



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**ABORDAGENS DE ENSINO E EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM:
UMA PESQUISA NARRATIVA A PARTIR DO SITE BBC LEARNING ENGLISH**

Rafael Antonio Morotti

SÃO CARLOS

2022



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ABORDAGENS DE ENSINO E EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: UMA
PESQUISA NARRATIVA A PARTIR DO SITE BBC LEARNING ENGLISH

RAFAEL ANTONIO MOROTTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, ao Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil
2022

Morotti, Rafael Antonio

Abordagens de ensino e experiência de aprendizagem:
uma pesquisa narrativa a partir do site BBC Learning
English / Rafael Antonio Morotti -- 2022.
152f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Nelson Viana
Banca Examinadora: Andréia Dias Ianuskiewtz, Vera
Lucia Teixeira da Silva
Bibliografia

1. Abordagens de Ensino de Línguas. 2. Ensino de
Língua Inglesa. 3. Pesquisa Narrativa. I. Morotti, Rafael
Antonio. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Rafael Antonio Morotti, realizada em 22/09/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Andréia Dias Ianuskiewtz (IFSP)

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

*Dedico este trabalho a meus pais, Maria e Jair,
que sempre me incentivaram a estudar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao meu orientador, Nelson Viana, pelos ensinamentos durante todo o percurso do Mestrado; pelo suporte no desenvolvimento da pesquisa; e por sempre acreditar em minha capacidade.

Aos colegas do grupo de estudos RASTAPE, pelas contribuições e trocas de ideias, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Profa. Dra. Andréia Dias Ianuskiewtz e a Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores do PPGL, pelos conhecimentos construídos durante o estudo das disciplinas e pelas experiências e saberes compartilhados.

Ao PPGL, pela clareza e transparência das informações e pelos direcionamentos nos momentos de dúvida.

A minha família: minha mãe, meu padrasto, meus irmãos, por sempre estarem por perto quando precisei.

A meu falecido pai, Jair, que me ensinou o que é carinho e respeito.

A Fernanda, minha namorada, pela atenção, suporte e companheirismo durante todo esse percurso e por compartilhar comigo todos os momentos da vida.

Ao Claretiano – Centro Universitário, de Batatais, em especial ao setor de Editoração, e à EMEB Antônio Joaquim da Silva, de Cravinhos, pelo suporte e incentivo.

“La ciencia ha eliminado las distancias”, pregonaba Melquíades. “Dentro de poco, el hombre podrá ver lo que ocurre en cualquier lugar de la tierra, sin moverse de su casa.”¹

¹ MÁRQUEZ, G. G. **Cien Años de Soledad**. [S.l.]: Literatura Random House, 2015.

RESUMO

São comuns as recomendações e buscas relacionadas a conteúdos on-line gratuitos tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de língua inglesa. Nesse sentido, constitui-se como referência para professores e aprendizes a página da BBC Learning English. Embora o ambiente seja frequentado por usuários do mundo todo, há poucos estudos sobre seus conteúdos, especialmente, no que tange às suas abordagens de ensino. Considerando tal fato, o objetivo geral neste estudo é investigar as possíveis abordagens de ensino de línguas subjacentes ao conteúdo do site. Para tanto, recorreu-se a autores que produziram trabalhos relevantes nessa área, como Anthony (1963), Richards e Rodgers (1986), Almeida Filho (1993, 1997, 2000), Larsen-Freeman (2003, 2011), Littlewood (1981) e Lewis (1993, 2000, 2008). Como metodologia, desenvolveu-se uma pesquisa de narrativa a partir da escrita de um diário de estudo, embasada por Bailey (1991), Barcelos (2020), Barkhuizen (2015), Pavlenko (2007), entre outros. A comparação entre as características de abordagens e os relatos do diário gerou dados relevantes sobre a forma como a página promove o ensino de inglês.

Palavras-chave: abordagens de ensino de línguas; ensino de língua inglesa; BBC Learning English; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

We usually search for free online contents in order to learn foreign languages, as well as we recommend it to other people. In this sense, the BBC Learning English webpage is a reference for teachers and learners. Although English learners from all over the world have been attended this website, there are few studies on its contents, especially regarding its teaching approaches. Considering this fact, the general objective in this study is to investigate the possible language teaching approaches underlying the contents of the website. For this purpose, this research was grounded on authors who have produced relevant works in this area, such as Anthony (1963), Richards and Rodgers (1986), Almeida Filho (1993, 1997, 2000), Larsen-Freeman (2003, 2011), Littlewood (1981) and Lewis (1993, 2000, 2008). As a methodology, one developed a narrative research from the writing of a study diary, based on Bailey (1991), Barcelos (2020), Barkhuizen (2015), Pavlenko (2007), among others. The comparison between the characteristics of approaches and the diary reports generated relevant data on how the page promotes the teaching of English.

Keywords: language teaching approaches; English teaching; BBC Learning English; narrative research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Método Direto	38
Figura 2 – Aula utilizando o método audiolingual	40
Figura 3 – Intake	43
Figura 4 – Gramática como processo	44
Figura 5 – Gramaticização	46
Figura 6 – Combinação de frases	64
Figura 7 – Linhas de concordância	65
Figura 8 – Estágios e participantes na construção de conhecimento a partir de narrativas	75
Figura 9 – <i>Continuum</i> de Imediatismo de Introspecção	79
Figura 10 – Sian apresentando a Masterclass da Unidade 3.	85
Figura 11 – Quiz Masterclass	91
Figura 12 – Programa News Review	93
Figura 13 – Programa News Review	94
Figura 14 – Transcrição de manchete da sessão News Review – Unidade 7	96
Figura 15 – Transcrição de notícia	101
Figura 16 – Destaque de manchete	106
Figura 17 – Destaque do vocabulário da sessão	115
Figura 18 – Destaque da sessão Vocabulary	119
Figura 19 – Destaque do feedback do Quiz	122
Figura 20 – Escolha de expressões no Quiz	122
Figura 21 – Questão de verdadeiro ou falso	124
Figura 22 – Questão de escolha de opções	125
Figura 23 – Atividade escrita de usuário da página na sessão Vocabulary	126
Figura 24 – Tim's Pronunciation Workshop	129
Figura 25 – Assimilation of /nd/	131
Figura 26 – Recursos de edição da sessão Tim's Pronunciation Workshop	133
Figura 27 – Atividade de <i>drill</i>	134
Figura 28 – Quiz da sessão Tim's Pronunciation Workshop	135
Figura 29 – Relação entre abordagens e <i>input</i> do curso Towards Advanced	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre propostas de ensino de gramática: tradicional e contemporânea	48
Quadro 2 – Principais características da abordagem comunicativa	56
Quadro 3 – Características da abordagem lexical	65
Quadro 4 – Características de abordagens na sessão Masterclass	92
Quadro 5 – Características de abordagens na sessão News Review	110
Quadro 6 – Características de abordagens na sessão Lingohack	117
Quadro 7 – Características de abordagens na sessão Vocabulary	127
Quadro 8 – Características de abordagens na sessão Tim’s Pronunciation Workshop	136
Quadro 9 – Características das abordagens em cada sessão	137

LISTA DE SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AG	Abordagem Gramatical
AL	Abordagem Lexical
APP	Aplicativo móvel
BBCLE	BBC Learning English
CALL	Computer Oriented Language Learning
LA	Linguística Aplicada
L-alvo	Língua-alvo
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua materna
MD	Material didático
OGEL	Operação Global de Ensino de Línguas
REA	Recurso Educacional Aberto
TELL	Technology Enhanced Language Learning
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM A LÍNGUA INGLESA	16
APRENDIZAGEM FORMAL DE INGLÊS E INGRESSO NO MESTRADO	18
MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA	19
OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA	21
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	22
1.1.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)	22
1.1.2 Ensino e aprendizagem de LE auxiliado por tecnologias	24
1.1.3 A internet como ferramenta de ensino e aprendizagem de LI e os Recursos Educacionais Abertos (REA)	26
1.2 ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	30
1.2.1 Abordagem Gramatical	35
1.2.1.1 Método da gramática e tradução	35
1.2.1.2 Método direto	37
1.2.1.3 O ensino situacional	39
1.2.1.4 O método audiolingual	39
1.2.2 Redefinindo o ensino de gramática	41
1.2.3 Abordagem Comunicativa	49
1.2.3.1 Os papéis do professor e do aprendiz à luz da abordagem comunicativa	54
1.2.3.2 Os materiais didáticos comunicativos	55
1.2.4 Abordagem Lexical	57
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	68
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA	68
2.2 OBJETO DE PESQUISA	70
2.3 PESQUISA NARRATIVA	71
2.3.1 A análise de narrativa	77
2.3.2 Instrumentos e procedimentos	78
2.3.2.1 Diário de estudo	78
2.3.2.2 Gravação em áudio	80
3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
3.1 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO MASTERCLASS	81
3.1.1 Impressões sobre o ensino de gramática na sessão	81

3.1.2 Respondendo ao quiz da Masterclass	89
3.2 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO NEWS REVIEW	92
3.2.1 Impressões sobre uma sessão focada em léxico e comunicação	93
3.3 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO LINGOHACK	111
3.3.1 O conteúdo autêntico da sessão	111
3.3.2 Conteúdo desatualizado	112
3.3.3 Contexto situacional do vocabulário	113
3.3.4 A relevância do processo de <i>intake</i>	115
3.4 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO VOCABULARY	118
3.4.1 Impressões sobre a aprendizagem em uma sessão focada no léxico	118
3.4.2 Quiz e atividade da sessão	121
3.5 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO TIM'S PRONUNCIATION WORKSHOP	128
3.5.1 O conteúdo da sessão	128
3.5.2 O auxílio do programa no desenvolvimento da habilidade de <i>listening</i>	130
3.5.3 Vantagens e limitações da sessão	132
3.6 RELAÇÃO ENTRE ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS E SESSÕES DO CURSO TOWARDS ADVANCED	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	142

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) se mantém intensa atualmente, dentre vários fatores, por sua posição como língua franca, consequência da hegemonia econômica e militar e da influência cultural exercidas por países como Estados Unidos e Inglaterra (TOLEDO, 2010). Consideram-se, também, as oportunidades e exigências acadêmicas (PAIVA, 2017) e profissionais relacionadas ao *status* científico que um idioma universal sustenta.

Apesar da variedade de países que o têm como idioma oficial, a maioria dos materiais para aprendizagem de inglês são provenientes dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, países com a maior quantidade de falantes nativos e com a maior produção de materiais para aprendizagem (ALGEO, 2006). Assim, além dos fatores culturais e econômicos, a ampla disponibilidade de produtos das duas nações possibilita o acesso massivo aos seus materiais de ensino.

Outro fator a se considerar é a ampliação do acesso à internet que ocorreu em âmbito global, facilitada pelas tecnologias móveis (PAIVA, 2017), as quais colaboraram para o acesso a recursos desenvolvidos tanto para a aprendizagem quanto para a prática do inglês.

Essa tendência no uso de tecnologias digitais para aprendizagem de línguas estava em andamento e foi impulsionada pela Pandemia de Covid-19. Em âmbito geral, a Educação precisou se adequar ao contexto de isolamento social, e professores e alunos passaram a conviver em ambiente virtual com mais frequência, de forma síncrona ou assíncrona.

Esta pesquisa teve início no início de 2020, pouco antes do surgimento da Pandemia. Sua concepção foi motivada pelo atual contexto e também pelas minhas vivências enquanto aprendiz e professor de inglês. A escolha da página da BBC se justifica pelo contato prolongado que tive com o conteúdo durante anos de aprendizagem, pela verificação de referências ao site em ambiente profissional e, ainda, pela retomada nos estudos do idioma após alguns anos de distanciamento. Para contextualização da pesquisa, a seguir, apresento um relato autobiográfico de minha experiência pessoal na aprendizagem de língua inglesa.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM A LÍNGUA INGLESA

Ainda na infância, desenvolvi o interesse pela língua inglesa, o que aconteceu a partir do desejo de saber o que as bandas de rock estavam cantando em suas músicas. Aos 8 anos, eu ouvia grupos como Kiss e Guns N' Roses. Porém, apesar de me deslumbrar com a sonoridade e energia das músicas, não entendia uma palavra do que diziam. Não foram poucas as vezes em que fui desestimulado a ouvir o gênero, por meio do discurso de que as bandas dirigiam ofensas em suas letras. No entanto, eu continuava indagando sobre como músicas tão boas, em minha percepção, poderiam ofender as pessoas. Comecei, assim, a tentar ler os encartes de CDs e LPs e a procurar pelas palavras em um minidicionário bilíngue que tinha em casa.

Hoje percebo como iniciei minha aprendizagem de forma autônoma, pois não frequentei qualquer escola de inglês nessa fase. Meu único interesse em aprender a língua era entender o que estava sendo cantado nas músicas. Ao adentrar a adolescência, bandas como Bon Jovi, Aerosmith, Iron Maiden e Skid Row tiveram um importante papel no meu interesse pelo inglês. No entanto, dispensei qualquer estudo formal do idioma, pois eu buscava apenas aquilo que queria entender.

A necessidade de aprender melhor o idioma surgiu quando me tornei integrante de uma banda de garagem. Minha função seria cantar, e atuar como *frontman* é uma tarefa árdua. Um inglês fluente e o alcance de notas agudas são requisitos básicos.

Após alguns anos e algumas tentativas no mundo da música, percebi que seria uma tarefa extremamente complicada ser um rock star brasileiro nos anos 2000. Ao considerar o fim de minha carreira como roqueiro, percebi que a outra opção seria estudar.

Resolvi, assim, dedicar-me a cursos preparatórios para o vestibular. Nas aulas do cursinho, além de me interessar novamente pela língua inglesa, desenvolvi o gosto pela literatura, o que colaborou para minha decisão de cursar Letras.

Aos 21 anos, fui contemplado com uma bolsa de estudos integral em uma instituição de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo, momento em que senti necessidade e interesse em desenvolver minha fluência². Para isso,

² Nesta pesquisa, considero “fluência” a partir da divisão proposta no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR).

inicie um curso particular em uma renomada escola da cidade. Nessa época, defini como meta que estaria proficiente em inglês aos 25 anos. Não foi exatamente o que ocorreu, mas obtive um nível que considerei satisfatório, pois meu conhecimento da língua era suficiente para as atividades em que eu a utilizava.

Durante o período em que estudei inglês na graduação e no curso particular, sempre recebi recomendações, por parte de professores e colegas, de conteúdos e websites para consulta, prática e aprendizagem do idioma. Uma das indicações que se destacaram foi a página da BBC Learning English, que atraía minha atenção por disponibilizar conteúdos totalmente em inglês, sem qualquer tradução. Havia, ainda, outro site que eu utilizava à época, chamado Livemocha, cujo conteúdo era mais dinâmico, possibilitando gravação de áudio e contando, também, com feedback de nativos. No entanto, por algum motivo que me foge à memória, esse website deixou de ser interessante para mim.

Um semestre antes de concluir o curso de Letras, consegui emprego no setor de editoração que produzia materiais didáticos para cursos a distância na mesma instituição em que eu estava cursando a graduação. Fui contratado para exercer a função de revisor de textos, juntamente a uma equipe cujos membros passaram a ser meus amigos pessoais. Naquele contexto profissional, eu não sentia necessidade de me aprofundar mais na aprendizagem do inglês e, por esse motivo, afastei-me de cursos ou estudo formal relacionado ao idioma. No entanto, como sempre demonstrei interesse pela atuação com o idioma, envolvia-me, frequentemente, em trabalhos editoriais relacionados à língua inglesa. Uma das minhas funções era revisar, textualmente, *abstracts* de revistas científicas da instituição. Em outra oportunidade, pude realizar a revisão textual de um conjunto de materiais didáticos on-line para alunos de graduação. Nessa ocasião, participei de reuniões com professores conteudistas para alinhamento da produção. As discussões dessas reuniões envolveram referências, recursos e métodos para a produção do material didático. Entre as principais referências para a composição do conteúdo dos cursos, estavam canais do YouTube e vídeos da BBC Learning English.

Eu sempre havia considerado o domínio do inglês um diferencial, porém, jamais concebi, seriamente, a ideia de trabalhar com o idioma. Gradualmente, passei a conferir maior importância na atuação com o inglês, o que culminou com a decisão de me especializar na área.

APRENDIZAGEM FORMAL DE INGLÊS E INGRESSO NO MESTRADO

Em 2018, eu realizaria o sonho de conhecer a Europa, motivo pelo qual resolvi me aprofundar melhor nos estudos de língua inglesa. Nesse momento, eu já idealizava ingressar em um curso de Mestrado e sabia que o exame de proficiência seria um pré-requisito. Apesar de estar decidido sobre a Linguística, ainda não havia delimitado a subárea. Nesse sentido, o estudo de inglês que realizei no primeiro semestre daquele ano exerceu influência em minha decisão, de modo que percebi o quão prazeroso era, para mim, o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Além do interesse pessoal, comecei a ensinar o idioma a um aluno na escola em que eu estudava e, posteriormente, a um amigo.

Após retornar aos estudos e iniciar minha trajetória como professor de inglês, defini que realizaria um curso de Mestrado com foco no ensino e aprendizagem do idioma.

Ao pesquisar programas de pós-graduação que oferecessem linhas de pesquisa relacionadas a essa área, decidi me candidatar ao curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Anteriormente ao ingresso no referido programa, cursei duas disciplinas como aluno especial na mesma instituição. Na primeira delas, tive a satisfação de encontrar o orientador da presente pesquisa.

O projeto de pesquisa que submeti no processo seletivo estava relacionado ao uso de aplicativos móveis para aprendizagem de inglês, tema desenvolvido com base em minhas vivências na aprendizagem da língua, assim como nos trabalhos que realizei durante o tempo em que atuei no setor editorial. Outra motivação para o desenvolvimento desse projeto de pesquisa foram os estudos realizados durante a disciplina Novas Tecnologias e Ensino de Línguas, que cursei como aluno especial, também, pela UFSCar, sendo ministrada pela Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin.

Já no primeiro semestre de Mestrado, iniciei o processo de delimitação do escopo de pesquisa, realizando inúmeras leituras e pesquisas sobre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de línguas. No entanto, o esforço para a delimitação do tema me levou a refletir não somente sobre o que havia disponível na internet, mas também sobre minha trajetória como aprendiz e professor de inglês.

MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

Ao pesquisar aplicativos móveis para aprendizagem de línguas, verifiquei que a maioria deles disponibilizava conteúdo parcialmente gratuito. Paiva (2017) e Sataka (2019) apontam, em seus estudos, um amplo uso de aplicativos móveis na aprendizagem de LE. Ambas as autoras destacam ferramentas como o Duolingo, Babbel e Busuu como as mais buscadas pelos aprendizes para esse propósito. No entanto, para que o aprendiz tenha acesso a todo o conteúdo desses apps, há um custo.

Durante as buscas, cogitei a BBC Learning English, porém, não a defini, inicialmente, para a pesquisa por se tratar de um ambiente considerado de notável qualidade e que não carecia, portanto, de pesquisa. Entretanto, baixei o app da BBCLE em meu smartphone e comecei a utilizá-lo para minha própria aprendizagem, assim como já fazia com o website.

Ao pesquisar trabalhos acadêmicos que abordassem a temática das TDIC no ensino de línguas, deparei-me com a pesquisa narrativa por meio da dissertação de mestrado de Sataka (2019). Naquele momento, no início de 2020, à iminência da Pandemia de Covid-19, a pesquisa sobre aplicativos tornou-se ainda mais relevante, pois a perspectiva de meses de isolamento social apontava para a comunicação remota em âmbito global.

Com o passar do tempo, comecei a me preocupar com a dificuldade em definir qual(is) ferramenta(s) constituiria(m) meu objeto de pesquisa. Por fim, durante uma reunião de grupo de estudos, formado por alunos do orientador deste estudo, definimos que eu pesquisaria dois aplicativos móveis, que eram, como mencionei, parcialmente gratuitos. Esse aspecto dos apps ainda me incomodava, pois queria pesquisar um ambiente de livre acesso, que pudesse ser recomendado para qualquer aprendiz ou professor. Em um momento no qual o mundo sofria uma crise sanitária, e suas consequências econômicas já se mostravam, ferramentas pagas não me pareciam a melhor opção. Eu precisava de algo que estivesse ao alcance de todos.

Em uma das reuniões com o grupo de estudos, mencionei o uso pessoal que fazia dos conteúdos da BBCLE e contei sobre minha experiência com a página na condição de aprendiz. relatei, também, a descoberta da pesquisa narrativa e como poderia recorrer a esse método para efetuar uma pesquisa naquele contexto de isolamento social. O grupo acatou muito bem a ideia, e definimos, assim, que eu

realizaria uma pesquisa narrativa envolvendo os conteúdos da BBCLE.

A partir de então, iniciei uma busca sobre estudos envolvendo a BBCLE nas bases de dados SciELO, CAFE-CAPES e Google Acadêmico, assim como nos repositórios da UFSCar, Unicamp e UFMG, constatando uma carência de pesquisas sobre o tema. Alguns dos poucos artigos que encontrei foram o de Alivijeh e Marandi (2019), que estudam como o Irã é representado na página; Carneiro (2013), que investiga a contribuição dos programas da BBCLE no ensino de pronúncia, utilizando materiais e recursos abertos da página em suas aulas; e Hidalgo e Mohedano (2018), que analisam atividades de reading e listening dos programas da página. Nos três estudos, não há menção a abordagens de ensino.

Há, também, dois artigos escritos pelos próprios produtores de conteúdo da BBCLE. Chapman e Scott (2008) revelam dados sobre uma versão anterior da página. Nesse estudo, os autores apresentam estatísticas sobre a crescente quantidade de acessos na página à época. Além disso, discutem como a utilização da ferramenta de e-mail ajudou a aprimorar a experiência dos usuários a partir do feedback de frequentadores (constituídos por professores e aprendizes de LI). Já Chapman e Seargeant (2018) analisam como um dos programas atuais da página, denominado Shakespeare Speaks, colabora como recurso para o ensino de LI.

Durante o trabalho de leitura, também iniciei a escrita da narrativa, na qual atuei como pesquisador-participante, definindo como objeto de estudo um dos cursos disponíveis no site, intitulado Towards Advanced. A opção por esse curso se justifica pela constatação de que eu também poderia aprender por meio dele, pois considerei seu nível adequado ao meu conhecimento do idioma.

Para registrar minha narrativa, utilizei como instrumentos um diário de estudos e o gravador do meu próprio smartphone. Nos registros, detalhei aquilo que se sobressaiu durante minha experiência pessoal de aprendizagem. Portanto, é possível que o leitor desta pesquisa tenha impressões diferentes sobre esses mesmos conteúdos. Esse efeito é intrínseco à narrativa e confere a ela sua característica interpretativa, como ocorre em qualquer história contada e recontada.

Após a escrita do diário, realizei a leitura e interpretação dos registros, em que percebi que se sobressaiam impressões e detalhamentos que poderiam constituir dados relacionados à abordagem de ensino do objeto de estudo. Os registros também apontavam dificuldades e satisfações que vivenciei durante a experiência de aprendizagem.

Dessa forma, os dados desta pesquisa revelam impressões pessoais sobre a experiência de aprendizagem de LI em um website e sobre os traços de abordagem que permeiam esse ambiente. Como destacado por Viana (2020), o estudo da abordagem contribui para a orientação conceitual e para a prática profissional tanto no aprender quanto no ensinar LE. Assim, os resultados deste estudo apontam os efeitos das abordagens de ensino de línguas em conteúdo digital para aprendizagem de inglês, contribuindo, ainda, com encaminhamentos para a utilização desses recursos por aprendizes e professores.

OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Para compreender a visão de ensino de língua estrangeira subjacente ao conteúdo da BBC Learning English, foi realizada uma análise de abordagem de ensino, possibilitada a partir da definição de um dos cursos disponíveis na página³ como objeto de pesquisa. A descrição do curso é realizado na subseção 3.2 – Objeto de Estudo.

Os objetivos estabelecidos para a pesquisa foram:

1. Discutir a experiência de aprendizagem de língua inglesa vivenciada na página da BBC Learning English.
2. Verificar as características de abordagens de ensino de línguas subjacentes ao conteúdo do site.

As questões formuladas para orientar a pesquisa foram:

1. Que experiências de aprendizagem o aprendiz de inglês vivencia na página da BBC Learning English?
2. Quais abordagens de ensino de línguas podem ser verificadas nos conteúdos do site?

³ <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, será apresentado o referencial teórico que embasou esta pesquisa. Inicialmente, abordarei o papel da tecnologia na educação e, especificamente, no ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, delinearei um breve histórico da concepção de “abordagem” nessa área, comparando as visões de seus principais expoentes. Por fim, realizarei uma exposição sobre as três abordagens utilizadas na análise dos dados desta pesquisa.

1.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A tecnologia sempre auxiliou o ensino de LE e, atualmente, esse papel se ampliou, na medida em que as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) não constituem mais parte do método de ensino, mas do próprio contexto geral de aprendizagem. Para esclarecer essa afirmação, apresentarei uma breve trajetória das TDIC, passando por sua utilização no ensino de línguas e chegando à atualidade, em que a internet e a convergência de mídias integram o ambiente de aprendizagem de línguas.

1.1.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)

A democratização da internet e dos dispositivos móveis nos últimos anos têm gerado significativas transformações no cotidiano. Estamos vivenciando uma fase da humanidade em que o cardápio do restaurante e os documentos de identificação são acessados por meio de aplicativos móveis. O dinheiro em espécie é considerado pouco higiênico e está, a cada dia mais, em segundo plano devido à possibilidade de se utilizar o smartphone para realizar transferências bancárias sem cobrança de tarifas. Nas escolas, a exemplo das empresas, há plataformas para o gerenciamento de toda a ação educativa.

Os alunos da educação básica, por exemplo, são nativos digitais, o que não representa mudanças apenas em gostos musicais, gírias e roupas (PRENSKY, 2001). Essa geração cresceu cercada por dispositivos digitais com acesso à internet, como

videogames, celulares, câmeras, entre outros, o que gerou transformações, também, na maneira de se comunicar. Os textos desses ambientes são multimodais, apresentando imagens animadas, vídeos e uma estrutura menos linear que o livro impresso.

Na internet, o aluno não atua somente como consumidor de publicações profissionais, como ocorria, geralmente, com as mídias impressas, mas cria e modifica conteúdos o tempo todo. Prensky (2008) denomina “cultura da convergência” não somente o fenômeno da utilização de diversos dispositivos para acesso à internet, mas inclui a forma como as relações acontecem na rede. O autor cita as transformações culturais ocorridas a partir da utilização em massa dos meios digitais. Tal fato pode ser ilustrado pelas inúmeras ocorrências de “viralização”, em que um conteúdo “amador” recebe milhões de visualizações. Esse exemplo expõe como, na cultura da convergência, o amador e o profissional se esbarram nos mesmos canais e disputam a audiência.

Considerando fenômenos como a viralização e as fake News, segundo Lévy (1999), é comum tratarmos sobre o “impacto” da tecnologia na vida do ser humano. Para o autor, esse termo é equivocado, na medida em que não se pode culpar uma ferramenta pelo ato de quem a utiliza. Além disso, segundo o autor, a tecnologia não determina uma sociedade ou cultura. Para ilustrar a afirmação do autor, podemos refletir sobre a aprendizagem de língua estrangeira. A vasta gama de conteúdos digitais disponíveis para aprendizagem de língua inglesa, por exemplo, não determina a aprendizagem desse idioma, isto é, esse tipo de conteúdo não é estritamente necessário para isso. No entanto, se fazemos o uso de smartphones e laptops cotidianamente, é muito provável que acessemos esses conteúdos por meio desses dispositivos. Assim, podemos dizer que as TDIC (ou a “técnica”) “condicionam” a aprendizagem, mas não a “determinam”.

Os dispositivos móveis e a cultura da convergência condicionaram diversas facetas de nossas vidas. A partir do momento em que se utiliza um QRcode para cadastro em uma palestra, por exemplo, essa ação está condicionada àquela tecnologia. Da mesma forma, se conseguimos obter informações significativas por meio de vídeos, vamos recorrer a estes para a aprendizagem.

Ao condicionar sociedade e cultura, a tecnologia regula, também, a educação, delineando novos trajetos para professores e alunos. Essas transformações são identificadas no ensino e aprendizagem de línguas, cujos métodos são aprimorados a partir do desenvolvimento científico e tecnológico. Tais fatos são verificados em materiais criados em CALL (Computer-Assisted Language Learning) e TELL (Technology Enhanced Language Learning), tecnologias que têm proporcionado experiências de aprendizagem de LE mais dinâmicas do que a encontrada, tradicionalmente, em materiais impressos.

1.1.2 Ensino e aprendizagem de LE auxiliado por tecnologias

As tecnologias digitais vêm atuando em prol da aprendizagem de línguas desde o surgimento dos computadores digitais. A CALL, por exemplo, foi utilizada durante a guerra fria com vistas a ensinar russo para soldados norte-americanos (BEATTY, 2010). Posteriormente, adentrou a casa de aprendizes de LE, possibilitando autonomia na aprendizagem.

Walker e White (2013) explicam que, nas primeiras experiências com CALL, foram propostos aos aprendizes exercícios estruturais, com base em padrões de repetição e tradução. Porém, o ensino por meio do computador acompanhou tanto o desenvolvimento da área de Aquisição e Ensino de Línguas (AELin) quanto a própria evolução tecnológica.

Inicialmente, as pesquisas em CALL eram desenvolvidas em universidades por meio de métodos behavioristas, de modo que a aprendizagem ocorria individualmente, a partir de atividades de repetição e tradução, visando à precisão no uso do conteúdo ensinado. Beatty (2010) aponta como ponto significativo na evolução das pesquisas em CALL a criação do videodisco (CD-ROM), que, diferentemente da fita cassete, possuía grande capacidade de armazenamento, passagem de vídeo ou imagem quadro por quadro e congelamento nas pausas.

Com o CD-ROM e a ampliação do acesso ao microcomputador, bem como a evolução dos estudos em educação, especificamente os de cunho construtivista, a experiência de aprendizagem passou a apresentar exercícios comunicativos, visando, desta vez, à fluência. Posteriormente, a ampliação do acesso à internet

possibilitou a interação entre aprendizes, o que transportou a CALL para um patamar socioconstrutivista.

Assim, a dinamicidade do computador pessoal, com recursos de áudio e vídeo, e o surgimento da internet possibilitaram o uso de conteúdos originais e a interação remota. Essa evolução culminou em uma CALL “integrativa” (BEATTY, 2010), que perdeu seu aspecto inovador e se tornou parte do cotidiano dos aprendizes de LE.

Atualmente, o termo CALL tem perdido popularidade devido à convergência de mídias. Assim, o computador não constitui mais uma ferramenta central quando se pensa em comunicação. A partir dessa mudança de conjuntura, surgiu o termo TELL (Technology Enhanced Language Learning), que prevê a utilização dessas diversas mídias pelo aprendiz de LE de forma autônoma e na interação em comunidades virtuais. A principal diferença entre os dois conceitos, segundo Walker e White (2013, p. 34), é que em TELL “[...] a tecnologia não é mais vista como auxílio para a aprendizagem de línguas, mas como parte do ambiente em que a língua existe e é utilizada.”

Se em CALL chegou-se a um patamar socioconstrutivista de ensino, em TELL, alcançou-se um nível “conectivista”, de modo que o aprendiz passou a “acessar o conhecimento”, em vez de desenvolvê-lo, como propunham as teorias anteriores (WALKER; WHITE, 2013). Um exemplo disso é que, no meio digital, precisamos saber filtrar as informações, como o que fazemos quando vamos comprar um produto e verificamos avaliações de outros compradores. Na perspectiva conectivista, o referido exemplo constitui uma amostra de como chegamos ao conhecimento de forma coletiva, em determinada comunidade.

O elemento comum que possibilita esse nível de interação por meio de diferentes dispositivos é a internet, cuja ampliação do acesso possibilitou o contato entre pessoas que teriam remotas chances de interagir presencialmente e apresenta uma inegável ocorrência do uso da LI nos mais variados contextos, desde produtos culturais e games até negócios, eventos e produções científicas. Nesse ambiente, além do corrente uso do inglês, é possível encontrar inúmeros sites e aplicativos para aprendizagem do idioma. No próximo item, discorrerei sobre o uso da internet como ferramenta de ensino e aprendizagem de LI.

1.1.3 A internet como ferramenta de ensino e aprendizagem de LI e os Recursos Educacionais Abertos (REA)

Para o aprendiz de LE, na internet, é possível encontrar cursos, comunidades e conteúdo para aprendizagem de LI, além da vasta gama de produtos culturais em que se faz uso do idioma. Nas redes sociais, é possível interagir na língua-alvo (L-alvo) e conhecer outras pessoas que buscam os mesmos objetivos de aprendizagem.

Na perspectiva docente, a internet constitui um ambiente para coleta e criação de materiais didáticos. O professor pode separar textos ou vídeos autênticos para as aulas, compartilhar vídeos de outros professores, criar conteúdo e realizar chamadas de vídeo com os alunos.

Como apresentado, a iniciativa de se utilizar recursos digitais para auxílio no ensino de línguas não é novidade, assim como as teorias educacionais subjacentes às abordagens. No entanto, é válido discorrer sobre algumas maneiras de realizar esse auxílio. Para isso, recorrerei, inicialmente, ao conceito de “objeto de aprendizagem” (LEFFA, 2006).

Objeto de aprendizagem (OA), de modo bastante amplo, se refere a qualquer conteúdo digital com fins educacionais que possa ser acessado, utilizado, customizado, compartilhado e reutilizado novamente. Porém, como ressalta Leffa (2006), as discussões acerca das definições desse conceito são muitas, e nem sempre se chega a um consenso.

O autor considera bastante clara a definição de que os OAs constituem uma “[...] Pequena unidade eletrônica de informação educacional que se caracteriza por ser flexível, reusável, customizável, interoperável, recuperável, capaz de facilitar a aprendizagem baseada nas competências e aumentar o valor do conteúdo” (WISC-ONLINE, 2005 *apud* LEFFA, 2016, p. 355, tradução do autor). A inspiração para os OAs, segundo Leffa (2016), proveio da cultura existente na área de desenvolvimento de software de compartilhar blocos de códigos com funções específicas, de modo que outros programadores não precisassem iniciar a programação desde o início.

Essa estratégia, então, foi adaptada para a difusão do conhecimento por parte de instituições ao redor do mundo. Com isso, conteúdos relacionados a diversas áreas, envolvendo cultura, educação, religião, entre outras, puderam ser acessados,

reutilizados e compartilhados pelos usuários (JOHNSTONE, 2009). A área da Educação foi especialmente beneficiada pela disponibilidade de material, o aumento do acesso e a flexibilidade no ensino, ampliando as oportunidades de aprendizagem em suas diversas áreas.

Movimentos como o FOSS (Free and Open Sourced Software), que teve início com softwares de acesso aberto, como o sistema operacional Linux e o navegador Mozilla Firefox, proporcionaram o acesso e a difusão da informação pelo mundo, com a vantagem de serem customizáveis (JOHNSTONE, 2009).

Visando ampliar essas possibilidades para o contexto educacional, os participantes do Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries, que ocorreu em 2002 e foi sediado pela UNESCO, apresentaram o termo “Open Educational Resources” (OER), ou Recursos Educacionais Abertos (REA) em língua portuguesa, definindo-o como “[...] recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estejam em domínio público, ou que tenham sido disponibilizados com uma licença de propriedade intelectual que permita seu uso e adaptação por terceiros” (SANTOS, 2013, p. 21).

A partir de então, houve o aprimoramento do conceito, que se deu tanto por esforço técnico e científico quanto pelas exigências da própria comunidade online. Wiley (2007 *apud* LEFFA, 2016, p. 359), um dos precursores dos OAs e divulgador dos REA, propôs os quatro Rs dos REA: “(1) Reusar (simplesmente usar o recurso como é encontrado); (2) Reelaborar (transformar o recurso para atender às próprias necessidades); (3) Remixar (combinar o recurso com outros recursos); (4) Redistribuir (compartilhar o recurso reusado, reelaborado ou remixado).” Esses critérios estão relacionados à atuação do professor sobre os REA, como acontece nos OAs, pois um aprendiz pode simplesmente acessar e consumir o conteúdo disponível, sem modificá-lo.

O movimento OER cresceu rapidamente nos Estados Unidos no início dos anos 2000, com instituições como o MIT (Massachusetts Institute of Technology) disponibilizando gratuitamente o conteúdo dos seus cursos. Posteriormente, no Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, um grupo de estudos propôs uma lista de características para os REA, na qual constam:

1. recursos de aprendizagem: material didático, módulos de conteúdo, objetos de aprendizagem, ferramentas de apoio e avaliação ao aluno, comunidades de aprendizagem online;
2. recursos para apoiar professores: ferramentas para professores e materiais de apoio para capacitá-los a criar, adaptar e usar REAs, bem como materiais para treinamento de professores e outras ferramentas de ensino;
3. recursos para garantir a qualidade da educação e práticas educativas. (JOHNSTONE, 2009).

Nesse caso, além dos critérios expostos por Wiley (2007), há a avaliação e apoio ao aluno, o apoio ao professor e a existência de uma comunidade educativa. Esta última é importante para a área de Ensino e Aprendizagem de Línguas por afetar as abordagens e métodos utilizados na concepção dos REA, de modo que seus criadores devem considerar a diversidade do público que consome os recursos.

Um exemplo que compartilha grande parte dessas características é a Wikipedia⁴, pois permite o acesso gratuito, a coautoria de conteúdo e ainda possui recursos para garantir a qualidade do conteúdo, mas não realiza avaliação ou dispõe de recursos de capacitação de professores. Há exemplos que se encaixam mais nas definições de REA aqui apresentadas, como o projeto de Ensino de Línguas Online (ELO)⁵, coordenado por Vilson Leffa. Nesse ambiente, pode-se reutilizar e criar objetos de aprendizagem, como jogos, quizzes e apresentações, que podem ser compartilhados com os alunos e trabalhados em aula. O recurso proposto por Leffa ainda dispõe de recursos avaliativos e apoio aos professores e alunos.

Outro ambiente que se destaca, bastante visitado por aprendizes e professores de língua inglesa, em âmbito mundial, é a BBC Learning English, objeto de pesquisa deste estudo. O site permite o download dos conteúdos em diferentes formatos e a incorporação de vídeos em outros domínios. A BBCLE disponibiliza quizzes, programas de apoio ao professor e comunidades em redes sociais, como o Instagram e o Facebook. A plataforma conta, atualmente, com um aplicativo, que pode ser baixado para diferentes sistemas operacionais. Tanto no site quanto no app, não há

⁴ https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal

⁵ <https://www.leffa.pro.br/>

interação entre usuários ou coautoria de conteúdo. As interações acontecem somente em enquetes ou programas exibidos nas redes, em tempo real ou gravados. Além disso, é possível realizar o cadastro no site, mas não há acompanhamento de desempenho. Ao baixar o app, o aprendiz recebe e-mails e notificações, com promoção de conteúdos novos, assim como ocorre em outros apps para aprendizagem de línguas.

Para utilizar esses recursos no ensino, é preciso sensibilidade por parte do professor sobre o que deseja desenvolver com os aprendizes. Leffa (2016) propõe uma metáfora ao considerar o uso dos REA. Segundo o autor, não podemos entendê-los como uma espécie de Lego, em que é possível montar os blocos de qualquer maneira, sem critérios de escolha. Para Leffa, devemos compreender os REA como moléculas, que são compostas por diferentes átomos, mas necessitam dos elementos e da estrutura corretos para ocorrerem.

As TDIC estão na centralidade dos recursos utilizados para produzir conteúdo para o ensino de LE. No entanto, as abordagens já consolidadas antes da cultura da convergência ainda são utilizadas pelos professores. Esse assunto será discutido com profundidade na análise e discussão desta pesquisa. Porém, antes disso, é preciso fundamentar o arcabouço teórico referente às abordagens de ensino de línguas.

1.2 ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Os termos “abordagem” e “método” começaram a ser utilizados no ensino e aprendizagem de línguas, no final do século 19, quando os primeiros linguistas aplicados começaram a buscar por princípios que os ajudassem a planejar cursos e materiais para ensino de línguas (RICHARDS; RODGERS, 1986). Em 1963, visando clarear a relação entre esses conceitos, Edward M. Anthony propôs uma diferenciação hierárquica entre os termos “abordagem”, “método” e “técnica” (ANTHONY, 1963).

A ideia de Anthony (1963) era encontrar um meio de possibilitar que os professores de línguas observassem que, em certas ocasiões, poderiam estar empregando os mesmos termos em situações diferentes; ou, ainda, termos distintos para dizer respeito à mesma situação. A partir da tríade proposta pelo autor, seria possível reorganizar esses princípios e permitir que houvesse maior concordância em relação à sua conceituação e uso.

Para Anthony (1963), o termo “guarda-chuva”, como sugerido pelo próprio autor, era a “abordagem”, posicionada em um nível superior e mais abstrato entre os três e que serviria como base para os outros dois, que estariam abaixo na hierarquia. O autor ainda explica que a sua proposta não visa à perfeição:

[...] A razão para esta organização é que as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem. As definições são oferecidas com alguma modéstia – existem muitos caminhos para o Nirvana, e esta certamente não é a única rota. Nem todos os aspectos do ensino de línguas foram mencionados nesta estrutura. É bem possível que modificações e melhorias sejam ainda bem-vindas mais adiante. (ANTHONY, 1963, n.p.).

Assim, a abordagem é uma filosofia que direciona a execução dos métodos e das técnicas. Já o método está vinculado à prática, aos procedimentos, que são coerentes entre si em vários fatores, como a natureza da linguagem, às características de aprendizagem dos alunos, sua língua materna (LM), idade e os objetivos do curso (ANTHONY, 1963).

Por fim, técnica é aquilo que de fato acontece na sala de aula, a escolha de um recurso e não outro, a adaptação de uma nova estratégia para que o aluno consiga aprender, visando atingir objetivos imediatos. O autor explica que as situações observáveis na aula de línguas são técnicas (ANTHONY, 1963).

Duas décadas mais tarde, Richards e Rodgers (1986) difundiram outra visão sobre os conceitos de abordagem, método e técnica. Para esses autores, a proposta de Anthony (1963), apesar de simples e compreensível, não se atinha suficientemente ao método, pois nada era dito sobre o papel do professor e dos alunos ou de como os materiais didáticos deveriam ser. Para os autores, a abordagem se refere às teorias sobre a natureza e aprendizagem da língua que constituem fonte de princípios e práticas no ensino de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Richards e Rodgers (2014) explicam que a linguagem é um fenômeno complexo e, portanto, estudado por diferentes áreas, como linguística, psicologia, antropologia, sociologia, entre outras, o que gera uma variedade de concepções teóricas. Em relação à natureza da linguagem, estão os modelos: cognitivo, estrutural, funcional, interacional, sociocultural, de gênero e lexical.

Já as teorias de aprendizagem são consideradas pelos autores como fonte de estudo sobre os processos que resultam na aprendizagem. Esses processos podem ser cognitivos, pessoais, interpessoais e sociais. Algumas teorias citadas por Richards e Rodgers (2014) são: behaviorismo, aprendizagem do código cognitivo, aprendizagem de habilidades, interacionismo, sociointeracionismo, construtivismo e socioconstrutivismo.

O objetivo desta reflexão, no entanto, não é apresentar cada uma dessas visões de língua, mas demonstrar que a abordagem tem fundamentos teóricos consistentes, desenvolvidos em correntes de estudos de diferentes áreas. A soma desses fatores resulta na força exercida pela abordagem na prática dos atores envolvidos no ensino.

Considerando questões práticas na área, Richards e Rodgers (2014) argumentam que o artigo de Anthony não explica como a abordagem pode ser identificada no método ou como o método e a técnica podem estar relacionados.

Para preencher essa lacuna, eles propõem um modelo de classificação de métodos e abordagens de ensino de línguas que parte do método como elemento central, o qual contém uma abordagem, que embasa sua concepção de natureza e de aprendizagem da língua; um *design*, por meio do qual se definem os objetivos do curso, modelo de planejamento (*syllabus model*), atividades, papel do aluno e do professor, bem como dos materiais didáticos; e por último, os procedimentos, envolvendo técnicas, práticas e comportamentos que possam ser constatados no uso do método em aula (RICHARDS; RODGERS, 1986).

De acordo com Almeida Filho (2020), Richards e Rodgers regrediram ao colocar o método no centro do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo o autor, essa visão já parecia inadequada à época e continua “indefensável” até os dias de hoje (ALMEIDA FILHO, 2020, p. 22).

Já para Kumaravadivelu (2003), a visão de Richards e Rodgers (1986) é relevante por proporcionar um modelo de descrição, comparação e avaliação de métodos e abordagens de ensino de línguas de forma teórica, mas se torna impraticável quando tentamos utilizá-la para avaliar a eficiência e utilidade de um método em sala de aula. Isto acontece devido à sobreposição de abordagens e métodos na prática do professor, que pode alterar a estratégia de ensino simplesmente para atender a uma necessidade específica do aluno em determinado momento. É possível, por exemplo, que o professor interrompa uma aula comunicativa para explicitar um aspecto gramatical da língua, o que não significa que ele tenha uma visão gramatical de ensino. Para verificarmos qual abordagem se destaca na prática desse professor, precisaríamos analisar cada momento e calcular, estatisticamente, qual seria sua abordagem. No entanto, esse procedimento não parece ter efeito significativo se considerarmos a aprendizagem, pois a natureza complexa, individual e incidental desta não nos permite chegar a conclusões sobre qual seria a abordagem mais eficiente (KUMARAVADIVELU, 2003; PRABHU, 2003).

Ao tentarmos aplicar a estrutura de Richards e Rodgers (1986) na avaliação de um material didático ou de um REA, também podemos nos deparar com sobreposições de abordagens e métodos. A análise, então, deveria considerar o quanto de cada um destes há em cada momento desse recurso. No entanto, essa análise seria menos complexa se, em vez de identificar cada método, encontrássemos traços de cada abordagem, como sugerido por Almeida Filho (1997). Assim, teríamos uma noção da filosofia por detrás desses recursos, ou seja, de como quem os produziu entende o que é língua e como ensiná-la.

Em 1993, Almeida Filho, inspirado pela abordagem comunicativa, propõe a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), um modelo que descreve o que ocorre nesse processo. A OGEL apresenta como elemento central a abordagem, em que constam a concepção de língua, abordagem de aprender e abordagem de ensinar do professor. Nesse modelo, a abordagem de ensinar do professor é a força motriz para atitudes (planejamento das unidades do curso, produção de materiais de ensino, experiências de ensino e aprendizagem da L-alvo realizadas com os alunos

dentro e fora da sala de aula, e a avaliação de rendimento) e fenômenos (como filtro afetivo do professor e competências desenvolvidas nos alunos) (ALMEIDA FILHO, 1993). Segundo o autor, todos esses outros componentes da OGEL sofrem influência da força⁶ reguladora da abordagem, que orienta as ações do professor na organização e prática do ensino (ALMEIDA FILHO, 1993).

Para Almeida Filho (1993, p. 17), a abordagem é um conjunto de “disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios” sobre o que é a língua, a língua estrangeira e como ensinar e aprender uma língua. Ele define a abordagem de maneira mais completa como:

[...] Força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém das competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de LDs planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc.

A partir dessa conceituação de abordagem como força que caracteriza a essência do processo de ensino e aprendizagem de línguas, envolvendo tanto professores quanto agentes produtores de conteúdos didáticos, entendemos como pertinente a análise da abordagem de recursos abertos de aprendizagem de línguas on-line, tanto por serem amplamente utilizados e recomendados por professores nas aulas de língua estrangeira quanto pela alta movimentação que esses ambientes recebem diariamente.

De acordo com Almeida Filho (1993), a abordagem nem sempre é percebida por quem está sob sua influência, sendo possível que o professor não conheça claramente qual é a sua *abordagem de ensinar* língua e seja guiado pela forma como aprendeu a língua que ensina. Segundo o autor, “Pode resultar contraditória a força da abordagem como resultado de posições teóricas conflitivas das três vertentes de que decorre a teoria: a concepção de linguagem [...], a concepção de ensinar línguas, e a concepção de aprender/adquirir línguas.” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17). Essa contradição pode ser ilustrada por situações em que a abordagem de ensinar do professor é diferente da abordagem de aprender do aluno ou, ainda, quando a abordagem do material didático escolhido não é a mesma do professor ou do aluno.

⁶ Almeida Filho (1993, p. 18) explica que “abordagem é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo”.

Portanto, a abordagem não é entendida somente da perspectiva do professor, pois o aprendiz de LE possui uma *abordagem de aprender*, “típica da sua região, etnia, classe social e do grupo familiar restrito em alguns casos” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). Assim, as disparidades entre a forma como o professor ensina e a forma como o aluno aprende podem gerar dificuldades, resistências, desinteresse, entre outros fatores que o impedem de aprender a L-alvo.

É papel do professor, então, conhecer as diferentes abordagens de ensino, reconhecê-las na escola, nos alunos (ou até mesmo nos pais) e nos materiais didáticos, a fim de que possa intervir adequadamente no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Almeida Filho (1997), é comum, também, que professores de língua estrangeira queiram atuar a partir de uma abordagem de ensino, mas ainda não a empreguem, concretamente, em sua prática. Para o autor, este é um bom sinal, pois revela determinação desses professores no aprimoramento de sua prática.

Um exemplo dessa situação é destacado por Freitas (2008, p. 100), ao entrevistar duas professoras de uma Instituição de Ensino Superior (IES) sobre a abordagem que gostariam de assumir. A pesquisadora constatou o desejo de ser “só comunicativa” de uma delas; e o de desenvolver a própria abordagem de ensino, da outra (nomeada pela própria professora como “sociodesmistificadora”). Após cruzar os dados coletados por meio de entrevistas e notas de campo, a pesquisadora concluiu que a primeira professora estava mais alinhada à abordagem gramatical, e a segunda, à comunicativa. Esse exemplo vai ao encontro da proposição de Almeida Filho (1997) de que simplesmente perguntar ao professor qual a sua abordagem de ensino pode não gerar a resposta condizente com a realidade.

A abordagem, então, está no nível mais abstrato do processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois só pode ser evidenciada por pistas deixadas pelos professores, planejadores de cursos, produtores de materiais, gestores escolares, pais etc. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 22). Com isso, buscarei compreender as abordagens de ensino e aprendizagem de línguas a partir das características constatadas.

1.2.1 Abordagem Gramatical

A abordagem gramatical contempla os métodos e técnicas que visam dar destaque, primordialmente, a características estruturais da língua. Como aponta Almeida Filho (1997, p. 16), há nomes consagrados, como “áudio-oral” ou “do código cognitivo”, que estão mais para “manifestações de uma grande abordagem gramatical ou formalista” do que para “verdadeiras abordagens” de ensino e aprendizagem de línguas. Freitas e Barbirato (2020, p. 48) reforçam essa ideia afirmando que os “métodos da gramática e tradução e o audiolingual são exemplos em conformidade com a abordagem gramatical, pois, embora diferentes, compartilham a filosofia de ensino da língua pela gramática.”

Para compreender como o ensino de LE pode ser guiado por essa abordagem, é relevante compreendermos a metodologia subjacente a ela; assim, vou expor brevemente sua história por meio de seus principais métodos. Com isso, poderemos conhecer suas características e compreender como a concepção do que é ensinar gramática mudou na área de ensino e aprendizagem de línguas.

1.2.1.1 Método da gramática e tradução

O ensino de LE pautado pela gramática teve início com o *método da gramática e tradução*, desenvolvido a partir da leitura e tradução dos textos clássicos da língua latina, cujas gramática e retórica eram consideradas de grande prestígio. As crianças tinham aulas de declinação, regras gramaticais, conjugação, escrita e tradução de frases em latim. As regras gramaticais eram inicialmente apresentadas para os alunos e ilustradas por meio de frases soltas. Depois, os aprendizes deveriam realizar tarefas de tradução dessas frases e, mais adiante, de textos da/para a L-alvo. Assim, o latim era ensinado mais com o propósito de exercício mental do que de efetiva aprendizagem de uma LE. Houve algumas tentativas de se promover mudanças no ensino do latim nos séculos 16 e 17, como as feitas pelo filósofo John Locke, mas, como a língua possuía um longo histórico no ensino, seus métodos continuaram a exercer grande influência nessa área nos tempos subsequentes (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Um exemplo disso está na história do ensino de LE no Brasil, pois, no século 20, o inglês e o francês haviam tomado o lugar das línguas clássicas na educação escolar no país, mas o método utilizado para aprender as línguas clássicas ainda se manteve. Segundo Rocha (2019, p. 104), “O método a ser usado deveria ser o Método Direto, mas por falta de professores formados e por ser esta uma metodologia avançada para a época, ainda se ensina[va] na perspectiva da abordagem gramática e tradução.”

A fim de conseguirmos compreender melhor como se caracteriza o método da gramática e tradução, podemos ilustrá-lo por meio de um exemplo contemporâneo fornecido por Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 32, tradução nossa). O seguinte trecho refere-se a uma aula de inglês para estudantes hispano-falantes:

Quando entramos na sala de aula, a classe está lendo uma passagem de seu livro didático. A passagem é um trecho intitulado “The Boys’ Ambition”, do livro *Vida no Mississippi*, de Mark Twain. Cada aluno é convidado a ler algumas linhas da passagem. Depois de terminar de ler, ele deve traduzir as poucas linhas que acabou de ler para o espanhol. O professor o ajuda com novos itens de vocabulário. Quando os alunos terminam de ler e traduzir a passagem, o professor pergunta em espanhol se eles têm alguma dúvida. Uma menina levanta a mão e diz: “What is paddle wheel” A professora responde: “Es una rueda de paletas”. Em seguida, ela continua em espanhol explicando como era e como funcionava nos barcos a vapor que subiam e desciam o rio Mississippi durante a infância de Mark Twain. Outro aluno diz: “No understand ‘gorgeous.” O professor traduz, “Primoroso”.⁷

Esse trecho foi retirado do início da aula, e podemos identificar nele um amplo uso da tradução para a LM sempre que os alunos não conseguem compreender o conteúdo. Contudo, o método não se baseia somente na tradução; outra técnica bastante empregada é a memorização de estruturas e vocabulário por meio da repetição. Assim, após a percepção das estruturas e do vocabulário, os alunos são convidados a realizar a escrita de frases ou pequenos textos utilizando o que foi

⁷ No original: *As we enter the classroom, the class is in the middle of reading a passage in their textbook. The passage is an excerpt entitled ‘The Boys’ Ambition’ from Mark Twain’s Life on the Mississippi. Each student is called on to read a few lines from the passage. After he has finished reading, he is asked to translate the few lines he has just read into Spanish. The teacher helps him with new vocabulary items. When the students have finished reading and translating the passage, the teacher asks them in Spanish if they have any questions. One girl raises her hand and says, ‘What is paddle wheel?’ The teacher replies, ‘Es una rueda de paletas.’ Then she continues in Spanish to explain how it looked and worked on the steamboats which moved up and down the Mississippi River during Mark Twain’s childhood. Another student says, ‘No understand “gorgeous”.’ The teacher translates, ‘primoroso.’*

aprendido na aula, exercícios de preencher lacunas e responder a perguntas sobre o texto no caderno/livro e depois lê-las em voz alta.

1.2.1.2 Método direto

Com a crescente ampliação na comunicação entre os europeus no século 19, foi necessário o desenvolvimento de novos métodos de ensino, que privilegiassem a função comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 1986). Desse modo, buscou-se auxílio do naturalismo que emergiu na Filosofia e na Arte da época, o que resultou na visão de que a aprendizagem de LE ocorria similarmente à aquisição de LM.

Para os defensores desse método, a LE deve ser aprendida sem utilização da LM, por meio de demonstrações, como mímica e imagens. Desse modo, os aprendizes seriam estimulados a assimilar a gramática, por exemplo, de forma indutiva, associando a forma ao significado (SANTOS, 2007).

Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 45) apresentam um exemplo prático de aula com uso do método direto. Trata-se de uma classe de ensino fundamental italiana, com 30 alunos e aulas de inglês com duração de uma hora, três vezes na semana. Após o professor apresentar um mapa dos Estados Unidos e fazer com os alunos a leitura de uma passagem, explicando-lhes o significado de “*between*”, bem como outros itens lexicais, a autora observa a seguinte situação:

Depois que os alunos leram a passagem, foram indagados se tinham mais questões. Um aluno pergunta o que é “mountain range”. O professor vira para a lousa e desenha uma série de cones invertidos para ilustrar uma cadeia de montanhas. O estudante acena e diz, “I understand”. Um outro pergunta o que “between” significa. O professor responde, “You are sitting between Maria Pia and Giovanni. Paolo is sitting between Gabriella and Cettina. Now do you understand the meaning of ‘between’? O aluno diz ‘Yes, I understand.”⁸

Neste exemplo, são claras as técnicas do método direto utilizadas pelo professor, como interpretação de mapas e leitura em grupo. Outras técnicas desse

⁸ No original: *After the students finish reading the passage, they are asked if they have any questions. A student asks what a mountain range is. The teacher turns to the whiteboard and draws a series of inverted cones to illustrate a mountain range. The student nods and says, ‘I understand.’ Another student asks what ‘between’ means. The teacher replies, ‘You are sitting between Maria Pia and Giovanni. Paolo is sitting between Gabriella and Cettina. Now do you understand the meaning of “between”?’ The student answers, ‘Yes, I understand.’*

método apresentadas por Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 52) são: perguntas orais incitando o uso de determinada estrutura gramatical; incentivo à autocorreção em caso de dúvida; prática de conversação com uso das estruturas vistas em aula; exercícios de preencher lacunas sem gramática explícita, mas com base no insumo da lição; ditado; atividades com coordenadas, como completar elementos faltantes em um mapa; e escrita de parágrafos.

Figura 1 – Método Direto



Fonte: Larsen-Freeman (2011, p. 45).

Richards e Rodgers (1986) consideram o método direto como inserido na chamada *abordagem oral*; no entanto, a pouca fundamentação teórica desse método (RICHARDS; RODGERS, 1986; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011), e as dificuldades tanto para alunos em níveis iniciais quanto para professores não nativos resultou na busca de um método que estivesse entre o puramente gramatical e o direto. Harold Palmer (1877-1949) e A. S. Hornby (1898-1978), bem como os dinamarqueses Otto Jespersen e Daniel Jones, buscaram desenvolver uma versão mais científica para a AG do que a encontrada no método direto: o *ensino de línguas situacional* (ou método audiolingual nos Estados Unidos) (RICHARDS; RODGERS, 1986).

1.2.1.3 O ensino situacional

A partir de investigações em larga escala entre os anos 1920 e 1930, houve consenso entre os especialistas em ensino de línguas de que o vocabulário era um dos principais aspectos a se considerar na aprendizagem de línguas estrangeiras (RICHARDS; RODGERS, 1986). Basicamente, o ensino de línguas situacional buscava o ensino de estruturas básicas da língua em situações significativas de aprendizagem. Para isso, o vocabulário era selecionado de acordo com sua frequência de uso na língua e a gramática era trabalhada no nível da sentença. Em relação à teoria da língua, havia pouca diferença entre o ensino situacional e o método audiolingual, pois os americanos também se pautavam nas estruturas básicas da língua como ponto inicial de ensino e aprendizagem; a diferença estava na noção de “situação” considerada pelos teóricos britânicos (RICHARDS; RODGERS, 1986).

O vocabulário e os padrões nas sentenças, então, eram apresentados por meio de exemplos, com uso de objetos, imagens e mímica, sem explicações descritivas da gramática (DAVIES; ROBERTS; ROSSNER, 1975 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1986).

1.2.1.4 O método audiolingual

Este método surgiu de uma estratégia desenvolvida durante a Segunda Guerra Mundial pelo exército norte-americano para formar falantes de LE o mais rapidamente possível (LEFFA, 1988). Devido ao seu sucesso, várias universidades americanas se interessaram por estudá-lo posteriormente.

A pesquisa acadêmica possibilitou ao método audiolingual o embasamento teórico ausente no direto. Assim, o primeiro se apoia, inicialmente, na linguística estrutural de Fries (1945) e, posteriormente, na psicologia comportamentalista de Skinner (1957) (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

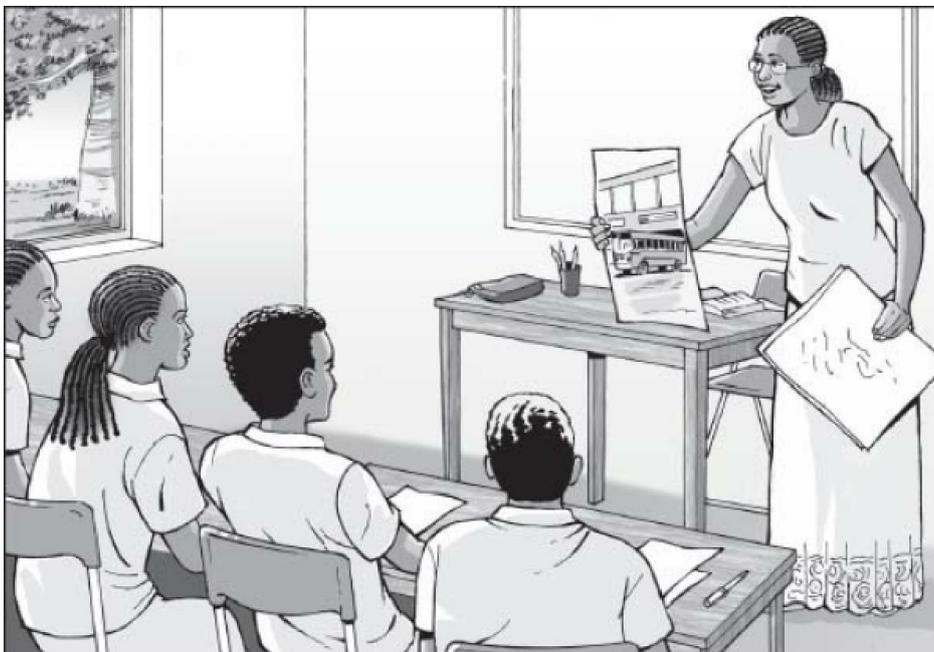
Segundo Richards e Rodgers (2014), Skinner foi quem desenvolveu uma teoria behaviorista aplicável à linguagem, em sua obra *Verbal Behavior* (1957). Para essa corrente teórica, a linguagem é um processo de formação de hábitos por estímulo e resposta. Nessa concepção, há um estímulo, um organismo e uma resposta (que reforça e suprime o comportamento). No caso da aprendizagem de uma LE, o

aprendiz seria o organismo, o comportamento verbal o estímulo, e o reforço seria a reação do aprendiz, do professor ou dos colegas ao comportamento satisfatório ou insatisfatório (RICHARDS; RODGERS, 2014).

No audiolingualismo, o objetivo é desenvolver, inicialmente, a fala e, depois, a escrita, por meio de exercícios de *listening* e *speaking* sem uso da LM, como no método direto. A repetição é uma estratégia utilizada constantemente, com o professor guiando os estudantes e fornecendo o insumo necessário. As sentenças trabalhadas são contextualizadas, para facilitar a assimilação de seu sentido e a criação do hábito nos aprendizes. Sempre que cometem algum erro, este é corrigido imediatamente pelo professor, a fim de que não adquiram um mau hábito (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

Ao contrário do método direto, o objetivo maior do ensino é o domínio das estruturas pelos aprendizes e, somente depois, o vocabulário. Assim, o aprendiz seria capaz de induzir as regras pela repetição dos padrões. “A estrutura da língua-alvo, então, é induzida ou compreendida por meio de exemplos” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 64)⁹.

Figura 2 – Aula utilizando o método audiolingual



Fonte: Larsen-Freeman (2011, p. 60).

⁹ No original: *The rules necessary to use the target language will be figured out or induced from examples.*

Embora o ensino indutivo proporcionado por esse método possa sugerir uma aprendizagem efetiva, nem sempre é isso o que acontece. O demasiado uso da repetição e o pouco foco no léxico não permite que a LE seja aprendida como a LM (o que seria um dos objetivos do método).

Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores: no momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a super aprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, faziam os alunos papaguear frases que não entendiam. (LEFFA, 1988, p. 15).

Leffa (1988) afirma que, paralelamente a essa questão, a psicologia da época não aceitava mais que a aprendizagem poderia ocorrer de modo fragmentado, como pela repetição de frases. Segundo o autor, o humanismo e o cognitivismo presentes na época já não podiam mais aceitar que a aprendizagem e a mente humanas funcionassem como a de um animal qualquer, por meio de estímulos repetidos.

1.2.2 Redefinindo o ensino de gramática

A partir dos anos 1990, os estudos de gramática no ensino e aprendizagem de línguas tomaram um novo rumo. Em sua obra *Grammar* (1994), Rob Batstone traz a proposta de transformar a gramática em habilidade, em vez de um conjunto de regras que o aprendiz precisa assimilar para utilizar a L-alvo apropriadamente.

De acordo com o autor, geralmente, quando falamos sobre os diferentes aspectos do ensino, é comum os tratarmos separadamente. No entanto, o ato de rotular a gramática pode deturpar a forma como compreendemos a sua natureza (BATSTONE, 1994), que é estar intrinsecamente atrelada à língua. O autor continua, afirmando que a gramática é “[...] uma parte do discurso, uma característica essencial da leitura e da fala, sendo difícil separá-la nitidamente do vocabulário. A comunicação efetiva na língua seria gravemente prejudicada sem a habilidade de colocar a gramática em uso numa variedade de contextos.” (BATSTONE, 1994, p. IX)¹⁰.

¹⁰ No original: *In fact, grammar is a part of discourse, an essential feature of reading and speaking, and is difficult to separate in any clear-cut way from vocabulary. Crucially, effective communication in a language would be seriously impaired without an ability to put grammar to use in a variety of situations.*

Batstone destaca que a gramática (como tradicionalmente a conhecemos) é constituída, fundamentalmente, por sintaxe e morfologia, as quais “melhoram e aguçam a expressão do sentido” (BATSTONE, 1994, p. 4). A sintaxe por explicar como as palavras podem ser combinadas em orações ou períodos, e a morfologia por especificar que alterações podem ser realizadas nas palavras para expressar diferentes aspectos, como tempo, número e gênero¹¹.

O ensino estruturalista tradicionalmente conhecido é denominado por Batstone (1994) “gramática como produto”. Esse tipo de ensino tem foco essencialmente gramatical, ou seja, o aprendiz é exposto a insumo e atividades que explicitam a estrutura da língua. Em relação ao insumo, utilizam-se textos comparando diferentes tempos verbais, discurso direto e indireto, quadros destacando pronomes pessoais ou demonstrativos, singular e plural, entre outros. Nas atividades, o aprendiz manipula combinações em nível de sentença para descobrir como a estrutura da língua funciona (BATSTONE, 1994).

Diferentemente de como se pensava nas abordagens audiolingual e situacional, Batstone (1994) não defende a explicitação da estrutura como a melhor abordagem para se aprender uma LE, mas assevera sua importância nesse processo:

O ensino como produto permite aos alunos focar sua atenção em aspectos específicos do sistema da língua, sem todas as demandas adicionais do uso da língua em tempo real. Pesquisas sugerem que o ensino como produto pode promover um aprendizado bem rápido das formas gramaticais explícitas, e ao se fazer isso, pode contribuir para altos níveis de realizações.¹² (BATSTONE, 1994, p. 71).

Larsen-Freeman (2003, p. 93) explica que as atividades em que se busca a tomada de consciência sobre características gramaticais são mais eficientes do que atividades puramente comunicativas. Assim, as aulas de LE devem conter atividades que estimulem os aprendizes a perceber e discutir entre si os padrões e as possíveis regras na gramática da LE. Esse tipo de atividade é denominado por Larsen-Freeman (2003) e Batstone (1994) *consciousness raising* (tomada de consciência).

Nesse sentido, para que o aprendiz seja capaz de assimilar e utilizar a

¹¹ *ibid.*, p. 4.

¹² No original: *One is noticing new language input. The aim here is to make certain specified forms as noticeable as possible by carefully drawing the learner's attention to them. Secondly, product teaching can help learners to structure their knowledge of the language system: learners are given opportunities to manipulate forms, changing them and recombining them in order to discover more about how grammar works.*

gramática, é preciso proporcionar a ele momentos de consciência da estrutura da língua, o que Batstone denomina *noticing*. Na literatura nacional, há bastante cuidado na tradução desse termo, pois dicionários e navegadores da internet podem indicar sua primeira acepção como “percepção”. No entanto, a percepção pode acontecer consciente ou inconscientemente (SCHMIDT, 1990), por meio de sentidos. Um exemplo mencionado por Schmidt (1990) é o de que podemos estar lendo um livro e ainda assim percebermos o que está acontecendo ao nosso redor, como pássaros cantando, barulhos na rua etc. *Noticing*, em contrapartida, representa uma ação consciente. O Cambridge Dictionary (2022) traz como primeira acepção de “*notice*” o seguinte: “*to see and be aware of it*”. O sentido que Schmidt (1990) confere ao termo é o de “consciência focal”¹³, ou seja, o ato de notar conscientemente.

Batstone (1994), ainda, classifica *noticing* em: *noticing for the learner* e *noticing by the learner*. “No primeiro, as estruturas estão salientes para o aprendiz, ao passo em que, no *noticing* realizado pelo aprendiz, este percebe a estrutura e reflete acerca de seu funcionamento.” (KAWACHI, C., AUGUSTO-NAVARRO; KAWACHI, G., 2010, p. 90).

É possível que o insumo linguístico seja internalizado pelo aprendiz intencionalmente ou acidentalmente (SCHMIDT, 1990), fenômeno que tanto Schmidt (1990) quanto Batstone (1994) classificam como *intake*. Batstone (1994, p. 40) reforça que o *intake* é mais provável de ocorrer quando aspectos gramaticais são destacados, especialmente quando a compreensão do todo depende do entendimento de determinada forma ou expressão. O autor ainda ressalta que para se gerar *intake*, normalmente são necessárias possibilidades de *re-notice* e *reestruturação*, ou seja, é necessário que o aprendiz tenha contato com diferentes insumos e atividades que voltem a apresentar estruturas já notadas anteriormente.

Figura 3 – Intake

Intake: notice and re-notice → structure and restructure

Figure 5

Fonte: Batstone (1994, p. 42).

¹³ No original: “*Noticing (focal awareness)*”.

Indo além dessa concepção de gramática, Batstone (1994) propõe o ensino de “gramática como processo”, no qual o foco não é mais a estrutura da língua, mas as situações comunicativas que possibilitam ao aprendiz o desenvolvimento de habilidades de estratégias discursivas. Para isso, é preciso envolver os aprendizes em situações de uso real da língua, como diálogos, solicitações, orientações, entre outros. Um exemplo de atividade utilizando gramática como processo seria o seguinte:

Figura 4 – Gramática como processo

LONDON HEATHROW AIRPORT DOMESTIC Passenger Timetable					
	Airline	Flight No.	Day	Dep.	Arr.
Edinburgh	BE	BE916	Daily	0840	0925
Edinburgh	BE	BE4483	Daily	1835	1920
Newcastle	DA	DA052	Daily	0750	0835
Newcastle	DA	DA056	Daily	1800	1845
Birmingham	DA	DA053	Daily	1900	1935

Roleplay
In pairs or groups. You are at a travel agency. The travel agent has a timetable of flights from London to other big cities in Britain. Choose one of the following situations and act out the conversation with the travel agent:

1. You want to go to Edinburgh. You want to be there before 10 a.m.
2. You want to go to Newcastle. You want to be there before 7.30 p.m.
3. You want to go to Birmingham. You want to be there before 8 p.m.

Follow this guide:

YOU	THE TRAVEL AGENT
Greet the travel agent.	
Say where you want to go.	
Ask if there is a flight in the morning/evening.	Say there is.
Ask what time it leaves.	Say when.
Ask what time it arrives.	Say when.
Ask the travel agent to book you on that flight.	Say yes and give the flight number.

Fonte: Batstone (1994, p. 85).

Na atividade exposta por Batstone (1994), os aprendizes precisam trabalhar em pares ou grupos e interagir desempenhando os papéis de atendente da empresa aérea e de cliente que está comprando uma passagem. Esse tipo de atividade, no entanto, precisa ser muito bem fundamentada para não exigir demais dos aprendizes. Em caso de se exigir habilidades que vão além da sua capacidade, eles podem apresentar uso inseguro e insuficiente da língua, gerando demasiado desconforto e pouca prática.

O último conceito proposto por Batstone (1994) visa possibilitar ao aprendiz voltar sua atenção à gramática, sendo denominado pelo autor “gramática como

habilidade”¹⁴. Segundo Batstone, esse conceito pode ser ensinado de três formas: utilizando o *noticing* como habilidade, a gramaticização e a reflexão¹⁵.

O *noticing* de formas isoladas (gramática como produto) explicita a gramática, mas não proporciona fluência ao aprendiz. Em contrapartida, as situações de uso da língua (gramática como processo) sozinhas não explicitam as combinações e alterações gramaticais que acontecem no discurso. Para cobrir essa lacuna, Batstone (1994) sugere a oportunidade de fornecer o *noticing* contextualizado. O *noticing* como habilidade refere-se a situações que possibilitam ao aprendiz extrair a gramática do contexto, como um diálogo, um relato ou uma receita de bolo.

A gramaticização propõe partir do léxico para a gramática, por exemplo, apresentando itens lexicais que o aprendiz poderá combinar para dar sentido a uma mensagem. No exemplo de atividade a seguir, os aprendizes devem utilizar o vocabulário fornecido para criar a história sobre o naufrago.

¹⁴ No original: *grammar as skill*

¹⁵ No original: *noticing as skill; grammaticization; reflection.*

Figura 5 – Gramaticização

Look at these three pictures. They are part of a story about Tom, and they could be the beginning, the middle, or the end of the story. Use the pictures and the words below to make up your own version of Tom's story. Use all the words and parts of words provided (but in any order you like), and add grammar and any other words you want to make your story as clear as possible.



(Pictures from Ur 1988:216)

<i>Tom</i>	[live – language teacher – London]
<i>it</i>	[look for – binoculars – boat]
<i>he</i>	[be – very miserable]
	[stop – pick up]
<i>-ed</i>	[live – desert island]
<i>was</i>	[distance – boat – see]
<i>used to</i>	

- 1 In pairs, write down the outline of your story.
- 2 Tell your story to the rest of the class. When you are listening to other people's stories, make notes on how they differ from your own version.

Fonte: Batstone (1994, p. 106).

De modo complementar à proposta de Batstone, Larsen-freeman (2003) propõe outra maneira de se enxergar a língua e a gramática, considerando aspectos que vão além da forma. A autora argumenta que a língua é um sistema dinâmico, e não estático como a concepção de gramática como estrutura propõe. Para isso, ela reflete sobre as alterações pelas quais a língua (e conseqüentemente sua gramática) passa no decorrer do tempo (diacronicamente) e de forma simultânea (sincronicamente), além de sua evolução arbitrária, ou seja, independentemente da vontade daqueles que a falam.

Larsen-Freeman (2003) ilustra a dinâmica e arbitrariedade da aprendizagem de LE alertando sobre estudos que tentaram escrever gramáticas descritivas sobre a interlíngua falada por aprendizes de LE e tiveram grande dificuldade de realizar a

tarefa, pois a velocidade com que a interlíngua dos aprendizes se altera não permite a descrição de regras. Assim, em vez de considerar a aprendizagem de LE um percurso com um objetivo fixo, como a aquisição de L2 o faz, a autora propõe a aprendizagem de LE como o processo de se tornar parte de uma comunidade, ou seja, o aprendiz vai adentrar um ambiente em movimento, e não estático.

Para isso, Larsen-Freeman (2003) propõe o estudo da gramática considerando três dimensões: a forma, o significado, e o uso. O estudo da forma envolve desde a fonologia até sintaxe; o estudo do significado diz respeito à semântica, considerando a palavra em seu sentido denotativo e potencial (isto é, indo até a conotação); e o estudo do uso está relacionado à pragmática, considerando a estrutura com propósito discursivo. Desse modo, o aprendiz de LE deve ser capaz de utilizar a estrutura linguística precisamente, significativamente e apropriadamente (LARSEN-FREEMAN, 2003).

A autora adverte que, ao se ensinar sobre uma estrutura gramatical, qualquer alteração realizada em uma das dimensões vai conseqüentemente gerar uma alteração nas outras duas. Um exemplo do que a autora afirma ocorre com “*there*”, que possui função pronominal em posição anterior ao verbo “*to be*” ou adverbial em final de sentença. Uma mudança em qualquer das dimensões envolvendo esse item geraria uma alteração nas outras. Se trocarmos o sentido existencial pelo de lugar, então teremos de fazer mudanças na estrutura, pois em vez de anteceder o verbo “*to be*”, ele iria para o final da oração. Da mesma forma, seu uso seria afetado.

Com isso, Larsen-Freeman (2003) explica que cada dimensão é aprendida diferentemente. Um item lexical, por exemplo, pode ser rapidamente associado com apenas alguns exemplos, e o aprendiz pode fazer conexões tão fortes com esse item que seu sentido permanece fixo na memória. Isto explica por que às vezes aprendemos termos que sequer têm uso frequente na LE mas que não esquecemos jamais. Em contrapartida, a autora ressalta que o caso das estruturas é diferente, pois, normalmente, são necessários mais exemplos e mais prática para compreendê-las e fixá-las.

Em parte isso ocorre porque a aprendizagem de língua não é um evento, que ocorre num instante, como explicam Spada e Lightbown (2008), mas um processo de desenvolvimento. Assim como nos exemplos de atividades de Batstone (1994) e nas reflexões de Larsen-Freeman (2003), é relevante expor o aprendiz a momentos de interação real na L-alvo, atitude defendida por Krashen (1982), mas buscando a

conscientização sobre a gramática que está ocorrendo nessa interação e, posteriormente, sua internalização. Spada e Lightbown (2008) afirmam que o ensino é mais efetivo quando inclui atenção tanto na forma quanto no significado, pois, a partir disso, os aprendizes passam a produzir a gramática como porções não analisadas de fala, o que se aproximaria do que acontece com os falantes nativos.

É importante notar a diferença entre a visão tradicional de ensino de gramática e a visão compartilhada contemporaneamente. No quadro a seguir, comparo as características do ensino tradicional com as da proposta contemporânea.

Quadro 1 – Comparação entre propostas de ensino de gramática: tradicional e contemporânea

Vertente	Características
Tradicional	<p>Padrão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Temas fundamentados em conceitos do código linguístico; ● Exemplos em nível frasal; ● Estudo de vocabulário; ● Uso constante de língua materna; ● Baixa proficiência do professor; ● O MD propicia baixa interação. <p>Comunicativizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Organização por conteúdos (forma); ● Atividades, mesmo com objetivos gramaticais, permitem maior interação; ● Professor que delega responsabilidades aos alunos; ● Atividades que alternam entre forma e significado.
Contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de situações reais ou simuladas ou temas; ● <u>Busca do <i>noticing</i> por meio de situações comunicativas:</u> <ul style="list-style-type: none"> - com atividades contextualizadas (gramática como produto/ comunicativizada); - com trabalho em duplas ou grupos (gramática como processo); ● Gramática dividida em três dimensões: forma, significado e uso; ● <i>Re-noticing</i> e reestruturação de conteúdo estudado (processo de <i>intake</i>); ● Objetivo de despertar no aprendiz a habilidade de empregar a gramática considerando as suas três dimensões

	(gramática como habilidade/ <i>grammaring</i>).
--	---

Fonte: elaboração nossa, a partir de Richards e Rodgers (1986), Leffa (1988), Larsen-Freeman (2011), Freitas (2020), Batstone (1994), Larsen-Freeman (2003), Kawachi, C., Augusto-Navarro e Kawachi, G., (2010) e Andrade (2019).

1.2.3 Abordagem Comunicativa

Com o desenvolvimento da linguística funcional nos anos 1960, que considera aspectos da língua que vão além do sistema linguístico, como, por exemplo, o propósito comunicacional, iniciaram-se estudos que buscavam aplicar essa concepção de língua ao ensino e aprendizagem de LE (RICHARDS; RODGERS, 1986). Tal mudança de paradigmas gerou o desenvolvimento da abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas.

Para Richards e Rodgers (1986), há dois principais fatores que desencadearam a mudança de um paradigma gramatical para um comunicativo. O primeiro está relacionado à disseminação da LI no mundo como língua dos negócios e da ciência. Com isso, foi preciso desenvolver programas de ensino que proporcionassem ao cidadão globalizado as habilidades linguísticas necessárias para atuação tanto no mercado de trabalho quanto no campo da ciência. Para que isso fosse possível, houve impulsos governamentais e do próprio cenário para que ocorressem mudanças “nas políticas, no currículo e nas abordagens de ensino e avaliação” da área (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Alguns fatos que colaboraram para essa mudança foram: a constatação de que os aprendizes aprendiam as estruturas ensinadas em aula, mas tinham dificuldade de se comunicar em um contexto genuinamente comunicativo (LARSEN-FREEMAN, 2011, p.133); nesse contexto, era necessário ao aprendiz desempenhar algumas funções, como prometer, convidar, recusar convites, iniciar uma interação, encerrar uma interação, solicitar, expressar sentimentos, entre outras; a comunicação, que era o objetivo da aprendizagem de línguas, exigia além da competência linguística, a competência comunicativa¹⁶.

¹⁶ Ibid., p. 133.

Assim, o segundo fator, de acordo com os autores, provém do próprio campo de ensino e aprendizagem de línguas, que refletia as mudanças que estavam ocorrendo globalmente. Especialistas e professores começaram a ter contato com novas ideias e filosofias de ensino, bem como avanços tecnológicos gerados pelas diversas áreas do conhecimento que impulsionaram uma mudança de paradigma também na Linguística Aplicada (LA) e no ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo, o desenvolvimento de estudos nas teorias da aprendizagem, como interacionismo e socioconstrutivismo, por exemplo, serviram como base para o surgimento da abordagem comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Almeida Filho (2020) aponta que a reinserção do termo “abordagem” no campo da LA ocorreu por volta de 1970, gerando, com isso, o ofuscamento do termo “método” (mas não seu desaparecimento). O autor afirma que, em seus estudos na Europa em meados de 1970, passou a ouvir com frequência o termo “abordagem comunicativa”, com maior ênfase para o conceito-chave “comunicativa”, do que para o conceito de “abordagem”. A partir dos relatos do autor, podemos entender a importância reconhecida pela área para uma mudança de paradigma no ensino e aprendizagem de línguas. O termo “comunicativa” propunha uma alteração radical no objetivo da aprendizagem de LE, que não seria mais o de dominar estruturas gramaticais, mas as competências referentes à comunicação.

A abordagem comunicativa, assim, estabelece a comunicação como meio e objetivo final da aprendizagem de uma língua. Para tanto, há uma série de princípios que orientam a aula de LE, as atividades e os papéis de alunos e professores, como: o uso autêntico e comunicativo da língua nas aulas, o uso de materiais autênticos, a fluência como importante dimensão da comunicação, a integração de diferentes habilidades linguísticas, e a aprendizagem como processo criativo, considerando-se como parte do percurso a tentativa e o erro. São esses princípios direcionadores dos meios e dos objetivos do ensino comunicativo que o levam a ser considerado uma abordagem, e não um método.

Miquel (1990), após analisar fragmentos de ensino gramatical e de situações comunicativas no ensino de espanhol como língua estrangeira, aponta a necessidade de se ensinar além das estruturas frasais, considerando até mesmo os silêncios da atividade comunicativa, dos quais também se pode extrair significativa interpretação.

Nesse sentido, pode-se apontar a concepção de contextualização do insumo linguístico proposta por Kumaravadivelu (2003, p. 204), em que o autor destaca a

contextualização como a manifestação de quatro realidades: linguística, extralinguística, situacional¹⁷ e extrassituacional.

Na realidade linguística, ocorrem aspectos formais exigidos para a criação de sentido, ou seja, conectivos, artigos, elipses, substituições, entre outros. Em nível frasal, o autor explica que o contexto linguístico contém os indícios necessários para que possamos utilizar e compreender os itens gramaticais. Ele menciona a palavra “table” como exemplo de variação de sentido de acordo com o contexto, pois a mesma palavra pode indicar (pensando-se em seus referentes em língua portuguesa) “mesa” em um contexto e “tabela” ou “tabuada” em outros. No nível interfrasal, o autor destaca os elementos coesivos que geram dependência e correspondência entre uma frase e outra do texto.

O contexto extralinguístico diz respeito aos sinais prosódicos identificados na comunicação, como acento e entonação (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 207). A LI, como ressalta o autor, possui ritmo acentual, assim como a língua portuguesa. Com isso, dependendo da palavra da frase que recebe o acento, uma questão com a mesma estrutura gramatical pode gerar respostas diferentes. O autor utiliza o seguinte exemplo para ilustrar o contexto extralinguístico:

1. Para quem você deu os ingressos?
 - 1a. Eu dei os ingressos para *ele*.
 2. O que você deu para ele?
 - 2a. Eu dei os *ingressos* para ele.
 3. Quem deu os ingressos para ele?
 - 3a. *Eu* dei os ingressos para ele.¹⁸
- (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 208).

O contexto situacional indica que a ocasião e os participantes do ato comunicativo possuem total relevância para a construção do sentido. Kumaravadivelu (2003) menciona a teoria dos atos de fala na explicação para a importância de se

¹⁷ O termo “situacional”, neste caso, está relacionado à realidade linguística, e não ao “ensino situacional”, apresentado na seção 1.2.1.3.

¹⁸ No original: 1. *Who did you give the tickets to?*
 1a. *I gave the tickets to him.*
 2. *What did you give him?*
 2a. *I gave the tickets to him.*
 3. *Who gave the tickets to him?*
 3a. *I gave the tickets to him.*

considerar aspectos situacionais no ensino de LE. Segundo o autor, o sentido pretendido em uma situação comunicativa depende inteiramente das convenções sociais atreladas ao contexto. Por meio do acrônimo SPEAKING, desenvolvido por Dell Hymes, Kumaravadivelu cita oito componentes que constituem o contexto situacional:

Setting (cena): o lugar e a hora em que a situação comunicativa acontece.

Participants (participantes): falante e audiência e seus papéis no discurso.

Ends (fins): os objetivos indicados ou não que os participantes visam atingir.

Act sequence (sequência de ato): a forma, o conteúdo e a sequência do enunciado.

Key (chave): tom do discurso (sério, sarcástico etc.).

Instrumentalities (instrumentos): o canal (oral ou escrito) e o código (formal ou informal).

Norms (normas): convenções de interação e interpretação com base em conhecimento compartilhado.

Genre (gênero): categorias de comunicação como palestra, relato, ensaio, poema etc. (HYMES, 1972).

A partir desses aspectos, pode-se depreender que há mais do que gramática e significado em qualquer ato comunicativo; há uma conduta preestabelecida, uma sequência a ser seguida, há papéis, um ambiente físico, e há, ainda, o tempo, no caso de uma aula ou uma reunião. Por exemplo, se o professor, um aluno ou um colega de trabalho falar por muito tempo em um desses ambientes, a comunicação é comprometida, sendo possível que os objetivos não sejam atingidos ou que a participação dos demais seja afetada. Todos esses aspectos são importantes para uso apropriado da L-alvo, principalmente em níveis mais avançados¹⁹, em que o aprendiz se sente mais confiante na comunicação e não se sentiria bem caso soasse grosseiro ou inadequado em uma situação comunicativa.

O quarto e último contexto é o extrassituacional, em que valores e atitudes culturais representam um aspecto importante na comunicação. Para ilustrar melhor esse contexto, pode-se recorrer ao exemplo de Larsen Freeman (2003) sobre o termo “of course”. A autora conta que dentre um grupo de professores realizando um curso

¹⁹ Nesta pesquisa, considero o termo “avançado” a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR).

nos Estados Unidos, vários utilizavam o termo para concordar fortemente com algo que havia sido dito pelos professores ministrantes. O resultado foi alguns destes considerar rude a conduta dos primeiros, pois “of course” em inglês indica algo que pode ser facilmente depreendido, e utilizar a expressão para concordar com alguém pode indicar que a afirmação do seu interlocutor é totalmente óbvia.

Uma boa consciência do contexto comunicativo vai permitir que o aprendiz se comunique, apropriadamente, na L-alvo (CANALE; SWAIN, 1980). Além disso, o professor de LE que deseja utilizar essa abordagem nas suas aulas pode recorrer a todos esses contextos (linguístico, extralinguístico, situacional e extrassituacional) para promover não só o domínio de habilidades linguísticas ou a confiança no uso da língua, mas também noções culturais relevantes para o uso apropriado da língua.

Littlewood (1981, p. 10) adverte, contudo, que a maioria das atividades de aprendizagem são mais pré-comunicativas do que comunicativas, pois equipam o aprendiz com habilidades exigidas na comunicação sem realmente exigir que eles se engajem em atos propriamente comunicativos. Gonzáles (2020) destaca como exemplos de atividades pré-comunicativas os questionários de opinião, a interpretação de áudio, vídeo ou texto, a busca e reprodução de informação, a troca de informação (lacuna de opinião) e o desempenho de papéis (discussões controladas por meio de pistas, informações ou objetivos).

Ainda de acordo com Littlewood (1981, p. 10), toda atividade tem um papel no desenvolvimento da fluência do aprendiz, pois: “Em cada tipo de atividade, as formas linguísticas também podem ser mais ou menos relacionadas à função comunicativa e à realidade não linguística.”²⁰ Desta afirmação do autor é possível depreender que é preciso adequar as atividades e tarefas ao nível do aprendiz, pois um aluno iniciante não conseguiria executar uma atividade puramente comunicativa, como uma discussão, um relato ou a escrita de um texto dissertativo. Da mesma forma, pode haver diferenças culturais que comprometam a comunicação e precisam ser esclarecidas em aula. Com isso, é comum que o iniciante necessite de mais tempo para observação e percepção da L-alvo antes de começar a produzi-la.

Almeida Filho (1993) destaca como características de procedimentos metodológicos comunicativos atividades envolvendo o ato de cumprimentar, convidar,

²⁰ No original: *In each kind of activity, too, the linguistic forms may be more or less strongly related to communicative function and nonlinguistic reality.*

despedir-se, variante utilizada em determinado contexto, descrições de coisas e experiências e trabalhos sobre determinado tema que envolvam sistematização de aspectos discursivos, fonológicos e lexicais.

Nunan (1991) explica que a AC aproximou a sala de aula de LE dos interesses dos aprendizes, considerando o que precisam aprender para se comunicar em contextos reais. Ao analisar aspectos das atividades de *listening*, o autor destaca a importância de materiais autênticos, que proporcionam ao aprendiz um contato mais próximo da realidade linguística.

Ainda em relação à habilidade de *listening* no ensino comunicativo, Nunan (1991) propõe que o professor não busque desenvolvê-la apenas de modo “ascendente” (*bottom-up*), partindo de combinações segmentais para estruturas maiores, mas também “descendente” (*top-down*), considerando o que o aprendiz sabe sobre o contexto proposto, indo além da mera decodificação de sons. Algumas características suprasegmentais, como assimilação (*assimilation*), elisão (*elision*) e associação (*linking*), no entanto, estão vinculadas ao discurso casual, rápido e menos controlado (ROACH, 2009). Proporcionar a conscientização sobre esses fenômenos pode, conseqüentemente, colaborar para o aprimoramento das habilidades linguísticas.

1.2.3.1 Os papéis do professor e do aprendiz à luz da abordagem comunicativa

Em relação ao papel do professor, na AC, é necessário que ele atue como um conselheiro, considerando “sentimentos, reações físicas, reações protetoras instintivas, e desejo de aprender” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 113). Todas essas facetas demonstram um ensino de línguas mais “humanizado” do que o desenvolvido na AG, visando a uma competência comunicativa construída social e culturalmente, em que o aprendiz assume um papel central no processo, no qual interage e questiona.

Na sala de aula, o professor deve proporcionar um clima agradável, sem momentos “frontais” ou “tensos”, evitando causar insegurança nos alunos. As correções devem ser indiretas e norteadoras, como nos momentos em que o aprendiz fala com tom de pedido de ajuda e o professor apenas “faz um andaime” para auxiliá-lo. Além disso, é sempre recomendável utilizar problemáticas comuns ao contexto de

vida dos aprendizes, possibilitando interações e atividades significativas, bem como tolerar o uso da LM como suporte (ALMEIDA FILHO, 1993; SCHNEIDER, 2010).

O aluno deve ter um papel ativo em sua aprendizagem, buscando a autonomia por meio das competências desenvolvidas nas aulas. Uma competência importante para essa finalidade é a estratégica, em que o aluno desenvolve estratégias de aprendizagem e prática da L-alvo.

Um exemplo da relevância dessa competência pode ser verificado na obra de Toledo (2018), que analisou o uso de séries de TV para a prática e aprendizagem de LI. O conteúdo das séries, embora seja resultado de atuação, representa muito bem situações reais de uso da língua. A fala, na maioria das vezes, é produzida por falantes nativos e pode se aproximar bastante dos contextos reais. A trama permite que o aprendiz visualize e interprete situações comunicativas, compreendendo tanto o contexto linguístico quanto o situacional.

1.2.3.2 Os materiais didáticos comunicativos

Um terceiro papel a ser desempenhado no ensino comunicativo é o dos recursos didáticos, que são “complexos, variados e representam a realidade linguística” (BARRETO, 2012, p. 2012). Os materiais, como exemplifica Toledo (2018), são compostos por textos autênticos (receitas, notícias, anúncios, entrevistas, cartas, e-mails etc.), em que se pode omitir, mudar ou incluir informações, de acordo com as necessidades do aluno.

No ensino de alemão, Schneider (2010, p. 70) explica que os materiais didáticos têm sido elaborados com base nas abordagens comunicativa e intercultural desde os anos 1990. A autora menciona que “as obras didáticas alemãs são abertas e podem ser complementadas segundo as necessidades específicas dos diferentes grupos sociais.” Os materiais apresentam um aumento gradual de dificuldade, partindo de “exercícios de compreensão”, passando por “reprodutivos”, “reprodutivos-produtivos” até os “produtivos”, com a aplicação do que foi aprendido (SCHNEIDER, 2010, p. 70).

Caso o professor identifique que o recurso ou material não corresponde à abordagem de ensino que deseja utilizar, sendo demasiadamente gramatical, por exemplo, ele pode realizar uma busca para separar o que pode ser reaproveitável (ALMEIDA FILHO, 1993). Nesse sentido, Larsen-Freeman (2003) orienta que o

professor de LE enxergue o planejamento como um checklist, não uma sequência, escolhendo o que é mais apropriado para a aula.

Após localizar e conceituar a AC, destaco suas principais características no seguinte quadro:

Quadro 2 – Principais características da abordagem comunicativa

Insumo	Atividades	Aula
<ul style="list-style-type: none"> ● Texto autêntico, temático e contemporâneo das grandes áreas do conhecimento. ● Situações comuns ao contexto de vida do aprendiz. ● Busca de percepções sobre os contextos linguístico e extralinguístico. ● Ações discursivas envolvendo conversas e roteiros (<i>scripts</i>) cotidianos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Possuem foco no significado, compreendido por meio de negociações, interações e resoluções. ● Consideram a inserção do aprendiz no contexto, como na diferenciação entre escutar uma conversa e participar dela. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aula interativa. ● Ensino humanizado, considerando a competência comunicativa. ● Tolerância ao uso da língua materna. ● Busca da competência estratégica. ● Gramática a serviço da comunicação. ● Explicitação gramatical apenas quando necessário. ● Descentralização do papel do professor.

Fonte: elaboração nossa com base em Nunan (1991), Almeida Filho (1993), Gonzáles (2020), Freitas e Barbirato (2020).

1.2.4 Abordagem Lexical

“Um erro gramatical raramente causa um mal-entendido; já um erro lexical provavelmente vai ocasionar algum desentendimento.”

John Sinclair (1996 *apud* LEWIS, 2008)²¹

A abordagem comunicativa proporcionou grande avanço no ensino e aprendizagem de línguas, assim como o ensino de gramática tem passado por significativas mudanças nas últimas décadas. Contudo, há mais a se considerar do que situações e estruturas: há palavras. Leffa (2000) aponta as contribuições das TDIC na conscientização sobre a importância do vocabulário tanto no ensino de língua materna quanto no de língua estrangeira. De acordo com o autor, o uso da tecnologia não está relacionado a abordagens descontextualizadas, com listas para memorização, tradução de termos, entre outros, mas à verificação das relações entre as palavras no texto, suas restrições e colocações (LEFFA, 2000).

O desenvolvimento de *corpora* eletrônicos permitiu uma variedade de estudos sobre como esses dados poderiam ser aplicados na sala de aula de LE. Bernardini (2004) cita a aprendizagem guiada por dados, ou aprendiz como pesquisador²², em que o aluno descobre fatos sobre a L-alvo por meio de investigação em ambiente online. Em um exemplo de atividade de produção de texto, o aluno poderia consultar um *corpus* eletrônico, com ocorrências reais dos elementos pesquisados, e obter informações que o ajudassem na escrita.

Outro exemplo mencionado por Bernardini (2004) refere-se à aprendizagem de língua como reestruturação, ou baseada em esquemas²³. Nessa visão, o aprendiz tem acesso à interação autêntica, oral ou escrita, monológica ou dialógica, notando possíveis combinações de formas ou sentido socialmente estabelecidas. Assim, segundo a autora, o estudante desenvolve o conhecimento ou ajuste dos elementos apropriados para a comunicação real na L-alvo.

Em justificativa à importância do léxico na aprendizagem de línguas, Leffa (2000) afirma que, se alguém precisasse escolher entre gramática e léxico para aprender uma língua, escolheria pelo último, pois compreenderia mais um texto

²¹ No original: *A lexical mistake often causes misunderstanding, while a grammar mistake rarely does.*

²² No original: *data-driven learning, or the learner as a researcher.*

²³ No original: *Language learning as (schema-based) restructuring.*

identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. O autor ainda argumenta que se pedirmos para um aprendiz decidir entre um dicionário e uma gramática para auxiliá-lo a compreender um texto, o estudante certamente vai optar pelo dicionário. Segundo Leffa, a língua não é léxico, mas o léxico é “o elemento que melhor a caracteriza e distingue das outras.” (LEFFA, 2000, p. 19).

Leffa, ainda, defende que, embora anteriormente criticado, o estudo da frequência de ocorrências das palavras na língua tem se apresentado a cada dia mais pertinente. De acordo com o professor, é possível constatar que “[...] a maior parte do vocabulário de um texto é formada pelas palavras mais comuns da língua.” (LEFFA, 2000, p. 26).

Ao tratar sobre o objetivo da aprendizagem lexical, Leffa (2004, p. 33) utiliza como exemplo o estudo da palavra de língua portuguesa “pedra”. Ele, então, faz as seguintes considerações sobre o que o falante L1 sabe a respeito dela:

1. é uma palavra comum na língua portuguesa com grande probabilidade de ocorrência, tanto na fala como na escrita, ao contrário, por exemplo, da palavra *jaspe*, que ele [o falante de português] sabe que tem uma *freqüência* menor;
2. tem alta *colocabilidade* com a palavra *dura*, por exemplo, e também forma compostos como *pedra de toque*, *pedra de amolar*, etc.;
3. tem limitações de registro em algumas de suas acepções (num texto acadêmico não se descreveria um aluno como uma *pedra*);
4. tem derivações e flexões como *pedrada*, *pedregoso*, *pedreira*, etc.;
5. é um substantivo feminino e não um verbo (um falante de língua portuguesa nunca dirá “*o pedra é dura*”);
6. tem relações paradigmáticas com *diamante*, *rubi*, *opala*, *safira*, *esmeralda*, etc.;
7. tem, além do valor denotativo, baseado em suas propriedades físicas de dureza e solidez, diversos valores conotativos (*coração de pedra*, etc.).

O autor afirma que se busca proporcionar esse tipo conhecimento ao aprendiz na aquisição lexical. Essa visão é similar à de Lewis (2008), que, ao propor uma abordagem lexical de ensino de LE, sugere que a aquisição do léxico ocorre de maneira semelhante tanto por falantes L1 quanto L2.

Wible (2008) destaca que um dos consensos no ensino de línguas é que o aprendiz precisa ser exposto a uma quantidade significativa de input e, atualmente, considerável parte do input encontrado por esse aprendiz está on-line. O autor explica que a internet pode ser vista como ambiente para aprendizagem de línguas de duas formas: como local de publicação e armazenamento de lições, atividades e conteúdo desenvolvidos especificamente para o ensino e aprendizagem de línguas; ou como

um extenso arquivo de conteúdos preexistentes que não foram produzidos com intuito pedagógico, mas que podem ser aproveitados tanto pelo aprendiz quanto pelo professor para tal finalidade.

Ainda de acordo com Wible (2008), é comum que o aprendiz de LE passe por um estágio em que utiliza blocos de palavras sem examinar seus componentes. Ele explica que esses blocos já foram considerados menos importantes para a aquisição e aprendizagem de línguas. Contudo, cada vez mais, têm sido objeto de estudos nessa área.

Hill (2000) chama a atenção para a quantidade de colocações encontradas em um texto escrito, e a amplitude do léxico mental do aprendiz para compreendê-las, mesmo em nível intermediário. Assim, a partir da necessidade de compreendermos melhor a língua em uso e o extenso vocabulário dos seus falantes, é importante considerarmos um enfoque lexical.

Nesse sentido, Lewis (1993) propõe uma abordagem lexical, a qual desafia a visão padrão de língua dividida em gramática e vocabulário, e considera o léxico o ponto central. Segundo o autor, na comunicação cotidiana, dispomos de um extenso repertório de “itens lexicais”, conceito aqui utilizado para se referir tanto a palavras isoladas (ou singulares) quanto a porções pré-fabricadas (*chunks*) (LEWIS, 2008; LISBOA; YAMAMOTO, 2019). Assim, para os teóricos da Abordagem Lexical (AL), a gramática não se distancia do vocabulário, pois todo item lexical pode ser estudado a partir de suas colocações.

A AL, por mais que seu nome possa levar a crer, não está diretamente relacionada à lexicologia (área da linguística responsável pela análise, descrição e classificação do léxico de uma língua), à lexicografia (responsável pela sistematização desse léxico, com a montagem de dicionários e outras referências sobre o léxico de uma língua) (XAVIER, 2011) ou à linguística de *corpus* (atualmente, responsável pela coleta de textos produzidos por falantes reais cujos dados são submetidos à análise por meio de ferramentas virtuais) (IBPAD, 2018), mas faz uso dos produtos dessas áreas no ensino e aprendizagem de LE.

Os *chunks* têm qualidades muito semelhantes às das palavras isoladas, inclusive em relação à arbitrariedade; pois estes não surgem por convenção, ou seja, ninguém escolhe criar uma determinada expressão idiomática, um marcador discursivo ou uma colocação. Para se comunicar fluentemente em determinada LE, é preciso conhecer uma variedade de palavras, estruturas, além de questões

culturais, o que leva tempo considerável de estudo. Tendo em vista a dificuldade de se atingir essa meta, Lewis (2008) destaca a importância do ensino de porções lexicais em grupos coerentes e de modo significativo, evitando-se que o aprendiz se perca nas combinações.

Boers *et al.* (2006, p. 247) explica que é comum utilizarmos porções prontas da língua enquanto estamos processando um problema para ganharmos tempo até decidirmos o que vamos dizer em seguida. O autor aponta que um sinal para se atentar a esse tipo de sequência formulaica é a falta de hesitação do falante. Para se utilizar essas expressões, não é preciso ter consciência das regras gramaticais nem das propriedades das palavras isoladas que as compõem, o que se aproxima do uso que o falante nativo faz da língua (BOERS, 2006). O aprimoramento do repertório de expressões resulta no uso mais preciso do vocabulário da língua, possibilitando ao falante/ aprendiz de LE “zonas de conforto” com menor chance de erro.

É comum que os termos isolados dessas expressões sofram alteração de sentido. Na expressão “*want something badly*”, por exemplo, a palavra “*badly*” é empregada com significado diferente do literal. Na fala, uma expressão como essa é empregada propositalmente, enfatizando a vontade do emissor (LEWIS, 2000). É comum que o aprendiz de LE questione o professor se poderia dizer algo de determinada forma e obter como resposta que faria sentido, mas não soaria bem. A soma desses fatores contribui para que o estudo de *chunks* constitua o ponto central de interesse da AL (LEWIS, 2000).

Para que o aprendiz possa se comunicar satisfatoriamente, Lewis (2008) ressalta a importância de se trabalhar o extenso vocabulário da língua falada, que é relativamente diferente da língua escrita. Segundo o autor, “[...] O vocabulário desenvolvido de um falante L1 adulto é simplesmente muito amplo para ser adquirido por meio do ensino formal de vocabulário.”²⁴ (LEWIS, 2008, p. 86). Com isso, os teóricos da AL acreditam que o léxico seja aprendido tanto em primeira quanto em segunda língua de maneira parecida, inicialmente pela exposição a uma quantidade extensa de *listening* e, posteriormente, a uma quantidade similar de leitura (*reading*) compreensível. Um exemplo do que o autor argumenta seria o fato de que, em L1, no processo de aquisição, o falante utiliza blocos básicos e invariáveis de vocabulário.

²⁴ No original: *A mature adult L1 lexicon is simply too large to have been acquired by formal vocabulary teaching.*

Posteriormente, ele compara esses blocos com outros, reconhecendo padrões menores. Dessa forma, vai-se descobrindo a estrutura e o léxico da língua (NATTINGER; DECARRICO, 1992 *apud* WIBLE, 2008). Por isso, contextualizar os *chunks* em interações sociais, tópicos relevantes e dispositivos discursivos pode ser uma estratégia efetiva para propósitos pedagógicos (NATTINGER; DECARRICO, 1992, p. 185 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2014, 220).

Segundo Marks (1997), outra maneira de se abordar os *chunks* da língua é por meio do *listening*. O autor ressalta a importância de se examinar a pronúncia desses itens lexicais mais extensos. A partir dessa ação, seria possível notar características fonológicas em maior escala, e não somente em nível suprasegmental. Um exemplo disso pode ser evidenciado na entonação e tonicidade de expressões como: “by the way”, “you see”, “you know”, “let’s face it”, “not that I know of”, entre outras (MARKS, 1997, p. 159).

Marks (1997) também explica como a forma fonológica do item lexical pode exercer influência no seu armazenamento. Tal hipótese provém de estudos que sugerem que as palavras são armazenadas no léxico do aprendiz, entre outras maneiras, pela referência à sua tônica, ou seja, ativando sua memória fonológica. O autor exemplifica sua tese pelo simples fato de que conhecer a pronúncia de uma expressão aumenta a confiança do aprendiz em utilizá-la ou armazená-la em seu vocabulário.

Segundo Lewis (1993), em estágios iniciais, o ensino ideal deveria centrar-se no *listening*; e as atividades de produção, na fala. Somente após adquirir léxico suficiente, o aprendiz seria iniciado no texto e na escrita. No entanto, segundo o autor, a densidade lexical varia, consideravelmente, no texto falado e escrito; ou seja, para adquirir um vocabulário amplo, mesmo em estágios iniciais, o aprendiz precisa ser exposto a leituras extensivas (LEWIS, 1993). Desse modo, por exemplo, não seria objetivo do aprendiz em nível inicial se deter à polissemia de cada palavra, mas compreender uma situação comunicativa satisfatoriamente.

Na aula lexical, o professor guiado pelos princípios dessa abordagem deve considerar que:

1. Na aprendizagem de LE, o discurso precede a escrita.
2. A habilidade de escuta (*listening*) precede a da fala (*speaking*) – especialmente em níveis iniciais.

3. Não se deve exigir produção em demasia por parte do aprendiz, pois tal atitude pode inibi-lo.
4. Os objetivos a curto prazo devem ser substituídos por objetivos a longo prazo, na medida em que aprender uma LE leva tempo.
5. Perguntar é mais importante que responder, pois a pressão necessária para esta última pode bloquear o estudante.
6. A comunicação é mais útil para a fluência do que a precisão.
7. Há mais significado no léxico do que na estrutura, pois a comunicação bem-sucedida implica melhor adequação lexical do que gramatical.
8. O nível textual deve ser prioridade em relação ao frasal.
9. A aprendizagem é incidental e menos mensurável do que o professor e a escola desejam; assim, abertura e curiosidade são atitudes indispensáveis.
10. O ensino precisa ser centrado no aluno, prezando-se pela exploração em detrimento da explicação. Isto exige paciência e aceitação da incerteza do processo de aprendizagem.

Segundo Lewis (2008), na AL, não se pretende revolucionar o ensino de LE, mas repensar muitas das atividades e técnicas utilizadas; nas palavras do autor “[...] um novo jeito de olhar para o conteúdo dos cursos” (LEWIS, 2008, p. 108, tradução nossa). Com isso, o autor propõe a reformulação de atividades já reconhecidas por outras abordagens de modo a encorajar o aprendiz a notar os *chunks* da língua, o que muitas vezes é combinado com o estímulo para o registro do léxico aprendido em um caderno lexical. Esse registro pode ser feito na forma de esquemas e quadros relacionados a contextos, roteiros (*scripts*), lugares, objetos, animais, pessoas, profissões, entre outros, enfatizando colocações, expressões fixas, semifixas e expressões com lacunas.

Richards e Rodgers (1986) destacam como atividades comuns na AL as de conscientização (*awareness activities*), segmentação de textos (*training in text chunking*) e melhoramento de memória (*memory-enhancing activities*). Os autores destacam que estas podem ser incluídas em qualquer curso de LE, não necessariamente baseado na AL.

As atividades de conscientização objetivam despertar o olhar do aprendiz para a formação dos *chunks*. Podem ser desenvolvidas a partir de *corpora* eletrônicos, por meio dos quais se analisa como um item isolado se combina com os demais e quais são as suas restrições (RICHARDS; RODGERS, 1986).

As de segmentação (*training in text chunking*) se constituem em destacar *chunks* em um texto autêntico. Nestas, o estudante atua destacando porções que considera serem unidades de sentido. Em seguida, é possível comparar a atividade com as dos colegas ou com outras fontes, como dicionários (ibid., 1986).

Atividades de elaboração envolvem pensar o item lexical de várias formas: desde a sua categoria gramatical, pronúncia, significado, até associações com formas visuais e imagens motoras. Quanto mais dessas dimensões forem internalizadas, maiores as chances de o item lexical ficar arraigado na memória de longo prazo (ibid., 1986).

Lewis (2008) considera como “atividades” as situações específicas de sala de aula, com interações linguísticas e extralinguísticas, sendo os “exercícios” mais solitários, com foco especificamente linguístico.

Os exercícios podem envolver a atividade de identificar *chunks*, ligar partes de colocações, expressões e diálogo estereotipado, preencher lacunas, categorizar conceitos, sequenciar texto, em que os aprendizes devem colocar expressões ou eventos em ordem de ocorrência, partindo do seu conhecimento de mundo, entre outros (LEWIS, 1997).

Além dos exercícios, Lewis (2008) propõe uma série de atividades fundamentadas pela AL, que podem ser utilizadas em conjunto em uma aula. Em uma sequência de atividades, o autor propõe que o professor peça aos alunos para sublinhar em um texto as diferentes colocações que conseguirem encontrar, e menciona alguns exemplos para ajudá-los, como: “expressões fixas, adjetivo + nome, expressões como o verbo ‘call’, expressões com indicação catafórica” (ibid., p. 108). Os alunos podem utilizar destaques coloridos para os diferentes tipos de colocações. Contudo, a ideia não é fragmentar todo o texto, ressalta o autor. Em seguida, sugere-se que organizem em um quadro as categorias de colocações encontradas.

Outra atividade recomendada é pedir para que os aprendizes preencham colocações incompletas retiradas de um texto. Como neste as expressões podem estar conjugadas, o professor deve indicar a parte faltante de forma infinitiva, para que o aluno entenda essa mudança na forma.

Figura 6 – Combinação de frases

Recently we decided to spend a few days away from it all in a cottage in the country. We set off at the crack of dawn to avoid getting stuck in a traffic jam on the motorway. Everything was going smoothly, and we were making excellent progress until I suddenly realised I had left the keys of the cottage at home. There was nothing for it but to turn round and collect them. The return trip was an absolute nightmare. We crawled along at a snail's pace; it seemed to take forever, and all because I hadn't checked everything properly in the first place. I was very cross with myself. Then there was an accident – a lorry had skidded right across all three lanes. That was the last thing we needed – more delay. Instead of getting away from it all, we were stuck in the middle of it all.

to go
the crack
away from it

to check
the return
at a snail's

to make
the last
in the first

1. place

2. all

3. smoothly

4. thing we needed

5. of dawn

6. trip

7. progress

8. pace

9. properly

Fonte: Lewis (2008, p. 114).

Outra alternativa é pedir para os estudantes observarem as colocações destacadas em um texto e, em seguida, comparar os usos destas com os de um dicionário especializado. Lewis (2008) alerta para que o professor não sobrecarregue os alunos; apenas busque proporcionar a compreensão do sentido dos itens no texto e sane possíveis dúvidas. Depois disso, pode-se examinar com os aprendizes algumas linhas de concordância (também sem sobrecarregá-los), as quais, atualmente, podem ser encontradas em dicionários de *corpora* on-line.

Figura 7 – Linhas de concordância

view that, whatever broader measures were taken to deal
 the past decade for concrete measures to protect the re
 to "legal" discriminatory measures _ for the most par
 ts and threatened draconian measures to root out corrup
 / in support of the economy measures so that they could
 as come when even emergency measures may be necessary i
 l co-operate 'to adopt firm measures to prevent such re
 ed at the emphasis on legal measures and discouragement
 a consensus on a series of measures that two years ago
 take economic and political measures to achieve their f
 ic environmental protection measures _ is the best the
 wide variety of responsive measures, emanating from bc
 l that only normal security measures had been taken. <p
 cly as a result of "serious measures" by the authoritie
 government will take severe measures against those resp
 parliament approved special measures allowing the milit
 isport officials that stern measures would be taken if
 first time Peking has taken measures to express its dis
 Fonte: Lewis (2008, p. 113).

Esse tipo de atividade seria o que Richards e Rodgers (1986) consideram como conscientização. Por meio da análise dessas linhas descontextualizadas, o aprendiz desenvolve noções sobre a colocação da palavra em destaque.

Após abordarmos a definição, filosofia e princípios da AL, refletindo sobre a atuação do professor na aula, os exercícios e atividades, elencamos suas principais características no quadro a seguir.

Quadro 3 – Características da abordagem lexical

Insumo	Exercícios e atividades	Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Situações prototípicas de uso da língua falada. • Análise de acepções em dicionários e <i>corpora</i> linguísticos. • Conteúdo autêntico ou simulado. • Destaque da pronúncia de itens lexicais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destacar, completar, ligar e reconhecer <i>chunks</i>. • Sequenciar partes de discurso ou texto escrito. • Escolher títulos para parágrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A dicotomia gramática/vocabulário é falsa; toda palavra é estudada a partir de sua relação com outros itens. • O aprendiz deve utilizar a LE sem preocupações com o erro.

<ul style="list-style-type: none"> ● Exposição de expressões arquetípicas de forma não analisada. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Examinar palavras quanto ao significado e colocações. ● Escolher entre palavras com sentido similar para formar colocações. ● Registrar léxico de forma útil, e não linear. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Textos extensivos em níveis iniciais colaboram para a ampliação do léxico. ● Foco no aluno, priorizando exploração, desenvolvimento de habilidades, atitude indagadora e aprendizagem a longo prazo. ● Comunicação em detrimento da precisão.
--	---	---

Fonte: desenvolvido pelo autor com base em Richards e Rodgers (1986), Lewis (1993), Lewis (2008) e Marks (2008).

A observação do quadro permite verificar a combinação de metodologias de outras abordagens que constitui a AL, o que gera críticas à abordagem proposta por Lewis. Se considerarmos a complexidade envolvida no desenvolvimento de uma abordagem (cf. item 2, p. 57), podemos inferir que um único teórico, por meio de suas obras, dificilmente originaria uma. Lewis advoga a seu respeito explicando que seu objetivo não é a originalidade (e acrescento que o autor pode ter exagerado ao utilizar o termo “abordagem”), mas colaborar para a aprendizagem de línguas a partir do léxico, o que ele considera mais próximo à aquisição de língua materna, e da reformulação de atividades já utilizadas.

Na atual conjuntura, a aprendizagem por meio do léxico se faz relevante na medida em que contamos com um extenso repertório lexical na internet. Ao indagarmos os usos de um item lexical, é provável que recorramos ao smartphone e o busquemos em algum site especializado, o qual pode nos oferecer exemplos em *corpus*, ou a um dicionário on-line capaz de relacionar um item singular às suas formas compostas, como *phrasal verbs* e expressões idiomáticas. Uma pesquisa como essa vai ao encontro da aprendizagem interacional, exposta na introdução

deste estudo, em que há o acesso ao conhecimento, e pode conferir ao aprendiz melhor compreensão e uso assertivo do item em questão.

Para além do que a literatura sobre abordagens de ensino e aprendizagem de línguas poderia exigir, há motivos pessoais para a definição da base teórica apresentada neste estudo. A verificação da aprendizagem interacional de LI que venho realizando como aprendiz, por meio do acesso a conteúdo on-line, e a importância que tenho conferido ao léxico na aprendizagem justificam a inclusão da abordagem lexical nesta pesquisa. A importância que confiro à gramática e aos contextos comunicativos explica a inclusão da abordagem gramatical e da abordagem comunicativa. Assim, o arcabouço teórico construído nesta pesquisa se fundamenta na minha própria prática de aprendizagem de inglês.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os processos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Inicialmente, tratarei da natureza da pesquisa, depois, definirei o objeto de pesquisa e o tipo de coleta de dados, assim como os instrumentos.

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa seria investigar a abordagem de ensino de um curso de inglês on-line, os métodos utilizados para produção e análise dos dados foram qualitativos. Essa escolha possibilitou direcionar a pesquisa para a uma experiência subjetiva e, ainda, encontrar suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento do trabalho. Como ensina Flick (2009, p. 8), a escolha da abordagem qualitativa possibilita investigar fenômenos no interior dos contextos em que estão inseridos. Para o autor, a pesquisa ocorre por meio da análise de indivíduos e grupos, e suas “[...] experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.” (FLICK, 2009, p. 8).

Ao tratar da pesquisa qualitativa, Dörnyei (2007, p. 39) afirma que a sua natureza exploratória constitui uma forma efetiva de explorar o desconhecido, pois proporciona um estudo detalhado do objeto, em vez de confiar completamente nos poucos estudos realizados ou apenas em descobertas empíricas, o que poderia levar a generalizações equivocadas. Essa característica exploratória de coleta de dados nos auxiliou, então, na investigação de um contexto ainda pouco conhecido pelas pesquisas acadêmicas, sobre o qual seria difícil formular hipóteses (GIL, 2008, p. 27).

Nesse sentido, Larsen-Freeman e Long (1991) explicam que a pesquisa qualitativa prototípica refere-se a um estudo em que o pesquisador não se empenha em estabelecer hipóteses, mas em observar o objeto de pesquisa, cujos dados variam livremente, diferentemente da pesquisa quantitativa, em que se busca o controle dos dados em situações experimentais.

Nunan (1991, p. 3) afirma que aqueles que preferem fazer a distinção entre pesquisa quantitativa e qualitativa consideram a primeira como intrusiva, objetiva, generalizável e com resultados controlados; enquanto, na segunda, todo

conhecimento é relativo, uma vez que em toda pesquisa há elementos subjetivos. O autor também aponta que os resultados desse tipo de pesquisa não costumam ser generalizáveis, não podendo, então, ser aplicados a qualquer outro contexto semelhante.

Indo ao encontro dessa visão, mesmo que prototípica sobre a pesquisa qualitativa, pode-se afirmar que o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente sob investigação gera dados em sua maioria abertos, interpretativos e não estatísticos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Além disso, planejar a pesquisa a partir da abordagem qualitativa torna possível a interpretação dos dados mesmo durante a coleta (GIBBS, 2009, p. 18).

Apesar da identificação da pesquisa com o paradigma qualitativo, entende-se que tal distinção comum entre pesquisa quantitativa e qualitativa esteja ultrapassada. Autores como Larsen-Freeman e Long (1991), Nunan (1991), Brown (2004) e Dörnyei (2008) defendem que a relação entre os dois tipos de pesquisa não acontece de forma dicotômica, mas como um *continuum*, cuja extensão parte do paradigma quantitativo-experimental e vai até o qualitativo-exploratório (BROWN, 2004).

Brown (2004), por exemplo, enumera alguns problemas gerais em se enxergar os dois paradigmas de forma dicotômica, como: a desconsideração das várias técnicas qualitativas (estudo de caso, introspecção, análise do discurso, observação, entre outras); quantitativas (entrevistas, questionários, exploração, descrição); combinações de técnicas; e a confusão entre *métodos* (interpretação, pesquisa de opinião, estatística) e *técnicas* (supracitadas) de pesquisa. Esses problemas podem ocorrer na medida em que técnicas de ambos os paradigmas possam ser utilizadas caso seja necessário.

O autor ainda afirma que a interação entre os paradigmas qualitativo e quantitativo nos ajuda a entender alguns padrões que o pesquisador pode utilizar para julgar a “legitimidade” (*soundness*) da pesquisa. Para cada extremo do contínuo, Brown (2004) propõe critérios diferentes, que visam garantir essa legitimidade. Como entendo que esta pesquisa esteja no lado qualitativo-exploratório do contínuo, considero conceitos como “confiabilidade” (*dependability*), que prevê a explicitação de condições variáveis para o objeto de estudo e modificações no planejamento durante a pesquisa; “replicabilidade” (*confirmability*), em que o pesquisador revela os dados de onde ele retira suas interpretações, para que outros possam analisá-los posteriormente, aceitando-os ou rejeitando-os; “validade” (*credibility*), que garante a

máxima precisão da pesquisa por meio de técnicas de checagem dos dados; e “generalização” (*transferability*), em que se descreve o planejamento, contexto e condições de pesquisa de modo que os leitores possam fazer novas interpretações e aplicá-las a contextos mais familiares a eles (BROWN, 2004, p. 494).

2.2 OBJETO DE PESQUISA

A BBC Learning English faz parte da British Broadcasting Corporation (BBC), uma emissora de rádio e TV britânica fundada em 1922. No Brasil, seus programas começaram a ser difundidos em 1938, a partir da redação brasileira localizada na sede, em Londres (BBC WORLD SERVICE, 2022). Já a BBC Learning English iniciou seus trabalhos no ensino de língua inglesa em 1943, oferecendo conteúdo gratuitamente (BBC LEARNING ENGLISH, 2021).

Hoje em dia, a BBC produz material multimídia para aprendizagem de língua inglesa para o mundo todo. É possível aprender por meio de seus programas acessando o site oficial, baixando o aplicativo para smartphone, seguindo as páginas da BBC nas redes sociais ou mesmo ouvindo podcasts no Spotify.

Na página, é possível acessar cursos, criados a partir da compilação de programas anteriores, e os conteúdos recentes, lançados diariamente. É possível acessar as unidades que estão adiante, podendo-se transitar pelo conteúdo livremente, de acordo com o interesse (BBC LEARNING ENGLISH, 2021). Os programas e cursos também são selecionados de diversas formas, ora com base no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, ora considerando temas que possam ser de interesse dos aprendizes. Há programas sobre gramática, vocabulário, pronúncia, notícias, negócios, entre outros, para todas as faixas etárias. Além dos programas para aprendizes, há um espaço reservado para professores que estejam buscando inspiração para suas aulas, com ideias e técnicas de ensino de língua inglesa.

No aplicativo para celular, não é possível acompanhar os cursos, mas isso pode ser feito acessando o site pelo próprio navegador do smartphone. O aplicativo, no entanto, envia notificações dos materiais novos. Muitos conteúdos são desenvolvidos com base nas notícias da emissora, o que proporciona o uso de conteúdo original e destaque de regularidades linguísticas e vocabulário em uso corrente na língua. A BBCLÉ também realiza lives no Instagram e Facebook sobre dúvidas frequentes em

relação à língua inglesa, bem como sobre dicas de vocabulário retirado das manchetes.

Para esta pesquisa, definiu-se como objeto de investigação o curso *Towards Advanced*, disponibilizado na página e destinado a aprendizes que estão caminhando para o nível avançado. O curso é composto por cinco sessões, desenvolvidas pela equipe da BBCLE: *Masterclass*; *News Review*, *Lingohack*; *Vocabulary* e *Tim's Pronunciation Workshop*.

Alguns vídeos contam com a presença de apresentadores, outros disponibilizam narração em áudio acrescida de imagens e vídeos curtos extraídos de notícias e manchetes da própria BBC. Na sessão, há a transcrição do vídeo, uma caixa de vocabulário, texto escrito explicativo e um quiz. Não é possível deixar comentários ou interagir com outros aprendizes na página. Embora Chapman e Scott (2008) tenham mencionado ser possível à época, o aumento de tráfego no site, bem como os perfis nas redes sociais podem ter colaborado para a exclusão do recurso.

Por fim, a BBCLE disponibiliza áudios e PDFs dos seus programas para download, assim como permite a incorporação dos vídeos do site em outros ambientes on-line. É possível, por exemplo, que professores de LI insiram esses conteúdos em suas aulas ou MDs.

Após a descrição do objeto de estudo, definirei um conceito central na produção de dados, o qual possibilitou registrar as características observadas durante a análise do curso, bem como minhas impressões pessoais acerca do conteúdo e da aprendizagem por meio do site.

2.3 PESQUISA NARRATIVA

Um dos grandes mistérios sobre o ser humano está na sua capacidade de contar e reviver o passado. Nós acumulamos histórias por meio de experiências pessoais, a partir do que observamos ou do que os outros nos contam. “Nós sonhamos em narrativas, temos devaneios em narrativas, lembramos, antecipamos, ansiamos, nos desesperamos, planejamos, opinamos, criticamos, fofocamos, aprendemos, odiamos e amamos por narrativas” (HARDY, 1968, p. 5 *apud* PAVLENKO, 2007, p. 164, tradução nossa)²⁵. Além disso, construímos nossas próprias histórias de vida por meio

²⁵ No original: [...] *we dream in narrative, daydream in narrative, remember, anticipate, hope, despair,*

do que narramos para nós mesmos e, a partir disso, somos quem somos (BARCELOS, 2020, p. 19); narrar é humano.

A definição da narrativa como metodologia para esta pesquisa vem do desejo de realizar um trabalho voltado para a subjetividade, para a experiência pessoal, para a ciência no seu âmbito mais humano e naturalista. A partir do outro, enxergamos a nós mesmos, e faço desta narrativa um convite à partilha de minha investigação. Mas antes de ir direto à narrativa objeto deste trabalho, faz-se relevante entender um pouco sobre esse método no âmbito da grande área em que a pesquisa em linguística aplicada se encontra: as ciências sociais.

Nesse campo, o uso da narrativa é recente, não constituindo metodologia comum em trabalhos acadêmicos, de modo que muitos pesquisadores ainda utilizam de abordagens e métodos quantitativos em suas pesquisas (PINNEGAR; DAYNES, 2007, p. 3). O uso de narrativas nas ciências sociais ocorreu com o evento chamado “virada narrativa”, a partir dos anos 1960, momento em que se passou a utilizar narrativas como objeto e como forma de pesquisa nessa área (BARCELOS, 2020, p. 24). Com isso, a narrativa passou a ser considerada um “método” de investigação, uma forma de “teoria” sobre a condição humana, e uma “prática” realizada em nosso dia a dia (FREEMAN, 2015, p. 22).

Para a linguística aplicada, essa virada começou quando pesquisadores decidiram examinar diários de aprendizes de línguas para identificar características de sua aprendizagem (BARCELOS, 2020, p. 24). Bailey (1991) menciona e dá exemplos de vários desses diários em seus estudos, tanto desenvolvidos pela própria pesquisadora quanto por terceiros. A partir dessa fase inicial da pesquisa narrativa na LA, muitos pesquisadores começaram a considerar a narrativa como instrumento de empoderamento e ampliação das vozes de grupos tradicionalmente marginalizados (BARCELOS, 2020, p. 25).

Freeman (2015) aponta que, apesar da “moda” da narrativa há algumas décadas, também há aqueles que a criticam, como Crispin Sartwell, em *Fim da História: em direção a uma aniquilação da língua e da história* (2000). Esse autor considera tanto a falta da narrativa quanto o excesso dela em nossas vidas como uma espécie de loucura. Como a narrativa vem sendo usada para explicar a experiência

do ser humano através dos tempos, ela pode nos levar à busca da excessiva coerência, sendo um princípio de organização generalizada de nossa experiência como seres humanos. Isto poderia nos levar então a uma deformação da vida em si, da pessoa em si, que faz parte de um mundo muito mais complexo que uma linear narrativa (SARTWELL, 2000). Para o autor, chega a ser perturbador pensarmos que só poderíamos tirar conclusões sobre algo em um momento posterior, ou seja, o que você está vivendo hoje só pode ser considerado/interpretado amanhã.

Freeman (2015) ainda menciona que muitas das pessoas que procuram terapia estão presas às correntes do passado, carregando para sempre uma história inexorável. O autor recomenda que, se esse for o caso, é melhor seguir em frente e não cair em autocríticas ou condenação, apenas se dar uma nova chance. No entanto, essas palavras do autor nos ajudam a enxergar o quanto nossas histórias podem nos afetar, gravando o trajeto da vida em nossas mentes, de modo que podemos contar nossa história para nós mesmos (e para os outros) todos os dias.

Apesar dos problemas apresentados sobre a narrativa, os quais o próprio Freeman (2015) aponta como claustrofóbicos e asfixiantes, acredito, assim como o autor, que ela é intrínseca à maneira como o ser humano compreende o mundo. A partir dessa perspectiva, os pesquisadores narrativos estudam tanto histórias de vida quanto narrativas de eventos específicos, acreditando que essas histórias possam se constituir como unidade fundamental para descrever a experiência humana (PINNEGAR; DAYNES, 2007). Para compreender melhor como isso ocorre, Freeman (2015, p. 30) traz o conceito de “ação significativa”, cujo sentido é de que a importância de uma ação que ocorre *agora* vai além desse momento inicial, reverberando no *futuro*. O autor ainda lembra que a maneira como esse episódio vai afetar o nosso futuro depende de acontecimentos subsequentes. Como ele mesmo aponta: parece estarmos atuando em um tipo de peça de teatro cuja trama desconhecemos.

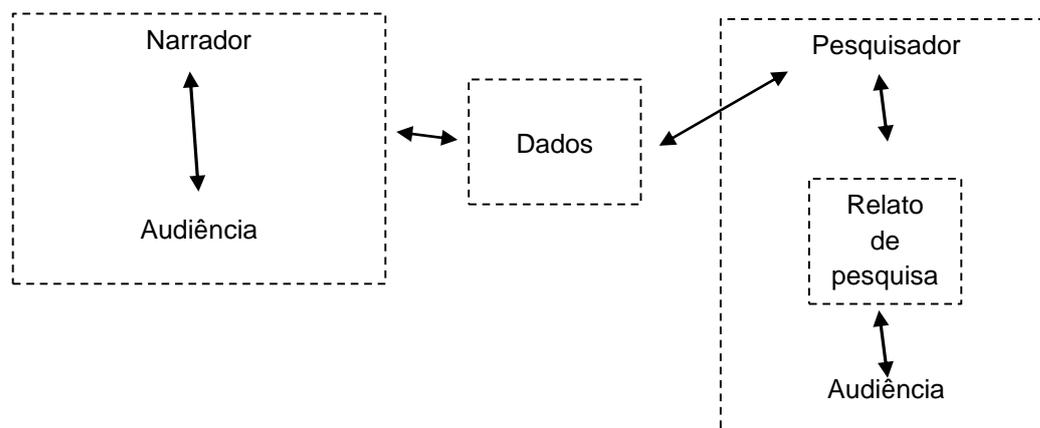
A partir da “espontaneidade” com que construímos nossas histórias de vida, a pesquisa narrativa surge como uma forma de reportar resultados com características qualitativas, críticas e reflexivas (CANAGARAJAH, 1996). Cadilhe (2020, p. 112) defende esse tipo de pesquisa, lembrando que o fazer científico nas áreas de formação de professores ainda possui uma lógica bastante positivista, pautada em hipóteses, testes e resultados. Desse modo, a pesquisa narrativa contribui para uma pesquisa voltada para a subjetividade, visando mais a investigação de um contexto

específico que possa gerar dados ricos, do que generalizações que possam ser reproduzidas em outros contextos.

No âmbito da pesquisa narrativa, há diferentes estratégias, técnicas e métodos que podem ser utilizados. Pinnegar e Daynes (2007, p. 5), ao discorrer sobre a investigação narrativa, mencionam que muitos pesquisadores utilizam ferramentas advindas da sociolinguística para analisar notas de campo e entrevistas ou mesmo mais de um desses instrumentos para criar narrativas que relatem experiências típicas do dia a dia, como a aprendizagem ou características culturais. Os autores elencam alguns tipos de pesquisa narrativa que podem ocorrer nas ciências sociais em geral e ainda conceitos utilizados pelos pesquisadores, como “trama”, “caracterização”, “temática”, “papel”. Como ferramentas, explicam que o pesquisador narrativo pode estudar o impacto de uma narrativa específica na experiência pessoal de um indivíduo, por meio de enquetes ou estratégias de medição para calcular esse impacto, codificar narrativas em números e traduzi-las para estatísticas, analisar fatores envolvidos em contações de histórias como prognóstico de algum fenômeno de interesse, entre outros.

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, também há diferentes formas de se construir conhecimento a partir de narrativas. Barkhuizen (2015, p. 98) explica que isso pode ocorrer por meio das seguintes atitudes: “(co)construção de sentido durante narrativas”, “análise de narrativas”, “relatos de descobertas” e “relatos de pesquisa”. De acordo com o autor, essa construção de conhecimento é uma atividade cognitiva, na medida em que reformulamos uma experiência vivida, narrando, analisando essas narrativas, relatando-as e consumindo-as. Ele ainda nos lembra que tanto o pesquisador narrativo quanto o leitor da pesquisa podem produzir diferentes interpretações da narrativa a cada contato que fazem com ela. Essa característica da narrativa mostra sua natureza fluida e inconstante, construída entre indivíduos em contextos espaço-temporais específicos (BARKHUIZEN, 2015).

Figura 8 – Estágios e participantes na construção de conhecimento a partir de narrativas



Fonte: Barkhuizen (2015, p. 99, tradução nossa).

Em uma perspectiva mais dinâmica desse esquema, Barkhuizen (2015, p. 99) explica que o pesquisador e a audiência podem ser a mesma pessoa em uma narrativa, sendo também o mesmo pesquisador no lado direito do esquema. Essa característica é semelhante à posição assumida por mim nesta pesquisa, ao estudar o curso on-line selecionado e narrar minha experiência.

Barkhuizen propõe quatro abordagens analíticas para narrativas: *análise de conteúdo temático*, *análise de pequenas histórias*, *análise de posicionamento*, *análise narrativa* e *análise de narrativas*.

A *análise de conteúdo temático* foca o conteúdo da experiência narrada, por meio da criação de categorias a partir de temáticas que se destaquem nos relatos. A partir disso, pode-se criar grupos mais amplos, o que evita a análise desgastante de vários elementos heterogêneos.

Pequenas histórias (“*small stories*”) são trechos de atividades discursivas em que os (co)narradores constroem sentido sobre suas identidades (BARKHUIZEN, 2015). O autor explica que essas histórias se contrapõem em relação às narrativas mais extensas e coletadas em um longo período de tempo. Nesse mesmo livro, há um capítulo específico sobre essa abordagem, de autoria de Alexandra Georgakopoulou, em que a autora explica detalhadamente os níveis de análise das *small stories*.

A *análise de posicionamento* determina a coerência de posicionamento na prática discursiva entre os participantes da narrativa. Ela permite compreender como as pessoas se posicionam sobre si por meio de uma interação co-construída, focando

o que é dito e como isso é dito. Como o autor descreve: “O envolvimento interativo dos contadores na construção da história é o ponto central do processo analítico de posicionamento.” (BARKHUIZEN, 2015, p. 100).

Por fim, a *análise narrativa* e a *análise de narrativas* são dois modos diferentes de se organizar a experiência com a narrativa. A primeira refere-se à análise do participante (que pode ser o próprio pesquisador) de determinada experiência em sua vida, considerando, subjetivamente, o passado e o futuro. Para Clandinin e Connelly (2000, p. 30), a palavra experiência é um termo-chave nesse tipo de pesquisa, pois possui uma carga de sentido tanto pessoal quanto social. Segundo os autores, quando vamos tratar de aprendizagem, especialmente, não podemos considerar o indivíduo de forma isolada, mas de forma social, estando inserido em um tempo e contexto específicos. Já a análise de narrativas refere-se à narrativa como método de produção de dados, em que se pode valer de vários instrumentos, como entrevistas e diários. Assim, no caso de o pesquisador e o narrador serem a mesma pessoa, ele se afasta do texto para poder analisá-lo de uma perspectiva diferente.

Barcelos (2020, p. 23) explica as diferenças entre essas duas formas de se organizar uma pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas. A autora explica que a *pesquisa narrativa* busca a emancipação do professor, investigando seu conhecimento prático, suas crenças e emoções. Assim, por meio da narrativa (*storytelling*), é possível tanto coletar/produzir quanto analisar os dados da pesquisa (BARCELOS, 2020, p. 24). Ela ainda afirma que, nesse tipo de pesquisa, considera-se a temporalidade, de modo que o narrador deve incluir experiências passadas e relatar interesse em novas experiências. São, também, relevantes os aspectos pessoais e sociais, além do contexto de vida do narrador.

Sobre a pesquisa de narrativas, ou “pesquisa *com* narrativas”, como sugere a autora, o pesquisador utiliza instrumentos como “autonarrativas, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas” em sua produção de dados. Como exposto, esse método surgiu com a investigação realizada por meio de diários de estudos de línguas após a “virada narrativa”, no fim dos anos 1970.

De modo geral, pode-se considerar que ambos os tipos de narrativas têm em comum a *retrospecção*: no primeiro caso, com o pesquisador analisando suas vivências e buscando ressignificá-las narrativamente; e no segundo, utilizando a narrativa como método de coleta/produção de dados de experiências, tanto biográficas quanto autobiográficas (BARKHUIZEN, 2015; BARCELOS, 2020). No

caso deste estudo, o tipo escolhido foi a “pesquisa de narrativa”, em que registrei em um diário minha experiência de aprendizagem com o objeto de investigação, seguindo-se da interpretação dos dados e cotejamento destes com o arcabouço teórico.

2.3.1 A análise de narrativa

São inúmeros os estudos na literatura de ensino-aprendizagem de línguas sobre abordagens de cursos de línguas ou de materiais didáticos. Contudo, não é comum verificarmos esse tipo de pesquisa com foco em websites. Desse modo, o primeiro método de coleta de dados considerado foi o documental, na medida em que o objeto da pesquisa constitui um veículo de comunicação em massa (GIL, 2008). Porém, após sondagem em repositórios de algumas universidades brasileiras, deparei-me com o trabalho de Sataka (2019), o qual auxiliou para a decisão de desenvolver uma pesquisa de narrativa.

Como explicam Barcelos (2020) e Barkhuizen (2015), esse método é utilizado para reinterpretar dados de diários de estudo, entre outros tipos de retrospectão. Barkhuizen (2015) nomeia como *narrative knowledging* o ato de se produzir sentido, conhecimento ou aprendizagem a partir de narrativas. Esse resultado, segundo o autor, pode ser alcançado por meio da análise ou (co)construção de narrativas, bem como escuta, leitura ou observação de relatos de pesquisa.

No caso deste trabalho, mantive um diário de estudo, em que relatei a experiência no site como aprendiz pelo prazo de três meses. Para isso, realizei o cadastro no site e o download do aplicativo para smartphone. No entanto, verifiquei que o aplicativo não disponibiliza o curso definido como foco de investigação, de modo que o acesso via smartphone precisava ser realizado pelo navegador. Durante o período de escrita do diário, estudei as 30 unidades do curso *Towards Advanced*, descrevendo a estruturação de suas sessões e relatando as impressões quanto ao conteúdo e atividades. No diário, também anexeí figuras extraídas durante o estudo visando ilustrar melhor os relatos.

Após a escrita, iniciei a etapa de cotejamento dos registros com estudos produzidos na área de abordagens de ensino de línguas. Tais estudos permitiram a avaliação tanto dos conteúdos quanto das atividades, o que possibilitou apontar as possíveis abordagens que guiam a produção desses conteúdos, bem como as

potencialidades e limitações na experiência do aprendiz.

Finalizadas as considerações sobre a análise empregada neste estudo, focalizarei os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados: diário de estudo e gravação em áudio.

2.3.2 Instrumentos e procedimentos

Nesta seção, serão apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Por apresentar natureza qualitativa, de nível exploratório, e narrativa, o principal instrumento utilizado nesta pesquisa foi diário de estudo. Como auxílio na escrita do diário, em alguns momentos, fiz uso de gravação em áudio imediatamente após o estudo do curso, para que pudesse fazer a transcrição de forma protelada.

2.3.2.1 Diário de estudo

O diário de estudo vem sendo utilizado na pesquisa etnográfica como instrumento de registro de observações feitas pelo pesquisador em campo. Cunha (2007, p. 68) cita, dentre as várias pesquisas etnográficas realizadas por antropólogos, viajantes e missionários, os trabalhos realizados por Berta Ribeiro e Darcy Ribeiro sobre sua experiência no Parque do Xingu durante uma viagem no final dos anos 1970. A autora comenta que, embora os diários de Darcy Ribeiro tenham sido publicados apenas em 1996, os documentos apresentam, em oito cadernos de capa dura e bastante extensos, os relatos obtidos durante duas expedições às aldeias Urubus-Kaapor, localizadas entre o Pará e o Maranhão. Nesses diários, o antropólogo redigia, além de suas observações, seus sentimentos em relação a Berta Ribeiro, com quem compartilhava tanto uma relação pessoal quanto interesses científicos, considerando os diários a “mais longa carta de amor que jamais se escreveu”. Esse exemplo por si só proporciona uma noção da profundidade que os relatos em um diário podem atingir, captando as variadas mudanças pessoais por que seu narrador possa estar passando.

Segundo Dörnyei (2008, p. 160), é uma recomendação comum que os pesquisadores utilizem diários durante a coleta de dados. O autor destaca que “pesquisadores não especializados em etnografia muitas vezes não estão cientes do fato de que se mantiverem um diário de pesquisa organizado e padronizado, este

pode ser considerado uma fonte valiosa de dados” (DÖRNYEI, 2007, p. 160, tradução nossa)²⁶.

No ensino e aprendizagem de línguas, o diário de estudos foi inicialmente utilizado por aprendizes de LE, nos anos 1980. Com esse instrumento, era possível captar aspectos mais subjetivos da aprendizagem, como ansiedade, competitividade, “agência”, dominação simbólica. Bailey (1983), então, relatou o uso do diário como ferramenta de coleta de dados, o que se encaixaria na pesquisa *com* narrativas sugerida por Barcelos (2020).

Bailey (1991), ao tratar do diário de estudos, explica uma característica que também se aplica ao tipo de relato que me propus a realizar neste trabalho: o tempo. Segundo a autora, o termo introspecção é utilizado por muitos autores somente para dados coletados durante a realização de uma tarefa. Então a autora propõe o uso do termo retrospectiva, que pode ocorrer tanto imediatamente após um evento quanto algum tempo após sua ocorrência. Para ilustrar essa organização temporal dos registros, a autora apresenta o seguinte “continuum de imediatismo de introspecção” (*Introspection Immediacy Continuum*):

Figura 9 – *Continuum* de Imediatismo de Introspecção

Introspecção Simultânea	Retrospecção.....	Retrospecção Protelada
	Imediata	

Apesar da aparente simplicidade do *continuum*, decidir o momento mais apropriado para o registro pode aliviar o trabalho do pesquisador. Como a autora aponta, escrever o diário enquanto se está realizando uma outra tarefa é uma dupla tarefa (BAILEY, 1991). Assim, por mais que a pesquisa tenha ocorrido em um website, com programas gravados, optei por efetuar o relato imediatamente após o estudo das unidades. Objetivando uma retrospectiva fiel, sem a hesitação da escrita, recorri à gravação em áudio desses relatos, que, posteriormente, eram transcritos em forma de diário.

²⁶ No original: [...] novice researchers who do not specialize in ethnography are often unaware of the fact that if they keep their research journal 'orderly' by using some standardized format, then it can be entered as a valuable source of data.

2.3.2.2 Gravação em áudio

Como complemento ao diário de pesquisa, utilizei o recurso de gravação dos relatos posteriormente às sessões de estudo das unidades do curso. Com isso, pude registrar minha experiência em relação ao conteúdo por meio de impressões pessoais, relatando desde choques de abordagens, passando por momentos mais satisfatórios e indo até problemas cotidianos, como a dificuldade em lidar com o tempo para estudo e escrita.

Para gravar os relatos em áudio, utilizei o aplicativo de gravação de meu smartphone. A transcrição em forma de diário era realizada diariamente, no Google Docs, onde mantinha um arquivo que podia acessar de qualquer dispositivo.

Na próxima seção, apresentarei os dados produzidos por meio dos registros que compuseram o diário e a análise à luz de cada abordagem verificada.

3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir da seleção dos registros do diário que continham dados relevantes para a análise de abordagem, nesta seção, realizo a reinterpretação desses registros, cotejando-os com estudos sobre abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas.

A ordem da análise segue a mesma ordem das sessões na página da BBCLE, iniciando pela “Masterclass” e finalizando com “Tim’s Pronunciation Workshop”. Em cada sessão, consideram-se o insumo linguístico, cujo ponto central é o vídeo, acrescido de conteúdo escrito, e as atividades, em sua maioria constituídas pelo quiz.

A título de organização dos fragmentos do diário, cada um destes é precedido da letra inicial do título de cada sessão do curso, sendo M (Masterclass), N (News Review), L (LingoHack), V (Vocabulary) e T (Tim’s Pronunciation Workshop), mais a numeração de acordo com o número da unidade no site (por exemplo, M 1, M 2, M 3 etc.). Ao final de cada trecho do diário, consta a data do registro.

3.1 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO MASTERCLASS

Esta sessão do curso trata sobre a gramática da língua inglesa, e o conteúdo foi produzido considerando aprendizes que objetivam níveis mais avançados de fluência. Na maioria dos vídeos, há apresentadores que ensinam aspectos estruturais da língua, como é de se esperar. No entanto, por meio de recursos visuais, narrativos e humorísticos, há a tentativa de sensibilizar o aprendiz sobre o contexto de uso dessas estruturas.

3.1.1 Impressões sobre o ensino de gramática na sessão

As apresentações da Masterclass são feitas por dois apresentadores, Dan e Sian, e cada um deles elabora o conteúdo a seu modo. Como cenário dos vídeos, utilizam os estúdios da BBC em Londres ou tomadas externas, nas ruas da cidade. Ainda sobre os vídeos, verifica-se o uso de texto escrito e cortes para tornar o conteúdo mais didático.

No trecho a seguir, relato minha primeira experiência de aprendizagem no curso, no dia 5 de janeiro de 2021. Pode-se notar certa insatisfação de minha parte ao constatar que o apresentador analisava frases descontextualizadas.

M 1: Na primeira sessão da Unidade 1, há um vídeo sobre non-relative clauses, em que o professor, chamado Dan, apresenta alguns exemplos dessas orações e nos ensina como utilizá-las. Ele menciona o uso necessário dos pronomes, como “which” e “who”, e o compara com o caso das relative clauses. Nessas últimas, há a possibilidade de se usar a preposição “that”, como em “The pen that I left on the table was stolen”. Já nas non-relative clauses, só é possível o uso do pronome, como em “The pen, which I left on the table, was stolen”. Ele ainda acrescentou o uso de quantificadores, como “many of which” e “half of whom”. Ex: “The people, many of whom were at the party, were gone”. E o fato de se poder usar uma non-relative clause para comentar um período inteiro, como em “The people, many of whom were at the party, were gone, which didn’t surprise me”. O vídeo foi essencialmente gramatical e utilizou apenas exemplos isolados. Senti falta de algo mais contextualizado para poder lembrar com facilidade, pois tive de voltar à página depois para lembrar detalhes sobre as non-relative clauses. (Dia 5 jan. 2021).

Apesar de compreender a necessidade de aprendizes em nível avançado conhecerem estruturas mais complexas, a abordagem utilizada por Dan tem características do método situacional, pois o apresentador sugere situações de uso sem constituir um contexto geral. Por um lado, essa opção possibilita o *noticing* das variações ocorridas na estrutura; por outro, apresentar possibilidades sem enfatizar o contexto pode afetar a compreensão e, conseqüentemente, um posterior uso dessas estruturas.

Os registros sobre esse tipo de conteúdo se repetem em vários momentos do diário, o que aponta para uma característica metodológica situacional, ou audiolingual. A seguir, em um relato 14 dias após o início do diário, ainda destaco o uso de frases para exemplificação das situações.

M 7: Dan usou nesta sessão exemplos de orações para explicar essa construção, sem contextualizar outros textos mais extensos – como já vinha fazendo antes. Além disso, nesta unidade não pude reconhecer um formato cíclico, já que essas “mixed conditionals” não apareceram no conteúdo das outras sessões. Assim, perdurei minha dúvida sobre a coincidência ou não de ocorrências de elementos vistos na masterclass em outras sessões, como relatei anteriormente. Pensei que essas ocorrências poderiam ter se dado por se tratarem de usos bastante comuns no inglês. (Dia 19 jan. 2021).

Quanto a esse último relato, cheguei a cogitar se haveria alguma relação entre os conteúdos das sessões (por exemplo, ocorrências de construções verbais similares às ensinadas na Masterclass em outra sessão, como a News Review); mas, após não verificar um padrão, percebi que se tratava de coincidência, ou, então, a relação acontecia devido aos conteúdos terem como base notícias de eventos que se destacavam mundialmente, como as Olimpíadas de 2016, no Rio de Janeiro.

Apesar das críticas ao aspecto audiolingual, em vários momentos, verifiquei exemplos extraídos de possíveis situações cotidianas. Essa estratégia, como sugere Batstone (1994), possibilita a inserção da gramática no contexto de uso. Essas ocorrências podem ser verificadas em outros trechos do diário:

M 8: A Masterclass foi feita pela Sian, e ela ensinou como usar o passado para falar sobre o presente e o futuro. É um recurso, inclusive, utilizado no português para demonstrar polidez. Nós não dizemos, por exemplo, “Eu quero fazer isso”, mas sim “Eu gostaria de fazer isso”. Porém, no inglês, quando queremos demonstrar urgência para alguma ação, em vez de dizer “It’s time we go”, dizemos “It’s time we left”, uso semelhante ao “Já devíamos ter ido” do português.

Ela ainda menciona expressões como “I wish I had”, o que me foi útil para lembrar detalhes como a concordância do verbo “have” com “wish”, em que o primeiro é conjugado no particípio, e não no presente. Outra expressão que ela apresentou foi “If only had”, com sentido similar ao da anterior. Essas expressões me parecem bastante adequadas ao nível do curso, pois podem ajudar o aprendiz a soar mais “natural” na língua.

Então, esta masterclass foi útil para lembrar alguns usos do inglês. Sobre esse último caso, por exemplo, eu poderia, muito bem, concordar o verbo no presente, o que seria um deslize comum para um não nativo. Inclusive, posso dizer, com base nas práticas de conversação com nativos no Cambly²⁷ que cometo esse tipo de deslize com coisas simples, o que acredito que aconteça por conta da falta de uso da língua diariamente. (Dia 21 jan. 2021).

Essa autorreflexão vai ao encontro do que nos ensina Prabhu (1990) ao afirmar que não há um melhor método. Esse autor defende que o melhor método é escolhido de acordo com o contexto de ensino e que há algo de verdadeiro em cada método; o que não se pode fazer, então, é aplicar um método em todas as situações, considerando-o o mais efetivo. Tendo em vista tanto essa perspectiva quanto o fato de que o conteúdo da BBCLE objetiva auxiliar aprendizes e professores, seria inadequado taxarmos um de seus programas como essencialmente gramatical, até

²⁷ Plataforma de conversação com tutores nativos de LI on-line. Disponível em: <https://www.cambly.com/english?lang=en>. Acesso em: 18 nov. 2021.

mesmo porque, como apresentarei em seguida, há episódios mais bem contextualizados na Masterclass.

Após algumas sessões, comecei a perceber que, embora os recursos de edição dos vídeos e da página tivessem padrões e limitações, o conteúdo dos vídeos, bem como o texto escrito que constitui cada sessão, sofria modificações. Algumas aulas tinham aspecto estrutural, com foco na sentença; em outras, trabalhava-se a língua em um nível textual, indicando um caráter comunicativo. Outras sessões, ainda, apresentavam situações de fala buscando destacar mais o uso do que a forma. Também não há um padrão para essas mudanças no curso, ou seja, não foi a partir de um certo ponto que surgiram conteúdos comunicativos. Provavelmente houve planejamento, pois os conteúdos não se repetem, mas não houve restrição de métodos e técnicas a serem utilizados na elaboração das sessões.

No registro a seguir, por exemplo, deparei-me com uma Masterclass mais leve e bem-humorada, em que a apresentadora utiliza uma anedota para ensinar o presente histórico na LI. Mesmo que não se trate de uma situação real de comunicação, o texto é autêntico, e ilustra uma situação comunicativa com humor, podendo sensibilizar o aprendiz. O trabalho com o insumo linguístico em nível textual e o entrelaçamento entre as partes do texto constituem características comunicativas. A importância de contextualizar o conteúdo e apresentar elementos coesivos é ressaltada por Kumaravadivelu (2003), ao explicar que a coesão ocorre quando há dependência entre uma parte e outra do texto.

M 3: Iniciando a unidade 3, na sessão 1, me deparei com uma BBC Masterclass diferente, desta vez com a presença de Sian. Nas outras duas unidades, ela participou da sessão dois, News Review, um programa de rádio que analisa o vocabulário utilizado em notícias da BBC News. Nesta primeira sessão, ela nos ensina como usar o presente simples para tratar de fatos do passado, e inicia o vídeo com uma piada que merece ser transcrita:

*So, a pony walks into a bar and whispers "Can I have a beer."
The barman replies, "Of course you can, but why are you whispering?"
And the pony says "Because I'm a little hoarse."*

O trocadilho com a palavra horse (cavalo) e hoarse (rouco), como ela mesma sugere, não é das melhores piadas, mas com certeza ajuda a memorizar o vocabulário e também o uso do presente para contar fatos do passado ou dar ênfase a uma história. [...] (Dia 7 jan. 2021, grifos nossos).

Em relação à coesão, podemos perceber como as partes da anedota dependem umas das outras para que a história se complete. Há coesão tanto entre as falas dos personagens quanto entre as falas do narrador e, por meio destas, é que o aprendiz toma consciência do uso do presente histórico na LI.

A localização do vídeo em ambiente externo busca proporcionar um tom mais agradável a uma aula iniciada com uma anedota. Da mesma forma, esse ambiente harmoniza com o aspecto informal da aula. A soma desses fatores indica a contextualização situacional do vídeo (cf. item 2.2, p. 28-29).

Figura 10 – Sian apresentando a Masterclass da Unidade 3.



Fonte: BBC Learning English, Courses, Towards Advanced, 2021.

Em vídeos com conteúdo estrutural, identifiquei o uso do humor como maneira de “abrandar” o que Batstone poderia considerar “gramática como produto”.

M 5: [...] Dan nos ensina sobre os stative verbs, como “love”, “want”, “like”, e como torná-los dinâmicos. Para isso, explica que basta torná-los contínuos, como, por exemplo, em vez de “I want to borrow the car”, podemos dizer “I was wanting to borrow the car”.

Nesta masterclass, Dan não economizou em humor; primeiro apareceu como uma espécie de Dan bonzinho (Angelic Dan – como ele mesmo se denominou), com roupas brancas e voz afetuosa. Com esse perfil ele apresentou os stative verbs, que sempre seguem um padrão. Depois tomou uma poção e se transformou em um Dan “malvado”, que foge às regras e conjuga stative verbs fora do padrão. Embora fora do padrão, essa dinamicidade permite utilizar frases mais polidas, como no exemplo de “I was wanting to borrow the car”. (Dia 13 jan. 2021).

Um diferencial da BBCLE é que, mesmo quando se tratam de exemplos em nível frasal, são trechos de fala que podem ser presenciados no dia a dia, ou seja, não são

exemplos fora de uso. “I was wanting to...” é uma estrutura encontrada na língua falada e que o aprendiz pode passar a utilizar assim que a aprende.

Em outro caso, Dan explica alguns “erros” comuns de aprendizes em nível avançado. No primeiro exemplo do relato, menciono um “erro” que também é cometido por falantes nativos. Esse tipo de exemplo auxilia na consciência sobre a língua falada, em que a concordância, muitas vezes, não é seguida como orienta a norma culta.

M 13: Nesta Masterclass, Dan continua sua série sobre typical native-speaker ‘mistakes’. Inicialmente, ele explica o uso de ‘innit’ (isn’t it) para outros tempos verbais que não sejam o presente. O exemplo a seguir é dado pelo Dan no vídeo:

A: Did you see the UEFA final?

B: Yeah! It was quite a good match, innit?

O “erro” gramatical se dá na medida em que a question tag não concorda com o verbo da oração. Neste caso, deveria ser “wasn’t it”. Em seguida, ele explica a confusão entre os usos de “there/their/they’re”, que têm o mesmo som e podem ser escritos de forma errada por nativos. Engraçado que seria um erro incomum para um aprendiz estrangeiro.

E, por último, Dan explica o uso de ‘what’ como pronome relativo (which, por exemplo). A seguir, um exemplo mencionado na lição:

Do you have the item what I ordered yesterday?

(Dia 9 fev. 2021).

Esse é, para mim, um dos melhores episódios da Masterclass, pois desperta a consciência do aprendiz para uma LI imperfeita e acomodada, com falantes que não estão o tempo todo preocupados em soar gramaticalmente corretos. Nesse exemplo, a Masterclass difere do que poderia ser proposto em uma abordagem tradicional, em que a precisão gramatical seria o objetivo, alinhando-se a um perfil mais discursivo, como propõe Batstone (1994). Ainda sobre naturalidade, no próximo relato, faço a descrição de uma sessão em que Sian explica como utilizar orações clivadas para tornar o texto falado ou escrito mais envolvente.

M 14: Esta Masterclass foi feita pela Sian e com ela pude aprender como dar ênfase usando “what” cleft sentences. Embora eu já usasse estruturas parecidas na fala, nunca havia estudado essa questão da ênfase. Então, foi uma aula produtiva para mim, por mais estrutural

que seja, pois, como a própria Sian explica no vídeo, trata-se de um recurso bastante utilizado na escrita. Assim, na escrita é marcado pelo uso de “what”, e na fala ainda se emprega entonação naquilo que se deseja enfatizar.

Sian exemplifica contando uma história hipotética sobre uma experiência ruim em um hotel. Inicialmente, ela conta a história sem o uso do recurso de ênfase:

Version one: normal sentence structure

“I had the worst holiday. We got to our hotel and realised that our room had been double booked, so they moved us to a different hotel in a different town. It was horrible, noisy and dirty and there were insects everywhere. And the bathroom was awful. I touched the shower and it exploded and flooded the room.

I went to complain to the manager and he offered us another week there for free. I need a real holiday.”

Em seguida, ela demonstra como ficaria a mesma história com o uso da “what” cleft sentence:

Version two – emphasis using “what”

“I had the worst holiday. So **what happened was** we got to the hotel and realised that our room had been double booked, so **what they did was** move us to another hotel in another town. It was horrible, noisy and dirty, but **what I hated most was** the insects everywhere. And in the bathroom, **all I did was** touch the shower and it exploded, flooding the room. I went to complain to the manager and **what he did was** offer us another week there for free! **What I need now is** a holiday!”

Como é possível notar nos trechos em bold, há diferentes formas de se empregar o “what”, ora enfatizando o sujeito (“what I hated most was the insects”) ora o verbo (“what they did was move us”) ora toda a oração (“what happened was we got to the hotel and realised that our room had been double booked”).

É um ótimo recurso para soar mais natural ao falar e tornar a escrita mais envolvente, e o conteúdo me parece bastante alinhado ao nível do curso, trabalhando estruturas mais complexas. (Dias 11-12 fev. 2021).

O conteúdo em nível textual e a estrutura gramatical de clivagem conferem aspecto comunicativo à aula. A forma simplificada, apresentada no início do vídeo, é bastante parecida com o texto desenvolvido por aprendizes de LI que estudaram a partir de uma abordagem gramatical. Assim, com o foco em uma estrutura frasal prototípica, muitas vezes a comunicação não recebe ênfase (entre outros fatores) e soa artificial. A partir da comparação entre os dois textos, que contam a mesma história, é possível despertar a consciência do aprendiz sobre a estrutura gramatical

da clivagem e ainda sobre a situação comunicativa em que ocorre esse tipo de construção.

Outro caso tem como foco a função comunicativa da língua, em que Sian analisa, primeiramente, um e-mail de pedido de emprego bastante informal e depois realiza correções no texto, adequando-o melhor a essa situação.

M 19: Na masterclass, Sian deu uma miniaula sobre inglês formal e informal. Ela iniciou com a leitura e análise de um e-mail hipotético. O objetivo da mensagem, lida por Neil, que não aparece no vídeo, mas traz certa comicidade para a aula, era uma oportunidade de emprego. Como estava bastante informal, Sian analisou o vocabulário e fez as alterações necessárias para tornar a mensagem mais formal e adequada ao seu objetivo.

“Dear Mrs Brown,
I'm writing to find out whether you have any jobs in your company this summer.
At the mo I'm studying Economics at uni.
I have been working part-time in a shop and recently they promoted me to the role of manager.
I am enthusiastic. I work hard. I pay attention to detail.”

A informalidade é bastante perceptível, exagerada. Mas como o título da aula não é “como ser formal”, a ideia era demonstrar de forma descontraída essas duas variações. No vídeo, Sian apresenta algumas características da linguagem informal, como frases curtas e sem conectivos, uso de phrasal verbs em vez de termos específicos e contrações de palavras.

Depois, ela demonstrou como substituir o texto informal por algo mais formal. Ela explica, por exemplo, que as sentenças no texto formal costumam ser mais extensas, devido ao uso dos conectivos. Isto me fez refletir um pouco, pois é comum professores de inglês explicarem aos alunos que os períodos no inglês são bastante curtos. De fato, são mais curtos que no português; mas acredito que seja pertinente a explicação dessa questão da formalidade e informalidade e do uso dos conectivos. Do mesmo modo que o aluno poderia soar informal em uma situação de comunicação, ele poderia soar excessivamente formal e cansativo. Assim, a aula, no meu ponto de vista, pode auxiliar tanto aprendizes quanto professores no uso da formalidade e informalidade. (Dias 2-3 mar. 2021).

A quebra com o senso comum sobre a extensão dos períodos em LI chamou minha atenção por trazer uma conscientização sobre o uso de conectivos, o que é importante para o desenvolvimento da habilidade de escrita, especialmente para o nível ao qual o curso se destina. Além disso, contextualizá-los em um e-mail e

destacar a variação linguística afasta o aspecto estrutural da aula e colabora para a fluência.

No próximo caso, Sian explora tanto a estrutura quanto a função comunicativa (cf. item 2.2, p. 30), ao fazer alterações nos tempos dos verbos entre um diálogo e a lembrança posterior deste:

M 15: [...] Sian passa, então, àquelas situações em que utilizamos “will” no passado e agora, quando vamos falar sobre elas, temos de usar “would”, como no exemplo da própria Sian: “I’ve got to go Neil, I’ll call you back later.” Nessa frase, ela diz para Neal no telefone que precisa sair, mas liga para ele mais tarde. Ao contar isso num momento posterior, ela diz: “Oh I told Neil I would call him later... I need to do that!”. Assim, ela demonstra como alteramos essas formas verbais de acordo com o tempo em que se passam. Ela consegue ensinar bastante sobre gramática sem utilizar muitas terminologias gramaticais. Às vezes, como no caso do future perfect, ela faz a diferenciação para que possamos entender melhor a mudança na estrutura, que, nesse caso, passa a ter o verbo “have” seguido de um verbo no particípio. Por exemplo: “I will have finished my work by 9 o’clock today”. Nesse caso, se a pessoa não consegue terminar o trabalho e tem que dizer isso a alguém no momento posterior, ela dirá: “I thought I would have finished my work by 9 o’clock, but I didn’t”. Sian ainda nos lembra que, na fala, construções como “going to”, “would” e “would have” adquirem as formas gonna, ‘d e I’d’ve, esta última variando de acordo com o sujeito. Assim o exemplo do parágrafo anterior, na fala, seria: “I thought I’d’ve finished my work by 9 o’clock”. (Dias 17-18 fev. 2021).

A partir desse relato, verifica-se um conteúdo bem contextualizado, mas simulado, o que não se alinha às características de uma aula comunicativa. Além disso, constata-se foco na estrutura, apesar da ausência de terminologias gramaticais. Portanto, nessa Masterclass, as características de abordagem mais salientes correspondem as do ensino comunicativizado, ou pré-comunicativo.

3.1.2 Respondendo ao quiz da Masterclass

Para realizar o quiz, é preciso assistir ao vídeo e, se preciso, consultar o conteúdo escrito, em que também consta a transcrição das falas. As questões do quiz testam se o aprendiz assimilou as formas, significados e usos apresentados.

O relato a seguir foi o primeiro que realizei sobre o uso desse recurso:

M 3: Apesar de ser um quiz com questões de múltipla escolha e verdadeiro ou falso, como os outros, auxilia a entender o uso das expressões e seus usos; mas com certeza seria ainda mais eficaz se envolvesse alguma escrita. Contudo, entendo a dificuldade de se propor questões “abertas” em um curso/site como esse, gratuito, aberto e com pessoas do mundo todo. (Dia 7 jan. 2021).

Por meio desse relato, verifica-se que os criadores dos conteúdos optaram por inserir um exercício que permitisse a correção automática. Esse tipo de exercício é similar aos exercícios tradicionais de preenchimento de lacunas, múltipla escolha e verdadeiro ou falso. No entanto, as questões tem como base o conteúdo do vídeo, e não a simples repetição.

Apesar de uma primeira impressão negativa, percebi que o feedback do quiz auxilia na compreensão do conteúdo estudado:

M 10: Nesta unidade, na Masterclass, pude lembrar alguns usos do futuro contínuo que não me recordava. Dan está ao ar livre, num parque em Londres, com um óculos de aviador, e começa a explicar o futuro contínuo no inglês. Ele apresenta três situações: algo que está progredindo no futuro, como “At 4 O’clock tomorrow, I’ll be lying here again”; um evento futuro que vai acontecer no curso normal das coisas, da rotina: “I can give [you] a lift as I’ll be going to town anyway to do the shopping”. Nesse caso, já é previsto que ele vai para a cidade com certa frequência, por isso o tempo contínuo; e por último, fazer perguntas sobre o futuro de maneira polida: “Will you be coming for dinner tonight?”, por exemplo, é mais polido do que “Are you going to come to dinner tonight?” Inclusive, esse uso é cobrado, em seguida, no quiz da sessão, em que é explicado que o presente, nesse caso, seria uma forma muito impositiva de fazer uma pergunta, ou seja, daria a impressão de que se está pressionando a pessoa para que ela venha jantar hoje à noite. (Dia 26 jan. 2021).

Embora não esteja explícito, quando afirmo “no quiz da sessão, em que é explicado [...]”, refiro-me ao feedback. Nesse registro, observa-se ênfase gramatical em uma situação comunicativa, com conteúdo simulado e exercício estruturado em questões de múltipla escolha.

No caso da Masterclass, muitas vezes, há questões capciosas no quiz, de modo que o aprendiz deve estar sempre atento. A maioria das questões é criada a partir de sentenças e testam se o aprendiz assimilou a estrutura ensinada na aula. Em outras sessões, há exercícios de interpretação em que se cobram tanto a interpretação do

vídeo quanto a aprendizagem do conteúdo. Os recursos para criar as questões são parecidos com os que professores e alunos podem encontrar em plataformas de ensino como o Moodle e o Wordpress.

As sessões sempre apresentam, de cima para baixo, o vídeo e o conteúdo escrito, para, em seguida, disponibilizar o quiz.

Figura 11 – Quiz Masterclass

- I'll give John his birthday present since I'll **be seeing** him at work on Monday.
- I can give you a lift as I'll **be going** into town anyway to do the shopping.
- Flight attendants **will be circulating** around the cabin to offer you refreshments.

We can also use the future continuous to politely enquire about a person's plans for the future. This is used to ask about someone's plans without any pressure.

- Will you **be coming** to dinner tonight?

We can also use state verb in the continuous form for this use.

- Will you **be wanting** dinner?

To do

Next, you'll be doing a quiz to check you've understood the future continuous.

Question 1 of 5 ? Help

Sorry, I can't come to your wedding next June...

A I'll live in Hawaii then.

B I'll be living in Hawaii then.

C I live in Hawaii then.

Check my answer >

End of Session

That's it for this session. Will you be joining us again next week to learn more about English grammar?

Fonte: BBC Learning English (2022).

O quiz, apesar de simples, apresenta um feedback que ora simplesmente aponta o erro e como seria a resposta correta, ora encoraja o aprendiz a refletir sobre sua resposta. Como é possível realizar o quiz quantas vezes forem necessárias, o aprendiz pode rever ou reler o conteúdo antes de tentar novamente.

Por meio da experiência de aprendizagem da sessão Masterclass, verifiquei a necessidade de autonomia por parte do aprendiz, pois não há gameficação ou notificação que estimule a revisão do conteúdo, a exemplo de outros ambientes on-line que possuem tal recurso.

No entanto, os vídeos bem produzidos, com mudanças de ambiente, apresentadores e abordagem, bem como o quiz, a transcrição do vídeo e o vocabulário sempre visível contribuem para a aprendizagem.

O input do vídeo é baseado em situações reais, com destaques para detalhes

do contexto linguístico ou extralinguístico. Há, ainda, conscientização sobre a LI falada por nativos, desmistificando certos preceitos, como no caso do relato sobre a extensão dos períodos, que nem sempre são curtos.

As características de abordagem verificadas na Masterclass revelam uma sessão dividida entre AG, AC e ensino comunicativizado. O fato de os conteúdos serem apresentados e, possivelmente, produzidos por pessoas diferentes pode constituir justificativa plausível para essa conclusão. Por meio da análise, foi possível verificar que os vídeos apresentados por Dan se alinham à AG; enquanto os apresentados por Sian se alinham à AC. Em relação ao ensino comunicativizado, suas características podem ser verificadas, como exposto, em vídeos de ambos os apresentadores, assim como no quiz da sessão.

Quadro 4 – Características de abordagens na sessão Masterclass

Gramaticais	Pré-comunicativas/ Comunicativizadas	Comunicativas
<ul style="list-style-type: none"> ● Insumo fictício, escrito ou falado. ● Destaque de estruturas gramaticais e seus usos. ● Exemplos em nível frasal. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Quiz interativo, com feedback automático. ● Busca de compreensão do vídeo e do texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Temáticas voltadas a situações comunicativas. ● Ensino a partir de gêneros textuais, como e-mail e anedota, e tipos textuais, como narrativa e descrição. ● Exemplos de situações formais e informais.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a análise e verificação dos traços de abordagem na Masterclass, iniciarei a análise da segunda sessão do Towards Advanced: News Review.

3.2 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO NEWS REVIEW

Esta sessão traz um diálogo entre dois apresentadores da BBCLE sobre manchetes do dia a dia, com expressões e palavras que eles consideram importantes para o aprendiz. O programa acontece em um estúdio de rádio, sempre com os dois sentados um de frente para o outro. Os recortes das notícias são apresentados na tela, com destaques para as expressões e vocabulário trabalhados.

As manchetes são expostas em texto escrito e com o áudio original da notícia. Em seguida, os apresentadores destacam uma expressão ou palavra da manchete e

um deles se encarrega de escolher títulos de outras notícias em que apareçam o item a ser analisado.

Figura 12 – Programa News Review



Fonte: BBC Learning English (2021).

3.2.1 Impressões sobre uma sessão focada em léxico e comunicação

A utilização de textos autênticos e o diálogo entre os dois confere um aspecto comunicativo ao programa. Enquanto abordam as manchetes, discutem o significado de itens lexicais extraídos delas e analisam seu uso em situações cotidianas. O relato a seguir foi feito no primeiro dia de escrita do diário.

N 1: A segunda sessão foi sobre a chegada da sonda Juno em Júpiter. Nela, há um vídeo com dois apresentadores, Neil e Sian. Os dois vão comentando a notícia publicada pela própria BBC News e a utilizam para ensinar palavras como “probe” (que pode ser o substantivo “sonda” ou o verbo “sondar”), “spacecraft”, “hovercraft” e palavras com esse final (“craft”), que denotam um tipo de veículo, normalmente utilizado no ar ou na água. Eles também comentam sobre a palavra “orbit” e apresentam uma expressão “go to orbit”, que pode ser usada para preços ou alta do dólar, por exemplo. Dessa vez, o vídeo foi muito mais envolvente devido à contextualização, pois, além da notícia, os apresentadores trabalham com exemplos e contraexemplos do uso dessas palavras e expressões. (Dia 5 jan. 2021).

Neste primeiro relato, além do foco no significado canônico e no uso dos termos, há destaque para expressões relacionadas ao tema, como é o caso de “go to orbit”. O uso de um texto autêntico confere característica comunicativa ao vídeo, assim como a conversa bastante natural entre Neil e Sian. Já a exploração de termos relacionados, destacando-se itens lexicais isolados, como no caso de “craft” e “probe”, e analisando-se situações de uso das expressões constituídas por eles, sugere características semelhantes ao que propõe Lewis em sua abordagem lexical. No próximo relato, é bastante evidente o trabalho com expressões.

N 3: Nesta News Review, eles analisam uma notícia sobre a ocasião em que Melania Trump plagiou o discurso de Michelle Obama. Além do uso do presente simples para contar situações passadas comum das notícias, os apresentadores nos ensinam expressões como “plagiarise”, “rip off” e “be a striking similarity”. [...] (Dia 7 jan. 2021).

Figura 13 – Programa News Review

The screenshot displays the News Review program interface. On the left, there is a 'Language challenge' section with a multiple-choice question: 'Which of these expressions do we NOT use to describe two people who look very similar?' with options: a) They are like chalk and cheese, b) They are the spitting image, c) They are like two peas in a pod. Below this is a video player showing a news article from 'one news now' with the headline 'Spot the difference: Trump's wife accused of ripping off Michelle Obama's speech'. The word 'ripping off' is circled in red. To the right, a 'Session Vocabulary' sidebar lists: 'plagiarise' (use the words or ideas of someone else and pretend they are your own), 'rip off' (steal something or copy something), 'a rip-off' (something that is not worth the price OR something which is a copy of something else), and 'bear a striking similarity' (to have a very strong similarity). There is also a 'DOWNLOAD CENTRE' section for 'Latest course content'.

Fonte: BBC Learning English (2021)

No contexto linguístico das notícias, são utilizados termos que causam impacto no leitor, principalmente quando se trata das manchetes, pois os títulos destas visam convencê-lo a realizar a leitura integral do texto. Para isso, utilizam-se expressões de diferentes instâncias sociais, desde gírias, como “rip off”, até direitos autorais, como “plagiarise”.

Por meio do trecho do diário, verifica-se o destaque de noções gramaticais nesse vídeo, o que retrata uma sessão em que se busca expor ao aprendiz as informações mais relevantes sobre o tema discutido.

No próximo, registrei o impacto que um assunto aleatório tratado no vídeo causou em mim, e o ponto positivo que enxerguei nessa escolha do conteúdo. Segundo Littlewood (2002, p. 77), ao decidir o que vai ser enfatizado durante a aula, o professor deve priorizar conteúdos que ampliem o repertório comunicativo dos alunos. Nesse ponto, a News Review busca auxiliar o aprendiz destacando o léxico presente nas notícias e demonstrando seu uso cotidiano. Isto possibilita, além da ampliação do repertório linguístico, um uso mais preciso desse vocabulário.

N 4: Na sessão 2 da unidade 4, Rob e Sian comentam a notícia da descoberta de que o mosquito da malária tem aversão ao cheiro de galinha. Parece um tanto aleatório esse assunto, mas sem dúvida é o que o torna interessante. Assuntos diferentes, como este, ou polêmicos são ótimos para memorização. O vocabulário ensinado envolveu as palavras “repel” (repelir) e variações, “pun” (trocadilho) e “steer clear of” (manter-se longe de algo).

[...] Nesta sessão, e acredito que eu não tenha comentado isso, Rob (em outros vídeos Neil) sempre fazem uma espécie de entrevista a Sian. Eles perguntam as possibilidades de uso das expressões e ela responde quando são bem empregadas ou não. Por exemplo, no vídeo desta sessão 2, Rob comenta com ela sobre a expressão “fly the nest”, para quando os filhos deixam a casa dos pais, e ela confirma o uso da expressão nesse caso. (Dia 10 jan. 2021).

Ainda sobre o contexto de uso dos termos ensinados, Littlewood (2002, p. 3, tradução minha) chama atenção para a compreensão do sentido funcional da comunicação por parte do aprendiz, de modo que “[ele] precisa mais do que um ‘repertório fixo’ de formas linguísticas correspondentes às funções comunicativas.”²⁸ O que o autor propõe é que o aprendiz seja capaz justamente de saber relacionar o uso dos termos à situação específica. Os apresentadores, então, por meio do diálogo sobre as notícias e manchetes, explicam tanto o significado canônico quanto as extensões de sentido dos itens lexicais.

²⁸ No original: [...] *foreign language learner needs more than a ‘fixed repertoire’ of linguistic forms corresponding to communicative functions.*

Além disso, compreender uma conversa em ritmo natural é algo desejado pelo aprendiz de nível avançado, uma prática que o diálogo entre os apresentadores promove ao usuário do site.

No próximo relato, expressei meu entusiasmo com o vídeo sobre as Olimpíadas no Brasil. Há, também, uma menção ao comportamento típico da torcida brasileira por meio da palavra “pandemonium”.

N 7: Desta vez, Neil e Sian comentam sobre as Olimpíadas de 2016, e começam com a notícia de que um brasileiro recebeu medalha de ouro no salto com vara. Eles resgataram expressões como “an upset” (no sentido de frustrar expectativa sobre o oponente), “egg on” (encorajar alguém a alcançar algo), pandemonium (caos, pandemônio), expressão utilizada para descrever a reação da torcida brasileira e “pull [sth.] off” (conseguir).

O fato de tratarmos sobre notícias do Brasil tornou o vídeo bastante envolvente para mim; percebi que consegui focar muito mais atenção nele por conta disso. Essa sessão, especialmente, já trouxe algumas notícias sobre o Brasil por conta das Olimpíadas, e estou curioso para saber se vão continuar assim. Inclusive, seria difícil, talvez, descrever para um estrangeiro essa reação da torcida, esse furor, e aqui Neil e Sian utilizaram a palavra “pandemonium”, que se encaixa muito bem. Achei os outros termos apresentados muito úteis também, pois são recorrentes, tanto na língua falada quanto escrita, e eu mesmo não me lembro de ter utilizado qualquer um deles, fosse em uma conversa ou mensagem. (Dia 19 jan. 2021).

Além do trabalho com as expressões em um dado contexto, é frequente a chamada de atenção para as variações delas, como acontece com o termo “upset”, nessa sessão. O termo utilizado comumente como adjetivo, indicando decepção, é destacado na notícia com o sentido de “superar o outro oponente”. Nessa sessão, há, ainda, um destaque para a colocação da expressão “egging on”:

Figura 14 – Transcrição de manchete da sessão News Review – Unidade 7

Steve Backley - BBC commentator

The whole of Brazil will be **egging** this man Da Silva to go clear. A national record beckons 6.03 second attempt. He's got it! No way in your life have you ever seen drama such as this.

Note: Steve misses out the preposition **on** after **egg** here.

Fonte: BBC Learning English, 2021.

O comentarista descreve o drama dos brasileiros ao torcer pelo atleta Thiago Braz da Silva, vencedor da medalha de ouro no salto em altura. O termo discutido (“egg on”) é referente ao nosso “ovacionar”, utilizado pelo comentarista no “present participle” sem a preposição “on” e depois destacado no vídeo pelos apresentadores na sua forma infinitiva e completa. Esse destaque permite que o aprendiz perceba a variação gramatical do termo e ainda a preposição que deve ser utilizada com o termo principal no caso dessa acepção, o que caracteriza um ensino voltado para o léxico.

No próximo relato, além das expressões contextualizadas, comento sobre o “Language Challenge”, no qual os seguidores da página da BBCLE no Facebook interagem respondendo à questão proposta. Depois, no vídeo, os apresentadores escolhem os nomes de alguns seguidores que responderam corretamente. A questão do desafio sempre envolve algum termo ou expressão idiomática:

N 8: Sian e Catherine utilizaram notícias sobre o final das Olimpíadas do Rio, em 2016, para discutir três expressões em um vídeo de 9 minutos. Como vocabulário, elas analisam a expressão “kick off” (referindo-se ao início da cerimônia de encerramento), “pass the baton” (para dizer que o Brasil passou a vez, ou a responsabilidade, das olimpíadas para o Japão) e “wrap up” (referindo-se ao encerramento dos jogos). Elas contextualizam bem todas essas expressões, demonstrando seus usos em cada situação e exemplificando outros contextos.

Um detalhe na News Review que eu talvez não tenha mencionado nos diários é que há sempre um language challenge no início do vídeo sobre alguma expressão em inglês. Assim, eles utilizam o Facebook para fazer uma enquete com os seguidores sobre qual eles acham que seria o significado ou contexto de uso dessa expressão. Para isso, dão três alternativas e, no final do vídeo, revelam a resposta correta. Me pareceu uma boa alternativa para utilizar em sala de aula, fazendo uma questão inicial e revelando a resposta ao final da aula. Para este vídeo, por exemplo, a pergunta era “If you ‘blow the whistle on someone’, what do you do?” com as alternativas a) report an illegal activity; b) stop talking to someone; e c) finish a meeting. A correta, então, é a alternativa a). Esse detalhe me chamou bastante atenção por promover um uso comunicativo da língua, pois os seguidores da página da BBC Learning English no Facebook podem interagir sobre a pergunta na rede, o que é feito usando-se a língua alvo. (Dia 21 jan. 2021).

A possibilidade de interação sobre uma questão, mesmo que metalinguística, permite que os aprendizes/seguidores nas redes sociais interajam em LI, muitas vezes corrigindo respostas erradas. O desafio ainda pode incentivar a pesquisa do termo ou expressão no navegador, ação que envolve o aprendiz em uma pesquisa,

muitas vezes, realizada na L-alvo. A interação entre aprendizes ou entre aprendiz e ambiente on-line, a partir de discussões e pesquisas reais, confere características comunicativas a essa sessão. No entanto, além do que é proposto na AC tradicional, há nessa interação on-line características da visão conectivista de aprendizagem, como sugerem Walker e White (2013).

Por fim, a expressão (“blow the whistle”) necessita da colocação apropriada, nesse caso, “on someone”. Woolard (2000, p. 28) afirma que não se deve trabalhar colocações que sejam muito facilmente dedutíveis por parte dos estudantes, pois acaba-se perdendo tempo e esquecendo-se daquelas que não são intuitivas.

A seguir, relato como Catherine conseguiu descrever uma boa imagem do termo “soaring”, explicação da qual me lembro até hoje quando me deparo com esse substantivo ou com o verbo (“to soar”).

N 10: Sian e Catherine abordam as mudanças climáticas, e no language challenge do início da sessão, fazem o seguinte questionamento:

“Dois desses verbos significam “rise quickly” e “fall quickly”. Qual das alternativas significa “fall quickly”? As alternativas são:

rocket
surge
plunge

E a resposta correta está na letra c) plunge, que eu já sabia devido à letra de uma música do Iron Maiden.

Elas trabalham um vocabulário que achei interessante nesta sessão, com termos como “soaring”, “plummeting” e “staggering”. Na verdade, o que me chamou atenção não foi somente o vocabulário, mas a forma como elas o contextualizam. Elas trabalham o léxico dos termos de forma completa, apresentando exemplos de seus usos tanto como substantivos quanto como verbos. Catherine, por exemplo, conta que a palavra “soaring” a faz lembrar de pássaros voando no horizonte, pois eles vão subindo e se distanciando até sumir. Gostei do exemplo, pois traz uma boa ideia do termo.

Por último, comentam, também, por estar em um dos textos das notícias, a expressão “bear the brunt of” (para dizer que o meio aquático é o que sofre o maior impacto das mudanças climáticas). No texto, a expressão aparece da seguinte forma: “Our waters have borne the brunt of global warming for decades, but dying corals, extreme weather, and plummeting fish stocks are signs that it can handle no more”. Deste trecho, então, Catherine e Sian extraíram a expressão mencionada e o termo “plummeting” (referindo-se à escassa quantidade de peixes nas águas). (Dia 26 jan. 2021).

A qualidade do insumo deste vídeo está no fato de as apresentadoras conseguirem ir além do *noticing* da forma, descrevendo uma imagem dos itens lexicais que estão focalizando. Essa estratégia faz parte da abordagem lexical chamada por Richards e Rodgers (2014) de “elaboração”. Segundo Boers e Lindstromberg (2009, p. 35 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 222, tradução nossa, grifos nossos),

A elaboração pode, por exemplo, consistir em pensar sobre a grafia, pronúncia, **categoria gramatical, significado e associações de um termo** com outras palavras, bem como pensar que envolve a formação de **imagens visuais e motoras relacionadas ao significado do termo**. Quanto mais dessas dimensões estiverem envolvidas, mais provável será que o termo fique arraigado na memória de longo prazo.²⁹

O próximo relato é curto, mas não menos significativo, pois apresenta termos que consegui assimilar muito facilmente devido à boa ilustração da situação no vídeo. Apesar de meu registro apresentar itens isolados ao invés de blocos maiores, a relação que as apresentadoras fazem entre os adjetivos e o telescópio é bastante ilustrativa – outra situação de uso da técnica de elaboração no insumo linguístico.

N 12: Catherine e Sian iniciam falando sobre um telescópio chinês gigante para ensinar os termos “giant”, “massive” e “gigantic”. Elas explicam que “very” não deve ser utilizado com esses termos, pois seria pleonasma. Também comentam sobre o termo “eavesdrop”, contextualizando com a notícia de que a China poderia estar usando seu telescópio para escutar extraterrestres nos confins do universo. (Dia 6 fev. 2021).

A seguir, relato minhas impressões sobre uma News Review que destaca termos retirados de notícias referentes à eleição de 2016 nos EUA, todos relacionados à intensa disputa pela presidência do país.

N 13: Neil e Rob comentam sobre as eleições nos EUA entre Hillary Clinton e Trump, explicando os usos dos termos “to clash”, “head-to-head” e “to lose your cool”, além da expressão “tête-à-tête”. A manchete sobre a qual os dois comentaram usa os termos

²⁹ No original: *Elaboration can, for instance, consist in thinking about a term's spelling, pronunciation, grammatical category, meaning, and associations with other words as well as thinking which involves the formation of visual and motoric images related to the meaning of the term. The more of these dimensions that are involved, the more likely it is that the term will be entrenched in long-term memory.*

mencionados, por serem marcantes e chamarem a atenção da audiência. “To clash” tem o sentido de discutir com furor, intensidade, sobre alguma coisa. Eles explicam que esse termo não é utilizado, por exemplo, para se tratar de uma discordância em uma conversa informal, a menos que a discussão ganhe um tom mais dramático e intenso. Ainda ensinam que a preposição que se usa com “clash” nesse caso é “over”, isto é, “to clash over sth.” “Head-to-head”, como se fosse em uma corrida, tem o sentido de mostrar que ambos os candidatos tem grandes chances de ganhar, e ainda mencionam o sentido conotativo da expressão e exemplificam com algumas situações de uso cotidiano, como em uma corrida. Sobre “lose your cool”, eles trazem o sentido da expressão, que seria algo referente a “perder a calma”, e Rob exemplifica dizendo que costuma perder a calma na estrada quando está dirigindo, momento em que os dois riem do comentário. Por fim, eles comentam sobre o language challenge, que pergunta qual expressão francesa também usada no Reino Unido tem o mesmo sentido de “head-to-head”. Então, explicam a expressão “tête-à-tête”, a qual tem o mesmo sentido de “head-to-head”, e também o mesmo sentido e uso da nossa versão em português. (Dia 9 fev. 2021).

O destaque das expressões no noticiário e a ilustração de seu uso no cotidiano por parte dos apresentadores aproxima o usuário do sentido e uso dos termos e suas estruturas. Apesar de não se tratarem de expressões incomuns em LI, nesse relato, é nítido como a boa contextualização de uso dos itens ensinados possibilitou a assimilação de minha parte. Tal fato é verificável por meio da explanação que realizei sobre o vídeo.

Além das características da AL, verifica-se, ainda, destaques para a gramática, como na conjugação verbal. Na figura a seguir, também registrada no diário de estudos, pode-se observar um dos termos ensinados em destaque e conjugado no “present perfect”.

Figura 15 – Transcrição de notícia

BBC World Service report

Broadcast 27 September 2016

The story

Hillary Clinton and Donald Trump have **clashed** over their policies and their characters in the first televised debate of the US Presidential campaign.

The broadcast covered a range of issues including the economy, race relations and security.

Fonte: Fonte: BBC Learning English, 2021.

Embora a notícia utilize o verbo no “presente perfect”, a acepção de “to clash” no infinitivo está disponível na lateral direita da página, na “Session Vocabulary”. A forma infinitiva é destacada pelos apresentadores no vídeo, mas não há menções quanto à conjugação, o que sugere que esse não é o objetivo deles.

No próximo registro, é possível perceber como os apresentadores trazem o vocabulário retirado da notícia para o uso cotidiano:

N 14: Nesta lição, Sian e Neil trabalharam os usos de “common ground”, “pick yourself up” e “scramble”

Eles utilizaram manchetes que tratavam de negociações do governo colombiano com as FARC para demonstrar o uso das expressões. Como sempre, também contextualizaram os termos apresentando outros usos cotidianos. Por exemplo, Sian menciona que ela estava participando de uma corrida quando acabou caindo bem no final; mas conseguiu se recuperar (pick herself up) e terminar a competição. Outro exemplo que eles dão é sobre o termo “scramble”, que pode ser usado no ramo imobiliário quando as pessoas estão disputando para conseguir comprar um imóvel. (Dias 11-12 fev. 2021).

A aplicação dos termos ao uso cotidiano aproxima-os à realidade do aprendiz. Além disso, Sian e Neil não adequam o termo a uma realidade essencialmente britânica, mas buscam demonstrar usos comuns a qualquer realidade urbana. Como o relato sugere, não há diferenciação entre gramática e vocabulário na sessão, mas adequação ao contexto comunicativo.

No seguinte relato, trato sobre um vídeo bastante descontraído da News Review. A boa ilustração dos termos em situações cotidianas e o humor empregado por Neil colaboram, significativamente, para a aprendizagem das expressões.

N 15: Esta News Review tem Sian e Neil como apresentadores, e eles comentam sobre um defeito de fabricação que estava fazendo com que o smartphone Galaxy Note 7, da Samsung, pegasse fogo. O language challenge desta vez, então, foi sobre qual seria o significado da expressão: "There 's no smoke without fire", cuja resposta é "If bad things are said about someone or something, there's probably a good reason for it."

Os dois leem manchetes sobre relatos de pessoas que estavam tendo problemas com o modelo. Assim, foram extraídas das headlines algumas expressões variantes de "burn", como "a burning issue", "burn a hole in", "money burns a hole in my pocket" e "come/be under fire".

Neil e Sian brincam com as expressões envolvendo dinheiro, o que garante diversão a quem está assistindo, e, dessa forma, eles conseguem transportar os exemplos retirados das manchetes para situações cotidianas. Por exemplo, ele comenta que nunca tem dinheiro no bolso: "money always burns a hole in my pocket". Eles também comentam os trocadilhos nas headlines, como "a burning issue", que significa "um grande problema" para qualquer ocasião e que, nesse caso, foi utilizada propositalmente, devido ao problema específico com os smartphones da Samsung.

Neste vídeo, ainda, aprendi a pronunciar "Samsung" em inglês, que é algo do tipo /'sæmsŋ/, bastante diferente do que dizemos aqui no Brasil.

Outro trocadilho foi em relação ao Samsung Galaxy Note 7 estar literalmente pegando fogo no bolso das pessoas, o que fazia com que elas perdessem dinheiro e, ainda, representava risco a suas vidas. Com isso, a empresa pediu que os clientes enviassem os aparelhos de volta e não os usassem mais. Eu me lembro de notícias desse tipo, mas não me recordo de casos aqui no Brasil. Como costumo ler o jornal da BBC Brasil ou ver as notícias na Homepage da BBC News, me recordo apenas que li sobre o assunto na época. (Dias 17-18 fev. 2021).

Na primeira parte do relato, pode-se notar como os apresentadores partem do tema "fogo" para ensinar expressões idiomáticas. No segundo parágrafo, destaco como eles partem de um item lexical singular ("burn") para blocos maiores. Esse movimento pode desenvolver a consciência do aprendiz para a rede de significados de "burn", de modo a poder estabelecer outras colocações com o termo.

No relato a seguir, descrevo minhas impressões sobre uma News Review com tema bastante informal, mas com trabalho de léxico e gramática relevantes para uso cotidiano.

N 17: Nesta News Review, Sian e Neil falaram sobre o aumento no consumo de bebidas alcoólicas por mulheres. Para isso, Sian separou os termos “out-drinking” (beber mais que outra pessoa); “wine o'clock” (que seria uma hora apropriada para tomar vinho); “knocking back” (beber rápido ou muito); e “boozer” (que seria alguém que bebe muito). Destes, eu conhecia apenas “boozer”, por já ter visto em uma série de TV. Os outros parecem ser mais de uso cotidiano, então não fazem parte do vocabulário com o qual costumo ter contato. Isso certamente colabora para um aprimoramento do vocabulário.

Algo que me chamou a atenção foi a explicação deles sobre o termo “out” quando adicionado a um verbo ou substantivo. Como exemplo, Sian comenta que “Woman often out-live men”, para dizer que as mulheres costumam viver mais que os homens. Outro exemplo que ela dá a pedido de Neil é “Generally the fans from the home team will out-number the away fans”, para dizer que os torcedores do time da casa geralmente estão em maior número que os do time convidado. Em relação às outras expressões, eles comentam sobre uma variação de “wine o'clock”, que seria “beer o'clock”, o que achei bem interessante e já assimilei, pois não as conhecia. Também comentam sobre a procedência de “boozer”, que vem de “booze”, cujo significado seria algo do tipo “bebedeira” ou simplesmente “bebidas alcoólicas”. O language challenge também teve novidade para mim. A pergunta foi a seguinte:

“When we describe someone as “teetotal” what do we mean?

- A) They drink too much alcohol
- B) They never drink alcohol
- C) They drink a lot of tea”

Desta vez, eu não fazia ideia do que esse termo significava. Não fosse o contexto, sequer saberia que tinha relação com bebida. A resposta está na letra b).

Até aqui, nesta unidade, já pude relembrar um pouco de gramática e conhecer vocabulário novo. Com o passar das unidades, não senti uma mudança muito drástica no meu nível de inglês, mas sem dúvida houve melhora. Às vezes, preciso voltar em alguma para relembrar ou revisar um conteúdo. Então, algo positivo é saber onde encontrar determinada informação. Também consulto o próprio diário às vezes. Além disso, e como eu já mencionei, tenho estado atento a novas aprendizagens o tempo todo, não apenas quando assisto aos vídeos ou faço os exercícios dos quizzes na BBC, mas também ao assistir TV e ouvir música. Algo que descobri essa semana foi o rap norte-americano. Eu costumava ouvir muito rock, que tem um vocabulário amplo, mas não uma linguagem das ruas, tão cheia de gírias. No rap isso é notável, além de um amplo vocabulário e muitas contrações de palavras. Acredito que ouvir esse estilo auxilia bastante no listening. (Dia 24 fev. 2021).

Este relato demonstra como juntei a tarefa de pesquisar o conteúdo do site à oportunidade de aprendizagem. Por várias vezes, não me lembrava, corretamente,

de uma expressão ou item lexical e recorria ao site ou ao diário para revisitá-lo. Hoje percebo que se tratava de uma necessidade de “*noticing*” e “*re-noticing*”.

Prabhu (2003) trata a aprendizagem como um fenômeno, ou seja, algo incidental, na medida em que nem sempre o que é ensinado é exatamente o que é aprendido, e o trabalho do professor de LE então é buscar estratégias que promovam a incidência desse fenômeno nas aulas. Nesse sentido, aprender o que está sendo ensinado e manter isso na memória de longo prazo é fruto da “captação” (*intake*), por parte do aprendiz, do insumo trabalhado nas aulas. Como observa Batstone (1994), do ponto de vista gramatical, essa captação não é um acontecimento isolado, mas um processo contínuo de *noticing* e *re-noticing*.

A seguir, reconheço a importância de se trabalhar os diferentes usos das expressões. Nesse relato, é possível notar como os contextos linguístico e situacional (cf. item 2.2, p. 27-29) colaboram a assimilação de itens lexicais.

N 18: Desta vez, Sian e Neil falaram sobre manchetes e expressões envolvendo cibercrimes. Os termos trabalhados foram “strike back”, “vow”, “malicious”, “cyber” e “shore up”.

Achei bastante pertinentes as explicações sobre os usos de “strike back” e “malicious”, pois são expressões usadas tanto em contextos de relações pessoais, como “malicious gossip”, e “strike back”, no sentido figurado, de rebater algo, como uma provocação, quanto em contextos mais técnicos. Também lembraram que “strike” é um verbo irregular, cuja forma no passado é “struck”.

Já o termo “vow” foi usado no contexto político/legal, em que a manchete dizia que o governo britânico fez um “voto” de atacar de volta/rebater (“strike back”) qualquer ameaça cibernética que o país recebesse, visando ter um dos ambientes digitais para negócios mais seguros (“to ‘shore up’ Britain’s cyber defences”) do mundo. (Dia 28 fev. 2021).

Nesse registro, verifica-se o estudo dos itens lexicais em situação formal (técnica) e informal. Assim, o aprendiz pode se conscientizar sobre dois contextos de uso do vocabulário ensinado no vídeo: um relacionado à área de tecnologia e outro relacionado ao uso cotidiano. Em relação ao contexto linguístico, verifica-se, por exemplo, as relações linguísticas estabelecidas entre os termos “strike” e “malicious”. Já o contexto situacional é exemplificado pelos ambientes em que as expressões podem ser utilizadas.

No início deste próximo relato, demonstro meu contentamento com o conteúdo da unidade em geral. Em parte, isto se deve à boa contextualização dos itens lexicais e expressões ensinados. Algumas expressões não são tão facilmente encontradas, como “straw poll” e “elevator pitch” (no sentido conotativo), ou mesmo “making a pitch”.

N 19: Como eu disse no início, o conteúdo desta unidade é muito bom. Esta News Review tratou sobre as eleições americanas. Para isso, Catherine separou um vocabulário relacionado à votação, que inclui “polls”, “ballot” e “pitch”. E para o language challenge, a pergunta foi “What’s a rally”, com três opções:

- “a) a race
- b) a venue for voting
- c) a large public meeting for people with the same political beliefs”

Catherine explica alguns outros usos de “poll”, como “opinion poll”, para saber a opinião das pessoas sobre algo ou “straw poll”, usada para que as pessoas opinem sobre algo abertamente (para essa, ela dá um exemplo sobre a enquete que fizeram sobre a festa de natal deles). Ela explica, ainda, os usos de “ballot”, apresentando outras construções como “secret ballot”, para enfatizar a importância de ser algo secreto, ou “ballot paper” e “ballot box”. Por fim, ela e Neil explicaram sobre o termo “pitch” no sentido de “something you say to persuade people to support you or do something”. Nesse sentido, comentam que Dan estava “pitching”/ “making a pitch” para convencer os outros a entrar na sua ideia de trazer um bungee jumping para a festa de natal. Uma variação interessante desse termo é para quando queremos convencer uma pessoa sobre algo e não temos muito tempo; para isso, utilizamos um “elevator pitch”, que funciona como uma conversa rápida de elevador, mas no sentido de convencer sobre algo – não precisando, então, ser utilizada sempre no elevador. (Dias 2-3 mar. 2021).

O insumo novo foi algo que me chamou atenção nessa sessão, pois trata-se de itens lexicais bastante conhecidos, mas que não são vistos juntos com frequência. É importante considerar a concepção de Woolard (2000, p. 29) sobre colocação. O autor menciona que é comum que a colocação se refira a palavras que se combinem, ou seja, que são prováveis de serem encontradas juntas. Para ele, no entanto, essa concepção não é suficientemente útil, pois muitas dessas expressões serão vistas com frequência e facilmente assimiladas pelos aprendizes. Já expressões mais incomuns merecem destaque nas aulas, pois não são relacionáveis por dedução. Woolard (2000, p. 29) utiliza o exemplo do termo “heavy”, que é facilmente relacionável com “furniture” e “load”, mas não com “rain” e “smoker”.

Na News Review da Unidade 20, ao comentar sobre o título das manchetes e os termos que aparecem neles, as apresentadoras destacam as colocações ali existentes. Elas deixam bem claro o uso de “on” em situações de percurso, como em “on track”, “on course” e “on pace”, assim como destacam as duas possibilidades para a posterior preposição. Segue-se o relato do vídeo:

N 20: Este episódio de News Review – espero que não tenha problema chamar assim – trouxe vocabulário novo para mim e muito bem explicado. As apresentadoras foram Sian e Catherine, e elas deram um show de aula sobre o tema “calor”.

O vocabulário foi retirado de manchetes que abordavam uma forte onda de calor que atingiu a Inglaterra naquele ano, 2016. Então, algumas palavras utilizadas foram “sweltering”, “sizzling” e “scorching”, cujo significado é muito semelhante. Detalhe para “sizzling”, que as apresentadoras dizem recordar algo que está fritando em uma frigideira (do verbo “sizzle”).

Elas também trouxeram as construções “on track”, “on course” e “on pace”, usadas nas manchetes para dizer que a onda de calor estaria chegando no país.

Figura 16 – Destaque de manchete

The image shows a screenshot of a news article from Global News. The headline is "Scorching 2016 on pace to be hottest year on record". The word "Scorching" is circled in red. The article is dated November 14, 2016, 11:37 pm, and is categorized under "ENVIRONMENT". The author is Karl Ritter from The Associated Press. Social media sharing icons for WhatsApp, Facebook, Twitter, Email, and Print are visible below the headline.

Fonte: BBC Learning English, 2021.

No final, elas explicaram um detalhe gramatical dessas locuções, que pode ser constatado na imagem: após “on track”, “on course” ou “on pace”, utilizamos for + noun ou to + verb. É uma regra, mas bastante simples e que faz total diferença no momento de formar a sentença. Só com essas duas primeiras sessões já fiquei satisfeito com o conteúdo da unidade. Esses conteúdos podem ser úteis, tanto para

levar para uma aula, quanto para uso próprio ou mesmo para um futuro exame. Sem dúvida, farei uso desses diários no momento de estudar para isso. (Dias 7-8 mar. 2021).

A minha ideia de que o conteúdo possa estar presente em exames de proficiência (minha intenção ao dizer “futuro exame”) foi decorrente da leitura de materiais de estudo para o CPE (Certificate of Proficiency in English) de Cambridge, e alguns deles são especificamente sobre colocações e expressões idiomáticas (cf. *English Collocations in Use: advanced; English Idioms in Use: advanced*). Apesar de eu não ter verificado as mesmas expressões do vídeo nos materiais da Cambridge (pois este não é um objetivo da pesquisa), a cobrança de conhecimento lexical em exames de proficiência como esse é um indicativo da relevância da abordagem lexical.

Na News Review da Unidade 23, o destaque está na contextualização e conjugação de multipalavras.

N 23: As manchetes retiradas para essa News Review trouxeram a união de quatro famosas empresas de tecnologia (Facebook, Microsoft, Twitter, YouTube) contra a publicação de conteúdo (imagens e vídeos) de grupos extremistas.

Dan retirou três termos: “team up”, “fingerprint” e “pledge”. Então ele e Neil analisaram os seus usos em situações cotidianas. Por exemplo, “team up” foi o que as empresas fizeram para combater a publicação de conteúdo extremista, “they teamed up”. A partir da manchete eles exploraram o sentido do termo, dizendo que também haviam “teamed up” para criar esta edição da News Review. Essa contextualização ajuda a internalizar o uso da expressão, tanto por sabermos a extensão de seu uso quanto pela conjugação. Na sessão Vocabulary, por exemplo, aparecem muitos termos novos, mas não há um exercício de extensão de uso e conjugação (embora isso não seja um problema para este nível de aprendizagem). (Dias 15-16 mar. 2021).

Nesse relato, verifica-se que a busca da conscientização sobre a conjugação dos phrasal verbs acontece sem utilização de terminologias gramaticais. Os apresentadores apenas demonstram possíveis situações de uso e conjugam o termo em diferentes tempos verbais, o que pode gerar o *noticing* do aprendiz.

Na News Review da Unidade 26, é possível verificar o bom uso de trocadilhos exemplificando a importância da contextualização do insumo. Por meio do relato, também verificamos como expressões fixas podem ser utilizadas de forma criativa para a criação desses trocadilhos.

N 26: Nesta parte, Neil e Catherine utilizaram manchetes sobre a volta da popularidade do vinil. Ela ficou responsável por coletar o vocabulário e trouxe as expressões: “tangible”, “embraced”, “record high” e “turning the tables”.

Sem dúvida, é um vocabulário bastante usual no cotidiano. Os dois primeiros são bastante conhecidos, mas aqui aparecem com sentidos diferentes do literal.

“Tangible” é destacado no sentido literal por Neil ao falar sobre a vantagem do vinil em relação às mídias digitais, mas ele ainda aponta um outro sentido para o termo, que seria o de algo que possui certa importância, sentido esse que é cobrado do aprendiz no quiz da sessão.

“Embraced” aparece no sentido literal, quando os dois brincam sobre Neil abraçar seus vinis, mas também numa segunda acepção, referindo a algo recebido com entusiasmo. É esse outro sentido que aparece nas “headlines”, enfatizando a ótima aceitação do vinil no gosto popular.

“Record high” e “turning the tables” são utilizados nas headlines como trocadilhos (puns), termo também explicado neste vídeo e em outros anteriores, pois vinil e “record” possuem significados próximos e “record high” se refere a quantidade de vinis vendidos nos últimos anos. Já “turning the tables” pode se referir à base onde se coloca o disco para tocar ou a uma mudança de uma posição inferior para uma superior.

Eu precisei voltar à página para me certificar de alguns detalhes que descrevi aqui, pois foi difícil assimilar tudo somente por meio do vídeo. O quiz da sessão ajuda nessa tarefa de assimilação, mas é composto somente por quatro questões de preencher espaço. (Dias 30-31 mar. 2021).

As expressões e trocadilhos apresentados demonstram como é necessário ir além do uso das colocações, levando o aprendiz a um nível criativo. Para atingir um patamar como esse, é necessário ter um extenso conhecimento cultural da L-alvo.

Em “N: 26”, ainda, teço breves considerações sobre o quiz da News Review, menos explorado na análise da sessão por não se diferenciar, consideravelmente, do encontrado na Masterclass. Como relato no diário, o quiz é composto por poucos exercícios e não ultrapassa os recursos disponíveis para criação de questões. Pode-se definir sua abordagem como “comunicativizada”, pois é constituído por questões contextualizadas, havendo verificação da compreensão global do vídeo. O foco da News Review é o insumo gerado pelo diálogo entre os dois apresentadores, motivo pelo qual não realizei análise do quiz dessa sessão.

Na News Review da Unidade 30, os apresentadores trabalham com o sentido e uso de itens lexicais e gramaticais. Eles também ensinam expressões por meio de trocadilhos encontrados em títulos de notícias.

N 29: Neil e Catherine comentam uma notícia sobre o risco de câncer quando se come produtos com amido de milho que queimaram, como torradas que passaram do ponto. O primeiro termo analisado por eles é “over”, extraído da palavra “over-cooked”. Eles explicam que “over”, quando à frente de um verbo qualquer, tem sentido de “demasiado”, como em “overdoing”. Eles ainda comentam sobre o hífen no termo, e Catherine explica que o sinal é um problema (em que utiliza a expressão “little monkey”), pois não há uma regra definida para seu uso. Ela recomenda a consulta ao dicionário em caso de dúvidas.

O outro termo que me chamou atenção nessa News Review foi “browned off”, utilizado como trocadilho em uma outra notícia que indagava o porquê de as pessoas estarem desapontadas com as recomendações de prevenção a câncer relacionadas a alimentos tostados. Eles explicam que o sentido de “brown off” é estar magoado com algo, mas que o termo “brown” confere duplo sentido na manchete³⁰. (Dias 08-10 abr. 2021).

Por meio do relato do diário, é possível verificar como os apresentadores partem do termo *over* para explicar seu significado quando prefixado a outro termo. Esse tipo de análise permite a conscientização do aprendiz em relação a rede de sentidos do termo em questão.

Nesse relato, também é possível perceber como as expressões são utilizadas em manchetes, de forma criativa. Essa característica de uso da língua é destacada por Richard e Rodgers (2014) ao tratarem sobre a hipótese da construção criativa³¹, em que o ato de aprender uma língua não se resume somente à reprodução de insumo, mas também a um processo criativo. Segundo os autores, essa visão é refletida pelo ensino comunicativo.

Por meio da análise e discussão dos relatos sobre a aprendizagem na News Review, observei o esforço realizado para compreender o contexto geral dos vídeos, apresentados em ritmo natural de fala. A utilização de notícias sobre acontecimentos em âmbito global despertaram meu interesse sobre determinados assuntos, como no relato sobre as Olimpíadas de 2016. Em relação ao vocabulário, a ilustração sobre o

³⁰ Manchete: “Save our crisp potatoes! Why I’m browned off about the cancer warning” (BBC Learning English, 2021).

³¹ No original: *creative-construction hypothesis*.

significado de palavras e expressões por meio de situações cotidianas vivenciadas pelos apresentadores proporcionou imagens mentais que contribuíram para a aprendizagem.

As características de abordagem verificadas na News Review revelam um vídeo comunicativo, com uso de texto autêntico e diálogo natural entre os apresentadores. O estudo do léxico da LI na sessão, a partir de *chunks* e itens lexicais isolados, definidos por meio de seleção prévia, bem como o estímulo à pesquisa e discussão sobre esses itens configuram hipótese para que classifiquemos a News Review, também, como lexical. Além disso, o tratamento que os apresentadores conferem ao conteúdo das manchetes alinha-se à abordagem proposta por Lewis (1993; 2000; 2008).

Quadro 5 – Características de abordagens na sessão News Review

Comunicativas	Lexicais
<ul style="list-style-type: none"> • Texto autêntico, temático e contemporâneo das grandes áreas do conhecimento. • Exemplos com situações comuns ao contexto de vida do aprendiz. • Busca de percepções sobre os contextos linguístico e extralinguístico. • Vídeo com ações discursivas envolvendo conversas e roteiros (scripts) cotidianos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino a partir do léxico, sem distanciamento entre gramática e vocabulário. • Exemplos com situações prototípicas de uso da língua falada. • Consideração da frequência de ocorrência de itens lexicais no ensino da L-alvo. • Estímulo à pesquisa e discussão sobre o significado de item lexical exposto em vídeo.

Fonte: elaborado pelo autor

Finalizadas as considerações sobre a News Review, iniciarei a análise da sessão consecutiva a ela nas unidades do Towards Advanced: Lingohack.

3.3 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO LINGOHACK

Após a News Review, há a sessão chamada Lingohack, diferente das duas anteriores por fazer uso apenas de conteúdo autêntico retirado de notícias que a BBC faz sobre acontecimentos ao redor do mundo. Assim, não há um professor ou comentarista do conteúdo apresentado. O destaque dos termos fica por conta da edição do vídeo, em que o conteúdo é exibido duas vezes: a primeira sem legendas, mas com destaque para os termos selecionados, que podem ser itens lexicais; e a segunda com os mesmos destaques acrescidos das legendas. Na lateral da página, também podemos encontrar o vocabulário em destaque com a acepção dos termos selecionados abaixo destes, bem como a transcrição completa do áudio, acessada por um recurso de sanfona abaixo da janela do vídeo. Como nas outras sessões, há um quiz sobre o conteúdo no final da página.

3.3.1 O conteúdo autêntico da sessão

No relato a seguir, sobre a sessão Lingohack da Unidade 1, demonstro uma impressão sem surpresas sobre o conteúdo. O contexto da notícia exibida, no entanto, colabora para o *intake* de um termo.

L 1: Na terceira sessão, também há o trabalho de vocabulário, dessa vez menos comentado. No vídeo, há apenas notícias e contextualização de uso das palavras. O termo que consigo lembrar com clareza é “logging” (que seria algo do tipo “corte ilegal de árvores”), pois o vídeo cita que o Brasil tem sido gravemente afetado por essa atividade. (Dia 5 jan. 2021).

Nesse relato, verifica-se a ausência de *noticing* de estruturas gramaticais. Porém o termo “logging” me remeteu à questão do desmatamento, que afeta o contexto ambiental brasileiro e, por isso, pode ter retido minha atenção.

Em outro relato, considero o texto autêntico como uma característica comunicativa, devido à contextualização. O tratamento do vocabulário somente por meio de destaques e suas respectivas acepções, contudo, não me agrada.

L 12: O uso de conteúdo original neste tópico é algo sempre positivo, embora ele trate somente de vocabulário, pois é possível assimilar bem os termos aprendidos e entender o contexto de uso deles pelas notícias. É uma característica comunicativa que acho bastante positiva para quem está neste estágio de aprendizagem da língua. (Dia 6 fev. 2021).

Por meio do relato, percebe-se que, nessa sessão, trabalho com o contexto situacional e o vocabulário somente por meio do gênero noticiário. Não há, como na News Review ou Masterclass, indicações de formalidade ou informalidade, tom do discurso, destaques para o objetivo da mensagem ou a situação comunicativa em que um item lexical possa ser utilizado. Tal conscientização parte do aprendiz, por meio da leitura e escuta da notícia.

3.3.2 Conteúdo desatualizado

Apesar de serem textos autênticos, as notícias se desatualizam rapidamente, o que pode ser um aspecto negativo para o aprendiz, que ficaria mais satisfeito se estivesse se informando e aprendendo ao mesmo tempo.

L 4: Em Lingohack, na sessão 3, pude sentir, desta vez, como as notícias estão desatualizadas. O que me chamou a atenção foi a notícia de que Hillary Clinton havia sido nomeada como candidata a presidente pelo Partido Democrata, o que já aconteceu há alguns anos. Como a sessão trabalha vocabulário, utiliza palavras bastante comuns na mídia, tornando o tópico ainda bastante relevante. A questão da desatualização me parece negativa, pois notícias desatualizadas podem reduzir o interesse do estudante. Eu mesmo ficaria mais satisfeito se estivesse aprendendo por meio de assuntos mais atuais. Notícias se tornam desatualizadas rapidamente, então podem não ser a melhor opção para um curso que permanecerá online por muito tempo. Digo isso porque as sessões que não trabalham notícias não são afetadas por essa questão temporal, como a Masterclass, a contação de história e a oficina de pronúncia. Em contrapartida, aprender por meio de notícias pode ser de grande ajuda no aprendizado tanto de tópicos científicos quanto cotidianos. (Dia 10 jan. 2021).

Esse aspecto de desatualização, no entanto, só pode ser verificado no caso dos cursos prontos, em que não há inserção de conteúdo atualizado. Já na homepage do site e do aplicativo, a disponibilização de material novo é constante.

3.3.3 Contexto situacional do vocabulário

Outro aspecto desta sessão é o vocabulário mais formal e objetivo, pois são termos analisados apenas na ocorrência em notícias. O que pude verificar é que muitos desses termos não possuem tanta ocorrência na LI falada, mas são úteis para o texto escrito. Assim, são relevantes para aprendizes em contexto acadêmico, que mantêm mais contato com a LI escrita.

O conteúdo autêntico também permite um exercício de *listening* e interpretação por parte do aprendiz, atividade considerada como pré-comunicativa, de acordo com Gonzáles (2020), que realizou a mesma análise, porém voltada para MDs de ensino de língua portuguesa como LE.

L 5: Este Lingohack foi bastante simples para aprendizes brasileiros, pois no vocabulário foram apresentadas palavras com mesma raiz do português, como “questioned” e “remotely”. Essa sessão, em minha percepção, é a que mais sofre com as notícias desatualizadas, pois seu conteúdo é centrado nestas.

Desta vez, por exemplo, utilizaram uma fala de Barack Obama sobre a candidatura de Donald Trump à presidência em 2016. Embora esse tipo de acontecimento seja recorrente e o vocabulário utilizado seja relevante, ainda prefiro tópicos como o Vocabulary, a Masterclass e a Oficina de Pronúncia, pois consigo assimilar melhor o aprendizado – ao menos esta é minha impressão hoje.

Um detalhe positivo sobre esse tópico é que as notícias são conteúdo autêntico e são narradas, o que constitui um exercício de listening mais avançado. Além disso, como há transcrição, é possível praticar o ritmo, algo muito relevante nesta etapa do aprendizado de inglês. (Dia 13 jan. 2021).

No caso do Lingohack, o aprendiz precisa tentar compreender a notícia sem legenda para depois comparar o que ouviu na parte com a legenda. A avaliação acontece somente por meio do quiz, como nas outras sessões.

Neste outro relato, reforço que o destaque da sessão está na qualidade do conteúdo autêntico, que proporciona a conscientização sobre o sentido e uso de itens lexicais.

L 7: Esta sessão também tratou de notícias das Olimpíadas, trazendo palavras como “cheating” (trapacear), “feed on” (alimentar), “medal tally” (contagem de medalhas). Achei estranho “feed on” em meio a esses outros termos mais esportivos. Talvez eles pudessem utilizar

um vocabulário relacionado, mesmo que fosse de outra notícia. Gostaria de saber o critério deles para escolher esses termos; se pensam em termos de uso mais avançado, se buscam as notícias do dia/semana em que estão construindo a sessão (acho que esse pode ser o mais provável) ou se procuram palavras ainda não apresentadas.

De qualquer forma, como já relatei antes, o ponto positivo desta sessão é ouvir produções/conteúdos originais da língua, sem fala adequada a aprendizes. Assim, procuro muitas vezes tentar repetir o que o narrador da notícia diz para praticar o ritmo. (Dia 19 jan. 2021).

Apesar de eu aproveitar o conteúdo de forma mais autônoma, variando a forma de utilizá-lo para a prática da LI, não há qualquer orientação na página em relação a isso. Já o destaque dos itens lexicais no texto está alinhado à proposta da abordagem lexical de ensino de línguas. Boers *et al.* (2006) fazem uso dessa abordagem em sua pesquisa, na qual realizaram a aplicação de conteúdo escrito com destaque de blocos lexicais para um grupo experimental e sem destaque dos blocos para um grupo controle, com abordagem tradicional, envolvendo gramática e sentido de vocabulário simples. O resultado foi a melhor compreensão do conteúdo e das multipalavras e expressões por parte do grupo experimental, em que houve o destaque.

No gênero notícia, a exemplo do vocabulário formal, encontram-se, ainda, outros termos com o mesmo sentido de outros já conhecidos em níveis mais básicos de aprendizagem:

L 13: Neste Lingohack, as manchetes foram sobre a morte do presidente de Israel, Shimon Peres, uma figura política importante para o país, especialmente por estabelecer (“forging”) um acordo político com os palestinos em 1990. Depois, trataram do risco das baterias de brinquedos (aquelas pequenas e redondas) para as crianças. Médicos notaram um aumento dos casos de crianças que engoliam essas baterias e sofriam ferimentos (“injuries”) severos. Por fim, um fazendeiro no norte da Inglaterra, cujas ovelhas estavam sendo roubadas, desenvolveu um novo (novel) jeito de protegê-las, pintando todo o rebanho com tinta laranja.

Esta sessão sempre traz notícias que ajudam a compreender melhor o uso de alguns termos e expressões. O aprendiz de língua inglesa, por exemplo, certamente prefere o termo “new” para tratar sobre algo que é exclusivo. Aprender sobre essa acepção do termo “novel” amplia o repertório do aprendiz, além de conscientizá-lo de que o termo pode ser utilizado como adjetivo, para que não o confunda com o substantivo referente a “romance”. (Dia 9 fev. 2021).

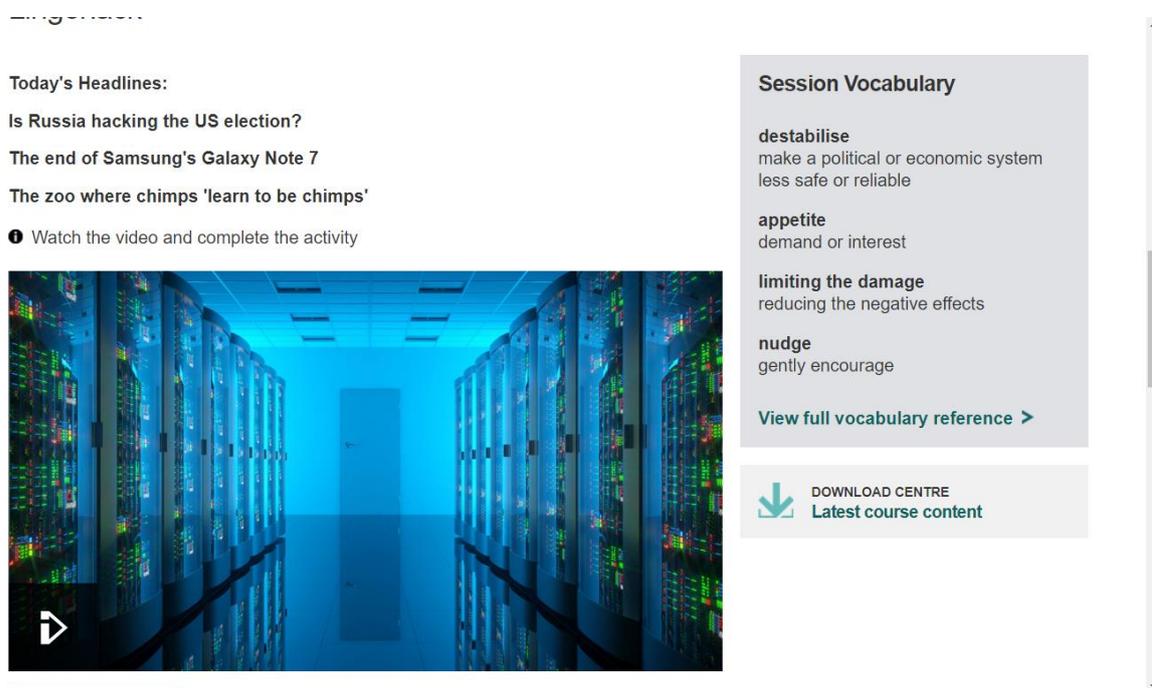
A boa explicação sobre os termos demonstra o *intake* do vocabulário estudado. Prabhu (1990) e Lewis (1993) destacam a importância de se aguçar a curiosidade do aprendiz para despertar nele o interesse sobre o tema em questão. Na Lingohack, é perceptível como os temas das notícias são escolhidos de modo a reter a atenção.

3.3.4 A relevância do processo de *intake*

O fato de o mesmo tópico trabalhado na News Review aparecer na sessão Lingohack foi considerado por mim algo positivo. No entanto, a abordagem de ensino das duas sessões, embora com estruturas diferentes, é basicamente a mesma: ensinar LI a partir de itens lexicais.

L 15: Esta sessão de notícias também trata sobre o que houve com o smartphone da Samsung, trazendo termos como “appetite” (referindo-se ao desejo das pessoas por telefones maiores, que foi entendido pela marca e que levou à criação do Samsung Note) e “limiting the damage” (pois a Samsung cancelou a distribuição do modelo e, em seguida, queria apenas conter os danos).

Figura 17 – Destaque do vocabulário da sessão



The screenshot displays a learning interface with the following elements:

- Today's Headlines:**
 - Is Russia hacking the US election?
 - The end of Samsung's Galaxy Note 7
 - The zoo where chimps 'learn to be chimps'
- Activity:** Watch the video and complete the activity
- Video:** A video player showing a server room with blue lighting and rows of server racks.
- Session Vocabulary:**
 - destabilise**: make a political or economic system less safe or reliable
 - appetite**: demand or interest
 - limiting the damage**: reducing the negative effects
 - nudge**: gently encourage
- Navigation:** View full vocabulary reference >
- Download Centre:** Latest course content

Fonte: BBC Learning English (2021).

Gostei dessa conversa entre as sessões nesta unidade e gostaria que acontecesse mais. No entanto, acredito que possa ter sido coincidência por ser uma notícia bastante difundida naquela semana. (Dias 17-18 fev. 2021).

A impressão positiva foi pela retomada do tópico, ou seja, por ter mais contato com um conteúdo explorado de maneira breve na sessão anterior e com poucos exercícios. Outro momento de satisfação com o *intake* proporcionado pela sessão foi quanto a termos já destacados em outros episódios e que apareceram novamente como destaque. Além disso, há outros termos que relatei como significativos no meu ponto de vista em relação ao nível do conteúdo e que não receberam qualquer destaque.

L 18: [...] Além dos termos destacados, há outros interessantes para o aprendiz deste nível, como “jab” (injeção) e “method of contraception”, pois são comuns em conversas cotidianas. [...] Também notei o uso de uma palavra que já apareceu em destaque nessa sessão antes: “logging” (desmatamento criminoso), quando tratavam dos problemas enfrentados pelas tartarugas na selva amazônica. (Dia 28 fev. 2021).

Não verifiquei qualquer padrão na repetição de termos, o que indica que isso acontece de forma eventual na sessão Lingohack. Assim, compreende-se o critério de seleção dos termos como algo relacionado ao nível do programa. Como essa sessão é de nível intermediário/avançado, há termos que a BBCLE considera relevantes para destaque, os quais reaparecem em caso de ocorrência no noticiário.

A seguir, relato outra ocorrência desse tipo de repetição:

L 22: As manchetes desta vez trouxeram uma notícia triste que aconteceu em 2016: o desastre aéreo com o time da Chapecoense. Pelo sotaque da narradora, percebi que se tratava de uma brasileira, com um inglês bastante fluente. Dessa notícia foram retirados os termos “mourning”, que me lembro de ter visto em alguma unidade anterior, e “cathartic release”, que é novo para mim.

O outro termo trazido e que foi interessante para mim foi “prognosis”, pois nem mesmo em português “prognóstico” fazia parte do meu vocabulário. Eis um detalhe que acontece às vezes, conheço um termo em inglês e depois passo a utilizar seu relativo em português. (Dias 12-13 mar. 2021).

Por meio desse relato, podemos compreender como a “experiência” é fundamental quando se utiliza a narrativa como método de pesquisa (cf. item 3.3, p.

54). O relato permite verificar como o contato com o curso influencia minha vida no momento em que o estou estudando e posteriormente a isso.

Na experiência de aprendizagem nessa sessão, assim como na anterior, verifiquei o esforço de compreender o contexto do vídeo e o vocabulário selecionado para estudo. Apesar do conteúdo desatualizado, as palavras e expressões apresentadas são de uso comum no noticiário, o que gerou interesse e colaborou para o aprimoramento das habilidades de *reading* e *listening*.

As características de abordagem analisadas na sessão Lingohack apontam influência da abordagem comunicativa ao utilizar texto autêntico com temas contemporâneos, como meio ambiente, saúde e tecnologia. Também não há utilização de nomenclaturas gramaticais e explicação sobre estruturas do texto. O vocabulário estudado recebe destaque visual no vídeo, o que pode auxiliar o *noticing* do aprendiz. O foco é direcionado ao léxico do vocabulário, buscando proporcionar assimilação de seu significado. No entanto, não há reforço sobre situações comunicativas. Quanto ao quiz, assim como nas outras sessões, pode ser definido como “comunicativizado”.

Quadro 6 – Características de abordagens na sessão Lingohack

Comunicativas	Lexicais	Pré-comunicativas/ comunicativizadas
<ul style="list-style-type: none"> • Texto autêntico, temático e contemporâneo das grandes áreas do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino a partir do léxico, sem distanciamento entre gramática e vocabulário. • Consideração da frequência de ocorrência de itens lexicais no ensino da L-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de compreensão do vídeo e do texto escrito. • Quiz interativo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após as considerações sobre a sessão Lingohack, realizo a apresentação, análise e discussão dos dados produzidos a partir do estudo da sessão Vocabulary.

3.4 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO VOCABULARY

Nesta sessão, contadores de histórias se alternam para contar resumos de clássicos da literatura de língua inglesa. Em cada história, são ensinados alguns usos de determinada palavra. Para isso, são selecionadas colocações e expressões nas quais ela aparece.

O significado das expressões é disponibilizado em tela e na lateral da página. A transcrição com as expressões em destaque pode ser acionada por um recurso de sanfona logo abaixo do vídeo.

3.4.1 Impressões sobre a aprendizagem em uma sessão focada no léxico

O primeiro termo selecionado na sessão é “time” e, por meio de um resumo da Ilha do Tesouro, a contadora ensina alguns de seus usos.

V 1: Na quarta sessão, há uma contação de história, dividida em duas partes, com trabalho de vocabulário. A história, neste caso, é a Ilha do Tesouro, e o vocabulário trabalhado envolve expressões com o uso do termo “time”, como “in no time”, “in one time or another”, “time after time”, “at that time” e outras que não me vêm à mente no momento. Talvez seja o caso de acessar a sessão novamente para lembrá-las ou ir anotando-as durante o estudo. São dois vídeos de 3 minutos, em média, mas com várias expressões. É um conteúdo rico, na minha opinião, mas que exige um novo acesso ou anotações. Talvez seja pertinente fazer um mapa de expressões em um caderno. De qualquer forma, o uso da história e a ótima narrativa feita pela apresentadora, chamada Mariam, ajudam a reter algumas expressões instantaneamente. (Dia 5 jan. 2021).

Apesar da contextualização promovida pela história, assistir ao vídeo uma única vez pode não ser suficiente para que ocorra o *intake* de todas as expressões, podendo ser necessário rever o texto pela transcrição. Além disso, precisar reler (ou ouvir novamente) a história indica que a associação do léxico não é um processo simples e, muitas vezes, exige mais destaque ou revisões de termos estudados.

No próximo relato, é possível perceber como a escolha do vocabulário buscou proporcionar a revisão de expressões provavelmente já conhecidas por mim, adicionando uma outra considerada de nível mais avançado.

V 9: Esta sessão é apresentada por Johnny, que conta um resumo da história de Romeu e Julieta apresentando oito usos do termo “break”, em sua maioria phrasal verbs e idioms. Tenho achado impressionante como os contadores de história da BBC são bons, pois conseguem envolver bastante o ouvinte na história.

Alguns termos mencionados na história foram “break the news” (quando o primo de Julieta conta à família que ela está se encontrando com Romeu), “breaks her heart” (já podemos imaginar), “breaking into” (quando Romeu adentra o jardim da casa de Julieta) e “break off” (mesma coisa que “break up”).

Outra expressão que me chamou a atenção foi “star-crossed lovers”, bem no subtítulo da sessão, pois não conhecia seu significado. (Dias 24-26 jan. 2021).

Figura 18 – Destaque da sessão Vocabulary

The screenshot shows a webpage layout for a learning activity. At the top, there are two tabs: 'ACTIVITY 1' and 'ACTIVITY 2'. The main heading is 'Activity 1' followed by 'Romeo and Juliet part one - 8 uses of 'break''. Below this, there is a section 'A story of two star-crossed lovers' with a short paragraph about the word 'break'. A 'To do' section follows with instructions to watch a video and complete an activity. The video player shows a man in a green chair with a red banner that says 'BREAKS INTO'. To the right of the video, there are two boxes: 'Session Grammar' with a link to 'View full grammar reference >' and 'Session Vocabulary' with a list of phrases and their meanings: 'breaks the news (C2) tells someone about something bad', 'break off (B2) end a relationship', 'breaks into (B1) enters a place by force', and 'break up (B1) end a relationship'. Below these is another link 'View full vocabulary reference >'. At the bottom right, there is a 'DOWNLOAD CENTRE' button with a downward arrow icon and the text 'Latest course content'.

Fonte: BBC Learning English, 2021.

O destaque que faço sobre as expressões dessa sessão vai ao encontro do que afirma Woolard (2000), quando menciona que, muitas vezes, é preciso ensinar ao aprendiz colocações incomuns na língua, que não se encontram sempre e nem são facilmente dedutíveis. Nesse sentido, o termo “dead”, a partir do qual são

ensinadas as expressões na próxima sessão, constitui um bom exemplo para colocações menos comuns.

V 15: A história contada desta vez é “Sherlock Holmes and the hound of Baskervilles”, por meio da qual Darren ensina 5 usos do termo “dead”. Como é uma palavra com menos expressões vinculadas a ela, 5 foi um bom número. Também não achei as expressões tão difíceis de se lembrar, talvez por conta do meu gosto por histórias de mistério, ou pelo simples fato de que histórias dramáticas e envolventes são mais fáceis de se lembrar.

Algumas das expressões mencionadas foram: “the dead of night” (no meio da noite), “stops dead in his tracks” (quando Watson está andando pela noite e escuta um uivo tenebroso, ele para e fica estático de espanto), “dead giveaway” (referindo-se a uma pista que Sherlock descobre por acaso) e “dead ringer” (para dizer que dois personagens tinham muita semelhança física; eram sócias). (Dias 17-18 fev. 2021).

Nesse caso, o destaque das expressões incomuns é realizado por meio de uma história de mistério, a qual conseguiu reter minha atenção, provocando a assimilação desses itens lexicais. Além disso, no quiz da sessão, o aprendiz pode reforçar sua compreensão dos termos estudados.

No próximo relato, exponho o *noticing* de outra acepção para uma expressão já bastante conhecida: “*come across*”.

V 23: A história desta vez foi “As aventuras de Huckleberry Finn”, cujo título escrevo em português por ser minha história preferida da literatura norte-americana. Eu li o livro em uma versão em português para uma disciplina de literatura quando estava na graduação. Aliás, eu o li depois de Tom Sawyer, que é o primeiro dos dois, bem mais curto e cômico. Huckleberry é um clássico, uma história muito bonita de amizade e humildade. Sem dúvida, gostei bastante de ver seu resumo nesta sessão.

Darren trouxe alguns usos do termo “come”, em que pude conhecer, como disse há pouco, outras variações de expressões já conhecidas. Por exemplo, “come across”, que sempre entendi como quando esbarramos com alguém na rua, foi trazida para a história como “come across as”, com o sentido de “behaving like”. A tia de Huckleberry fala para ele parar de agir como um morador de rua (“[...] stop come across as a street urchin!”). A expressão “come into”, por exemplo, nunca me apareceu desta forma: “So Huckleberry – let’s call him Huck – has come into a bit of money”, no sentido de receber ou conseguir dinheiro. Outra novidade para mim foi “yet to come”, que não me soa

estranha, mas que talvez me deixasse em dúvida se a ouvisse conversando com alguém ou assistindo a algum programa. (Dias 15-16 mar. 2021).

No caso de “*come into*”, eu me equivoquei com o seu sentido nesse relato, pois afirmo já conhecê-la, mas não com o sentido apresentado. No entanto, a confundi, provavelmente, com “*come in*”. Esse leve equívoco nos serve para refletir sobre a importância de se atentar às três dimensões da gramática (LARSEN-FREEMAN, 2003), considerando a forma, o significado canônico e o uso. O equívoco, assim, sugere que explorei pouco as colocações envolvendo o termo “*come*” durante minha aprendizagem de LI, o que também é evidenciado pela insegurança em relação a “*yet to come*”.

3.4.2 Quiz e atividade da sessão

A história contada em cada episódio da sessão Vocabulary é dividida em dois vídeos, com um quiz para cada. No primeiro, o objetivo é verificar se o aprendiz compreendeu o significado das expressões por meio de questões envolvendo a interpretação da história. No segundo, há questões sobre o uso das expressões, de modo que o aprendiz deve escolher a correta para cada situação.

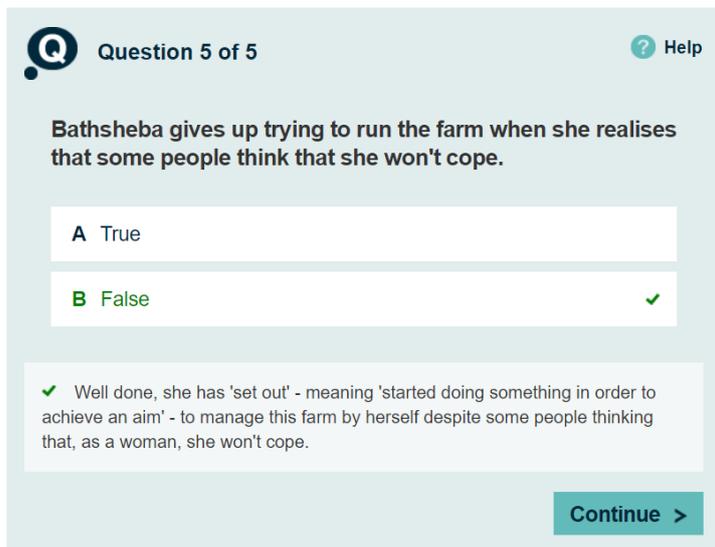
V 13: Desta vez, Mariam conta uma versão resumida da história “*Far from the madding crowd*”, que eu não conhecia. Por meio do romance, ela ensina alguns usos do termo “*set*”.

Essa sessão contextualiza bem o uso dos phrasal verbs e expressões idiomáticas com “*set*”. Como sempre, a história é dividida em duas partes, para que o aprendiz possa realizar um quiz após cada uma delas. No primeiro quiz, verifica-se a interpretação da história. Os feedbacks, tanto após os acertos quanto após os erros, auxiliam na compreensão do uso dos termos.

Figura 19 – Destaque do feedback do quiz

but she says 'yes' to the third man, Francis Troy.

Now, have a go at our quiz to check you know the first 6 uses of **set**.



Question 5 of 5 Help

Bathsheba gives up trying to run the farm when she realises that some people think that she won't cope.

A True

B False ✓

✓ Well done, she has 'set out' - meaning 'started doing something in order to achieve an aim' - to manage this farm by herself despite some people thinking that, as a woman, she won't cope.

Continue >

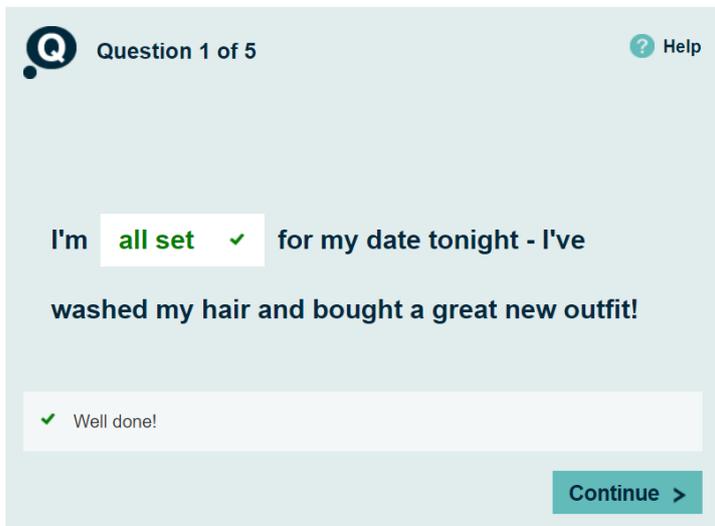
Fonte: BBC Learning English, 2021.

Também é possível notar a cobrança de compreensão de outros termos da língua inglesa por meio dos termos “give up”, “run the farm” e “cope” na questão. Nesta sessão, trabalha-se bem o uso e significado dos termos sem recorrer a explicações estruturais. Após a segunda parte da história, no quiz, verifica-se o quanto o aprendiz assimilou o uso dos termos, empregando-os em outros contextos. (Dia 9 fev. 2021).

Figura 20 – Escolha de expressões no quiz

So, the correct answer was C) Mr Boldwood kills Troy and is sent to prison - and Bathsheba marries Gabriel. Lucky Gabriel!

We're now going to **set** you a quiz to help you practise the different uses of **set**. Have a go!



Question 1 of 5 Help

I'm **all set** ✓ for my date tonight - I've washed my hair and bought a great new outfit!

✓ Well done!

Continue >

Fonte: BBC Learning English, 2021.

O estudo de expressões a partir de um item lexical isolado, como “set”, constitui característica da AL. A opção por essa abordagem conscientiza o aprendiz sobre as possíveis combinações com esse termo. Por meio da história, é possível compreender as situações de uso das expressões. Já o quiz contribui para que o aprendiz consiga compreender o contexto linguístico de “set”.

Assim, por meio do segundo quiz, é possível verificar se o aprendiz compreendeu não somente o significado das expressões, mas também as suas colocações. Em questões com escolha de opções, é preciso atentar ao que antecede e sucede o item a se escolher.

Nessa sessão, são utilizadas questões de interpretação e escolha de opções para trabalhar o significado, a forma e o uso dos itens lexicais ensinados.

V 25: A história desta vez foi o clássico Cinderella, por meio do qual foram ensinados alguns usos do verbo “go”.

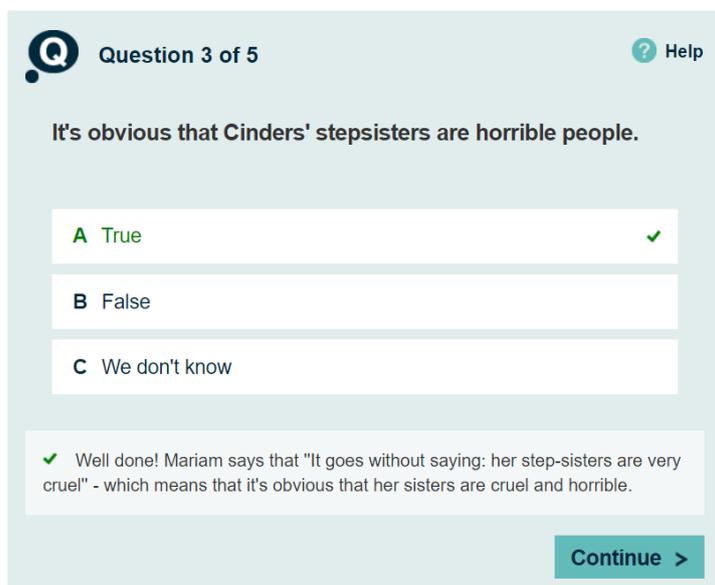
Mariam conta essa conhecida história mas apresenta algumas expressões nem tão conhecidas assim. Eu não conhecia construções como “It goes without saying”, ou, embora seja de entendimento dedutivo, eu não conhecia “go downhill”.

Sobre o quiz desse Vocabulary, ele conta com uma alternativa “c) We don’t know”, que complica um pouco a questão caso o aprendiz não tenha prestado muita atenção à história. Essa parte apresenta uma ocorrência de cada termo ou expressão ensinados em cada questão. Após a escolha, o aprendiz recebe um feedback (positivo ou negativo), que busca ajudá-lo a assimilar melhor o uso do conteúdo visto no vídeo.

Figura 21 – Questão de verdadeiro ou falso

How was that? The summary was correct!

Have a go at our quiz to check you know the first set of **go** vocabulary.



Q Question 3 of 5 ? Help

It's obvious that Cinderella's stepsisters are horrible people.

A True ✓

B False

C We don't know

✓ Well done! Mariam says that "It goes without saying: her step-sisters are very cruel" - which means that it's obvious that her sisters are cruel and horrible.

Continue >

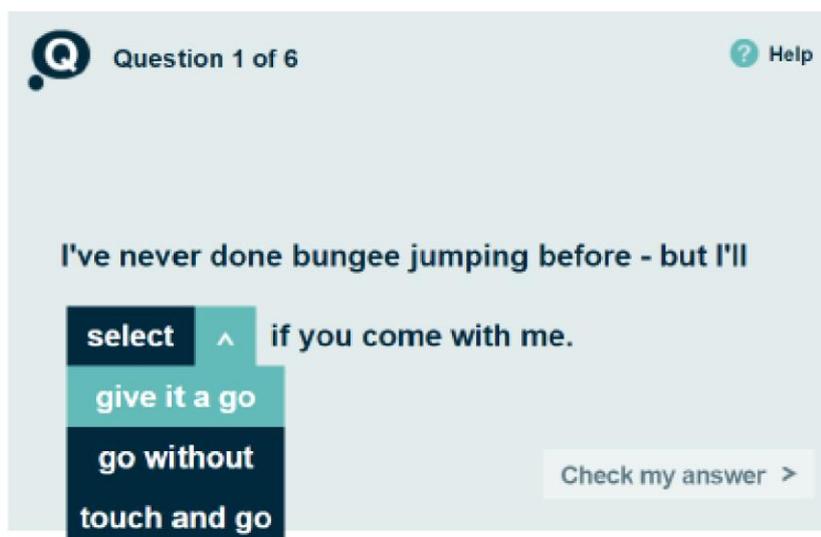
Fonte: BBC Learning English, 2021.

A parte negativa do quiz é que, como não há um momento de produção criativa ou de interação, torna-se fácil esquecer o conteúdo posteriormente. Venho sentindo muito isso no decorrer dos estudos deste curso. Há conteúdos muito relevantes para se aprender, mas acabo esquecendo-os por não colocá-los em prática.

Há outras questões em que o aprendiz pode escolher entre as opções sugeridas para preencher o espaço. Esse modelo me parece melhor que o anterior por lidar com essa questão da escolha de forma mais explícita, possibilitando uma comparação entre as formas.

Na próxima imagem, por exemplo, é clara a distinção do significado de cada construção de acordo com a preposição utilizada após o verbo. (Dias 27-28 mar. 2021).

Figura 22 – Questão de escolha de opções



Fonte: BBC Learning English, 2021.

A produção textual sugerida nessa sessão é a única atividade de *output* da sessão e do curso. Essa proposta também vai ao encontro das atividades sugeridas por Lewis (2008), pois permite que o aprendiz coloque em uso as expressões e colocações vistas na história. Atualmente, não é possível a correção nem feedback dessa atividade, até mesmo por estar finalizada a sessão. À época, os usuários e seguidores da BBCLE nas redes sociais postavam suas produções no Facebook, e algumas eram selecionadas e disponibilizadas na referida sessão, com feedback do pessoal do site.

A seguir, ressalto a importância do *noticing* de colocações por parte do aprendiz. Nesse caso, não é preciso somente que ele conheça os usos do termo escolhido (“*sleep*”), mas também que entenda a quais outros itens ele pode se juntar.

V 19: Desta vez, Mariam contou a história “The princess and the pea” e ensinou 5 usos de “sleep”. Os contos de fadas não me chamam tanto a atenção quanto as histórias de mistério, mas posso dizer que o método peculiar que a rainha utiliza para descobrir se a jovem a quem ela deu abrigo em uma noite de tempestade é realmente uma princesa consegue captar a atenção. Como a história trata de passar a noite, dormir etc., as expressões com uso de “sleep” se encaixam muito bem, até porque não as achei difíceis e também não são tantas, como em outras unidades.

No entanto, uma expressão simples e fácil de se entender como “get some sleep” pode não ser tão simples no momento da fala. O aprendiz precisa se lembrar do uso de “get”, que pode ser confundido com “take”, por exemplo. É uma expressão simples mas que configura uma collocation, e acredito que é esse tipo de coisa a que se deve atentar em níveis mais avançados. Agora, eu estava me perguntando se outros aprendizes fazem esse tipo de reflexão, quando me lembrei de olhar as histórias escritas como atividade de writing, proposta no Facebook à época da publicação do vídeo:

Figura 23 – Atividade escrita de usuário da página na sessão Vocabulary

• didn't sleep a wink
• sleep on it

Your stories

Mario, Italy

Last night, after watching a horror movie on TV, I went to bed but I was still a bit frightened. While I was **sleeping like a baby**, a big noise woke me up. I wasn't sure whether I had dreamt about the noise or not. Since I was alone in the house I started to feel worried and I didn't manage to **sleep a wink** anymore. The only way to relax that I know is to take my mp3 player and listen to a six-minute-english file. After a while I was listening I **fell asleep** but suddenly I heard that noise again. I decided to go downstairs but everything was right there. I got back to my bedroom and I realized that I had let myself be influenced by the horror movie and I had to sleep through it because I needed to **get some sleep** to face my working day. Thinking it wasn't something to **lose sleep over** I finally managed to **fall asleep**. After this experience, maybe I should **sleep on** stopping watching horror movies.

BBC Learning English says:
Excellent Mario. We love a good horror movie last thing before bed! But we also love to sleep too! Your use of sleep vocabulary here is great, but we recommend changing the last item from I **should sleep on stopping watching horror movies**. to I **should sleep on whether to stop watching horror movies**. This is because although what you have written is grammatically correct, it reads more smoothly in this new form. Well done and keep up the good work!

Maan. UAE

Fonte: BBC Learning English, 2021.

A imagem mostra o texto do seguidor no Facebook e o feedback do pessoal da BBC logo abaixo. No comentário, nota-se, também, a preocupação com a forma mais natural de se dizer algo. (Dias 2-3 mar. 2021).

No final de seu texto, o usuário do site utiliza uma colocação considerada gramaticalmente correta por parte do pessoal da BBCLÉ, porém não muito natural. Assim, o feedback visa sensibilizar o aprendiz sobre a relação estabelecida entre a expressão estudada e outros termos em um texto. A confusão, nesse caso, ocorre

devido ao fato de o *phrasal verb* “sleep on it” ser semifixo, podendo sofrer pequenas alterações, como ocorreu no texto escrito pelo aprendiz, que substituiu o pronome “it” por um substantivo.

Na aprendizagem dessa sessão, como exposto, senti necessidade, em alguns momentos, de ler a transcrição do vídeo para compreender melhor o contexto e o significado das palavras e expressões ensinadas. Durante o estudo, pude revisar usos e colocações de itens já conhecidos, bem como aprender novas acepções e expressões envolvendo essas palavras.

Em relação às abordagens de ensino, destacam-se as características propostas na AL, com foco na aprendizagem do léxico, por meio da contextualização de *chunks*, vocabulário e a busca por conscientização sobre as colocações dos itens lexicais apresentados na história. Esta proporciona insumo com ações discursivas e roteiros cotidianos, característica evidenciada na AC. Nesse sentido, não há utilização de nomenclaturas gramaticais e explicação sobre estruturas do texto. O vocabulário estudado recebe destaque visual no vídeo, o que pode auxiliar o *noticing* do aprendiz. O reforço sobre situações comunicativas envolvendo o léxico estudado ocorre no quiz da sessão, o qual, assim como nas outras sessões, pode ser definido como “comunicativizado”.

Quadro 7 – Características de abordagens na sessão Vocabulary

Comunicativas	Lexicais	Pré-comunicativas/ comunicativizadas
<ul style="list-style-type: none"> • Insumo com exposição de ações discursivas envolvendo conversas e roteiros (<i>scripts</i>) cotidianos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino a partir do léxico, sem distanciamento entre gramática e vocabulário. • Consideração da frequência de ocorrência de itens lexicais no ensino da L-alvo. • Exemplos e atividades com situações prototípicas de uso da língua falada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de compreensão do vídeo e do texto escrito. • Quiz interativo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Finalizada a apresentação, análise e discussão dos dados produzidos a partir do estudo da sessão Vocabulary, realizo o exame da última sessão do curso: Tim's Pronunciation Workshop.

3.5 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA SESSÃO TIM'S PRONUNCIATION WORKSHOP

A última sessão do curso trata, especificamente, sobre a pronúncia em LI. Sua estruturação segue o padrão das anteriores, diferenciando-se, basicamente, pelo conteúdo. Os temas dos vídeos tomam por base fenômenos que ocorrem em nível suprasegmental na fala cotidiana. Para coletar registros de fala, há sempre uma enquete nas ruas, de modo que as perguntas feitas aos participantes levam à ocorrência de tais fenômenos.

3.5.1 O conteúdo da sessão

Em alguns vídeos, o apresentador, Tim, parte de temas cotidianos para explicar fenômenos de pronúncia; em outros, ele inicia o vídeo com um tópico linguístico. Assim, em relação ao tema, o conteúdo dos vídeos varia entre temas cotidianos e do código linguístico.

Nos vídeos, são abordadas as alterações que ocorrem em segmentos sonoros, como assimilação, geminação e elisão. A pergunta cujas respostas estão descritas no relato a seguir é sobre o diâmetro de um círculo.

T 4: Na sessão 5 desta unidade, Tim nos ensina sobre o fenômeno da elisão na fala. Ele utiliza os exemplos de “I can't do it”, que se torna /aɪ kɑ:n du: ɪt/, “I must go” /aɪ mʌs gəʊ/ e “Are we the first people here?” /ɑ: wi: ðə fɜ:s 'pi:pl hɪə?/. (Dia 10 jan. 2021).

Figura 24 – Tim's Pronunciation Workshop

Sorry, I can't do it...
We're back in the pronunciation workshop with Tim for this session. This time, we're going to hear a disappearing sound - well actually, we're not going to hear it...

To do
Take a look at the video, then try the activity to do some practice.

1 Watch the video and complete the activity



[Show transcript](#)

Elision of /t/
When a /t/ sound comes between two consonant sounds, it is often not pronounced. Fluent English speakers may not pronounce the /t/ sound in these phrases:
I can't do it

Fonte: BBC Learning English, 2021.

Session Grammar
[View full grammar reference >](#)

Session Vocabulary
Elision
When a /t/ sound comes between two consonant sounds, it is often not pronounced. Native speakers may not pronounce the /t/ sound in these phrases:
I can't do it
We must go
Are we the first people here?

[View full vocabulary reference >](#)

 **DOWNLOAD CENTRE**
Latest course content

Como explicado no início desta seção, a pergunta da enquete gera a resposta em que ocorrem os fenômenos destacados em cada vídeo. Em seguida, Tim compara no vídeo a mesma frase escrita com a resposta falada pelos participantes nas ruas. A partir da comparação, destaca-se o fenômeno suprasegmental.

Um aprendiz em nível avançado provavelmente conhecerá muitos dos fenômenos abordados, embora possa não saber classificá-los. A oficina auxilia, assim, a reforçar detalhes já constatados pelo aprendiz ou a promover o *noticing* de formas não percebidas de maneira autônoma.

T 4: Sem dúvida, esta sessão completa bastante o estudo da unidade, pois ajuda a simplificar frases difíceis de se pronunciar em inglês e que podem não ser aprendidas de forma autônoma pelo estudante, apenas com sua percepção da língua. Além disso, e talvez seja o principal foco do tópico, é que ele nos ajuda a tornar a pronúncia mais natural, se pensarmos na perspectiva nativa. (Dia 10 jan. 2021).

Embora, no registro, haja a comparação com a pronúncia nativa, os recursos discursivos abordados podem ser observados na fala de qualquer falante de LI, a depender de sua fluência.

3.5.2 O auxílio do programa no desenvolvimento da habilidade de *listening*

É possível que tanto o professor quanto o aprendiz de LI disponham de uma boa pronúncia sem, no entanto, ter consciência dos fenômenos que ocorrem durante a fala. Nesse sentido, destacar as variações de sons que ocorrem nesse momento pode gerar conscientização ou mesmo aprimoramento das habilidades.

T 5: Nesta oficina de pronúncia, pude aprender sobre o intrusive /r/, um fenômeno que talvez eu até empregasse corretamente pelo uso costumeiro, mas nunca tive consciência.

Ele acontece quando uma palavra termina em vogal /ɔ:/ e a outra começa com /ə/. Dessa forma, “I saw a movie” parece ter um /r/ entre “saw” e “a”, tornando-se /aɪ sɔ:r ə 'mu:vi/.

Hoje vi que Tim possui outro programa de pronúncia chamado 5 days to become a better listener. Sem dúvida, vale a pena conferi-lo. Embora fuja do curso Towards Advanced, a BBC dispõe de vários programas e é benéfico para o aprendiz explorar o site, até mesmo para que seu aprendizado não se torne maçante. (Diário, 13 jan. 2022).

O conteúdo é abordado de modo ascendente, partindo do fenômeno fonológico para a situação comunicativa, e o título e a parte textual que precedem o vídeo explicitam o conteúdo com base no código linguístico. Tais características apontam uma abordagem gramatical de ensino, apesar dos exemplos extraídos de situações cotidianas.

O ensino dedutivo, no entanto, pode levar à conscientização sobre aspectos da fala desconhecidos pelo aprendiz.

T 10: Desta vez, Tim retoma a elisão do /d/, quando este aparece entre duas consoantes, bem como a assimilação de /n/ quando sucedido de /w/, tornando-se /m/. Trata-se de um fenômeno muito comum da fala espontânea e de grande relevância para os aprendizes de inglês. Além de tornar a fala mais natural e eficiente, facilita a pronúncia. Assim, uma sentença como “The band played until midnight” torna-se “ðə bæm pleɪd ən'tɪl 'mɪdnɑɪt”. O fenômeno é chamado por Tim como “Assimilation when words end in -nd”, como mostra a imagem a seguir:

Figura 25 – Assimilation of /nd/

ACTIVITY 1

Activity 1

Tim's Pronunciation Workshop: Assimilation of /nd/

An egg sandwich...

Tim's still on his mission to help you sound more natural when you speak English - this time with the help of an egg sandwich and the good people of London.

To do

Take a look at the video, then try the activity to do some practice.

i Watch the video and complete the activity



Fonte: BBC Learning English, 2021.

Session Grammar

[View full grammar reference >](#)

Session Vocabulary

Assimilation when words end in -nd

When a word or syllable ending in -nd is followed by a word or syllable beginning in a consonant sound, sometimes, the -nd and the consonant sound come together and change to /m/. Some examples of phrases where this might happen include:

My grandmother is 90
I got a **standby** ticket
The **band** played until midnight

[View full vocabulary reference >](#)

 **DOWNLOAD CENTRE**
Latest course content

Sem dúvida, vou ficar mais atento a esse tipo de assimilação de agora em diante. Além disso, acredito que ter noção desse tipo de fenômeno ajuda a aprimorar a habilidade de “listening”, pois é esse tipo de coisa que deixa a língua estrangeira “enrolada” aos ouvidos de quem a está aprendendo. (Dia 26 jan. 2022).

Assim como Batstone (1994) argumenta sobre as inadequações que se pode manter por anos devido a uma aprendizagem gramatical precária, podemos apontar carências nas habilidades de *listening* e *speaking* relacionadas ao pouco trabalho com fenômenos como os abordados na oficina.

Há, ainda, o trabalho com porções maiores de palavras, destacando-se fenômenos que ocorrem entre colocações e expressões institucionais.

T 17: Nesta oficina, Tim demonstrou um fenômeno que, em minha opinião, é um dos fatores que dá identidade à língua inglesa. Tudo começa com a explicação do que são sons plosivos, como /d/ /b/, /t/, /p/, /k/ e /g/. Depois, ele segue para alguns exemplos com pessoas na rua falando frases típicas em inglês, como “I’d like to visit South America”. Com estes exemplos, ele nos demonstra que nem sempre o /d/ de “I’d” é completamente plosivo; pois é levemente abafado. Depois de uma breve explicação sobre o fenômeno, segue para exemplos com colegas da BBC, como “How about a quick chat?” (Dia 24 fev. 2021).

Como pode ser verificado por meio do relato, não há destaque para o significado desses blocos lexicais nos seus possíveis contextos de uso, como sugere a AL. Na sessão, essa conscientização deve partir do aprendiz.

3.5.3 Vantagens e limitações da sessão

As enquetes e exemplos com falas de nativos conferem um aspecto autêntico ao conteúdo. Tais fatores podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de *speaking* e *listening*, principalmente em situações cotidianas, o que é o principal objetivo da oficina.

T 22: Desta vez, Tim falou apenas sobre o schwa na preposição “from”. Ele utilizou uma enquete com pessoas nas ruas de Londres, perguntando de que região do país eles eram e, depois da explicação sobre a ocorrência do fenômeno, apresentou outros exemplos de situações com a ajuda de participantes do time da BBC. Não me lembro se mencionei antes, mas nessa parte há uma “drill”, em que o vídeo dá alguns segundos a quem o está assistindo para repetir o que foi dito. (Dias 12-13 mar. 2021.)

As alterações em características suprasegmentais apresentadas nessa sessão também estão vinculadas ao discurso cotidiano, constituído por fala espontânea (ROACH, 2009). A explicitação desses fenômenos pode auxiliar o aprimoramento das habilidades de *listening* e *speaking* do aprendiz.

O fato de a página ser aberta e gratuita pode estar relacionado à impossibilidade de interação entre usuários, bem como o *output* por parte do aprendiz, atividades que precisariam ser acompanhadas por um professor. Para compensar, nessa sessão, há o *drill*, estratégia comum no método audiolingual, em que o usuário é convidado a repetir as frases faladas por integrantes da BBCLE.

O *drill* é possibilitado por recursos simples de edição, porém úteis para a aprendizagem, pois estimulam a produção por parte do aprendiz. Além deste, há outros recursos de edição utilizados com o intuito de melhorar a experiência do usuário.

T 25: Nesta oficina, Tim explica sobre a assimilação de /d/ para /b/. Desta vez, eu gostaria de destacar os recursos de edição dos vídeos, pois, não só nesta sessão, mas também nas outras, aparecem recursos textuais durante a fala do apresentador que ajudam a entender melhor o conteúdo. Além da descrição fonética, que pode ser complicada para algumas pessoas, Tim utiliza, neste caso, uma demonstração mais simplificada do fenômeno.

Figura 26 – Recursos de edição da sessão Tim’s Pronunciation Workshop

Take a look at the video, then try the activity to do some practice.

1 Watch the video and complete the activity



Show transcript ▾

To do

So that's a look at assimilation of /d/ followed by /b/ in natural spoken English. Now try this
Fonte: BBC Learning English, 2021.

Session Vocabulary

Assimilation of /d/ to /b/

When one word ends in /d/ and the next begins in /b/, the /d/ becomes /b/ and then merges with the /b/ in the following word.

Good **boy**!
You should **buy** me a present!

[View full vocabulary reference >](#)



DOWNLOAD CENTRE
Latest course content

No momento de fazer o “drill” para praticar a pronúncia junto com o vídeo, também há um recurso textual para guiar o aprendiz.

Figura 27 – Atividade de *drill*

10:00

Take a look at the video, then try the activity to do some practice.

- 1 Watch the video and complete the activity



Show transcript ▾

To do

So that's a look at assimilation of /d/ followed by /b/ in natural spoken English. Now try this
 Fonte: BBC Learning English, 2021.

Session Vocabulary

Assimilation of /d/ to /b/

When one word ends in /d/ and the next begins in /b/, the /d/ becomes /b/ and then merges with the /b/ in the following word.

Good boy!
 You should buy me a present!

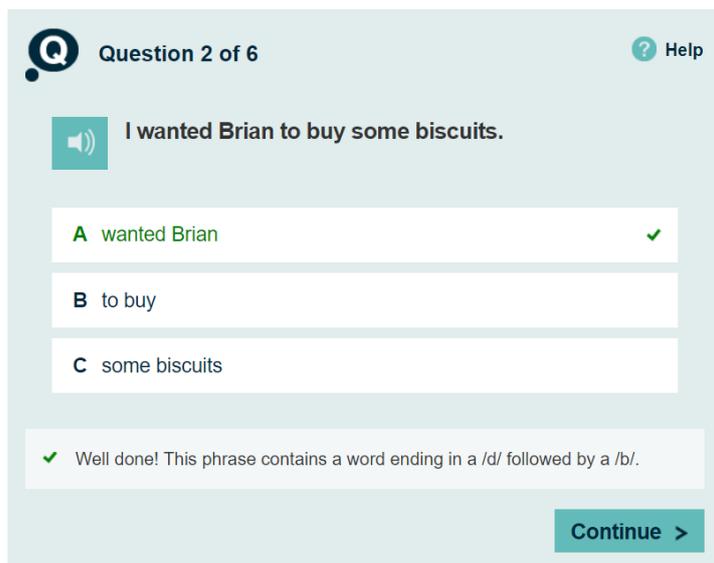
[View full vocabulary reference >](#)

 **DOWNLOAD CENTRE**
 Latest course content

O quiz da oficina apresenta frases com áudio para que o aprendiz identifique a ocorrência do fenômeno. Neste caso, é bastante simples diferenciar, mas em algumas sessões, precisei reiniciar o quiz para conseguir acertar todas as questões. Não é possível pedir ao aprendiz que tente reproduzir o áudio, nem saber se está praticando junto com o exercício. Talvez fosse interessante deixar uma sugestão para que ele faça isso. Acredito que, mesmo não havendo interação, um pouco de prática possa ajudar. (Dias 27-28 mar. 2021).

Figura 28 – Quiz da sessão Tim's Pronunciation Workshop

So that's a look at assimilation of /d/ followed by /b/ in natural spoken English. Now try this activity to get some more practice.



Question 2 of 6 ? Help

I wanted Brian to buy some biscuits.

A wanted Brian ✓

B to buy

C some biscuits

✓ Well done! This phrase contains a word ending in a /d/ followed by a /b/.

Continue >

Fonte: BBC Learning English, 2021.

Apesar do *drill*, não se pode caracterizar a sessão como audiolingual, pois os fenômenos identificados partem de uma enquete nas ruas, de modo que o aprendiz precisa se ater ao contexto. A utilização de áudio no quiz possibilita a prática de *listening* dos fenômenos estudados. Estes, muitas vezes, apresentam diferenças sutis, o que é evidenciado pela minha dificuldade em responder a algumas questões.

Considerando-se, ainda, o nível a que se propõe o curso, é relevante que os aprendizes se sensibilizem quanto a detalhes sonoros, aprimorando a compreensão e a fluência.

T 26: Desta vez, Tim trabalhou com a contração de “have”, /əv/, utilizando exemplos de uso bastante fluente. Alguns foram:

If my alarm hadn't gone off, I'd've been late for work.
If the bus hadn't been late, he'd've arrived on time.
I should've told you about the party sooner.
The police've arrived.

Este é o tipo de conteúdo que contribui muito com a pronúncia e mesmo o listening do aprendiz. Contrações como em “I'd've been late” contribuem para uma fala mais eficiente, e apresentar isso detalhadamente aqui ajuda a assimilar o som facilmente e mesmo o uso da contração. Como sempre, há exercícios de “drill” durante o vídeo. Se quiser ser criativo, o aprendiz precisa fazer isso sozinho em casa. (Dias 30-31 mar. 2021).

Por meio desse relato, verifica-se que o objetivo da sessão é explicitar fenômenos suprasegmentais, para que o aprendiz aprimore as habilidades de *listening* e *speaking*. No vídeo relativo a esse trecho do diário, destacam-se, ainda, as contrações, combinando elementos em blocos. Há destaque para a pronúncia dessas contrações, o que pode ativar a memória fonológica do aprendiz. Marks (2008), ao discorrer sobre a aprendizagem de *chunks* (cf. item 2.4, p. 54), destaca a possibilidade de se abordar a pronúncia de blocos mais extensos de vocabulário, proporcionando sensibilização sobre características fonológicas em maior escala.

Assim, a experiência de aprendizagem nessa sessão contribui para a conscientização sobre alguns fenômenos que podem passar despercebidos aos ouvidos do aprendiz. Como visto, há elisões e acréscimos de sons sutis em alguns exemplos, o que pode dificultar a compreensão. Nesse sentido, a explicitação de tais ocorrências pode colaborar para aprimoramento da pronúncia e da habilidade de *listening*.

Em relação às abordagens, verificam-se características das três abordagens propostas para análise e discussão dos dados. A AG e a AC estão mais presentes do que a AL, cuja característica proeminente constitui o destaque na pronúncia de contrações. O quiz, a exemplo das outras sessões, se apresenta como atividade pré-comunicativa, ou comunicativizada, com acréscimo de áudio.

Quadro 8 – Características de abordagens na sessão Tim's Pronunciation Workshop

Gramaticais	Comunicativas	Lexicais	Pré-comunicativas/ comunicativizadas
<ul style="list-style-type: none"> ● Ensino dedutivo, com destaque de fenômenos suprasegmentais. ● Exemplos em nível frasal. ● Atividade de repetição (<i>drill</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Insumo com situações comunicativas reais, a partir das quais se extraem fenômenos sonoros. ● Destaque de fenômenos sonoros em contextos formais e informais. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Destaque para a pronúncia de contrações. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Quiz interativo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Finalizada a apresentação, análise e discussão dos dados de cada sessão do curso, discorrerei sobre a relação entre essas sessões e as abordagens de ensino de línguas.

3.6 RELAÇÃO ENTRE ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS E SESSÕES DO CURSO TOWARDS ADVANCED

A análise dos dados aponta que todas as sessões foram produzidas a partir de mais de uma abordagem de ensino. Características da AC e da AL estão salientes em quatro das cinco sessões do curso (Masterclass, News Review, Lingohack e Tim's Pronunciation Workshop). Já as características da AG são verificadas em duas sessões: Masterclass e Tim's Pronunciation Workshop.

Esse resultado demonstra que parte majoritária das sessões do curso é produzida a partir de abordagens contemporâneas de ensino de línguas. Apesar de o insumo ser constituído, basicamente, pelo vídeo, a produção do conteúdo, a alternância entre apresentadores e entre personagens e os recursos visuais colaboram para a diferenciação nas características verificadas.

No quadro a seguir são apresentadas as três abordagens definidas para análise dos dados, suas principais características e a distribuição das sessões do curso em cada uma delas.

Quadro 9 – Características das abordagens em cada sessão

Abordagem	Atividades	Insumo	Sessões
Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> ● Foco na forma; ● Exercícios de preenchimento de lacunas, verdadeiro ou falso, identificação e produção de alterações sintáticas, entre outras, sem contextualização; ● Exercícios de repetição (<i>drill</i>); ● Estudo de vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Texto fictício, escrito ou falado, destacando estruturas gramaticais e seus usos. ● Exemplos em nível frasal. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Masterclass ● Tim's Pronunciation Workshop

Pré-comunicativa/ comunicativizada	<ul style="list-style-type: none"> ● As atividades, mesmo com objetivos gramaticais, permitem maior interação; ● Atividades que alternam entre forma e significado. 		<ul style="list-style-type: none"> ● Quiz (todas as sessões)
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Possuem foco no significado, compreendido por meio de negociações, interações e resoluções. ● Consideram a inserção do aprendiz no contexto, como na diferenciação entre escutar uma conversa e participar dela. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Texto autêntico, falado ou escrito, de diferentes gêneros, contextualizando o elementos gramaticais e vocabulário de acordo com situações de uso. ● Exemplos em nível textual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Masterclass ● News Review ● Lingohack ● Tim's Pronunciation Workshop ● Vocabulary
Lexical	<ul style="list-style-type: none"> ● Destacar, completar, ligar e reconhecer <i>chunks</i>. ● Sequenciar partes de discurso ou texto escrito. ● Escolher títulos para parágrafos. ● Examinar palavras quanto ao significado e colocações. ● Escolher entre palavras com sentido similar para formar colocações. ● Registrar léxico de forma útil, e não linear. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Textos fictícios ou autênticos, escritos ou falados, com destaque para itens ou blocos lexicais. ● Exemplificação de outros usos dos termos e de suas variações (quando houver). 	<ul style="list-style-type: none"> ● News Review ● Lingohack ● Vocabulary ● Tim's Pronunciation Workshop

Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio do quadro, pode-se verificar a relação entre as características das abordagens e o conteúdo das sessões. Em relação às atividades, como o quiz constitui a principal delas, há poucas características essencialmente gramaticais, comunicativas ou lexicais.

Há questões no quiz com características gramaticais, pois buscam a compreensão de combinações sintáticas. No entanto, devido à interação proporcionada pela ferramenta e pela contextualização com o vídeo, optei por defini-lo como pré-comunicativo/comunicativizado. O *drill* sugerido durante o vídeo da sessão Tim's Pronunciation Workshop também pode ser considerado uma atividade gramatical.

Na sessão Vocabulary, a sugestão de produção textual em que o aprendiz deve utilizar as expressões aprendidas para redigir sua própria narrativa é considerada uma atividade comunicativa. A pesquisa sugerida no Challenge da New's Review também constituía momento comunicativo na medida em que aprendizes interagiam sobre determinado assunto nas redes sociais.

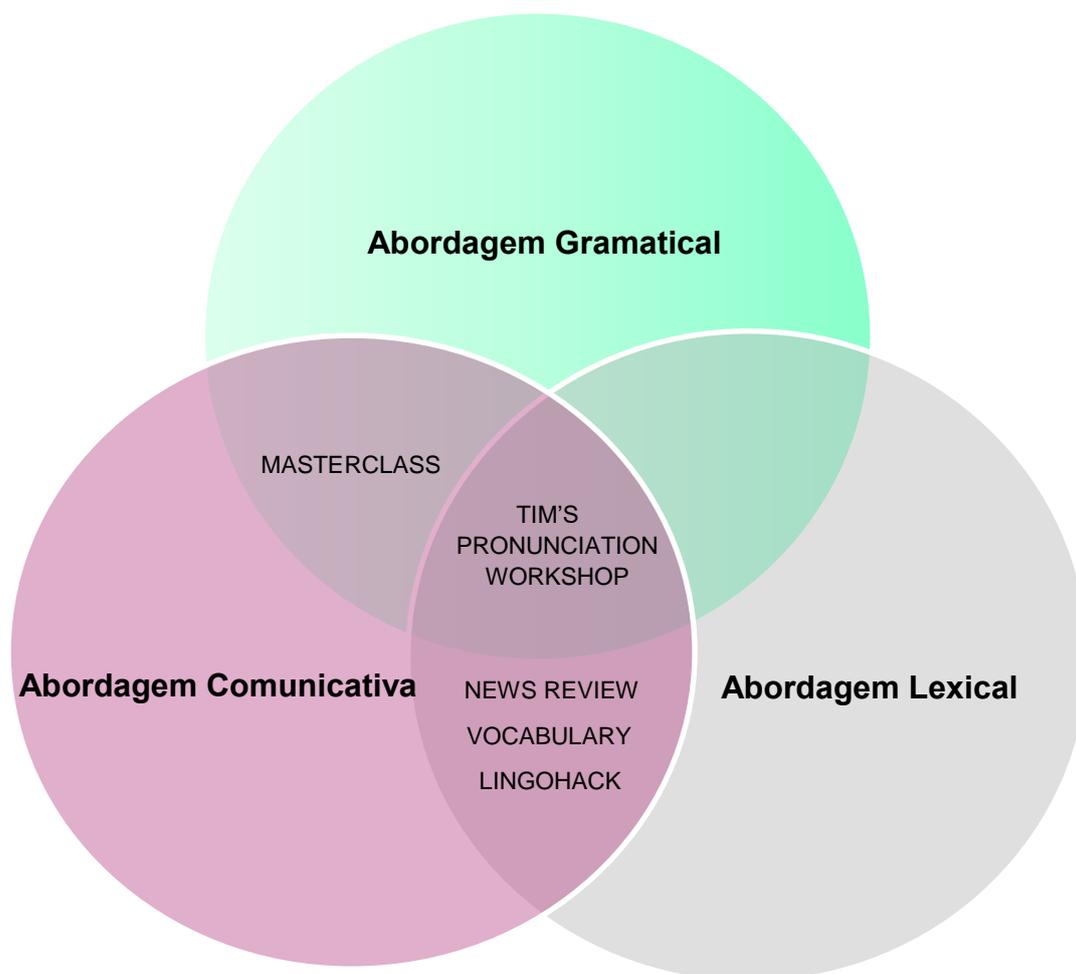
Ainda sobre o *Challenge*, caso o aprendiz desconhecesse a resposta, poderia partir para uma pesquisa. Desse modo, era preciso consultar dicionários on-line ou sites especializados e buscar pelo sentido procurado, para então poder interagir no perfil da BBCLE nas redes. Esse tipo de atividade estaria alinhada a uma proposta lexical. Porém, devido às sessões estarem gravadas, essa interação não é mais possível. No entanto, ao se deparar com a expressão em algum momento e não lembrar o seu significado, esse seria o caminho mais comum do aprendiz no contexto atual.

Em relação ao insumo, a sessão Masterclass apresenta temática gramatical e exemplos em nível frasal, características alinhadas à AG. De acordo com os dados produzidos por meio do diário de estudos, relacionei os momentos gramaticais aos vídeos apresentados por Dan.

Na sessão Tim's Pronunciation Workshop, as características gramaticais foram identificadas, também, na temática e em alguns momentos dos vídeos. Ao explicar como ocorre o fenômeno, Tim explicita os segmentos sonoros analisados, exibindo, ainda, sua transcrição fonética. Essa maneira dedutiva de abordar o assunto é uma característica da AG útil para a conscientização do aprendiz.

Já em relação à AC, suas características foram verificadas em todas as sessões do curso. A Masterclass contém sessões produzidas com base em tópicos cotidianos e culturais, como anedota, envio de e-mail, diálogo e narrativa. Na sessão News Review, a temática da conversa entre os apresentadores parte de notícias e manchetes cotidianas. Os dois também destacam situações de uso e outras acepções do vocabulário selecionado. A sessão Lingohack é produzida a partir de notícias em vídeo sobre assuntos como saúde, educação, tecnologia e meio ambiente. O aprendiz deve buscar compreender a notícia sem e com legenda. Na sessão Vocabulary, há uma contação de história a partir de resumos de clássicos da literatura. Nela, o aprendiz precisa compreender vocabulário novo por meio do contexto. Por fim, na sessão Tim's pronunciation Workshop, há uma situação comunicativa real que gera o fenômeno suprasegmental a ser estudado.

No diagrama de Venn a seguir, elaborado por nós para uma representação pictórica dos resultados, há uma representação gráfica das três abordagens utilizadas para analisar a experiência de aprendizagem no curso Towards Advanced. As intersecções entre os círculos indicam conjuntos de características pertencentes a duas ou às três abordagens. O nome de cada uma das sessões foi inserido nas áreas em que ocorrem essas intersecções, indicando quais abordagens foram verificadas em cada sessão do curso.

Figura 29 – Relação entre abordagens e *input* do curso Towards Advanced

Fonte: elaborado pelo autor.

No diagrama é possível observar como podem ocorrer características de duas ou mais abordagens de ensino em um mesmo componente. Verifica-se, ainda, que as abordagens não substituem umas às outras no decorrer do tempo, mas podem ocorrer de maneira sobreposta. Como apontado, não existe um melhor método, mas sim aquele julgado como mais adequado para determinada finalidade.

A partir da análise e discussão dos dados desta pesquisa, foi possível verificar detalhes sobre a experiência de aprendizagem na página da BBC Learning English, bem como características de abordagens de ensino subjacentes aos seus conteúdos. Considerando os resultados apresentados, passo às considerações finais e encaminhamentos deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo surgiu da possibilidade de investigar o conteúdo da BBC Learning English, ambiente que há anos utilizo como meio de aprimorar meus conhecimentos sobre a língua inglesa e como insumo para aulas. Diante da utilização pessoal desse conteúdo, apresentado a mim por antigos professores, da sua gratuidade e ampla difusão, da convicção sobre sua qualidade e da verificação de seu uso por colegas, surgiu o interesse de investigá-lo de maneira profunda, por meio de uma pesquisa em nível de Mestrado.

Tal pesquisa teve como principais objetivos analisar a experiência de aprendizagem e as abordagens de ensino de línguas na página da BBC Learning English na internet. Para isso, foi definido como objeto de estudo o curso *Towards Advanced*, desenvolvido para auxiliar aprendizes em nível intermediário de aprendizagem de inglês a alcançar um patamar mais avançado de conhecimento sobre a língua.

A fundamentação teórica foi estruturada a partir dos conceitos de abordagem propostos por Anthony (1963), Richards e Rodgers (1986) e Almeida Filho (1993, 2000, 2008). A essa conceituação sucedeu o estudo das abordagens gramatical (RICHARDS; RODGERS, 2014; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011), momento também utilizado para apresentar estudos contemporâneos sobre ensino de gramática (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003) e comunicativa (LITTLEWOOD, 1981; NUNAN, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993; KUMARAVADIVELU, 2003; RICHARDS; RODGERS, 2014). A análise dos dados ainda apontou características da abordagem lexical – termo cunhado por Lewis (1993) e utilizado por Leffa (2000), Wible (2008) e Richards e Rodgers (2014), inserida posteriormente às outras no arcabouço teórico.

A metodologia de pesquisa envolveu a escrita de um diário de estudos sobre a experiência de aprendizagem no curso *Towards Advanced* entre os meses de janeiro e abril de 2021. Esse instrumento permitiu o registro de impressões pessoais acerca do conteúdo do curso, assim como uma descrição detalhada dos recursos verificados no site. Devido à quantidade de informação a ser processada durante a aprendizagem, os relatos foram gravados em áudio ou escritos no diário,

consecutivamente à experiência, técnica conhecida como retrospectiva imediata (BAILEY, 1991).

Na análise e discussão dos dados, realizei a interpretação dos registros categorizando-os por sessão, de acordo com a própria organização do curso. Esse tipo de análise é denominada por Barkhuizen (2015) como *análise de conteúdo temático*. A partir dessa ordenação, pude analisar e discutir o conteúdo de cada sessão, considerando a fundamentação teórica sobre abordagens de ensino de línguas.

As questões que nortearam a pesquisa foram: 1. Que experiências de aprendizagem o aprendiz de inglês vivencia na página da BBC Learning English?; 2. Quais abordagens de ensino de línguas podem ser verificadas nos conteúdos do site?

Em relação à primeira questão, os dados apontam que a experiência de aprendizagem no ambiente exige autonomia do estudante, pois, ao contrário do *app*, não há envio de notificações. Contudo, o site disponibiliza mais opções e o aprendiz pode acessar imediatamente aquilo que lhe interessa. A proposta da página vai ao encontro do que Walter e White (2013) propõem sobre TELL, em que o aprendiz possui perfil conectivista de aprendizagem, acessando e filtrando conteúdos que o levam ao conhecimento.

O conteúdo do curso é desenvolvido considerando o nível a que se propõe elevar o aprendiz. O *input* linguístico é definido a partir de ocorrências reais em meios de comunicação, como notícias, textos literários e enquetes. Assim, é preciso realizar esforço na compreensão dos vídeos, podendo utilizar a transcrição como auxílio. As unidades e sessões têm um padrão de formatação, o que pode afetar o interesse devido ao aspecto repetitivo. Os temas variam significativamente, indo desde a discussão sobre notícias, passando por contação de histórias e adentrando análises de estruturas sintáticas e segmentos sonoros.

Os dados apontaram, ainda, que os recursos de edição, mudanças de ambiente, de personagens e apresentadores e o tom humorístico afetaram positivamente meu interesse. O quiz da sessão, constituído por questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, escolha de opção, entre outras, também surtiu efeito positivo, na medida em que auxiliou na assimilação de conteúdos e obtenção de conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Na sessão Vocabulary, há

uma proposta de produção textual, com textos de outros aprendizes servindo como exemplo. Apesar de eu não me dispor a realizar essa atividade, ela reflete o bom uso da convergência digital (PRENSKY, 2008), pois anteriormente era proposta em rede social e produzida por meio de comentários, assim como ocorria no Challenge, da sessão News Review. Esse é um caso em que o aprendiz sai do anonimato e ganha voz em um site amplamente acessado.

Em relação às abordagens de ensino, verifiquei características da abordagem gramatical, abordagem comunicativa e abordagem lexical, o que indica que, no curso Towards Advanced, os conteúdos não foram produzidos a partir de uma única concepção de língua e de ensinar língua. Como assevera Kumaravadivelu (2003), o método não está ancorado em qualquer contexto específico de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, os métodos são influenciados por tendências, e variam bruscamente entre um extremo teórico e outro.

Durante a análise dos dados, verifiquei, ainda, características de mais de uma abordagem em uma única sessão. Há, ainda, o exemplo da Masterclass, em que a abordagem varia de acordo com o apresentador do vídeo, sendo um voltado à gramatical e outro à comunicativa.

A análise a partir da abordagem lexical ocorreu devido à verificação do ensino voltado especificamente ao léxico em três das cinco sessões do curso. Nesses conteúdos, o foco está nas palavras, expressões e colocações estudadas. Esse trabalho voltado a blocos (*chunks*) de palavras está em consonância com a proposta de ensino e aprendizagem de léxico. Como demonstrado, apesar da denominação de “abordagem lexical”, proposta por Lewis, alvo de críticas e elogios, há outros teóricos que destacam a importância do léxico na aprendizagem de LE.

Por meio desta pesquisa, verifiquei ser possível realizar uma investigação sobre abordagens a partir da aprendizagem. Nesse sentido, é importante que o professor também saiba se colocar no lugar do aprendiz, refletindo sobre o fenômeno de aprender por meio da própria experiência, sobre maneiras de despertar o interesse e cuidados para não desestimular o aluno.

Além disso, como apontam os dados do diário, a experiência de aprendizagem contribuiu para o aprimoramento do meu conhecimento sobre a LI. Pude revisar conteúdos pouco estudados anteriormente, aprender novos usos para palavras

conhecidas, aprender recursos de ênfase, colocações e expressões idiomáticas. É preciso considerar sempre que a língua é viva, e nunca sabemos tudo sobre ela. Seria, portanto, uma atitude presunçosa assumir que não há mais o que aprender sobre o idioma que se ensina.

Frequentar ambientes on-line como a BBC Learning English também proporciona a geração de ideias para aulas e produção de materiais didáticos, assim como possibilita o contato com temáticas e conhecimentos de áreas variadas. É importante que o professor saiba utilizar Recursos Abertos de Aprendizagem (REA) nas suas aulas, utilizando a tecnologia de maneira colaborativa, como propõe Leffa (2016), customizando conteúdos, recomendando-os para aprendizes (como ocorreu comigo no passado), compartilhando-os com seus pares.

A multiplicidade de recursos e abordagens verificados na pesquisa aponta a complexidade existente em um único curso de um site da internet. Ao considerar que tal curso foi publicado no ano de 2016, pode-se subentender que hoje há recursos mais dinâmicos, por meio de aplicativos móveis. Nesse sentido, seriam relevantes pesquisas sobre o *app* da BBC Learning English para smartphone, além dos vários outros conteúdos disponíveis.

Espero que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre a importância da experiência de aprendizagem do professor, de sua trajetória como aprendiz, curioso e interessado pela L-alvo. Espero, ainda, ter proporcionado esclarecimentos sobre a pesquisa narrativa e sua utilidade na formação e prática do professor de LE.

Em relação às abordagens de ensino, espero estimular reflexões sobre os efeitos das TDIC na maneira de ensinar línguas. A imensa quantidade de recursos digitais, dispositivos eletrônicos e informação on-line têm transformado nossas vidas em vários aspectos, e não seria diferente em relação às abordagens de ensino.

REFERÊNCIAS

ALAVIJEH, K. K.; MARANDI, S. S. Hidden Curriculum in Inter-net-Enhanced English Educa-tion: the representation of iranian social actors in bbc learning english program. **Journal of Language Horizons**, v. 3, n. 2, p. 29-55, 2019.

ALGEO, J. **British or American English? A handbook of word and grammar patterns**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editora, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Relevância do conceito de Abordagem para a Área de Ensino de Línguas. *In*: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (Orgs.) **Estudos de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. Campinas: Pontes, 2020.

ANDRADE, E. C. **Análise de material didático em língua inglesa: foco no ensino de gramática**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, 2019.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *ELT Journal*, v. 17, n. 2, jan. 1963, p. 63-67.

BAILEY, K. M. Diary Studies of Classroom Language Learning: the doubting game and the believing game. *In*: SADTONO, E. (Ed.). **Language Acquisition and the second/foreign language classroom**. [S.l.: s.n.], 1991.

BAL, M. **Narratology: introduction to the theory of narrative**. 4. ed. Toronto: University of Toronto Press, 1985.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BARKHUIZEN, G. Narrative Knowledging in Second Language Teaching and Learning Contexts. *In*: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. (Eds.). **The Handbook of narrative analysis**. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd, 2015.

BARRETO, A. B. P. C. M. **Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera**. Natal: IFRN Editora, 2012.

BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BBC World Service. **BBC: a redação brasileira**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/history.htm>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BBC News. **BBC Brasil nasceu em 1938 com a história sobre Hitler**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/institutional/090120_expediente_tc2. Acesso em: 2 mar. 2022.

BBC Learning English. **Homepage**. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BERNARDINI, S. Corpora in the classroom: an overview and some reflections on future developments. *In*: SINCLAIR, J. M. (Ed.). **How to use corpora in language teaching**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

BOERS, F. *et al.* Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a lexical approach to the test. **Language Teaching Research**, v. 10, n. 3, p. 245-261, 2006.

BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics and standards. *In*: DAVES, A.; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

CADILHE, J. A. Narrativas e reflexão epistêmica. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CANAGARAJAH, S. From critical research practice to critical research reporting. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 321-331. 1996.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, 1980.

CARNEIRO, R. M. O. English Phonetics and Phonology: the contributions of the website BBC Learning English to the teaching of pronunciation. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 292-305, ago./dez. 2013.

CASNAVE, C. P. Diary of a dabbler: ecological influences on an EFL teacher's efforts to study Japanese informally. **TESOL Quarterly**, v. 46, n. 4, p. 642-670, 2012.

CHAPMAN, C.; SCOTT, P. Emerging Communities at BBC Learning English. **Tesl-Ej**, 11(4), 1-11. 2008.

CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEE/UFU. **R. Educ. Públ.**, Uberlândia, p. 663-667, 2012.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)**. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 8 out. 2022.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB – Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. (Eds.). **The Handbook of narrative analysis**. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd, 2015.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner**: individual differences in second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2014.

FREEMAN, M. Narrative as a mode of understanding: method, theory, praxis. *In*: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. (Eds.). **The Handbook of narrative analysis**. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd, 2015.

FREITAS, M. C. M. A. **Duas abordagens em harmonia ou conflito?** O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2008.

FREITAS, M. S.; BARBIRATO, R. S. Apontamentos da pesquisa nacional sobre o construto de abordagem. *In*: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (Orgs.) **Estudos de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. Campinas: Pontes, 2020.

FLICK, U. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. *In*: GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, V. A. Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2). *In*: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (Orgs.) **Estudos de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. Campinas: Pontes, 2020.

HIDALGO, P. F.J.; MOHEDANO, E. R. Webs y aprendizaje de lenguas: análisis de actividades de reading y listening para el hablante no nativo de inglés. El caso de la BBC. **EDMETIC**, Revista de Educación Mediática y TIC, v. 8, n. 1, p. 72-87, 2019.

HILL, J. Revisiting Priorities: from grammatical failure to collocational success. *In*: LEWIS, M. **Teaching Collocation**: further developments in the lexical approach. Hove: LTP Teacher training, 2000.

HYMES, D. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Selected Readings. London: Penguin, 1972.

IBPAD – Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados. **O que é Linguística de Corpus?** – veja 5 aplicações. Disponível em: <https://www.ibpad.com.br/blog/comunicacao-digital/o-que-e-linguistica-de-corpus-veja-5-aplicacoes/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

KAWACHI, C. J.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; KAWACHI, G. J. Reflexões acerca do papel da gramática em um livro didático de nível avançado. **Revista Desempenho**, v. 11, n. 1, p. 86-90, jun. 2010.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. [S.l.]: University of Southern California, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond the Methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale Language Series, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Routledge, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language: from grammar to grammaring**. [S.l.]: Newbury House Teacher Development, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LEFFA, V. J. **Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem**. 171–187, 2012.

LEWIS, M. **The lexical approach**: the state of ELT and a way forward. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.

LEWIS, M. **Teaching Collocation**: further developments in the lexical approach. Hove, England: Language Teaching Publications, 2000. p. 245.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach**. Hove, England: Language Teaching Publications, 2008.

LISBOA, J. V. R.; YAMAMOTO, M. I. Abordagem Lexical, Linguística de Corpus e Enem: uma proposta de ensino de língua inglesa. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 4, 2019.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers**. Sidney: Macquire University, 1991.

MARKS, J. Classroom report 4: Jonathan Marks. *In*: LEWIS, M. **Implementing the lexical approach: putting theory into practice**. Heinle: Cengage Learning, 2008.

MIQUEL, L. Los enfoques comunicativos en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Équivalences**, n. 1-2, p. 75-90, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, jan./jun. 2017.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **D.E.L.T.A.**, v. 34, n. 4, p. 1319- 1351, 2018.

PAVLENKO, A. Narrative Study: whose story is it, anyway? **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 2, 2002.

PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, 28/2, p. 163-188, 2007.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, 1989.

PINNEGAR, S.; DAYNES, J. G. Locating Narrative Inquiry Historically: thematics in the turn to narrative. *In*: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p. 3–34.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. Tradução: Luciene M. Garbuglio Castello Branco; Maristela M. Kondo Claus. Brasília, **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 2, n. 1, p. 83-91, 2003.

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

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: a practical course**. Edinburgh: Cambridge University Press, 2009.

ROCHA, N. A. O ensino de português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019.

SANTOS, A. I. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil**: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

SANTOS, I. A. B. **Abordagem Gramatical no Ensino/ Aprendizagem de Francês Língua Estrangeira a Brasileiros**: uma avaliação crítica. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

SARTWELL, C. **End of Story**: toward an annihilation of language and history. Albany: State University of New York, 2000.

SATAKA, M. M. **Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de língua espanhola**: uma pesquisa narrativa. 2019. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

SEARGEANT, P.; CHAPMAN, C. Using shakespeare to teach English in the digital age. **ELT Journal**, v. 73, n. 1, p. 21–30, 2019.

SCHMIDT, R. W. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Form-Focused Instruction: isolated or integrated? **TESOL Quarterly**, v. 42, n. 2, p. 181-207, 2008.

TOLEDO, F. B. **O silêncio dos aprendizes**: um estudo sobre o “período silencioso prolongado” de aprendizes de língua estrangeira (inglês). 2010. 261f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TOLEDO, F. B. **A relação estabelecida por aprendizes de línguas com séries de televisão**: interfaces com a sala de aula e com o processo de aprendizagem de inglês. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

VIANA, N. Prefácio. *In*: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (Orgs.) **Estudos de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. Campinas: Pontes, 2020.

XAVIER, V. R. D. Lexicologia, Lexicografia e Filologia: intersecções e especificidades epistemológicas. *In*: ISILEL, 2., 2011, Uberlândia. **Anais [...] Uberlândia**: EDUFU, 2011.

WIBLE, D. Multiword expressions and the digital turn. MEUNIER, F.; GRANGER, S. (Eds.). **Phraseology in foreign language learning and teaching**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

WOOLARD, G. Collocation: encouraging learner independence. *In*: LEWIS, M. **Teaching Collocation**: further developments in the lexical approach. Hove: LTP Teacher training, 2000.