, R.A. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.16-35, 2003.

FREEMAN, Diane Larsen. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Anuckland: Oxford, 2008.

FREEMAN, Diane Larsen. **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Local: Rio de Janeiro. Editora Paz e terra, 2014.

FRIEDRICH, P. M. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of english as a lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, p. 20 -30, 2010.

GUERRA, Wigna Thalissa *et al.* **Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública**. 2017. 139 p.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos da pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional**: Importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

HARMER, Jeremy. **Essential Teacher Knowledge**: Core Concepts in English Language Teaching. 1 ed. Harlow, England: Pearson Education Ltd. 2012.

JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **TB**. Rio de Janeiro, n. 108, p.83-93, jan/mar 1992.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. *In*: FAZENDA, Ivani (org.) O que é interdisciplinaridade? Local: São Paulo. Editora Cortez, 2008. p. 91-102, v. 2.

KOHAN, Walter Omar. Há (um) método Paulo Freire?. **Debates em Educação**, v. 13, p. 1-15, 2021.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LIMA, Samuel de Carvalho. O discurso acadêmico do professor de inglês em perspectiva dialógica. **Delta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 39, n. 4, p. 202339455200, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SmbcJnyXdfcJD7LkgyNYbZt/?lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2023.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeira. Florianópolis: UFSC, 1988, p.211 236.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, RS: Educat, 2001. p.333-355.

LIMA, Samuel de Carvalho; MENDES, Eliziane de Sousa Sampaio. Whatsapp e fake news no ensino de língua inglesa em uma escola pública do interior do estado do Ceará. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, v. 13, n. 2, p. 182-200, 2020. Disponível em: <https://redalyc.org/pdf/5771/577164137011.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

LIMA, Samuel de Carvalho. Ensino de inglês na escola pública em perspectiva INdisciplinar e dialógica. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 138-156,

2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1556. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1556>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MALDANER, L. P.; MONZÓN, A. O ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas através de Harry Potter and the Sorcerer's Stone. **LínguaTec**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 157–172, 2023. DOI: 10.35819/linguatec.v8.n2.6705. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6705>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MENDES, Eliziane de Sousa Sampaio. **Multiletramentos no ensino de língua inglesa**: uma intervenção pedagógica na escola pública de ensino médio. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5885>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MINAYO, M.C.de S. Origen de los argumentos científicos que fundamentan la investigación cualitativa. **Salud Colectiva**. v.13, n. 4, 561-575, 2017. Disponível em: <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/942/1252>. Acesso em: 24 jun. 2022.

NAVARRO-GONZÁLEZ, I. Criatividade no currículo e desenvolvimento de capacidade resiliente. **Revista de Educação Superior do Sul Global - RESUR**, [S. l.], n. 15, p. e2023n15a3, 2023. DOI: 10.25087/resur15a2. Disponível em: <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/188>. Acesso em: 2 out. 2024.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom : São Paulo, 1999

PENNYCOOK, A. (2006). Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84.

PEREIRA, Rodrigo Acosta e BRAIT, Beth. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado. **Linguagem em (Dis)curso** [online]. v. 20, n. 1, p. 125-141, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200108-3219>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin). **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 194-202, maio/ago, 2018. Resenha da obra de: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência na linguagem*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIO, M. M. O.; NICOLAIDES, C. S. Tecnologias digitais no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na escola pública. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 38–45, 2019. DOI: 10.15536/reducarmais.3.2019.38-45.1611.

Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1611>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2001.

SILVA, Geraldo Máximo da. **O ensino de inglês em turmas numerosas**: uma proposta de ensino da pronúncia em cursos técnicos de nível médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2018. 153p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOARES, Kássio Roberto Brito. **M-learning**: o uso do aplicativo duolingo para o ensino de gramática e vocabulário em língua inglesa em curso técnico de nível médio. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2018. Disponível em: [5486kajssio_roberto_brito_soares.pdf](#). Acesso em: 29 ago. 2023.

TRINDADE, K. R.; MOREIRA, K. G. O uso de tecnologias no processo de desenvolvimento da oralidade em Inglês: ações e reflexões a partir do app Voki for Education. **Revista LínguaTec**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 19–30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v8.n1.6610>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6610>. Acesso em: 26 ago. 2024.

URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 1, p. 77–97, jan. 2012.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane Rocha. Rupturas e continuidades na linguística aplicada crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 225-238, maio/ago. 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: fundamento, críticas, ecletismo. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul./set. 2008.

VILLEGAS, Margarita. La construcción del conocimiento a partir de uno: Una experiencia autobiográfica. **Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)**, v. 44, n. 1, p. 95-111, 2011.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

YARED, I. O que é Interdisciplinaridade? *In*: FAZENDA, Ivani (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.