

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Carolina Roque Aguiar

**DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE COMPONENTES FONÉTICO-FONOLÓGICOS NO
TEACHER'S GUIDE E NO *STUDENT'S BOOK* EM UM CURSO DE LÍNGUA
INGLESA NO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro

2023

Carolina Roque Aguiar

**DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE COMPONENTES
FONÉTICO-FONOLÓGICOS NO *TEACHER'S GUIDE* E NO *STUDENT'S
BOOK* EM UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA NO RIO DE JANEIRO**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Português-Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Cristina Kluge

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses seis anos em que estive presente na UFRJ como aluna de licenciatura em Letras Português-Inglês, tive a oportunidade de aprender muito como pessoa e como profissional. Conheci pessoas incríveis e passei por diversas nuances na minha vida particular. No fim dessa incrível jornada, a palavra que invoco não poderia ser outra senão “gradidão”.

Agradeço, primeiramente, a Deus, aos meus guias espirituais e a toda a espiritualidade que esteve me amparando em cada etapa do caminho e que nunca me deixou só. Penso em cada momento difícil em que acreditei não ser capaz de ultrapassar um desafio e vejo o quão grandiosa foi a presença de todos esses seres que me iluminam.

Em uma segunda instância, agradeço à minha família. Menciono, em especial, a minha mãe, Maria Isabel, a minha irmã, Vivian, o meu companheiro de vida, Paulo Roberto, a minha cunhada, Thalita, e a minha sogra, Tatiana. Essas foram pessoas grandiosas que conseguiram me dar forças e palavras de afeto nos momentos em que mais precisei. Sem vocês ao meu lado, minha jornada teria sido ainda mais difícil. Reforço também o suporte oferecido pelas minhas avós, que hoje são estrelas que iluminam o céu: Lucília, Mailde e Alayde. Tenho muito orgulho de ser um pedaço do que vocês foram e de ter mulheres tão fortes como modelo.

Terceiramente, agradeço a todas as pessoas amigas que estiveram comigo no decorrer da minha caminhada na UFRJ e que sempre me ampararam. São elas: Dayana Romeiro, Larissa Andrade, Taís Bravo e Sarah Alves. Elas não poderiam deixar de estar em meus agradecimentos uma vez que foram as minhas companheiras diárias. Destaco, igualmente, as amigadas que me acompanham desde o ensino médio, Juliana Teixeira e Ingrid de Oliveira, que estiveram e, sempre estão, presentes em todos os momentos, bons ou ruins, da minha vida.

Por fim, porém não menos importante, agradeço imensamente à minha orientadora Denise Cristina Kluge. Denise nunca foi somente a minha orientadora; ela foi minha amiga, minha incentivadora, minha psicóloga e meu alicerce desde o momento em que a conheci. Ela é um dos seres mais iluminados e preciosos que eu conheço e é, igualmente, uma grande fonte de inspiração, no campo pessoal e profissional. Sinto-me honrada em tê-la comigo nessa conclusão de curso.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar e tentar entender de que forma a fonética e a fonologia podem ser usadas como ferramenta de aprendizagem e não mais como perpetuação de padrões impostos por idealizações criadas acerca do que é o inglês correto. Para cumprir esse objetivo foi feita uma análise do *Teacher's Guide* e do *Student's Book* de uma coleção de um curso de idiomas no Rio de Janeiro a fim de observar a recorrência com que aspectos fonético-fonológicos aparecem nos mesmos e a qual propósito esses aspectos buscam atender. A partir dessa análise, constatou-se que a coleção analisada ainda está atrelada a uma noção simplista e canonizada no que diz respeito ao papel da fonética e da fonologia em sala de aula e que é preciso mudar a visão que se tem, por parte de escolas de idioma e dos professores, em relação a como tornar o ensino de pronúncia algo significativo e crítico para os alunos.

Palavras-Chaves: Fonética; Fonologia; Ensino-aprendizagem de Inglês; Material Didático.

ABSTRACT

This work aims to investigate and try to comprehend how phonetics and phonology can be used as a learning tool rather than perpetuating patterns imposed by idealizations created about what correct English is. To achieve this goal, an analysis of the *Teacher's Guide* and *Student's Book* of a language course collection in Rio de Janeiro was conducted to observe how frequently phonetic-phonological aspects appear in them and for what purpose these aspects seek to serve. From this analysis, it was found that the analyzed collection is still tied to a simplistic and canonized notion regarding the role of phonetics and phonology in the classroom. It is necessary to change the perspective held by language schools and teachers regarding how to make pronunciation teaching something meaningful and critical for students.

Keywords: Phonetics; Phonology; English Teaching and Learning; Teaching Material.

LISTA DE SIGLAS

CLAC - Cursos de Línguas Abertos à Comunidade

EFL - *English as a Foreign Language* ou Inglês como Língua Estrangeira

ELF/ ILF - *English as a Lingua Franca* ou Inglês como *Lingua Franca*

ESL - *English as a Second Language* ou Inglês como Segunda Língua

HR - *High Resolution*

HR1 - *High Resolution 1*

LF - *Learning Factory*

L1 - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

SB - *Student's Book* ou Livro do Aluno

TG - *Teacher's Guide* ou Manual/ Guia do Professor

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. Introdução	6
2. Descrição do <i>Teacher's Guide</i>	13
3. Panorama da Presença de Aspectos Fonéticos e Fonológicos no SB	41
4. Análise e Descrição de uma Lição do Livro HR1	47
5. Considerações Finais	55
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	58
Anexo 1 - Textos na Íntegra disponíveis na Subseção denominada “<i>Language Box</i>”	58
Anexo 2 - Textos na Íntegra disponíveis na Subseção denominada “<i>Principles and Beliefs</i>”	58
Anexo 3 - Textos na Íntegra disponíveis na Subseção denominada “<i>High Resolution Special Features</i>”	59

1. Introdução

Meu contato com a língua inglesa se inicia no ano de 2011 quando tive a oportunidade de começar a estudar esse idioma de maneira formal em uma escola tradicional de idiomas no Rio de Janeiro. Desde essa época, ainda que eu estivesse com 13 anos e fosse uma estudante de ensino fundamental, alguns aspectos relacionados à fonética e à fonologia já me chamavam a atenção nos livros didáticos que eram utilizados em sala de aula. Em muitos momentos, tais elementos vinham em uma caixinha, como uma nota de rodapé, nos livros didáticos e, em sua maioria, eram assuntos “ignorados” pelos professores. Lembro-me de me questionar acerca dos símbolos que, posteriormente, vim a aprender e nomear como símbolos fonéticos. Em um primeiro momento, eles eram apenas códigos indecifráveis e esquecidos no final da página do livro. Conforme fui avançando na minha trajetória no curso de inglês, houve a utilização de um novo livro didático, o qual se propunha a “explicar” esses símbolos. Nele, era possível ver o símbolo representado por um som presente em uma palavra. Porém, ainda assim, eram apenas incógnitas para mim uma vez que nunca entendi qual era o real significado e objetivo de ser exposta a esse conhecimento dentro da sala de aula.

Alguns anos se passaram e, em vias de concluir o curso de inglês, no ano de 2017, comecei a estudar Licenciatura em Letras Português-Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A partir deste momento, uma nova jornada de descobertas e investigações iniciou-se em minha vida. Foi na disciplina de Linguística II, cursada no segundo semestre de 2017, que tive a oportunidade de aproximar-me dos conhecimentos inerentes a esse campo de estudo da fonética e da fonologia. Nessa disciplina, estabeleci meu primeiro contato com os símbolos fonéticos propriamente ditos e pude entender o que eles representavam: sons. Tive a chance de aprender que eles não estão relacionados a grafemas¹, mas sim a fonemas². Além disso, fui exposta ao Alfabeto Fonético Internacional (IPA) e, por meio disso, realizei reflexões e observações empíricas de características majoritariamente relacionadas à Língua Portuguesa. Ainda que o enfoque estivesse em português, este foi um momento de muita

¹ Os grafemas podem ser compreendidos como as letras escritas que compõem o alfabeto. De acordo com Celce-Murcia “A ortografia do inglês, embora seja relativamente sistemática por si só, é simplesmente muito abstrata para ser foneticamente (ou fonemicamente) ideal, pois carece do princípio de correspondência de um-para-um entre símbolos e sons.” (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 270, tradução proposta por mim).

² Enquanto fonemas são “diferenças sonoras que distinguem palavras”. (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 37, tradução proposta por mim). Sendo assim, ao se utilizar de um determinado som em uma palavra, estaremos diferenciando-a de outra. A autora aponta a diferença entre se dizer *pat* e *bat*, palavras em que encontramos dois sons distintos: /p/ e /b/, respectivamente.

relevância para a minha trajetória acadêmica posto que representou uma grande descoberta para mim.

Posteriormente a esse momento, no ano de 2019, já no quinto período da graduação, cursei a disciplina de Fonética e Fonologia em Língua Inglesa, a qual era ministrada pela professora e doutora Denise Kluge. Nessa matéria, pude relembrar algumas nuances anteriormente aprendidas e pude investigar como meus conhecimentos acerca desse campo de estudo se relacionavam à Língua Inglesa. O ato de realizar essa disciplina representou um grande marco na minha trajetória de falante de inglês como segunda língua (ESL) uma vez que aprendi a olhar criticamente para o meu uso desse idioma. Passei a analisar a forma como eu falava e de que maneira tais conhecimentos me ajudaram a ser uma falante mais consciente dos mecanismos linguísticos dessa língua. Pude refletir acerca do quanto teria sido relevante ter acesso a essa informação enquanto estudante de escola de idiomas e o quanto isso poderia ter contribuído para o meu processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente a minha jornada acadêmica, iniciei minha carreira profissional. No ano de 2018, comecei a lecionar em um projeto de extensão universitário chamado Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC). Por meio desta oportunidade, aprendi a refletir ainda mais sobre o meu uso da Língua Inglesa pois minhas práticas ecoariam em meus alunos. Levantei os seguintes questionamentos: “De que maneira eu tentaria levar a fonética e a fonologia para a sala de aula?” e, acima de tudo, “de que forma isso seria realizado?”. Posso afirmar que foi um grande privilégio ter começado essas reflexões no cenário do CLAC, que se propõe a ser um curso de línguas que forma alunos-cidadãos e seres críticos e que visa discutir, em sala de aula, as relações de poder que perpassam o ensino dessa língua.

De acordo com Haus (2018) não há nenhum fator intrínseco à língua inglesa que a torna superior às outras línguas do mundo (MCKAY, 2003; NORTON, 2011; 2015; JORDÃO, 2014 apud HAUS, 2018, p. 19), entretanto, não é possível negar o status único de prestígio que o inglês possui no mundo globalizado em que vivemos. Leffa (2002 apud Haus 2018) pontua que os elementos que sustentam tal rótulo à língua inglesa são:

(1) O inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) Inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) Inglês é a língua de trabalho da maioria das organizações internacionais; (4) Inglês é a língua estrangeira mais ensinada no mundo. A razão mais importante, contudo, é o fato do inglês não ter fronteiras geográficas. (LEFFA, 2002, p. 03 apud HAUS, 2018, p. 19-20³).

Em outras palavras, ainda que não haja um fator inato para tal ocorrência, a língua inglesa e tudo que a cerca possuem um grande reconhecimento mundial. De acordo com

³A tradução acima apresentada foi proposta por Haus (2018, p. 19-20).

Mignolo (1995, 2000) e Quijano (1991 apud Grosfoguel, 2011, p. 8) há, no mundo atual, uma "hierarquia epistêmica que privilegia o conhecimento e a cosmologia ocidentais sobre o conhecimento e as cosmologias não ocidentais, [uma ideia que está] institucionalizada no sistema universitário global." (MIGNOLO, 1995, 2000; QUIJANO, 1991 apud GROSFOGUEL, 2011, p. 8)⁴. Nesse sentido, o inglês, que ganha seu papel notório mundialmente a partir das trocas comerciais iniciadas pela Inglaterra, foi capaz de atingir um grande poder de influência devido a esse consumo, muitas vezes inconsciente, que nós temos em relação a produtos e produções de países canônicos.

Grosfoguel (2011, p. 4) vai além e afirma haver no mundo uma noção epistemológica que acaba por veicular práticas racistas e sexistas, na qual precisamos acessar conceitos e pensamentos que foram produzidos apenas por homens ocidentais, mesmo que estudiosas não ocidentais também produzam conhecimento. Conclui-se então que essa ideia de preconizar aquilo que vem de fora é algo que nos acompanha, como sociedade, há um longo tempo e que tal conceito faz com que estejamos sempre dispostos a consumir e priorizar aquilo que vem de fora, aquilo que nos é “estrangeiro” por excelência.

No que diz respeito à educação, tal acepção pode se tornar delicada uma vez que há de se observar atentamente que ideias estão sendo veiculadas e até perpetuadas dentro do ambiente da sala de aula. Com base nas reflexões trazidas por Leffa (2002 apud Haus, 2018) entende-se que o tão prestigiado falante nativo é visto como uma régua de sistematização entre o que é certo ou errado, bom ou ruim, próximo ou distante do modelo idealizado. Como educadores e, acima de tudo, formadores de indivíduos, precisamos encontrar subterfúgios para não perpetuar tais paradigmas e fazer nossos alunos acreditarem que esse é o único modelo existente de língua e que o inglês usado por eles não é legítimo e igualmente apropriado.

A fim de continuar com a descrição da minha trajetória, destaco que o ensino de fonética e fonologia como uma ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa se fez ainda mais primordial e necessário quando, em 2021, comecei a estagiar em uma escola de idiomas tradicional no Rio de Janeiro. Reflexões, questionamentos e discussões sobre sotaque, papel do falante nativo e o papel que o ensino de sons se propõe a ocupar nesse ambiente me intrigaram ainda mais. Nesse primeiro momento, minha função era

⁴ Texto Original: “an epistemic hierarchy that privileges Western knowledge and cosmology over non-Western knowledge and cosmologies, and institutionalized in the global university system.” (Mignolo 1995, 2000; Quijano 1991 apud Grosfoguel, 2011, p. 8, tradução feita por mim)

fornecer aulas de apoio para alunos que estivessem apresentando algum tipo de dificuldade na aprendizagem de língua inglesa.

Por conta disso, as aulas fornecidas por mim tinham uma duração de quarenta e cinco minutos e buscavam atender aspectos particulares que o aluno estivesse enfrentando. Em outras palavras, se o aluno em questão tivesse dúvidas em como usar o verbo *to be*, eu faria uma aula trabalhando, especificamente, esse assunto. Nesse caso, havia, de minha parte, pouco contato com aspectos fonológicos uma vez que era necessário atender uma demanda particular em um curto espaço de tempo. Por outro lado, em alguns momentos, eu era responsável também por tentar repor o máximo de conteúdo que o aluno perdeu por ter estado ausente em uma aula. Nessa dada situação, eu deveria selecionar as atividades mais relevantes que fariam esse aluno reter, em quarenta e cinco minutos, o que foi feito em sala em uma hora e quinze minutos e de modo indutivo, que era a metodologia utilizada nas aulas.

É, de certo modo, evidente que, em ambos os cenários, aspectos fonológicos eram ignorados por mim. Por conta disso, muitas inquietações se tornaram ainda mais latentes e comecei a questionar minha conduta como professora. Eu já acreditava que fonética e fonologia poderiam e deveriam estar presentes no processo de ensino-aprendizagem de ESL; entretanto, como eu poderia fazer isso com tão pouco tempo disponível e com uma demanda tão específica a ser atendida? Tais questionamentos não foram respondidos por mim até que eu me tornasse, propriamente dita, professora nesta instituição no segundo semestre do ano de 2023.

Por meio dessa nova oportunidade, acreditei que esse seria um momento oportuno para que eu tentasse fazer algo diferente do que meus professores fizeram quando eu era aluna. Eu certamente sabia que estava me propondo a realizar um grande desafio posto que seria meu primeiro semestre nesse novo cargo, que demanda condutas diferentes das que eram desempenhadas por mim até então, e que eu teria de encontrar maneiras de lidar com os materiais de maneira crítica e consciente a fim de adaptar e dar espaço aos componentes fonético-fonológicos que estivessem presentes nos mesmos.

De acordo com Castro Gomes (2020, p. 158), ao longo da história, muitos autores atestam para as nuances presentes no ensino de pronúncia em um contexto de aquisição de segunda língua (L2). Kelly (1969 apud Castro Gomes, 2020, p.158) defende que essa fora uma área recorrentemente subjugada e silenciada tanto no contexto de sala de aula quanto na área de pesquisa acadêmica. Em contrapartida, prospectos de mudança no interesse desse campo foram defendidos por Derwing (2014 apud Castro Gomes, 2020, p. 158-159) e Isaacs

(2018 apud Castro Gomes, 2020, p. 158-159), principalmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa.

Nesse sentido, é importante entender de que forma o ensino de pronúncia apresentou-se e modificou-se ao longo do tempo. Murphy e Baker (2015 apud Castro Gomes, 2020, p. 159) propõem que há quatro momentos de inovações diferentes relacionados ao ensino de pronúncia. Em um primeiro momento, Murphy e Baker (2015 apud Castro Gomes, 2020, p. 159) apontam para meados de 1850 e afirmam que seu início se deu com a criação das Escolas *Berlitz* e do Método Direto (*Direct Method*). Nesse cenário, a pronúncia era trabalhada seguindo uma abordagem imitativo-intuitiva. Segundo Celce-Murcia et al. (2010 apud Castro Gomes, 2020, p. 159), essa abordagem pode ser definida como dependente da “(...) habilidade do aprendiz em ouvir e imitar um determinado modelo sem instrução explícita.” (CELCE-MURCIA et al., 2010 apud CASTRO GOMES, 2020, p. 159).

Em um segundo momento, Murphy e Baker (2015 apud Castro Gomes, 2020, p. 159) declaram que a criação da Associação Internacional de Fonética (1886-1889) e do IPA foram um propulsor para mudanças no campo da pronúncia. Segundo eles, o início do Movimento da Reforma fez surgir a abordagem analítico-linguística que defendia a formação de professores em Fonética a fim de “(...) oferecer aos aprendizes informações explícitas sobre sons e ritmos da língua alvo.” (MURPHY E BAKER, 2015 apud CASTRO GOMES, 2020, p. 159). Em outras palavras, tanto a abordagem imitativo-intuitiva quanto a abordagem analítico-linguística coexistiram nesse período.

De acordo com Castro Gomes (2020, p. 160), ainda nesse período, houve o aparecimento de uma nova perspectiva de ensino chamada Método Audiolingual (*Audiolingual Method*) que foi responsável por suprimir a abordagem analítico-linguística e reacender a ensino de pronúncia por meio da imitação. A autora postula ainda que, por volta dos anos 1960, deu-se início a uma Abordagem Cognitiva (*Cognitive Approach*) na qual “(...) o processo mental começa a substituir a formação de hábitos no ensino de línguas.” (CASTRO GOMES, 2020, p. 160). Em outros termos, Castro Gomes (2020, p. 160) ao se referenciar a Scovel (1969 apud Celce-Murcia et al. 2010) destaca que “O ensino de pronúncia começa a ser descartado em favor do ensino de gramática e vocabulário, uma vez que a pronúncia próxima do falante nativo, tão almejada pelo audiolingualismo, seria algo impossível de atingir.” (SCOVEL, 1969 apud CASTRO GOMES, 2020, p. 160).

Castro Gomes (2020, p. 160) postula que, no ano de 1970, houve o crescimento de uma nova era com foco na comunicação e que isso faz surgir novas perspectivas para a sala de aula, dando início ao terceiro momento de inovações. Celce-Murcia et al. (2010 apud Castro

Gomes, 2020, p. 160) indica que “o foco na comunicação linguística traz uma urgência renovada ao ensino da pronúncia.” (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010 apud CASTRO GOMES, 2020, p. 160). Nesse sentido, Castro Gomes (2020) indica que instaurou-se a necessidade de se desenvolver novos materiais para o ensino de pronúncia. Murphy e Baker (2015 apud Castro Gomes, 2020, p. 161) mencionam diversos autores exponenciais dessa época e defendem que:

(...) os especialistas no ensino e no desenvolvimento de materiais baseavam suas práticas em literatura relevante, em sua experiência como professores e em sua intuição, mas não desenvolviam pesquisas empíricas. Mesmo assim, esses autores foram bem sucedidos na integração das abordagens intuitivo-imitativa e analítico-linguística. (MURPHY; BAKER, 2015 apud CASTRO GOMES, 2020, p. 161).

Segundo Castro Gomes (2020, p. 161) a falta de pesquisas empíricas fez surgir, de acordo com Murphy e Baker (2015 apud Castro Gomes, 2020, p. 161), a necessidade da criação de um quarto momento de inovações na área de pronúncia. Os autores destacam ainda que o início dessa nova era se deu em 1990 e perdura até os dias atuais e que, nela, “(...) os resultados de pesquisa empírica começam a ser utilizados para o ensino de pronúncia de língua inglesa.” (MURPHY; BAKER, 2015 apud CASTRO GOMES, 2020, p. 161). Por fim, Castro Gomes (2020) indica que Murphy e Baker (2015 apud Castro Gomes, 2020, p. 161) preveem um quinto momento de inovação para a próxima década, no qual haverá a integração dos “(...) avanços conquistados nas três primeiras ondas e [d]a expansão da pesquisa empírica iniciada na quarta onda.” (MURPHY; BAKER, 2015 apud CASTRO GOMES, 2020, p. 161).

Como professora, questiono-me: Em qual dessas eras o material didático que uso está inserido? Que adaptações podem ser feitas por mim a fim de atualizar esse material? Qual está sendo o objetivo do ensino de componentes fonológicos na minha sala de aula? Meus alunos devem repetir um ideal de pronúncia na tentativa de se assemelharem a “falantes nativos” ou objetivando serem claramente compreendidos? O que nós, como professores, devemos priorizar em sala de aula?

Ao tentar responder essa última pergunta, menciono uma grande reflexão proposta por Alves (2015 apud Castro Gomes, 2020, p. 162), na qual o autor indica que “Em meio a esse ambiente comunicativo, o objetivo do ensino de pronúncia é muito maior do que a mera acuidade – é, sim, a comunicação, que tem a inteligibilidade como maior precursor.” (ALVES (2015, p.407 apud CASTRO GOMES, 2020, p. 162). Nesse sentido, segundo Castro Gomes (2020, p. 162) haveria a “(...) evolução do ‘Ouvir e Repetir’ para uma perspectiva [d]o ‘Interagir e Significar’”. (CASTRO GOMES, 2020, p. 162). Em suma, essa resposta nos

parece muito óbvia e tangível pois sabe-se que não devemos impor essas idealizações a nossos alunos; porém, a pergunta que persiste é: Como posso agir de maneira diferente utilizando o material ofertado pela escola na tentativa de gerar uma experiência mais significativa para meu alunado?

Todas essas indagações, questionamentos e inquietações que me acompanharam no decorrer da minha vida como estudante-professora de língua inglesa fizeram surgir o elemento propulsor desse trabalho, que busca investigar e tentar entender de que forma a fonética e fonologia podem ser usadas como ferramenta de aprendizagem e não mais como perpetuação de padrões impostos por idealizações criadas acerca do que é o inglês correto. Para tanto, este trabalho se propõe a descrever e analisar o *Teacher's Guide* (TG, Manual do Professor) e o *Student's Book* (SB, Livro do Aluno) de um curso de inglês de uma escola de idiomas tradicional no Rio de Janeiro a partir da recorrência com que aspectos fonético-fonológicos aparecem nos mesmos e, por fim, a descrever e analisar uma lição do SB a fim de verificar se há uma consistência entre o que foi proposto no TG e o que foi de fato apresentado no SB.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na seção 1, há uma breve descrição a respeito da minha trajetória de vida e de alguns momentos que foram ímpares para a construção de quem sou como pessoa e profissional. Além disso, essa seção detalha como esses aspectos pessoais me motivaram a escrever este trabalho e moldaram os objetivos que busco atender. Na seção 2, por sua vez, encontra-se uma descrição minuciosa do *Teacher's Guide* a fim de informar quais metodologias o norteiam, quais objetivos buscam ser atendidos e quais elementos compõem o material didático em estudo. Essa descrição vem acompanhada de algumas reflexões que emergiram no decorrer desse processo e buscam gerar questionamentos a serem considerados por um profissional que faça uso desse material.

Além disso, é possível encontrar, na seção 3, um breve panorama sobre a frequência em que componentes fonético-fonológicos aparecem no material didático em análise. A fim de atender tal objetivo, foi necessário comparar e contrastar o que foi apresentado no TG e o que, de fato, encontrava-se no SB. Por outro lado, na seção 4, houve uma análise acompanhada de descrição de uma lição do livro a fim de observar aspectos ligados à fonética e à fonologia. Observou-se qual fora a instrução do TG e como viera apresentado no SB e propôs-se algumas sugestões de possíveis adaptações a serem conduzidas visando uma maior conexão com aspectos fonético-fonológicos por parte dos discentes. Por fim, na seção 5, há as considerações finais deste trabalho e propostas de reflexões a serem atendidas futuramente.

2. Descrição do *Teacher's Guide*

Essa seção tem como objetivo prover uma descrição detalhada acerca do material didático que será instrumento de análise nesta pesquisa. O livro a ser investigado faz parte de uma coleção intitulada *High Resolution* (HR) composta por 6 volumes. Estes livros têm como público-alvo alunos que estão tendo seu primeiro contato com inglês, ou seja, alunos de nível básico. Em termos gerais, essa coleção de livros é criada e comercializada pela empresa brasileira denominada *Learning Factory* (LF). De acordo com o site oficial da editora⁵, a língua inglesa, em suas mais variadas coleções, assume um papel de “(...) ferramenta de aprendizagem visando tanto ao desenvolvimento da competência linguística como de conhecimentos e habilidades aplicáveis à vida real.”. Nesse sentido, essa coleção propõe-se a usar a língua inglesa como um instrumento que auxilie os alunos em situações cotidianas e reais. Esse é um aspecto relevante a ser considerado durante a análise crítica do material didático.

Outro ponto importante é o fato de que essa coleção fora realizada no ano de 2014 e impressa, somente, em 2016 pela empresa Edigráfica. Essa datação deve ser mencionada posto que há, entre o ano de publicação da coleção e o presente ano deste trabalho, um afastamento de quase 10 anos. Esse fator pode vir a influenciar na análise dos livros já que muitos conceitos e práticas educacionais se modificaram no decorrer dos anos. Destaco aqui a pesquisa realizada por Castro Gomes (2020) em se tratando do ensino de pronúncia na qual a autora define os critérios de análise de materiais didáticos levando em consideração as quatro ondas de inovações no ensino (Murphy e Baker, 2015) e suas respectivas datações, assim como fora mencionado na seção de *Introdução*.

Ainda que o foco da pesquisa de Castro Gomes (2020) seja em livros de pronúncia, especificamente, trarei algumas de suas reflexões acerca dos livros que encontram-se na quarta onda de inovação, ou seja, foram publicados desde 2011 até os dias atuais. Essa medida busca estabelecer uma relação entre o que o cenário atual dispunha/ dispõe, em termos de ensino de pronúncia, e o que o livro que está sendo analisado neste trabalho implementou em sua confecção. Um fator importante foi a estreita relação estabelecida por Castro Gomes (2020, p. 170) entre o ensino de pronúncia e os avanços das pesquisas relacionadas ao conceito de *Inglês como Língua Franca* (ILF ou ELF). Segundo a autora, atualmente, esses

⁵ Learning Factory. Disponível em: <<https://learningfactory.net/#secao-sobre-nos>>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

dois aspectos estão imbricados uma vez que muda-se a forma como se define o que é a língua inglesa e quais papéis ela desempenha mundialmente.

Castro Gomes (2020, p. 171-172) conclui que, no decorrer do século XX e início do século XIX, a abordagem do ensino de inglês como uma língua internacional ganha exponencial importância devido ao grande e crescente número de falantes não nativos de língua inglesa e esse fator veio a contribuir para o consequente avanço nos estudos realizados na área da fonologia. Por fim, a autora descreve que:

O objetivo da inteligibilidade substitui a pronúncia próxima de um nativo, a variabilidade se sobrepõe à ideia de uma variedade padrão, o professor não nativo começa a ser valorizado como um modelo para o ensino. As pesquisas sobre diferenças individuais, importância da instrução, tipos de tarefas, procedimentos avaliativos, descrições acústicas e articulatórias do inglês não nativo proliferam e os resultados são utilizados na formação de professores. Finalmente, as discussões sobre o ILF, o ambiente multilíngue e o conceito de língua como um sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ambiente da Linguística Aplicada entram nos materiais de formação de professor. (CASTRO GOMES, 2020, p. 172)

Tomando por base os estudos apresentados, Murphy e Baker (2015) e Castro Gomes (2020), trarei uma descrição acerca do TG e de que forma ele se relaciona ao SB a fim de compreender de que modo a língua inglesa é compreendida pelos organizadores da coletânea e quais perspectivas de ensino de pronúncia eles buscam alcançar em seu material. Outro ponto relevante é a observação do fato da coleção HR estar em consonância com as pesquisas que investigam como o ensino de pronúncia vem se desenvolvendo desde 2011 até o cenário atual.

Minha escolha dessa coleção dentre as outras que estão presentes na escola de idiomas em que trabalho se deu, especificamente, por conta do público alvo a que ela busca atender. Assim como fora mencionado na seção de *Introdução*, atualmente, trabalho como professora em uma escola de idiomas tradicional no Rio de Janeiro e, nela, sou responsável por ministrar aulas de língua inglesa para alunos de diferentes níveis, ou seja, do mais básico ao avançado. Além disso, durante os mais de dois anos em que trabalho nessa empresa e, tendo ocupado duas funções distintas na mesma, tive a oportunidade de lidar com muitos alunos de nível básico inicial, isto é, alunos de primeiro período e que, em muitos casos, não haviam tido nenhum contato com inglês anteriormente.

Esse fator encorajou-me a delimitar o escopo de análise deste trabalho para o primeiro livro desta coleção, chamado *High Resolution 1* (HR1). É válido ressaltar ainda que esse volume configura-se como o material didático que mais tive contato e que mais foi utilizado por mim em situações reais de sala de aula. Nesse sentido, pude observar na prática a efetividade do que o livro se propõe a discutir e pude analisar criticamente de que forma as

premissas veiculadas por ele são realmente implementadas no contexto educacional. Destaco ainda o fato de eu ter expresso um desejo por desenvolver uma breve pesquisa sobre o material didático em análise neste trabalho com a minha gerente e ela ter me possibilitado acessar toda a coleção por meio da biblioteca disponível na escola.

No que diz respeito à descrição dessa coleção, é importante mencionar que os professores, na instituição em que trabalho, têm acesso a duas versões do livro: o TG e o SB. Outro ponto a ser considerado é que ambos são escritos integralmente em língua inglesa, nesse sentido, todas as instruções e comandos são veiculados em inglês tanto para os professores quanto para os alunos. Esse dado é relevante pois reforça que não há, dentro do contexto de sala de aula, oportunidades para o uso de português. Saliento ainda que, no decorrer deste trabalho, trarei alguns termos e passagens em inglês e/ou traduções propostas por mim. Em ambos os casos, informarei ao leitor acerca de minhas escolhas.

O TG, por um lado, busca ser, de fato, um guia para que os professores conduzam a aula de maneira fidedigna à metodologia a qual o livro busca seguir. Por outro lado, o SB, cumpre dois objetivos: primeiro, o de prover aos professores o material didático propriamente dito, uma vez que no TG há somente a descrição do passo-a-passo que o docente deve seguir durante a aula; e segundo, o de ser o material didático ao qual os alunos terão acesso e utilizarão durante as aulas.

Iniciarei minha descrição tomando como base o TG, em virtude do fato de que ele determinará as diretrizes e as metodologias que norteiam o material didático em análise. Esse livro começa com um sumário contendo o tópico inerente a cada seção do mesmo. No total, há cinco divisões neste guia, são elas⁶: 1) *Scope and Sequence*; 2) *Walkthrough*; 3) *Introduction*, a qual subdivide-se em cinco partes, conforme ilustrado no quadro a seguir; 4) *Lesson Plans*; e 5) *Resources*. Apresento, a seguir, no Quadro 1⁷, uma ilustração de cada seção e suas respectivas subdivisões a fim de que o leitor possa visualizar cada parte do material em análise. Feito isso, iniciarei uma breve descrição de cada seção.

<i>CONTENTS</i>
1. <i>Scope and sequence</i>
2. <i>Walkthrough</i>

⁶ Assim como fora informado anteriormente, o material em análise está escrito em língua inglesa. Optei por manter as seções com o nome que foi originalmente designado.

⁷ O Quadro 1 representa uma adaptação feita por mim de um recurso que está disponível no livro em análise. É possível encontrá-lo em: High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p.3.

3. <i>Introduction</i>
3.1. <i>Course aims and structure</i>
3.2. <i>Principles and beliefs</i>
3.3. <i>Approach</i>
3.4. <i>Course components</i>
3.5. <i>High Resolution special features</i>
4. <i>Lesson Plans</i>
5. <i>Resources</i>
<i>List of photocopiable resources</i>
<i>Resources Pack</i>

Quadro 1 - Ilustração das seções presentes no *Teacher's Guide*

Fonte: adaptado pela autora de: High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p.3

Na primeira seção, *Scope and Sequence* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 4-6), há tabelas contendo informações a respeito da organização do livro usado em sala de aula. Há, no total, quatro unidades, sendo elas subdivididas em cinco lições cada (de A a E). Além disso, no final de cada unidade, há duas seções que buscam consolidar os conteúdos aprendidos no decorrer de toda a unidade, são elas: 1) *Talk to Me*, a qual dedica-se a prover atividades que estimulem a habilidade oral de cada aluno; e 2) *Grammar Reference + Vocabulary Reference*, as quais objetivam revisar os conteúdos gramaticais e de vocabulário inerentes a cada lição.

No que se refere à organização de cada unidade, a primeira seção dedica uma tabela com um resumo de conteúdos e habilidades de cada unidade. Nas tabelas individuais e em referência a cada unidade, é possível encontrar as determinadas informações: 1) o título de cada unidade; 2) a divisão de cada lição, que vai de A até E; 3) o título e a paginação de cada lição; 4) o foco individual de cada lição, ou seja, que estrutura linguística os alunos serão capazes de produzir após a aula; 5) a *target language* de cada lição, contendo informações que se dividem em *vocabulary*, *grammar*, *pronunciation*, e *expressions*, e que mudam de acordo com o objetivo geral de cada lição; 6) as habilidades que estão sendo trabalhadas na respectiva lição, variando entre *listening*, *writing*, *reading*, *viewing* e *speaking*; e, por fim, 7) uma parte que pode ou não estar presente em todas as lições, mas que destina-se a recapitular determinados conteúdos, chamada *Recycling*.

A segunda seção, *Walkthrough* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 7-9), propõe-se a ilustrar e a discorrer sobre os componentes que estão presentes em cada lição, tomando por base uma lição a título de exemplificação. Essa seção possui um viés mais lúdico e ilustrativo, posto que apresenta imagens e representações das seções disponíveis no SB e algumas terminologias as quais os docentes terão contato no decorrer do TG. Ademais, essa parte subdivide-se em 4 categorias: 1) *Language Box*; 2) *Resources Bar*; 3) *Procedures*; 4) *Unit Organization*. No decorrer da primeira subparte, *Language Box*, é possível observar uma imagem ilustrando uma tabela que contém todas as informações encontradas no início de cada lição do livro e que é disponibilizada no TG a fim de sistematizar e organizar os aspectos mais importantes da lição para o professor. Essa tabela dispõe das seguintes informações⁸:

- 1) *Aims of the Lesson*: que busca gerar sentenças iniciadas por “*Can do*” e que possam ser faladas sob o ponto de vista dos alunos. Em outras palavras, essa parte demonstra que estruturas o aluno será capaz de produzir no final da aula. Nesse sentido, o aluno responderá a pergunta “*What can you do now?*” dizendo “*I can talk about my future plans*”, por exemplo;
- 2) *Resources*: uma listagem com todos os recursos a serem utilizados durante a aula, sendo eles: atividades a serem impressas previamente, atividades digitais, vídeos, etc;
- 3) *Grammar & Vocabulary*: os tópicos gramaticais e/ou lexicais que serão abordados na lição;
- 4) *Skills*: uma breve descrição acerca das habilidades e sub-habilidades que serão trabalhadas durante a lição em questão;
- 5) *Pronunciation*: uma listagem com aspectos fonológicos inerentes a características segmentais (ou seja, relacionadas a fonemas) e suprasegmentais (por exemplo, tonicidade, ritmo e entonação);
- 6) *Function*: uma listagem com funções frequentes nas quais a língua aparece em um contexto comunicativo, seja ele escrito ou oral, tendo um propósito comunicativo específico;
- 7) *Recycling*: conteúdos que estão sendo revisados durante a lição.

No que diz respeito à segunda subparte, *Resources Bar*, há, em seu início, uma representação da barra que é utilizada para seccionar e ilustrar cada conjunto de

⁸ É possível encontrar o texto na íntegra de toda essa seção no Anexo 1. No decorrer desta enumeração, há traduções propostas e adaptadas por mim.

procedimentos a serem realizados durante a aula. Essas barras são, em sua maioria, numeradas uma vez que esse número estabelece uma relação entre o conjunto de procedimentos disponíveis no TG e a respectiva atividade presente no SB. Em outras palavras, se o professor tiver o TG e o SB lado-a-lado, ele verá que na atividade 1 presente no SB, por exemplo, ele terá de seguir os procedimentos inerentes a barra de numeração 1, que estará presente no TG.

De acordo com o TG, essa barra de recursos indica, igualmente, qual a habilidade (*listening/ viewing, reading, speaking, writing*) ou o “sistema linguístico” (*grammar, vocabulary, pronunciation*) que está sendo trabalhado em uma determinada atividade. Além disso, a mesma indica a previsibilidade e a expectativa de duração, em minutos, de cada atividade e qual arquivo de áudio pode vir a ser utilizado naquela questão. Por fim, há a indicação de possíveis recursos, que recebem o nome de “especiais” e que estão disponíveis e apontados, quando aparecem, no SB, são eles: *Insight Tasks, In a Flash, Figure Out, Scrapbook, Panorama, Watch Out!, Pronunciation*. Ademais, essa barra demonstra o uso de materiais complementares que não estão disponíveis no SB e que se dividem em: *Digital Activity, Info Gap, Video e Resources Pack*. Todos esses recursos “especiais” serão brevemente descritos no decorrer deste texto.

Em se tratando da terceira subparte, *Procedures*, o livro informa que cada conjunto de procedimentos que é disponibilizado por eles é escrito de forma a “(...) ajudar [o docente] a gerir a aula de maneira suave e eficiente.”⁹ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.8). Outro ponto relevante é a disponibilização de todos os padrões de interação que aparecerão no decorrer das unidades. Eles variam em: [TS] *teacher-students*; [IND] *individual work*; [PW] *pair work*; [GW] *group work*; [WG] *students work as a whole group*; [MGL] *students walk around the classroom and mingle*; [SS] *student-student*.

Somado a isso, é possível encontrar uma seção de dicas que, na realidade, são sugestões para que o professor possa estar bem preparado para lidar com as atividades da maneira mais efetiva possível. Há, igualmente, um pequeno parágrafo dedicado a falar sobre *Drills*. Nele, discorre-se acerca de quais são, neste livro, os objetivos dos *Drills* e de que forma eles vêm organizados no TG. De acordo com o que é expresso no TG, os *drills* têm o objetivo de “(...) prover prática oral controlada e ajudar os alunos a automatizar a estrutura linguística da lição.”¹⁰ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.9).

⁹ Texto Original: “(...) help you manage the lesson smoothly and efficiently.”

¹⁰ Texto Original: “(...) provide controlled oral practice and help students automatise the language focus of the lesson.”

De acordo com Kelly (1969 apud Castro Gomes, 2020, p. 159) esse tipo de comando configura-se como uma abordagem intuitiva para o ensino de pronúncia. Segundo o autor, nesse tipo de metodologia, “(...) a percepção, como espinha dorsal para o ensino de pronúncia, e a imitação formavam a base para o essencial ‘ouça e repita’ frequentes na sala de aula até os dias de hoje.” (KELLY, 1969 apud CASTRO GOMES, 2020, p. 159). Assim como fora mencionado anteriormente, esse tipo de abordagem demanda, integralmente, que o aluno ouça um determinado segmento e o repita por meio de uma instrução explícita. Pode-se concluir, portanto, que os autores do HR, estão convictos em relação ao objetivo automatizado dos *drills* e creem que esse recurso seja de grande eficácia para o ensino em geral.

Tomando como base um viés mais voltado para o ensino de componentes fonético-fonológicos, esse recurso será responsável por gerar um padrão a ser atingido pelo aluno. Logo, o modelo, que pode ser o professor ou um áudio de um “falante nativo”, será visto como padrão e os alunos terão de utilizar os recursos linguísticos para atingi-lo. Como professora, não irei descartar a efetividade dessa técnica uma vez que o aluno, na maioria dos casos, precisa de um *input* para que ele possa vir a produzir as estruturas estudadas. Porém, há de se pensar sempre de que maneira esse recurso está sendo utilizado e a fim de cumprir qual objetivo. Os docentes precisam estar sempre atentos e conscientes de suas práticas em sala de aula.

Por fim, pode-se observar um parágrafo final, abaixo da seção de dicas e de *drills*, relacionado a um recurso chamado *BYOD (Bring Your Own Device)*. Nele, os professores são encorajados a realizar procedimentos alternativos visando quebrar a rotina de sala de aula. Tal empreitada seria feita por meio do uso de aparelhos eletrônicos de maneira pedagógica e educacional. Segundo o livro, essas atividades objetivam “(...) estimular a autonomia, a autoria, a colaboração e a criatividade.”¹¹ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.9). Não há indicações, entretanto, de que forma isso poderia ser feito.

Dedico-me a analisar, neste parágrafo, a quarta e última subparte da seção *Walkthrough*, chamada *Unit Organization*. Há, nessa parte, um esclarecimento relacionado aos “*special features*” já mencionados anteriormente. Tem-se declarado que esses não farão parte de todas as lições, mas sim, serão distribuídos no decorrer das cinco lições de cada unidade. De acordo com o que foi exposto no livro, essa distribuição busca “(...) trazer variedade ao mesmo tempo em que evoca o pensamento crítico e as habilidades orais por

¹¹ Texto Original: “(...) foster autonomy, authorship, collaboration and creativity.”

meio de tarefas que sejam personalizadas e motivadoras.”¹² (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.9).

Retomando a sequência de descrição das seções em que o TG encontra-se dividido, tem-se, como terceira seção, a *Introduction* (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.10-16). Nessa parte, há uma exposição no que concerne a metodologia e as principais teorias que orientaram a estruturação e a composição dessa coleção de livros. Essa parte subdivide-se em cinco subpartes, são elas: 1) *Course Aims and Structure*; 2) *Principles and Beliefs*; 3) *Approach*; 4) *Course Components*; e 5) *High Resolution Special Features*.

Durante essa seção, haverá uma descrição acompanhada de análise a fim de gerar reflexões sobre os aspectos que serão apresentados e propostos pelos idealizadores do HR. Essas subseções, principalmente em se tratando das duas primeiras, são de muita relevância para este trabalho visto que elas definem em que metodologias e estudos essa coleção de livros se baseia. Além disso, essas premissas são de suma importância para a análise do material propriamente dito já que elas estarão presentes nas escolhas que foram tomadas no decorrer de todo o material. Como desenvolvedora deste trabalho, preciso saber quais são as diretrizes norteadoras do livro antes de poder analisá-lo e sugerir adaptações em relação à proposta original. Dito isto, iniciarei minha análise e descrição das metodologias e crenças da coleção HR.

No que concerne a primeira subparte, *Course Aims and Structure*, o livro define que a coletânea de livros HR é um curso dividido em seis níveis e qual o público-alvo a ser contemplado por esses materiais: adultos e jovens adultos que estão aprendendo Inglês como Língua Estrangeira (EFL). Ressalto aqui a inexistência de uma explicação acerca do que esse entendimento de inglês como sendo uma língua estrangeira impacta no livro. Em outras palavras, de que forma essa maneira de definir a língua inglesa impactará nas escolhas de atividades e procedimentos a serem tomados durante as lições? Os estudantes brasileiros serão vistos como não-falantes dessa língua uma vez que são “estrangeiros”, ou seja, provenientes de uma outra nação ou *outsiders*? Haverá uma tentativa de promover uma aproximação dos alunos para com essa língua “estrangeira”?

Há aqui muitas implicações que decorrem da escolha desse rótulo para denominar a língua inglesa. Ainda que os autores da coleção HR não tenham se disposto a definir tal conceito, a escolha de palavras, por si só, já indica alguns pontos a serem considerados. Becker (2013) traz em sua pesquisa um quadro comparativo entre EFL e ELF que fora

¹² Texto Original: “(...) bring about variety, while allowing students to develop critical thinking and oral skills through personalised and motivating tasks.

disponibilizado por Seidlhofer (2011, p. 18) no qual traça-se comparações pontuais em relação a essas duas linhas de pesquisa. Em se tratando de EFL, Becker (2013, p. 32) postula que as normas linguístico-culturais são pré-existentes e reafirmadas, que os objetivos são a integração e a parceria numa comunidade de falantes nativos e que os processos recorrentes são imitação e adoção.

Nesse sentido, observa-se que, ao adotar essa linha de estudo, a coleção indica estar ainda muito presa a normas e conceitos pré-estabelecidos acerca do papel primordial de um falante nativo. Além disso, a palavra “imitação” chama a atenção visto que o objetivo deste trabalho é analisar componentes fonético-fonológicos. É de se esperar, portanto, que essa premissa vá estar amplamente presente nas seções seguintes que buscarão traçar um panorama acerca do livro HR1 como um todo e observar uma lição mais atentamente.

Por fim, destaco aqui o uso da palavra “estrangeiro”, questionamento feito por mim nos parágrafos acima. Becker (2013) defende que “A palavra ‘estrangeiro/a’ em termos como ‘inglês como língua estrangeira’ (EFL) e derivados perde também a significação quando se fala em interações entre falantes de diferentes L1 [línguas maternas], que usam o inglês como uma verdadeira língua franca.” (BECKER, 2013, p. 33). Conclui-se que essa terminologia já não consegue nomear a complexidade dos processos linguísticos em torno da língua inglesa atualmente. Destaco ainda que a coleção também se utiliza do termo ELF, colocando essas duas vertentes como coexistentes e imbricadas. Trarei, a seguir, minhas considerações sobre ELF ao passo em que essa linha de pesquisa venha a aparecer no TG.

Outro ponto a ser considerado é o esclarecimento a respeito do propósito do livro: “Este livro objetiva promover a competência comunicativa dos alunos através de limites linguísticos e culturais.”¹³ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.10). Novamente, não há uma exposição em relação ao que os autores do livro entendem por “limites linguísticos e culturais”. O que esses “limites” significam? De que forma aspectos culturais estarão presentes nos livros: haverá discussões acerca da cultura de diferentes povos falantes de língua inglesa? Se sim, quais povos serão preconizados? E com que objetivo? Em suma, esses e outros questionamentos não são inicialmente atendidos nesta subseção.

É importante ressaltar que esse livro nivela e organiza os alunos e os materiais tomando por base o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas¹⁴ e contempla os

¹³ Texto Original: “It aims at promoting students’ communicative competence across both linguistic and cultural boundaries.”

¹⁴ De acordo com o site Cambridge English, “O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um marco internacional de descrição de competências linguísticas. Descreve uma competência linguística numa escala de seis níveis, do A1 (para principiantes) ao C2 (para quem já domina uma língua).” (Cambridge English.

níveis A1, que seria o menos avançado dentro desse segmento, até B1, que seria o mais avançado dentro do que o livro se propõe a atender. Saliento que basear-se nesse quadro europeu é muito comum em diversas escolas de idiomas. Porém, por vezes, essa medida pode vir a gerar um afastamento ainda maior entre os alunos e as expectativas que eles têm de atender. Isto é, os alunos já são vistos como “estrangeiros” e ainda têm de alcançar padrões que são veiculados fora de seu país de origem. Há, portanto, uma preconização do que é entendido como o inglês a ser alcançado, que é o inglês definido e utilizado na Europa, mas especificamente, no Reino Unido. Uma vez que essa coleção é escrita no Brasil, por uma empresa brasileira e para ser usada em salas de aulas brasileiras, essas idealizações do inglês “estrangeiro” geram um distanciamento profundo para com o inglês que é falado pelos alunos do Brasil, como se esse fosse, de alguma maneira, ilegítimo.

De acordo com o livro, as aulas disponíveis nesta coleção são cautelosamente planejadas contendo atividades que evidenciam o “(...) aprendizado das quatro habilidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever) com ênfase em habilidades orais (falar e ouvir).”¹⁵ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.10). Além disso, define-se que a coleção busca incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos alunos e da habilidade visual. Destaco que a palavra utilizada pelo livro foi “*visual literacy*” e que não houve nenhuma explicação do que se entende sobre “*literacy*”. Seria essa palavra usada para designar uma habilidade, uma fonte ou um letramento? Em falta desse esclarecimento, optei por utilizar a palavra “habilidade” por acreditar que o livro esteja argumentando mostrar-se preocupado em trazer recursos visuais, por exemplo vídeos, para que os alunos sejam capazes de trabalhar e desenvolver suas habilidades visuais, ou seja, atentar-se ao cenário e a ambientação desse recurso.

Outro ponto relevante é que, por se propor a ser um curso, o TG possui informações inerentes à carga horária do mesmo. Sabe-se, então, que cada livro representa um nível do curso e que cada nível é composto por trinta lições que são agrupadas em cinco unidades. Ademais, cada final de unidade é composto por uma *Reference Section*, que se divide em duas páginas: uma relacionada a aspectos gramaticais; outra, a aspectos lexicais. Nesse sentido, cada livro teria uma duração de trinta horas de atividades básicas, podendo estender-se a, aproximadamente, cinquenta horas tomando por base as atividades complementares.

Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023).

¹⁵ “(...) the learning of the four basic skills (listening, speaking, reading and writing) with an emphasis on oral skills (speaking and listening).”

Por fim, o livro define o que seriam essas atividades complementares. Elas são compostas por páginas que podem ser copiadas pelos professores para serem utilizadas em sala de aula, por atividades digitais extras e pelos *BYOD (Bring Your Own Device)*, que já foram mencionados anteriormente. Além disso, os alunos têm a oportunidade de acessar diversas atividades online para que possam estudar além do momento em que estão na sala de aula. Esse acesso é feito por meio do portal do aluno disponibilizado pela escola mediante o *login* e senha que os alunos recebem ao comprar o livro físico.

Em se tratando da segunda subparte, *Principles and Beliefs*, ela está organizada em asserções e parágrafos explicativos relacionados a essas afirmações. Essa parte é de extrema relevância para este trabalho posto que ela fornece todas as orientações e bases teóricas que fundamentam e norteiam a coleção HR, em relação tanto ao TG quanto ao SB. Pontuo, ainda, que esse resumo teórico precisa ser previamente estudado e entendido pelos professores uma vez que ele orienta determinadas escolhas de atividades e passos a serem adotados em sala de aula. Há, nesta subseção, um número total de sete pressupostos¹⁶ a serem discutidos.

O primeiro pressuposto seria o de que “A língua é um meio de comunicação” (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.10). Essa sentença descreve qual o entendimento que se tem a respeito de língua por parte dos organizadores da coleção em análise. Espera-se, portanto, que, durante as aulas, os alunos tenham diversas oportunidades de comunicar-se com os seus semelhantes e negociar informações. No decorrer dos parágrafos explicativos, há uma definição acerca do que se entende por ensino. Segundo os autores, “O aprendizado é um processo colaborativo, no qual o sentido é constantemente negociado entre os indivíduos envolvidos – professores e alunos.”¹⁷ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.10). Nota-se que os professores precisam encorajar os alunos a co-construírem suas noções acerca da língua inglesa e a serem agentes de seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, define-se que o objetivo dessa coleção é “(...) promover reflexão, expressão e a troca de opiniões e ideias.”¹⁸ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.10). Isso significa, portanto, que os alunos não são vistos como receptáculos de informações, mas sim como participantes ativos e reflexivos na aprendizagem.

No que se refere ao papel dos alunos, os autores afirmam que os aprendizes têm a oportunidade de inserir-se em situações que se assemelham a contextos reais e que forneçam

¹⁶ É possível encontrar o texto na íntegra de todos os pressupostos no Anexo 2. No decorrer do texto, há traduções propostas e adaptadas por mim.

¹⁷ Texto Original: “Learning is a collaborative process in which meaning is constantly negotiated among the individuals involved – students and teachers.”

¹⁸ Texto Original: “(...) promoting reflection, expression and the exchange of opinions and ideas.”

aos mesmos a oportunidade de falar e de resolver problemas usando a língua inglesa, em sua modalidade escrita ou oral. Destaco a seguir dois pontos de relevância para essa análise. Primeiramente, a artificialidade que há nessa tentativa de gerar situações que se assemelham à vida real. Não há definições acerca do que o livro entende como contextos da vida real e nem como o professor deve proporcionar essa experiência em sala de aula. Os alunos sabem que estão em sala de aula, como eles devem agir para parecer que estão em um restaurante, por exemplo? Que contexto será gerado em sala de aula para que os alunos consigam agir de tal maneira? Segundamente, a ausência de uma definição em relação ao que se espera por parte dos alunos em sala de aula: eles devem sempre estar preparados para interagir com seus semelhantes e a negociar informações quando necessário?

Destaco que, tomando por base o público-alvo já definido anteriormente, o uso restritivo da língua inglesa pode vir a ser um desafio para alguns alunos. O professor é estimulado a não usar a língua materna (L1) e a não permitir que os discentes o façam. De que forma isso pode afetar no aprendizado desses alunos? Será que eles estarão totalmente integrados e participativos nas aulas? Eles conseguirão, desde o princípio, negociar informações somente em inglês? Esses são alguns questionamentos que observei serem postos à prova durante muitos momentos em sala de aula. Por vezes, os alunos se sentem desestimulados a expressarem suas opiniões, pois não o sabem fazer completamente em inglês. Porém, se o objetivo principal da coleção é gerar uma troca de ideias e negociação de sentidos, essa ação só será bem feita se realizada integralmente em língua inglesa? Os alunos têm aparatos para fazê-lo necessariamente dessa maneira desde o início do curso?

De acordo com o que foi declarado neste primeiro pressuposto, a língua é um sinônimo de comunicação. Em relação a isso, os autores defendem que as quatro habilidades são trabalhadas de forma integrada, porém, o foco reside nas habilidades orais. Nesse sentido, define-se que todas as lições do livro buscam desenvolver todas as quatro habilidades, ainda que haja um destaque para as habilidades orais (*speaking* e *listening*) em detrimento de habilidades escritas (*reading* e *writing*). Segundo o livro, “Tarefas relacionadas à habilidade oral costumam ser interativas e envolvem um processamento complexo e instantâneo de tarefas cognitivas sobrepostas (planejamento, memorização e produção).”¹⁹ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.10). Essa noção relaciona-se diretamente com as passagens apresentadas anteriormente. O livro propõe-se a ser uma fonte de estímulo no que se refere a capacidade cognitiva dos alunos: ele dedica-se a prover reflexão, expressão e troca de

¹⁹ Texto Original: “Oral skills tasks are usually interactive and involve complex and real time processing of overlapping cognitive tasks (planning, remembering and producing).”

informações, a estimular o aluno a negociar conceitos, a resolver problemas, a integrar-se e aproximar-se de outras pessoas e a usar recursos linguísticos adequados para agir de acordo com situações pré-definidas.

Em se tratando desta última sentença, pode-se pensar: Quais seriam as situações cotidianas que teriam espaço nesse livro? A qual propósito essa seleção atenderia? Esses e outros questionamentos podem ser respondidos com o recorte feito pelos autores do livro no que concerne ao conceito de ELF. Segundo os autores, as habilidades orais são de suma importância para a esfera social do século XXI, no qual o inglês assume o caráter de *lingua franca* (ILF ou ELF) e a população está recorrentemente viajando e fazendo negócios internacionalmente. Destaco que não há nenhuma definição a respeito do que os autores entendem por ELF. O que há, porém, é uma relação entre esse conceito e uma funcionalidade mercantil que essa língua vem a atender. Associa-se, portanto, a noção de ELF a um viés puro e simplesmente comercial.

Jenkins (2017) defende que anos de estudos no campo de ELF permitiram que os pesquisadores atingissem o consenso de que ELF “não é uma variedade ou variedades, é muito contingente, fluido e variável para ser convencionalmente descrito, muito menos codificado, e é essencialmente um fenômeno multilíngue que envolve outras línguas assim como (ou até em vez de) Inglês.”²⁰ (JENKINS, 2017, p. 99). Com base nessa proposta, o inglês passa a ser definido como uma *lingua franca* posto que ele atende propósitos comunicativos, por excelência, e que vão além do meio comercial e mercantil. Segundo Becker (2013) “ELF representa, na verdade, uma comunidade de usuários da língua inglesa, cujos membros são majoritariamente não nativos.” (BECKER, 2013, p. 32). Ainda que os idealizadores do HR façam uso desse termo ao mencionar “habilidades orais/ comunicativas”, eles delimitam o escopo dessas interações a viagens e negócios internacionais e atribuem papel de destaque aos falantes nativos durante toda a coleção.

Becker (2013, p. 32) ao citar o quadro proposto por Seidlhofer (2011, p. 18) informa que, em relação a ELF, as normas linguístico-culturais são negociadas e trabalhadas de acordo com a necessidade, que os objetivos são a inteligibilidade e a comunicação tanto entre não nativos como entre esses e nativos e que os processos recorrentes são acomodação e adaptação. É possível que, em um primeiro momento, pareça inconsistente essa proximidade que os idealizadores do HR traçam em relação a EFL e ELF. Porém, o ponto primordial é que

²⁰ Texto Original: “(...) ELF is not a variety or varieties, is too contingent, fluid, and variable to be conventionally described let alone codified, and is essentially a multilingual phenomenon involving other languages as well as (or even instead of) English.”

eles possuem uma visão simplista em relação ao ELF. Para eles, cabe chamar a língua inglesa como uma *lingua franca* exclusivamente por conta das esferas de viagens e negócios e por conta da comunicação que está imbricada nesses ambientes.

Sabe-se que a língua inglesa possui um status de influência e uso global desde o passado. De acordo com Crystal (2003 apud Haus, 2018, p. 18) dois momentos na história foram importantes para conferir ao inglês o prestígio que ele possui atualmente. Primeiramente, no início do século XIX, por meio da Inglaterra, que era uma grande potência nas esferas econômica e industrial. Segundamente, a partir do século XX, por meio dos Estados Unidos, que era o país com a economia mais exponencial e bem sucedida do mundo. Haus (2018) afirma ainda que o advento da globalização²¹ e da internet fizeram com que a língua inglesa aumentasse seu prestígio e influência ainda mais²². Nesse sentido, Graddol (2006 apud Haus, 2018) postula que “(...) este inglês não é o mesmo de antigamente, aquele que ensinamos através de uma concepção de língua estrangeira. É um novo fenômeno que precisa ser observado com novos olhos.” (GRADDOL, 2006 apud HAUS, 2018, p. 20).

Com base nessas proposições, torna-se inusitado que a coleção HR coloque os fenômenos de EFL e de ELF tão estreitamente relacionados e que atribua a noção de ELF um caráter puramente mercantil e comercial. É inegável que, atualmente, o inglês é uma língua exponencial em se tratar dessas funções; porém, não podemos afirmar que ele cumpre somente esse objetivo. Nesse sentido, pode-se inferir que os questionamentos levantados nos parágrafos acima podem ser respondidos com base nesse entendimento que os autores do HR possuem em se tratar da língua inglesa. Uma vez que essa língua está associada, necessariamente, ao comércio e a viagens, presume-se que os alunos serão expostos a situações reais que caibam nesse escopo mercantil. Questões como inteligibilidade e negociação de informações não são contempladas pelos idealizadores da coleção HR.

Em outras palavras, os alunos serão encorajados a interagir e a aprender a se comportar em aeroportos, em restaurantes, em hotéis, em pontos turísticos internacionais, dentre outros. Questiono-me, entretanto, se todos os alunos terão a oportunidade de viajar e testar suas habilidades. Esse cenário gera uma exclusão daqueles que não têm acesso a todas essas oportunidades. Eu mesma me incluo no grupo dos excluídos: eu nunca fiz uma viagem internacional e nunca tive a oportunidade de usar a língua inglesa fora do Brasil. Será que

²¹ Leffa (2002 apud Haus, 2018) define que o fenômeno da globalização pode ser entendido como “(...) um processo pelo qual capital, produtos, serviços e trabalho são movidos livremente através do globo. Essencialmente, envolve aspectos ideológicos, econômicos e tecnológicos e sua complexidade se baseia na interação entre estes três elementos básicos.” (LEFFA, 2002, p. 01-02 apud Haus, 2018, p. 19, tradução proposta pela autora)

²² As razões dessa ascensão da língua inglesa foram trazidas na seção de *Introdução*. Vide página 7.

minhas habilidades nesse idioma que estudo há mais de 15 anos não são legítimas por eu nunca ter viajado? Seria inglês, para mim, somente uma língua estrangeira, a qual não me pertence de forma alguma por eu não tê-la usado internacionalmente? Qual a ideia que estamos veiculando para nossos alunos: de que os conhecimentos que eles têm e as habilidades que eles desenvolveram não são legítimas?

Haus (2018, p. 21) sugere então que haja uma ruptura com a visão de EFL uma vez que não há mais espaço para atribuir aos nossos alunos o papel de “estrangeiros”, ou seja, um ser de fora que está buscando uma aceitação. Além disso, a autora questiona o fato de ainda se ter o falante nativo como um padrão a ser atingido, fazendo com que os alunos sejam avaliados em termos de quão próximo eles são capazes de chegar a essa norma. Por fim, Graddol (2006 apud Haus, 2018, p. 21) defende que é imprescindível que se repense o papel da educação a fim de que ela forneça os insumos necessários para que os alunos encontrem os caminhos necessários para aprender a aprender.

De acordo com Graddol (2006 apud Haus, 2018) seria indispensável que os alunos repensassem a língua inglesa em si de modo que compreendessem que “sua função e local no currículo não é mais de ‘língua estrangeira’ e isto está trazendo mudanças profundas em quem está aprendendo inglês, seus motivos para aprender e suas necessidades como aprendizes.” (GRADDOL, 2006, p.72 apud Haus, 2018, p. 21-22)²³. Essa mudança de perspectiva deveria ter sido melhor explorada pelos idealizadores do HR. Se eles o tivessem feito, acredito que alguns apontamentos acerca das lições que trarei nas próximas seções poderiam ter sido repensados de forma a tornar o ensino de língua inglesa mais tangível e significativo.

O segundo pressuposto presente na subseção *Principles and Beliefs*, por sua vez, define que “A aquisição de linguagem é um processo dinâmico, complexo e não-linear” (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.10). Essa parte é fortemente baseada no artigo intitulado “Chaos/ Complexity Science and Second Language Acquisition” de Diane Larsen-Freeman (1997). De acordo com os autores do livro, Larsen-Freeman (1997) estabelece uma relação entre o processo de aprendizagem de uma língua e sistemas complexos. Dentre as características inerentes a sistemas complexos, os autores pontuam duas que recebem papel de destaque na coleção HR.

Primeiramente, os autores defendem que “Não é possível explicar o produto de um sistema complexo por meio da análise individual de seus componentes, ou seja, o resultado

²³ A tradução acima apresentada foi proposta por Haus (2018, p. 21-22).

final é mais do que a mera soma de suas partes.”²⁴ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.11). Nesse sentido, o livro afirma que adquirir regras gramaticais e apropriar-se de um repertório lexical adequado a fim de participar de diferentes contextos comunicativos é uma parte do processo; mas não o todo. O aprendizado é definido, portanto, como “(...) um processo multidimensional que envolve aspectos sociais, linguístico-cognitivos e afetivo-motivacionais.”²⁵ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.11). Os autores trazem, ainda, com o propósito de ilustração, uma metáfora proposta por Thornbury (2001) a respeito do argumento apresentado anteriormente. Thornbury (2001 apud High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.11) defende que para entender como uma omelete é feita, uma pessoa não poderia cortá-la em pedaços e tentar entender o todo pelas partes individuais. A pessoa precisaria entender, na realidade, o processo de fazer os ovos tornarem-se uma omelete; não somente o produto final.

Segundamente, o livro pontua que “Não há uma forma fixa que levará ao sucesso: as variáveis envolvidas no processo de aprendizagem são tão numerosas que torna-se virtualmente impossível prever quando um *input* vira um *intake*.”²⁶ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.11). A fim de ilustrar essa proposição, os autores citam uma metáfora proposta por Larsen-Freeman (1997), na qual a autora compara a aprendizagem com o fenômeno de avalanches. Basicamente, os autores defendem que as avalanches são provocadas por pequenos fragmentos que persistem em cair repetidamente no mesmo lugar e que um dia, por acaso, um desses fragmentos acaba ativando todos os outros que já haviam caído anteriormente. Por meio dessa metáfora, o livro postula que, no que diz respeito ao aprendizado de uma língua e ao ensino, uma avalanche traz consequências positivas uma vez que representa as situações em que os alunos têm um *insight* e passam a entender determinada estrutura linguística. Por fim, é dito que cada oportunidade de aprendizado é como um novo fragmento a ser adicionado à pilha de “conhecimentos”, sendo assim, retomar conteúdos é uma parte importante de um aprendizado bem-sucedido. Pontua-se que tal reciclagem de conteúdo pode ser observada na seção do livro chamada *In a Flash*, que será mencionada posteriormente.

No que concerne ao terceiro pressuposto, argumenta-se que “Os alunos devem participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem” (High Resolution 1: *Teacher’s*

²⁴ Texto Original: “It is not possible to explain the outcome of a complex system by analysing its individual components; that is, the final result is more than the mere sum of its parts.”

²⁵ Texto Original: “(...) a multi-dimensional process involving social, cognitive-linguistic and affective-motivational aspects.”

²⁶ Texto Original: “There is not a fixed formula leading to success: the variables involved in the learning process are so numerous that it is virtually impossible to predict when input becomes intake.”

Guide, 2014, p.11). Segundo os autores, o livro em análise dedica-se a atribuir aos alunos um papel ativo durante seu processo de aprendizagem. Isso pode ocorrer de duas maneiras distintas nesse material: primeiramente, pelo uso de seções de auto-avaliação, por exemplo *Grammar, Vocabulary, Sound, Verb e Writing References*; secundamente, por meio de situações que permitam que os alunos busquem soluções para problemas apresentados no material didático. No que diz respeito a esse último procedimento, os autores referenciam Benjamin Bloom (1956) e seu conceito de habilidades de pensamento de ordem superior²⁷, que pode relacionar-se ao espaço que atividades que estimulem a criticidade dos alunos possuem em sala de aula.

Ressalto que, desde o princípio da apresentação das teorias e referências que fundamentam essa coleção, houve um indício de que uma das premissas mais fundamentais desse livro é o estímulo a participação constante e crítica dos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem, no qual os mesmos desempenham o papel de protagonistas. É inegável que o protagonismo por parte dos discentes é de extrema relevância para contextos de ensino. O ponto que precisa ser levado em consideração aqui é de que maneira isso ocorrerá em sala de aula. Reforço que é imprescindível que essa prática seja defendida por materiais didáticos de diversos segmentos educacionais, porém, o material deve aprofundar-se no que se refere aos meios que serão utilizados pelos professores para atingir esse objetivo dentro de sala de aula. Não é suficiente informar que tal medida precisa ser implementada; os professores precisam de orientações claras a respeito de que procedimentos devem ser adotados para executar essa tarefa adequadamente – ponto este que não encontramos nesta seção.

Somado a isso, o livro propõe-se a fornecer circunstâncias em que o conteúdo seja organizado de maneira a gerar espaços incompletos, que são definidos como: “(...) espaços para os alunos usarem suas próprias imagens, preencher listas incompletas com suas próprias referências antes de falar sobre pessoas, lugares e assuntos diversos.”²⁸ (*High Resolution 1: Teacher’s Guide*, 2014, p.11). Assim como mencionado anteriormente, essa proposição de tornar o aluno o personagem principal de seu aprendizado é de suma importância. O porém está, novamente, na forma que essas ações serão executadas no decorrer do livro. Por fim, os autores concluem essa parte afirmando que quanto mais ativos os alunos forem no processo de aprendizagem, mais autônomos eles podem vir a ser futuramente.

²⁷ Termo Original: “higher-order thinking skills”.

²⁸ Texto Original: “(...) space for students to use their own images, incomplete lists for students to complete with their own references before talking about people, places and issues of various kinds.”

Tomando por base o quarto pressuposto, o livro declara que “A habilidade visual é uma ferramenta poderosa em um mundo dominado por imagens” (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.11). Defende-se que as imagens desempenham um papel importante na promoção de discussões e na introdução de temas e assuntos, ao mesmo tempo em que desenvolvem a habilidade do aprendiz de analisá-las de forma crítica. Além disso, declara-se que, atualmente, o mundo encontra-se dominado por telas inteligentes (por exemplo, computadores, *tablets*, *smartphones*, tecnologia vestível, etc.), gerando um volume de imagens maior do que o ser humano é capaz de absorver. Nesse sentido, a proposta de preparar o alunado para interpretar criticamente esses recursos visuais é um fator que extrapola o ambiente de sala de aula, sendo muito importante no mundo tecnológico que nos cerca.

Os autores do livro também mencionam um estudo proposto por Steve Apkron (2013) que informa que, em 2012, estimava-se que cerca de 7 bilhões de pessoas possuíam 3,5 bilhões de telas de televisão e computador. Assim como mencionado anteriormente, o livro em análise foi escrito em 2014. Se esse dado já era grandioso há quase 10 anos, imagine no mundo assolado em tecnologias de todos os tipos que vivemos agora? Esse argumento por parte dos autores é relevante para ser discutido e pensado dentro da sala de aula. A problemática que reside aqui, novamente, é a falta de orientações a serem seguidas pelos professores. Os docentes podem e devem utilizar recursos diversos em sala de aula, mas de que forma o livro orienta que isso seja feito? De que forma o professor pode implementar essa teoria tão instigante? Essas são perguntas não respondidas pelos autores no TG.

Além do que foi mencionado anteriormente, os autores definem que o desenvolvimento da habilidade visual busca atender ao objetivo de “(...) equipar os estudantes com as habilidades necessárias para dar sentido a uma quantidade tão vasta de informações, permitindo que se tornem consumidores críticos e produtores fluentes de informação.”²⁹ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.11). Por fim, declara-se que essa iniciativa ocorrerá por meio da exploração de imagens em tarefas que usem de criatividade e que proponham perguntas pessoais, nas quais não há certo ou errado. Os estudantes são, portanto, encorajados a ampliar seu entendimento do mundo ao explorar representações visuais vinculadas a momentos históricos, contextos e culturas diversas.

Em se tratando do quinto pressuposto, define-se que “A tecnologia deve apoiar o engajamento dos alunos na sala de aula e ajudá-los a se tornarem mais autônomos fora dela”

²⁹ Texto Original: “ (...) equipping students with the necessary skills to make sense of such a vast amount of information, allowing them to become critical consumers as well as fluent producers of information.”

(High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p.12). Segundo os autores, o uso de tecnologia em sala de aula favorece um aprendizado ativo e constrói uma autonomia por parte dos estudantes que vai além da sala de aula. Defende-se ser uma crença por parte dos autores que os materiais digitais desenvolvidos por essa coleção possam atingir ativamente esses objetivos. Nesse sentido, afirma-se que o “*High Resolution* fornece tanto aos professores quanto aos alunos uma série engajadora, visualmente rica e interativa de materiais digitais que podem ser usados para auxiliar uma variedade de atividades em sala de aula.”³⁰ (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 12).

Somado a isso, ao adquirir o livro físico, os alunos passam a ter acesso a materiais digitais disponibilizados pela LF. Tomando por base essa plataforma digital, o livro argumenta prover aos discentes uma diversidade de materiais de estudo *online*, os quais podem ser usados para “(...) acessar ou revisar materiais usados em sala, praticar atividades de compreensão auditiva (*listening*) ou avaliar seu progresso.”³¹ (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 12). Destaco que o livro restringe essas atividades digitais para os materiais didáticos que são desenvolvidos por eles. Uma vez que eles argumentam que um de seus objetivos é suscitar a autonomia dos alunos dentro e fora de sala de aula, eles poderiam pensar em atividades mais abrangentes e que auxiliem os alunos a circularem responsavelmente pelo ambiente *online*.

No que diz respeito a minha afirmação anterior, é importante lembrar que esse livro foi desenvolvido em 2014, logo, há um distanciamento de quase 10 anos do momento presente. Porém, ainda que se pense no mundo virtual e no acesso que os alunos tinham à tecnologia há nove anos, acredito que ainda seria possível explorar outros aspectos digitais e instrumentalizar os alunos a buscarem conhecimento em língua inglesa para além do material didático. Por exemplo, o livro poderia ensinar e incentivar os alunos a buscarem termos desconhecidos em dicionários *online*. Para isso, eles apresentariam algumas indicações de sites confiáveis e ajudariam os alunos a usarem essa ferramenta de aprendizado de maneira efetiva, consciente e responsável. Além disso, se considerássemos as redes sociais que existiam na época, os estudantes poderiam ser estimulados a participar de fóruns *online* em inglês, a buscar vídeos, a verificar letras de músicas e explorar seu conteúdo, dentre outros. Concluo dizendo que o livro, ainda que reforce a importância do uso da tecnologia em sala de aula, é falho em reconhecer que existem muitos materiais didáticos além de sua coleção.

³⁰ Texto Original: “High Resolution provides both learners and teachers with a series of engaging, visually rich and interactive digital resources that can be used to support a range of classroom activities.”

³¹ Texto Original: “(...) access / review material dealt with in class, practise listening or assess their progress.”

Ao analisar o sexto pressuposto, tem-se que “Vocabulário é uma ferramenta essencial para transmitir significado” (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.12). Os autores citam que diversos estudiosos, por exemplo Michael Lewis (1993), Dave Willis (2004), dentre outros, desenvolveram trabalhos que fomentam os limites que existem entre gramática e vocabulário. Segundo o livro, esses pesquisadores postulam que “ (...) as palavras mais frequentemente usadas em uma língua são capazes de transmitir os significados mais frequentemente expressos dessa língua.”³² (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p. 12). Isso significa que os autores defendem que há uma estreita relação entre as palavras mais frequentes no léxico de uma língua com os sentidos mais recorrentes que os falantes buscam construir naquela língua. Porém, se formos pensar em todos os falantes de inglês, seja como primeira ou segunda língua, como poderíamos definir os vocabulários mais frequentes?

Ao estabelecer a relevância e o impacto que esses estudos possuem na coleção HR, os autores destacam que houve uma seleção cuidadosa dos vocabulários que aparecem no livro a fim de priorizar aqueles mais frequentes e aqueles que fazem parte de expressões recorrentes (*collocations*) em língua inglesa. Essa seleção foi feita tomando por base “Diferentes corpora de textos com milhares de exemplos reais em inglês [...]”³³ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p. 12). Com base nisso, questiono-me a respeito de alguns aspectos que perpassam essas questões. Primeiramente, que comunidades linguísticas foram utilizadas como referência e que recorte social foi feito? Será que os vocábulos que compõem o léxico recorrente de uma cidade agricultora no interior da Austrália são os mesmos de uma cidade turística como Nova Iorque? Será que os cidadãos de diferentes faixas etárias e de diferentes grupos econômicos fazem um uso frequente das mesmas expressões? Segundamente, será que esse recorte que foi feito representa os vocábulos que serão majoritariamente utilizados por alunos brasileiros que estão aprendendo inglês como L2? Reforço que não há indícios no livro de que tais questionamentos foram levantados e nem de que forma eles eventualmente seriam solucionados.

Por fim, o sétimo pressuposto estabelece que “Os aprendizes precisam ter motivação e desenvolver um senso de conquista desde o princípio” (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.12). Segundo o livro, a coleção HR “ (...) expõe os alunos a temas e tarefas que são desenvolvidas para engajá-los e motivá-los, levando em consideração tanto adultos quanto

³² Texto Original: “ (...) the most frequently used words in a language are able to convey the most frequently expressed meanings of that language.”

³³ Texto Original: “Different text corpora with thousands of real English examples [...]”

jovens adultos.”³⁴ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p. 12). Nesse sentido, defende-se que as atividades são abertas a diferentes pontos de vista e que são altamente customizáveis pelos alunos, os quais são encorajados a fazer contribuições nos mais variados contextos em que a língua é apresentada com base nos exemplos fornecidos pelos mesmos de acordo com suas realidades de vida. Por fim, o livro informa que uma das suas crenças é a de que “ (...) um senso de autoria ajudará os alunos a se comprometerem com o processo de ensino-aprendizagem e, em última instância, promover um maior senso de realização e conquista.”³⁵ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p. 12).

Ressalto aqui, novamente, um forte compromisso por parte do livro em colocar o aluno como o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, não há indicações de que tipos de dinâmicas e nem de quais atividades devem ser desenvolvidas para atingir tal objetivo. Gostaria de destacar, entretanto, que essa iniciativa de manter o aluno no centro do processo é fundamental uma vez que convida sempre os discentes a co-construírem o aprendizado e não somente consumir e apreender conceitos. Questiono-me, porém, se o livro fornece insumos suficientes para instruir o professor acerca de como fazê-lo e se as atividades são apropriadas e adaptadas a esse objetivo. Tomando por base somente o TG, essas indagações ficam inatendidas. Resta-me analisar como esse aspecto será desenvolvido no decorrer da lição que analisarei na seção cinco, intitulada *Análise Descritiva de uma Lição do Livro HRI*.

Dando prosseguimento a descrição da seção *Introduction*, farei uma breve descrição das três subpartes restantes: *Approach*, *Course Components* e *High Resolution Special Features*. Essas subseções serão assim trazidas posto que não abordam questões que são especificamente relacionadas aos objetivos principais do trabalho. Reforço, entretanto, que quando discorrerem sobre aspectos que corroborem para as discussões propostas por mim, eu me dedicarei a pontuá-las e a analisá-las efetivamente. Outro ponto a ser destacado é o fato de que elas apresentam uma estrutura similar: elas vêm organizadas em parágrafos, nos quais apresenta-se um título e um pequeno texto explicativo. Tentarei reproduzir essa estruturação para que o leitor possa acessar os textos da maneira mais fidedigna possível. Além disso, assim como vem sendo feito nas seções anteriores, trarei os títulos dos parágrafos em inglês, já que configuram os termos originalmente usados pelo livro, em conjunto com traduções e adaptações propostas por mim, sendo possível encontrar o texto na íntegra no Anexo 3.

³⁴ Texto Original: “High Resolution exposes students to themes and tasks that are designed to engage and motivate them, taking into consideration both adults and young adults.”

³⁵ Texto Original: “(...) a sense of authorship will help students commit to the learning process and, ultimately, foster a higher sense of achievement.”

No que diz respeito à subseção *Approach* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 12-14), há uma exposição acerca dos componentes que fazem parte de todo o livro e que estarão presentes no contexto de sala de aula. Essa explicação se faz necessária ao professor, pois define-se o que se entende pelos pontos que foram trazidos nas seções anteriores. Em outras palavras, os autores do livro discorrem, mais especificamente, sobre os tópicos que o livro busca atender e sobre como eles entendem cada elemento. Trarei a seguir, uma enumeração desses tópicos, sendo possível encontrar o texto na íntegra no Anexo 3.

- 1) *Presentation and Use Through Context*: Define-se que o componente linguístico deve ser sempre apresentado e praticado tomando por base um contexto previamente fornecido, seja ele textual ou visual.
- 2) *Coherence of Themes and Topics*: Argumenta-se que as unidades do livro HR são construídas ao redor de um tema central, ou seja, as cinco lições presentes em uma unidade estarão conectadas por essa temática central. Segundo o livro, essa medida fornece aos alunos o contexto necessário para utilizar as estruturas linguísticas e lexicais aprendidas e para naturalmente permitir que os conteúdos sejam expandidos e consolidados dentro de uma mesma narrativa tecida durante toda a unidade.
- 3) *Personalisation*: Nessa parte, os autores mencionam alguns ganhos pedagógicos decorrentes da personalização de atividades. O primeiro aspecto seria o fato de que falar sobre você mesmo é, de acordo com os autores, motivador por natureza. Sendo assim, o livro fornece diversas oportunidades para que os alunos tragam suas realidades de vida para a sala de aula. Como segundo ponto, os autores da coleção (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 12) citam uma teoria chamada *Subsumption Theory (Meaningful Learning)* desenvolvida por David Ausubel (apud Brown, 2007). Esse trabalho defende que quanto mais novas estruturas linguísticas forem ancoradas da vida dos alunos e de seus conhecimentos acerca do mundo, mais memoráveis elas se tornarão.
- 4) *Collaboration*: Postula-se que o conhecimento é socialmente construído por meio da interação e da colaboração. Em vista disso, os autores informam que as atividades no HR são desenvolvidas com o objetivo de fornecer aos alunos oportunidades de trabalhar em pares e em pequenos grupos a fim de que haja o favorecimento de negociações de sentido constantes e de compartilhamento de informações. Além disso, define-se que uma atmosfera colaborativa em sala de aula empodera os alunos, que se tornam menos dependentes do professor, ensina-os a ouvir seus semelhantes

criticamente e a desenvolver uma maior consciência dos aspectos linguísticos que eles estão aprendendo a dominar.

- 5) *Authorship*: Indica-se que a tecnologia trouxe consigo uma mudança em relação a como as pessoas lidam com conteúdos – deixam de ser consumidores passivos e passam a produtores ativos. Segundo os autores, isso significa que os alunos estão preparados para agir como protagonistas de seu processo de aprendizagem: selecionando, analisando e sintetizando conteúdos a fim de torná-los mais relevantes de acordo com seu ponto de vista. Nesse sentido, argumenta-se que variadas atividades no livro se baseiam em conteúdos que são oferecidos pelos alunos, com o propósito de estabelecer um equilíbrio de poder na sala de aula e promover um relacionamento mais simétrico entre professor e aluno.
- 6) *Reading*: Propõe-se que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver as sub-habilidades de *skimming* e *scanning* por meio dos diferentes tipos de textos aos quais são expostos no livro. Além disso, os autores informam que a leitura cumpre também o objetivo de contextualizar novas estruturas linguísticas uma vez que permite que os alunos sejam expostos a outras culturas e expandam seus horizontes. Por fim, destaca-se que nos primeiros volumes do HR (1 ao 3), os alunos lidam com textos mais simples e menores; por outro lado, tomando por base os livros 4 até o 6, os alunos já acessam atividades de leitura maiores e mais desafiadoras.
- 7) *Writing*: Salienta-se que as atividades escritas seguem o tema da unidade. Além disso, o livro argumenta haver diversas oportunidades para os alunos desenvolverem sub-habilidades de escrita por meio de diferentes atividades presentes tanto no SB quanto no *Activity Book*. Ademais, sabe-se que na última lição de cada unidade, a lição E, os alunos recebem as instruções necessárias para produzir um texto completo de sua autoria. Por fim, o livro disponibiliza uma seção especial chamada *Writing Reference*, na qual os alunos encontram modelos de diferentes gêneros textuais assim como atividades que os conscientizam acerca de aspectos relacionados à coerência e à coesão textual.
- 8) *Listening*: Segundo os autores, a coleção HR expõe os alunos a diferentes sotaques em língua inglesa e os fornece a oportunidade de desenvolver diferentes sub-habilidades de compreensão auditiva: escutar o essencial, informações específicas, prever e inferir. Além disso, salienta-se que as atividades de compreensão auditiva também são usadas para contextualizar e apresentar determinada estrutura linguística durante todo o livro didático. Os autores indicam ainda que muitas situações da vida

real que requerem nossa compreensão auditiva são acompanhadas de estímulos visuais variados e, por conta disso, as lições finais de cada unidade, chamadas E, apresentam um vídeo especialmente gravado com cenas que estimulam os alunos a verem e ouvirem o inglês sendo usado em situações comunicativas.

- 9) *Speaking*: Argumenta-se que oportunidades de falar estão presentes em diferentes estágios de cada aula, do mesmo modo que diferentes sub-habilidades relacionadas à fala são trabalhadas de forma integrada durante as lições. Os autores informam que a habilidade de falar é particularmente enfatizada nas lições iniciais de cada unidade, chamadas lições A, por meio das atividades de *Insight*, no início das lições de B a E, mediante o uso de recursos nomeados *In a Flash* e, sobretudo, nas páginas intituladas *Talk to Me*, que são aulas de conversação.
- 10) *Recycling*: As atividades de reciclagem estão integradas na estrutura do livro como um todo. Define-se que as lições de B a E começam com uma tarefa, chamada *In a Flash*, que se refere a conteúdos presentes nas lições anteriores e que a sexta lição de cada unidade, nomeada *Talk to Me*, é uma aula de conversação na qual os alunos revisam estruturas gramaticais e lexicais já trabalhadas anteriormente. Além disso, no final de cada unidade, o livro fornece os chamados *Grammar & Vocabulary References*, que são duas páginas contendo resumos de auto-acesso de conteúdos trabalhados em cada unidade, acompanhados de tarefas de auto-avaliação simples e com resposta. Por fim, há, no *Activity Book*, cinco seções chamadas *Stop & Check*, nas quais os alunos podem reciclar conteúdos e avaliar seu próprio progresso, sendo redirecionados a páginas específicas do SB para mais esclarecimentos caso seja necessário.

A subseção seguinte é a chamada *Course Components* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 14-15). Essa parte dedica-se a discorrer sobre os diferentes tipos de recursos, sejam escritos, visuais ou audiovisuais, que compõem o curso do HR. Essa listagem propõe-se a fornecer aos professores um resumo explicativo de cada parte que compõe a coleção. Assim como já foi mencionado anteriormente, os professores não se utilizam de alguns recursos, que estão disponíveis somente para os alunos. Nesse sentido, é de suma importância que eles tenham o conhecimento acerca desses materiais para que possam instruir os alunos adequadamente. Os tópicos abaixo representam a organização presente no livro e os textos na íntegra encontram-se no Anexo 3.

- 1) *Student's Book*: O livro do aluno é composto por trinta lições e encontra-se organizado da seguinte forma: cinco unidades (1, 2, 3, 4 e 5), cada unidade contendo um conjunto de seis lições (A, B, C, D, E e *Talk to Me*). As lições são apresentadas em página dupla e são estruturadas de acordo com cinco temáticas, um tema por unidade.
- 2) *Activity Book*: O livro de atividades está completamente integrado ao livro do aluno. Ele é organizado de modo a espelhar a estrutura presente no SB, seguindo o propósito de fornecer um conjunto de atividades para cada lição do livro. A seção presente no *Activity Book* referente a lição chamada *Talk to Me* é o *Stop & Check*, que busca designar um conglomerado de atividades para reciclar e consolidar os tópicos de cada unidade e prover aos alunos uma ferramenta de auto-avaliação.
- 3) *Teacher's Guide*: o guia do professor contém planos de aula detalhados, dicas, procedimentos para o uso de diferentes componentes digitais, assim como notas linguísticas e culturais que ajudam o professor a navegar pelas diferentes imagens e tópicos presentes no SB. O livro informa que esse guia contém também as respostas inerentes a cada atividade e os recursos extras, chamados *Resources Pack*, que fornecem materiais a serem impressos e utilizados em sala de aula.
- 4) *Audio Files*: Os autores argumentam que as faixas de áudio disponíveis no HR apresentam falantes nativos e não-nativos de inglês pertencentes a diferentes nacionalidades. Além disso, informa-se que os alunos têm acesso a todos os arquivos de áudio presentes no SB e no *Activity Book*.
- 5) *Video Files*: Postula-se que cada volume da coleção HR dispõe de cinco vídeos curtos contendo situações do dia-a-dia, por exemplo: introduzir alguém, comprar roupas e marcar um encontro com alguém. De acordo com os autores, esses seriam exemplos de situações nas quais um inglês altamente frequente e funcional é usado em contextos autênticos.
- 6) *Classroom Digital Activities*: Informa-se que cada lição do HR possui, ao menos, uma atividade digital. O livro defende que as atividades digitais promovem aos alunos oportunidades de praticar a língua inglesa de forma dinâmica e motivadora.
- 7) *Digital Book*: Cada volume da coleção está disponível também em uma versão digital (nomeada *tablet version*, pelo livro). Nesse sentido, os alunos têm acesso a recursos aprimorados, como exercícios interativos, apresentações de slides e áudios e vídeos integrados. Além disso, o livro afirma que a versão digital do material fornece todo o conteúdo que é disponibilizado pela versão impressa, engajando os alunos em uma experiência de aprendizado digital. É válido destacar que esse material é

disponibilizado mediante a aquisição do livro impresso por parte dos alunos. Essa informação aparece em nota de rodapé no TG e é relevante para os professores.

- 8) *Online Resources and Activities*: O livro pontua que cada volume da coleção HR é acompanhado por um conjunto de atividades de multimídia *online* que exploram, mais detalhadamente, as áreas principais das funcionalidades da língua. Ademais, os alunos conseguem acessar todos os principais recursos *online* do curso, dentre eles: vídeos, áudios e atividades digitais.
- 9) *Plus Activities*: Os autores sinalizam que alguns planos de aula no TG incluem procedimentos que envolvem essas atividades extras (*Plus Activities*). Elas consistem em tarefas adicionais que poderão ser utilizadas durante uma dada lição ou em um momento posterior, a depender da decisão do professor. O código de atividades irá indicar se a *Plus Activity* deve ser inserida no meio ou no final da lição. Em suma, esses são materiais opcionais e costumam vir acompanhados por atividades digitais ou recursos xerocáveis, objetivando prover aos alunos atividades extras de forma divertida e dinâmica.

A última subparte disponível na seção de *Introduction* é chamada de *High Resolution Special Features* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 15-16). Ela busca representar todos os recursos que estão disponíveis no decorrer do livro. Desse modo, esses ilustram determinadas segmentações que vêm marcadas por caixas e possuem um título explicitando ao que essas caixas se referem. Esses recursos podem dividir-se em três categorias: *Inside Lessons*, *At The End of Each Unit* e *At The End of the Student's Book*. Há, explicitado dentro de cada categoria, os recursos que atendem a esse objetivo. Disponibilizarei, a seguir, uma breve descrição desses elementos, tentando reproduzir a maneira que eles aparecem no TG. Saliento ainda que os textos são traduções e adaptações feitas por mim e que o texto na íntegra situa-se no Anexo 3.

1) *Inside Lessons*

- a) *Insight*: Esse elemento encontra-se presente na primeira lição, denominada A, de cada unidade e objetiva apresentar uma imagem introdutória que sucinta o tema que vai reger toda a unidade. De acordo com os autores, essa subparte possui atividades orais que visam desenvolver a habilidade de ler imagens criticamente por parte dos alunos. Nesse sentido, os discentes são encorajados a inferir, adivinhar, comparar e relacionar os tópicos propostos com as suas vidas particulares e, finalmente, construir

narrativas baseadas na exploração de estímulos visuais. Os *insights* duram, idealmente, de 10 a 15 minutos e são desenvolvidos para introduzir os tópicos e os elementos linguísticos aos quais os alunos serão expostos nas lições subsequentes.

b) *In a Flash*: Os autores definem esse item como um recurso de reciclagem de conteúdos. Nesse sentido, essa subseção objetiva ajudar o professor a iniciar a lição de maneira suave e motivadora ao revisar os conteúdos previamente estudados. Uma vez que as lições são relacionadas umas às outras por esse tema central, que vem exposto na subseção denominada *Insight*, as subpartes *In a Flash* também funcionam como “*warm-up activities*” posto que conseguem fazer com que os alunos transitem suavemente em cada nova lição e em cada novo tópico que se subjaz a esse eixo temático central.

c) *Figure Out*: Subseção na qual o tópico gramatical é apresentado. Funciona como um recurso de referência que foi desenvolvido para organizar o conteúdo gramatical de maneira clara e objetiva.

d) *Scrapbook*: Nessa subparte, há a apresentação de novos recursos lexicais. Sempre que possível, as palavras aparecem embebidas em expressões prototípicas, chamadas de *collocations*. Em outros termos, o novo item lexical não vem isolado; ele vem compondo uma expressão prototípica a qual ele compõe. A organização semântica, entretanto, garante o mínimo de contexto e é, por si só, um recurso de aprendizado poderoso uma vez que induz o aluno a registrar novas palavras de maneira mais significativa.

e) *Panorama*: Desenvolvido para promover aos alunos informações mais completas sobre o vocabulário apresentado nas lições. Dessa forma, essa subparte apresenta informações extralinguísticas como: a diferença entre o inglês prototipicamente britânico em contraste com o inglês prototipicamente americano e questões relacionadas ao registro, a frequência de uso e a aspectos culturais em geral.

f) *Watch Out!*: Esse recurso tem como objetivo advertir os alunos para aspectos da língua que podem ser facilmente confundidos. Segundo os autores, as possíveis áreas para serem abordadas nesta parte são: ortografia, diferenças importantes entre palavras relacionadas, entre outros aspectos linguísticos potencialmente desafiadores.

g) *Video*: Os autores postulam que há atividades relacionadas a vídeos em cada lição denominada E. Esses recursos visuais visam apresentar situações da vida real aos alunos a fim de que eles sejam expostos a linguagem funcional inerente a cada contexto social. Desse modo, os alunos seriam igualmente expostos a aspectos

paralinguísticos como: linguagem corporal, gestos, expressões faciais, tom e ritmo de fala.

h) *Pronunciation*: Essas caixas de pronúncia abarcam aspectos relacionados a “*connected speech*” e “*word and sentences stress*”. Saliento aqui um descompromisso em informar o modo como isso seria feito. O ensino de aspectos relacionados à pronúncia não se resume a ler caixinhas para alunos e dizer de que modo eles devem pronunciar determinada palavra. Não há indicação acerca de que forma o professor deve conduzir essa subseção e nem do objetivo desse ensino. Essa falta de instruções incentiva o professor a, majoritariamente, ignorar esses aspectos, fazendo com que o ensino de aspectos fonológicos seja visto como algo dispensável e desnecessário.

i) *BYOD*: Essa sigla intitula um recurso conhecido como “*Bring Your Own Device*”. Segundo os autores, essa ferramenta é de uso alternativo e busca ajudar os professores a utilizarem os aparelhos eletrônicos dos alunos com o intuito de enriquecer as atividades conduzidas na sala de aula sempre que possível e desejável.

2) *At The End of Each Unit*

a) *Talk to Me*: Essa área apresenta duas páginas de conteúdo para uma aula de conversação que dure 60 minutos. Nessa parte, os alunos podem ter uma prática intensa da habilidade oral enquanto revisam o conteúdo inerente a toda a unidade em questão.

b) *Grammar Reference and Vocabulary Reference*: No final de cada unidade, há duas páginas nas quais os alunos encontram os conteúdos gramaticais e lexicais de cada unidade reorganizados e reagrupados com a intenção de oferecer um resumo dos conteúdos que foram aprendidos nas lições anteriores. Cada resumo é acompanhado de exercícios pequenos e objetivos. Tanto o *Grammar Reference* quanto o *Vocabulary Reference* são recursos de auto-avaliação e, dessa forma, as respostas vêm impressas no final da página para que os alunos possam trabalhar sozinhos.

3) *At The End of the Student's Book*

a) *Writing Reference, Sound Reference and Verb Reference*: Esses recursos são para uso individual e particular do aluno e foram desenvolvidos para reagrupar conteúdos relacionados a habilidade de escrita, a pronúncia e ao sistema de verbos. Esses instrumentos são expostos segundo novos princípios organizacionais com o objetivo de impulsionar a consciência dos alunos acerca de aspectos relacionados a cada uma

dessas áreas que eles podem ter negligenciado ou que precisam prestar uma atenção especial.

Com base em todo o conteúdo que foi exposto nessa seção de descrição do TG, sabe-se quais metodologias e paradigmas orientaram os produtores da coleção HR durante o processo de desenvolvimento desse material didático. Além disso, declara-se, explicitamente, alguns pontos que permeiam a escolha de atividades a serem desenvolvidas no SB. Define-se qual o papel da pronúncia para a coleção, tem-se exposto o termo “falante nativo” como um parâmetro a ser seguido e compreende-se que há uma menção de atividades que permitam que os alunos tenham contato com diferentes falantes, que possuem diferentes sotaques e que pertencem a diferentes contextos culturais. Em suma, todos esses aspectos foram trazidos pelo TG como orientadores de suas práticas, resta-nos observar de que forma tais premissas estarão, ou não, presentes no SB.

3. Panorama da Presença de Aspectos Fonéticos e Fonológicos no SB

Essa seção visa apresentar um breve panorama acerca da recorrência em que aspectos ligados à Fonética e à Fonologia são expostos no material didático em análise. Haverá a necessidade de se comparar e contrastar tanto o que vem designado no TG quanto o que vem, de forma efetiva, apresentado para os alunos no SB. Assim como fora explicitado na seção anterior, o livro HR1 é composto por cinco unidades e, cada uma delas, apresenta cinco lições seguindo um mesmo eixo temático. Destaco aqui que a sexta lição proposta pelo livro consiste em uma revisão, logo, não foi contabilizada nesta seção. Conclui-se que há, no total, vinte e cinco lições a serem exploradas pelos alunos e professores em sala de aula em se tratar de novos conteúdos. Com base nessa informação, iniciei minha busca fazendo uma pesquisa acerca de quantas lições efetivamente se propõem a lidar com aspectos fonético-fonológicos.

Nessa primeira análise, pautei-me nas tabelas iniciais de cada lição, denominadas “*Aim(s) Of The Lesson*”, que estão presentes no TG. Por meio disso, pude constatar que há dez lições no livro didático que se dedicam a apresentar uma *pronunciation box* com aspectos variados. Listarei, sucintamente, quais são as lições e quais são os objetivos dessas caixinhas, segundo o TG.

- a) *Unit 1 - Lesson A* (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p. 18): *Pronunciation: /m/ and /n/ at the end of words; Word stress = magenta code.*

- b) *Unit 1 - Lesson B* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 20): *Connected Speech: an + vowel sound.*
- c) *Unit 1 - Lesson C* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 22): *Contracted forms of be in the affirmative and negative.*
- d) *Unit 1 - Lesson D* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 24): *Sentence Stress: rising intonation in Yes/No questions.*
- e) *Unit 1 - Lesson E* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 27): *Sentence Stress: rise and fall intonation in Wh- questions.*
- f) *Unit 2 - Lesson C* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 35): *Connected Speech: there's a and there are.*
- g) *Unit 3 - Lesson C* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 48): *Connected Speech: do you /dju:/.*
- h) *Unit 4 - Lesson B* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 59): *the sound /ð/.*
- i) *Unit 4 - Lesson D* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 64): *Connected Speech: does he /dʌzi/, does she /dʌʃi/.*
- j) *Unit 5 - Lesson D* (High Resolution 1: *Teacher's Guide*, 2014, p. 78): *The /ʃ/ versus /ʒ/ sounds.*

Em termos gerais, pode-se observar que há uma concentração de componentes relacionados à fonética e a fonologia na primeira unidade do livro, uma vez que todas as lições apresentam algum aspecto fonético-fonológico. Essa ocorrência é, de fato, interessante ao se pensar que esse é, possivelmente, o primeiro contato que muitos alunos estão tendo com a língua inglesa e com o ensino formal da mesma. Essa unidade, em teoria, estabeleceria uma regra que viria a ser esperada para as próximas unidades. Vê-se que essa frequência recai nas unidades seguintes já que as unidades 2, 3 e 5 apresentam, apenas, uma lição com traços fonéticos cada uma.

Reitero que seria de suma importância que houvesse uma maior aparição desses aspectos para que os alunos pudessem se habituar a tratar desse assunto de maneira frequente e dinâmica. Essa queda numérica pode dar a falsa impressão de que esses são tópicos relevantes, única e exclusivamente, para o início do curso. Outro fator importante é observar se os aspectos fonéticos são de origem segmental ou suprasegmental. Segundo Kent e Read (2015), pode-se definir como aspectos segmentais características inerentes a articulação e a acústica dos sons. Além disso, os autores informam que tais aspectos compõem o “inventário fonético e fonológico das línguas.” (KENT; READ, 2015).

Por outro lado, em se tratando de aspectos suprasegmentais, Kent e Read (2015) os definem como sendo “características sonoras que vão além das unidades sonoras individuais [e que] conferem unidade e coerência à sequência de sons.” (KENT; READ, 2015). Em outros termos, essas características estariam em uma escala macro, por exemplo: sílaba, acento, ritmo, entonação; em detrimento de aspectos segmentais, que são de uma esfera micro, lista-se fones, alofones, fonemas.

É válido destacar que houve um compromisso por parte do TG em apresentar uma breve descrição acerca da diferença entre esses aspectos, seguido de exemplos, assim como fora observado na seção anterior na parte que trata de *Pronunciation*. Por outro lado, não é possível compreender em sua totalidade no que consistem tais aspectos sem que haja a sugestão de uma bibliografia para possível consulta. Desse modo, indago-me se todos os professores que têm contato com esse material compreendem totalmente no que consiste cada terminologia trazida a título de exemplificação no TG.

Retomando o panorama que busco apresentar, constata-se que, das dez lições, apenas três dedicam-se a aspectos segmentais e as sete restantes focam em aspectos suprasegmentais, sendo eles cinco ligados a *connected speech*. De acordo com Celce-Murcia et al. (2010) pode-se compreender *connected speech* como um fenômeno no qual “(...) mudanças na pronúncia ocorrem dentro e entre palavras devido à sua justaposição com sons vizinhos.”³⁶. (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 157). Nesse sentido, ao invés de falar duas palavras isoladamente, o falante une as mesmas e as pronuncia conjuntamente. A autora afirma ainda que tal fenômeno não representa nenhuma falha ou mau uso da língua, mas sim uma característica natural da fala humana. Celce-Murcia et al. (2010) destaca que em casos em que combina-se o ensino de *connected speech* com o ensino de outras habilidades, cabe ao professor “(...) mesclar informações sobre *connected speech* com um tópico específico (...)”³⁷ (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 165). Dessa maneira, os alunos estudariam esse fenômeno dentro de um contexto maior e mais significativo do que apenas consumir regras prontas.

Ao ter-se esse conceito claramente compreendido, é imprescindível que os professores consigam destacar tal aspecto em sala e informem que ele torna a fala mais natural e pragmática e evita possíveis ruídos na comunicação. Além disso, é válido mencionar que tal fenômeno apresenta-se na língua portuguesa de mesmo modo. Celce-Murcia et al. (2010) advoga que a língua inglesa não é a única em se tratar desse fenômeno e que todas as línguas

³⁶ Texto Original: “(...) changes in pronunciation that occur within and between words due to their juxtaposition with neighboring sounds.”

³⁷ Texto Original: “(...) combine information about connected speech with a particular teaching point (...)”

exibem tal característica. Esse seria um ponto importante a ser mencionado pelo professor em sala de aula. Além disso, há de se ressaltar ainda que, na coleção HR, é possível encontrar, em alguns momentos, a aparição da nomenclatura “*connected speech*” nas *pronunciation boxes* presentes no SB. Creio que os alunos não tenham acesso a essa metalinguagem e que não saibam do que tal aspecto se trata somente pelo nome. Dessa forma, seria necessário haver um trabalho prévio, por parte do professor, para que os alunos pudessem compreender do que tal fenômeno se trata.

Em se tratando da maioria numérica de características suprasegmentais em detrimento de características segmentais, tal observação era, de certo modo, esperada visto que o TG informa, assim como fora exposto na seção anterior, que o compromisso com “*Pronunciation*” limita-se a fonemas individuais, no que diz respeito a aspectos segmentais, e tonicidade, ritmo e entonação, em se tratando de aspectos suprasegmentais³⁸ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.7). Dessa forma, os idealizadores do livro expõem, de forma clara, que o objetivo deles em relação à fonética e à fonologia se restringe a essas questões particulares.

Além disso, busquei analisar de que forma esses aspectos viriam apresentados para os alunos dentro das lições. Para isso, precisei fazer um contraste entre o TG e o SB. Nessa análise, constatei que:

- a) *Unit 1 - Lesson A*: Há uma caixinha de *Pronunciation* em conjunto com o uso do denominado *magenta code*, que indica a sílaba tônica de algumas palavras contidas na lição. A caixinha de *Pronunciation* limita-se ao comando “*Listen and Repeat*”.
- b) *Unit 1 - Lesson B*: Não há *Pronunciation Box*. Por outro lado, há o uso de *magenta code* tanto para indicar a tonicidade de algumas palavras quanto para indicar a transcrição fonética de duas palavras em específico “*mister*” e “*miss*”. Saliento ainda que o objetivo apresentado no *Aim(s) Of The Lesson*, indicado acima, encontra-se marcado, apenas, pelo uso de *magenta code*. Nesse sentido, ele torna-se facilmente ignorável e, ainda que destacado pelo professor, pode ser visto como algo sem grande importância por parte dos alunos.
- c) *Unit 1 - Lesson C*: Apresenta, somente, o uso de *magenta code* para indicar a tonicidade do vocabulário ensinado na lição, que está relacionado à *countries and nationalities*. Dessa forma, o que aparece descrito no *Aim(s) Of The Lesson* não tem destaque algum.

³⁸ Para uma compreensão mais aprofundada em relação a esses aspectos, sugiro a leitura de Kent e Read (2015).

- d) *Unit 1 - Lesson D*: Configura-se da mesma forma da lição anterior. Possui *magenta code* para o vocabulário da lição, *occupations and numbers*, e não salienta o que vinha descrito como objetivo da lição.
- e) *Unit 1 - Lesson E*: Segue a mesma construção das lições C e D. Ou seja, faz-se uso de *magenta code* para vocabulário e não para atender o que fora descrito no *Aim(s) Of The Lesson*.
- f) *Unit 2 - Lesson C*: Encontra-se nessa lição o uso da *Pronunciation Box*. Nela, é possível observar um destaque ao que foi descrito como propósito, que seria a pronúncia de “*there’s a*” e “*there are*”. Destaco que há o subtítulo “*connected speech*” dentro da caixinha que, certamente, não significa nada para os alunos. Há também o comando “*Listen and Repeat*” seguido da transcrição fonética desses segmentos. Mais uma vez, algo deslocado e sem grande significado para os alunos. Nessa lição, observa-se também o uso de *magenta code* para indicar a sílaba tônica de determinados vocábulos aprendidos.
- g) *Unit 3 - Lesson C*: Há o uso de *Pronunciation Box* com o comando “*Listen and Repeat*” seguido de transcrição do segmento “*do you*”. Além disso, essa caixinha sugere que, após praticar a pronúncia, os alunos perguntem e respondam as sentenças ali apresentadas em pares. Observa-se, novamente, o uso de *magenta code* indicando tonicidade do vocabulário apresentado na lição.
- h) *Unit 4 - Lesson B*: Observa-se uma *Pronunciation Box* que busca introduzir o som /ð/ presente no vocabulário exposto na lição. O comando “*Listen and Repeat*” mantém-se e vem em conjunto com a transcrição do som /ð/ em destaque. Penso que, novamente, o entendimento acerca do que esse símbolo desconhecido indica ficará inalcançável para os alunos. Há, ainda, no decorrer desta lição o uso de *magenta code* para marcar a sílaba tônica de determinados vocábulos. Destaco que não há um contraste dos sons /ð/ e /θ/ em palavras com o grafema “*th*”. Essa seria uma excelente oportunidade para destacar que esses sons possuem suas particularidades. No que diz respeito ao som /θ/, ele encontra-se presente em uma *Pronunciation Box* na *Unit 3 - Lesson E* sem indicação nenhuma na tabela *Aim(s) Of The Lesson* presente no TG. Em outras palavras, esse aspecto fonológico não recebeu destaque nem mesmo no manual do professor e vem apresentado de forma similar às outras *Pronunciation Boxes* presentes nas demais lições.
- i) *Unit 4 - Lesson D*: Faz-se uso de *Pronunciation Box* com o subtítulo “*Connected Speech*” seguido do comando “*Listen and Repeat*”. Há também a transcrição fonética

dos segmentos que eles buscam destacar “*does he*” e “*does she*”. Não há, nessa lição, o uso de *magenta code*.

- j) *Unit 5 - Lesson D*: Por fim, essa lição apresenta a *Pronunciation Box* e o uso de *magenta code*. Ao analisar a caixinha de pronúncia, encontra-se a transcrição dos sons /ʃ/ e /tʃ/ acompanhado de algumas palavras que trariam esse som. No que diz respeito às palavras, usa-se o *magenta code* para indicar em qual parte da palavra os sons em análise aparecem. Novamente, faz-se valer o comando “*Listen and Repeat*”.

É válido ressaltar que, no TG (*High Resolution 1: Teacher’s Guide*, 2014, p.16), os autores atribuem grande destaque para o uso de *Pronunciation Boxes* em se tratando da forma que eles lidarão com aspectos de pronúncia no decorrer do livro. Com base nessa análise preliminar, percebe-se que essas caixinhas não estão presentes em todas as lições que apresentariam algum aspecto fonético-fonológico. Constatou-se, entretanto, que o uso de *magenta code* faz-se muito mais presente no decorrer de todo o livro do aluno mesmo que em lições sem objetivos declarados de pronúncia.

Reforço ainda que o uso de *magenta code* indicando tonicidade de vocábulos ocorre em outras lições que não aparecem aqui destacadas por mim. Informo que isso se deu visto que limitei-me a descrever mais detalhadamente as lições que o próprio TG comprometeu-se a tratar de aspectos fonéticos e fonológicos. Por meio dessa asserção, constatou-se que há, no SB, diferentes oportunidades de se trabalhar com aspectos fonológicos em sala de aula. O porém está no tempo que os professores dispõem para fazê-lo e na instrução que é, ou deveria ser, fornecida pelo TG.

Não é possível presumir que todos os docentes em língua inglesa possuem um grande grau de instrução acerca de Fonética e Fonologia a ponto de serem capazes de ensiná-lo de maneira tangível e explícita aos nossos alunos. Assim como fora mencionado na seção de *Introdução*, minha graduação foi feita em uma universidade federal que tem um currículo que abarca essas matérias; entretanto, essa não é a realidade de todos os professores de inglês do Brasil. Nesse sentido, é de responsabilidade da editora que escreveu essa coleção levar isso em consideração. Uma vez que eles demandam esse conhecimento do professor, eles deveriam se preocupar em dar instruções mais esclarecedoras e educativas.

Após traçar esse panorama geral da ocorrência de componentes fonético-fonológicos na coleção HR, verifica-se que as noções aqui trazidas ainda se aproximam fortemente a primeira onda de inovações trazida por Murphy e Baker (2015 apud Castro Gomes, 2020, p. 159) na seção de *Introdução*. Em outras palavras, tem-se enraizada uma abordagem

imitativo-intuitiva na qual o comando “*listen and repeat*” se perpetua, fazendo com que os alunos quase não desenvolvam um pensamento crítico e sejam meros repetidores de termos prontos. Além disso, é relevante observar a presença marcada de um ideal de falante nativo a ser atingido no que diz respeito à pronúncia. Celce-Murcia et al. (2010) defende que:

O objetivo de ensinar pronúncia [para alunos de ESL] não é fazê-los soar como falantes nativos de inglês. (...) Um propósito mais modesto e realista seria capacitar os alunos a ultrapassarem o limite limiar de modo que sua pronúncia não prejudique sua capacidade de se comunicar.³⁹ (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 8)

No decorrer de toda a coleção, tem-se, em determinadas lições, um quadrinho comparando um ideal de pronúncia norte-americana e um ideal de pronúncia britânico. Tal característica é, inclusive, mencionada no TG (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.16) ao descrever-se o que seriam os *Panoramas*. De acordo com os autores, essas são caixinhas que contrastam o inglês prototipicamente britânico com o inglês prototipicamente americano. Esse fator, indubitavelmente, contribui para a perpetuação de paradigmas e idealizações pré-estabelecidas acerca do que seria um “bom” inglês e do papel de prestígio atribuído ao falante nativo. Por fim, segundo os idealizadores da coleção HR, os alunos seriam expostos a diferentes sotaques em língua inglesa. Eles informam que “(...) as faixas de áudio disponíveis no HR apresentam falantes nativos e não-nativos de inglês pertencentes a diferentes nacionalidades.” (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.14). Questiono-me acerca de quais sotaques seriam esses e em que momentos eles vêm a aparecer no SB.

De acordo com a minha experiência, sei que esses sotaques diversos não aparecem em nenhuma situação ligada à pronúncia, ou seja, o que se vê nas *Pronunciation Boxes* são sotaques idealizados de falantes nativos igualmente idealizados. Essa insurgência seguida do clássico “*listen and repeat*” sugere aos alunos que é esse o único ideal a ser atingido e que eles precisam trabalhar incessantemente até alcançá-lo. Vejamos como essas noções estão imbricadas e ocorrem efetivamente na análise de uma lição do livro HR1 proposta a seguir.

4. Análise e Descrição de uma Lição do Livro HR1

Essa seção tem por finalidade apresentar uma análise seguida de descrição de uma lição presente no livro HR1, com enfoque em questões ligadas à fonética e à fonologia. Tendo feito esse panorama geral, iniciei minha busca por um lição em particular para analisar e essa

³⁹ Texto Original: “The goal of teaching pronunciation to [ESL] learners is not to make them sound like native speakers of English. (...) A more modest and realistic goal is to enable learners to surpass the threshold level so that their pronunciation will not detract from their ability to communicate.”

foi a primeira lição da unidade 1 (*Unit 1 - Lesson 1A*). Minha escolha se deu por dois motivos: primeiramente, acredito que a forma como começamos um livro moldará as nossas expectativas acerca do que encontrar nas páginas seguintes; e, secundamente, por essa ser uma das poucas lições que lidam com aspectos segmentais, que encontram-se em pequeno número dentro da coleção, assim como observado na seção anterior.

De acordo com o TG, no final desta lição, os alunos “(...) terão praticado expressões relacionadas ao momento em que conhecemos pessoas pela primeira vez, cumprimentamos pessoas e nos despedimos delas.”⁴⁰ (*High Resolution 1: Teacher’s Guide*, 2014, p.18). Por se tratar da primeira lição do livro, ela é rica em vocabulários a serem utilizados nas dinâmicas do dia-a-dia. No que diz respeito aos aspectos relacionados à pronúncia, encontra-se a seguinte instrução: “*Pronunciation: /m/ and /n/ at the end of words; Word stress = magenta code.*” (*High Resolution 1: Teacher’s Guide*, 2014, p.18).

Tomando por base o SB, encontra-se duas páginas relacionadas a unidade 1A: a primeira, contendo uma imagem da Rainha Elizabeth cumprimentando a cantora Marilyn Monroe com o título da lição “*Meeting New People*” imediatamente abaixo; a segunda, com apenas um exercício, *activity 1*, contendo três letras (A, B e C) e conectado a uma faixa de áudio e três caixas de conteúdos (*pronunciation, panorama e scrapbook*)⁴¹. Uma vez que o foco dessa análise está em aspectos fonológicos, irei ater-me a isso e verificar de que forma o TG propõe que essa *Pronunciation Box* seja explorada.

De acordo com o TG, o contexto para a exploração desses aspectos ligados à pronúncia ocorreria logo após a preenchimento, por parte dos alunos, dos espaços atrelados à letra A da atividade 1, denominada “*Meet People*”. Nesse sentido, após ouvir o áudio e preencher os espaços em branco, os alunos seriam convidados a observar o funcionamento de /m/ e /n/ no final de palavras. O áudio em questão configura uma conversa entre duas pessoas: *Sam* e *Lynn*. Ele inicia-se com o *Sam* dizendo: “(1) Hello, I’m *Sam*”; em resposta, *Lynn* diz: “Hi, I’m *Lynn*. Nice to meet you.”; por fim, *Sam* responde: “Nice to meet you too.”⁴².

O TG sugere, então, que o professor chame a atenção dos alunos a respeito da pronúncia de /m/ nas palavras *I’m* e *Sam* e de /n/ na palavra *Lynn*. Uma vez que o objetivo é analisar esses sons em posição final, essas palavras seriam um corpus adequado de análise. O guia do professor continua explicitando que é necessário reforçar que “(...) os lábios devem se

⁴⁰ Texto Original: “(...) will have practised expressions related to meeting people for the first time, greeting people and saying goodbye.”

⁴¹ A explicação detalhada acerca do que cada um desses itens indica, encontra-se na seção denominada “Análise do *Teacher’s Guide*”.

⁴² Encontra-se sublinhadas as palavras que foram completadas pelos alunos com base no áudio.

tocar quando há um *m* no fim de palavras em inglês.”⁴³ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.18). Não há a mesma indicação em se tratar do som /n/ em posição final de palavras. Assim dizendo, o TG omite uma instrução clara sobre como seria a produção do som /n/.

O comando dado ao professor em seguida é que ele se refira a *Pronunciation Box*, diga as palavras e peça para os alunos repetirem. Reforço que as palavras fornecidas como exemplo são, exclusivamente, *I’m*, *Sam* e *Lynn*. Por conta dessa limitação, há a sugestão de que o professor forneça mais exemplos de nomes, especificamente, no quadro, são eles: *Tom*, *Jim*, *Kim*, *Ron*, *Brian*, *John*, e peça para os alunos repetirem novamente. Esse seria o trabalho a ser realizado com os alunos no que diz respeito ao som de /m/ e /n/ em posição final de palavras segundo o TG.

Iniciarei minha análise pontuando que, em momento algum, o TG informa que se restringe a analisar esses sons em posição final de nomes. Muito pelo contrário, há a sugestão de que esses sons sejam analisados em posição final de palavras em geral. Dessa forma, por que houve a necessidade de se fornecer apenas nomes como exemplos para complementar a caixa de pronúncia? Além disso, por se tratar de nomes, não seria o caso de pensar em nomes que fazem parte da nossa cultura? Há, em português, diversos nomes que terminam com os grafemas *m* e *n*, por que não partir de exemplos reais?

O questionamento anterior imbrica-se com a seguinte indagação: será que os alunos têm real consciência de que nós, brasileiros, tendemos a apagar os sons /m/ e /n/ em final de palavras? Julgo que seria interessante fazer um exercício no qual os alunos tivessem a chance de ler palavras como eles de fato leriam em português e depois contrastar como elas seriam ditas em inglês. Por exemplo, o professor poderia utilizar o quadro para escrever os nomes dos próprios alunos ou buscar exemplos na nossa língua, como *Joaquim*, *Miriam*, *Vivian* e *Yasmin*, e pedir para os alunos lerem. Com base na leitura deles que, muito provavelmente, apagaría esses sons, o professor então faria a leitura em inglês e pediria para os alunos identificarem as diferenças.

Levando em consideração que a coleção de livros propõe-se a desenvolver o pensamento crítico dos discentes, julgo que esse exercício instigaria mais o raciocínio dos alunos e os conduziria a descobertas mais profundas do que meramente repetir o que o professor está dizendo. Não se pode esperar que os alunos tenham tamanha consciência fonológica e nem que eles passem a desenvolvê-la por repetir palavras que, de certa forma, não fazem parte de seu dia-a-dia. De acordo com Kivistö-de Souza (2021) o conceito de consciência fonológica, em se tratando da aquisição de uma L2, pode ser definido como

⁴³ Texto Original: “(...) their lips have to touch when there’s an *m* at the end of words in English.”

“conhecimento sobre a língua-alvo no domínio segmental, fonotático e prosódico, a maioria do qual não está disponível para reflexão consciente ou para verbalização.” (KIVISTÖ-DE SOUZA, 2015: 105 apud KIVISTÖ-DE SOUZA, 2021, p. 154-155).

Entretanto, a autora afirma que, em sua maioria, a consciência fonológica em L2 é tácita, ou seja, pode ser entendida como um “(...) conhecimento procedural ou automatizado – não sabemos que o possuímos (...)” (KIVISTÖ-DE SOUZA, 2021, p. 154). Nesse sentido, a pesquisadora defende que uma mera exposição aos componentes fonético-fonológicos não garante que os falantes perceberão tais elementos com atenção e, por conseguinte, o compreenderão integralmente. Ela afirma que “(...) aprendizes adultos não sabem, necessariamente, verbalizar e elaborar regras de pronúncia.” (KIVISTÖ-DE SOUZA, 2021, p. 156). Por conta disso, o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula por parte do professor precisa ir além do “*listen and repeat*” e não restringir-se a olhar e destacar alguns pontos expostos em uma *Pronunciation Box*.

Por fim, a autora destaca que “(...) quanto maior a consciência fonológica na L2, maior é a facilidade do aprendiz em perceber e produzir a fala nessa L2.” (KIVISTÖ-DE SOUZA, 2021, p. 157). Em outras palavras, despertar o interesse e atenção dos alunos para aspectos relacionados à fonética e à fonologia é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem em L2. Os professores e as escolas precisam estar cientes dessa máxima a fim de gerar uma melhor experiência para os alunos. Além disso, Kivistö-de Souza (2021) aproxima e relaciona o desenvolvimento da consciência fonológica em L1 e em L2. Dessa forma, a premissa de que só se pode aprender com o que for exclusivamente em inglês torna-se inconsistente.

Tomando por base essa última afirmação e a análise que está sendo desenvolvida acerca da presente lição, destaco que o professor poderia tentar solucionar essa lacuna presente no livro pela inclusão de nomes que fazem parte da nossa L1. Por se tratar de nomes, por que não começar com exemplos presentes na nossa língua e depois propor a leitura de nomes mais comumente presentes em língua inglesa? Acredito que esse contraste suscitaria uma maior curiosidade por parte dos alunos sem comprometer seu processo de ensino-aprendizagem em inglês.

Outro ponto a ser considerado é: por que limitar-se a nomes? No decorrer da lição, os alunos acessam outras palavras terminadas em /m/ e /n/, sendo elas: “*listen*”, “*Jason*” e “*afternoon*”. Não há indicação alguma de que o professor deve atentar-se a indagar dos alunos a pronúncia dessas palavras. Qual o objetivo de trazer essa *Pronunciation Box* e limitá-la a nomes e não propor a exploração de outras palavras que já estão na lição? Essa ação desloca ainda mais essa caixa de pronúncia da realidade. Para o aluno, ficará a impressão de que esse

fenômeno em análise limita-se a nomes, mas como não são nomes que eles usam recorrentemente, essa informação cairá em esquecimento em poucas aulas.

Além disso, uma vez que o TG limita a análise desses sons em posição final de palavras, não seria interessante mostrar que, em alguns casos, esses sons são pares mínimos? Certamente, o professor não faria uso de metalinguagem para ensinar isso aos alunos, uma vez que o objetivo está em perceber o fenômeno linguístico e não nomeá-lo. Entretanto, se o professor conseguisse mostrar que, em certas situações, a pronúncia de um som ou de outro pode implicar na mensagem que está sendo passada, ou seja, na inteligibilidade, creio que os alunos pensariam que, de fato, é importante prestar atenção à pronúncia.

No que diz respeito ao conceito de inteligibilidade, é válido ressaltar que, em grande parte do tempo, esse conceito entrelaça-se a uma proximidade/ afastamento em relação a uma pronúncia idealizada de um falante nativo. De acordo com Rajagopalan (2009 apud Kluge; Figueiredo, 2021, p. 341), esse conceito, ao ser visto de forma genérica, tem por consequência privilegiar o uso da língua feito por um determinado grupo de falantes em detrimento de outros. Como consequência, Kluge e Figueiredo (2021) apontam que em se tratar do cenário inerente a cursos de língua inglesa, “(...) a noção de inteligibilidade ainda é alinhada a variedades linguísticas de falantes nativos.” (KLUGE; FIGUEIREDO, 2021, p. 341).

O conceito de inteligibilidade ainda pode ser entendido como complexo e causador de divergências no que diz respeito a estudos desenvolvidos nessa área. Segundo Becker e Kluge (2014 apud Kluge; Figueiredo, 2021, p. 341), tal aspecto pode ser erroneamente visto como simples e direto, porém, esse conceito, na realidade, abarca uma grande complexidade. Nesse sentido, neste trabalho, adoto a ideia de que inteligibilidade relaciona-se a noção de que:

(...) falantes que estão se comunicando em uma língua franca não precisam soar de uma determinada forma (...) para se fazerem entender; mais importante do que sons isolados, portanto, é que tais falantes sejam inteligíveis um para o outro (ou seja, que se entendam entre si). (KLUGE; FIGUEIREDO, 2021, p. 341).

Pode-se pensar em inteligibilidade como sinônimo de uma comunicação efetiva sendo realizado entre falantes que têm, ou não, o inglês como um L2. Segundo os autores, a inteligibilidade é “(...) sempre construída e negociada *local e contingencialmente*, ou seja, nas interações entre pessoas diversas.” (KLUGE; FIGUEIREDO, 2021, p. 341, grifos dos autores). Dessa forma, a meu ver, ocorre inteligibilidade quando meus alunos conseguem, por meio da língua inglesa, promover diálogos e interações efetivas entre si e conseguem ainda negociar informações a fim de priorizar a comunicação. Com base nesse entendimento,

questiono-me se o interesse da coleção HR está em promover inteligibilidade ou em preconizar um modelo idealizado de língua a ser seguido. Destaco que não há, de fato, uma proposta por parte do TG em lidar com esse aspecto; o meu objetivo é mostrar que essa deveria ser uma premissa dos autores da coleção uma vez que estariam preconizando um ensino crítico para seus alunos.

Além disso, é válido ressaltar que essa é a primeira lição do livro e que os alunos estão iniciando sua jornada de aprendizado em língua inglesa nesse momento. Não é de se esperar que eles conheçam todas as palavras e nem que fiquem exaustivamente falando sobre pronúncia. Porém, a partir do momento em que o livro se propõe a fazê-lo, é importante que seja feito de maneira efetiva e significativa. Caso contrário, é melhor que não tenha a *Pronunciation Box* visto que os alunos serão meros repetidores de palavras e não falantes conscientes. Fato este que vai de encontro ao que o TG diz prezar em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de inglês, posto que os autores defendem um ensino crítico.

A fim de ilustrar o que foi apresentado acima, proponho que o professor selecione pares mínimos e os apresente com imagens para ilustrar seus significados. Uma possibilidade, seria o uso das palavras *then* em contraste com *them*. Essa sugestão baseia-se no fato de que os alunos terão acesso a essas duas palavras em lições posteriores dentro desse mesmo livro. Sabe-se que, possivelmente, os alunos não lembrarão dessa primeira aula quando isso ocorrer, mas caso esse trabalho já tenha sido desenvolvido, é mais fácil de recapitulá-lo.

O professor escreveria então *then* e *them* no quadro, explicaria seus significados por meio do uso de imagens ou até usando a L1 e perguntaria como os alunos as leriam. Após esse momento, o professor as leria dando o devido destaque aos sons em análise e perguntaria se os alunos ouvem o mesmo som. Muito provavelmente, os alunos serão capazes de reconhecer que não se trata do mesmo som. Após isso, o professor poderia então perguntar: Caso eu não pronuncie o som adequadamente, isso poderia levar as pessoas a entenderem a minha mensagem de forma incorreta? Isso poderia então gerar ruídos na nossa comunicação? Eu preciso prestar atenção à minha pronúncia?

Ao obter-se o esperado “sim” para as perguntas feitas, o docente poderia trazer mais um exemplo para que os alunos lessem. Minha sugestão seria: *can* em contraste com *cam*, que também serão aproveitadas em lições futuras. O professor repetiria o mesmo processo que fora mencionado com o primeiro par mínimo apresentado e permitiria que os alunos refletissem sobre o impacto que a pronúncia pode vir a ter na comunicação. Como professora, tenho consciência de que, por vezes, não temos tempo para nos aprofundarmos em

determinadas questões. Todavia, esse é um trabalho que pode ser conduzido em 10 minutos e que já tornaria a *Pronunciation Box* mais significativa e mais integrada ao objetivo da lição.

É válido ressaltar que essa lição também busca atender um objetivo no que diz respeito a um aspecto suprasegmental: *stress*. De acordo com Kent e Read (2015), é possível definir *stress* como um acento lexical, ou seja, “uma proeminência no nível da palavra, [na qual] uma sílaba é mais proeminente que as demais.” (KENT; READ, 2015). Em se tratando do papel do professor no que diz respeito a esse componente fonológico, Celce-Murcia et al. (2010) declara que “os estudantes precisam entender que uma característica básica de todas as palavras que contém mais de uma sílaba em inglês é o seu padrão de tonicidade.”⁴⁴ (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 143). Além disso, a pesquisadora informa que os alunos precisam compreender que a atribuição incorreta da sílaba tônica de uma palavra pode levar a mal-entendidos, afetando assim a comunicação.

Destaco aqui a relevância em deixar evidente para os alunos que todos esses elementos podem contribuir para uma comunicação sem ruídos. De acordo com o TG, esse seria um dos grandes objetivos da coleção: permitir que os alunos se comuniquem efetivamente. Seria fundamental elucidar que esses e outros componentes fonético-fonológicos impactam diretamente na mensagem que estamos veiculando. Dessa forma, os alunos não estariam estudando tais elementos porque eles compõem o currículo; mas sim, porque eles podem afetar na nossa comunicação e na mensagem que queremos transmitir ao nosso interlocutor. A fonética e a fonologia seriam muito mais significativas para os alunos se assim eles fossem encorajados a pensar.

Outro ponto importante seria observar, assim como fora mencionado na seção anterior, que essa coleção faz uso do chamado “*magenta code*” para lidar com questões relacionadas à *stress*. Isso se faz presente nessa lição a fim de marcar a tonicidade das seguintes palavras: “*hello*”, “*goodbye*”, “*tomorrow*”, “*morning*”, “*afternoon*” e “*evening*”. Grifo aqui em negrito o que estaria em *magenta code* no livro. Em relação a esse aspecto, o TG sugere que os professores “Chamem a atenção dos alunos para as sílabas em magenta e informe que o uso dessa cor em destaque indica a sílaba tônica/ mais forte.”⁴⁵ (High Resolution 1: *Teacher’s Guide*, 2014, p.18). Além disso, ele sugere que o professor defina que esse será o código usado, no decorrer de todo o livro, para indicar a tonicidade das palavras a serem aprendidas.

⁴⁴ Texto Original: “(...) learners need to understand that a basic characteristic of every English word containing more than one syllable is its stress pattern.”

⁴⁵ Texto Original: “Draw sts’ attention to the magenta syllables and tell them they show the stressed/ strong syllables.”

Ao observar o trabalho que é desenvolvido pelo livro em relação a *stress*, frustra-me pensar que os alunos ou não darão grande importância para esse aspecto ou não o compreenderão em sua totalidade. Celce-Murcia et al. (2010) defende que “(...) o ensino explícito de tonicidade deveria ser parte constituinte de um currículo de pronúncia para estudantes de ESL.” (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 143). Além disso, a autora destaca que o professor tem um papel fundamental no que diz respeito à motivação e redução da frustração dos alunos ao estudar e compreender a sistematização existente nesse fenômeno. A meu ver, esse trabalho não é idealmente desenvolvido pelo HR e caberia ao professor fazer ajustes para torná-lo mais significativo.

Por fim, há a indicação de que o docente preste atenção para o /d/ silencioso presente na palavra “*good*” quando seguida por uma outra palavra que se inicia em consoante. Reforço que essa dica vem como uma nota de rodapé, uma vez que não há indicações a esse respeito na *Pronunciation Box*, e que propõe que o professor a mencione como se fosse um mero detalhe. Ademais, não há sugestões de que o professor contraste esse aspecto em relação às expressões “*good morning*”/ “*good afternoon*” e “*good evening*”/ “*good night*” que estão presentes no livro. Isso implicaria em um outro fator, *connected speech*, que também poderia contribuir para o entendimento dos alunos acerca do novo vocabulário que está sendo apresentado nesta lição. Muitos alunos, inclusive, já conhecem essas expressões devido ao ensino de língua inglesa na escola. Essa seria uma oportunidade de trazer um refinamento ou uma nova descoberta relacionada a um conhecimento prévio de alguns discentes.

Reforço, mais uma vez, que tenho convicção de que o professor não tem tempo hábil para aprofundar-se em todos os aspectos relacionados à pronúncia. O que está sendo questionado é a forma em que esses aspectos são tratados pelo próprio guia do professor. Se, no próprio TG, não há destaque, tais aspectos podem vir a ser facilmente ignorados tanto pelos docentes quanto pelos alunos. Preocupa-me até quando a pronúncia ainda fará parte de livros didáticos e qual o papel que ela terá nos mesmos: ela será vista como um mero detalhe ou será vista como fator que pode gerar ruídos na negociação de informações e mensagens?

Como professores, precisamos estar sempre atentos a isso e repensar nossas práticas pois, sabe-se que, de uma maneira geral, aspectos fonético-fonológicos tendem a ser omitidos na sala de aula. Outro ponto a ser considerado é que, nem sempre, os próprios professores terão consciência fonológica acerca dos aspectos a serem analisados nas *Pronunciation Boxes* uma vez que eles provêm de instituições diferentes. O TG precisa ser melhor equipado para atender a necessidade dos docentes e dos alunos, a fim de que os mesmos sejam sempre encorajados a pensar de maneira crítica e consciente e não sejam repetidores de palavras.

5. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo investigar e tentar entender de que forma a fonética e fonologia podem ser usadas como ferramenta de aprendizagem e não mais como perpetuação de padrões impostos por idealizações criadas acerca do que é o inglês correto. Para tanto, este trabalho se propôs a descrever e analisar o *Teacher's Guide* e o *Student's Book* de um curso de inglês de uma escola de idiomas tradicional no Rio de Janeiro a partir da recorrência com que aspectos fonético-fonológicos apareciam nos mesmos e, por fim, a descrever e analisar uma lição do SB a fim de verificar se havia uma consistência entre o que foi proposto no TG e o que foi de fato apresentado no SB.

Para esse fim, na seção 1, chamada *Introdução*, foi traçada uma breve descrição acerca da trajetória da autora deste trabalho a fim de descrever que fatores a motivaram a realizar essa pesquisa. Na seção 2, houve uma descrição e análise detalhada do TG objetivando verificar quais metodologias e paradigmas a respeito de língua e de ensino constituem essa coleção. Já na seção 3, traçou-se um breve panorama na tentativa de verificar em quais unidades do livro didático foi possível observar componentes ligados à fonética e à fonologia e quais foram os aspectos a serem investigados nesse campo de acordo com o TG e o SB. Por fim, na seção 4, foi realizada a análise de uma lição em específico a fim de contrastar as orientações fornecidas pelo TG com o que de fato vinha exposto no SB. Além disso, houve uma tentativa de sugestões de algumas adaptações que poderiam ser feitas para tornar a experiência do aluno mais crítica e significativa.

Como condutora desta breve análise, pude observar que é muito importante compreender quais metodologias e crenças estão imbricadas na construção de um material didático a fim de observar pontos a serem melhorados em sala de aula. Esse material criado pelos idealizadores do HR não representa nenhum ideal a ser alcançado e é suscetível a mudanças e adaptações. Entretanto, sabe-se que os professores devem estar preparados para fazer um bom uso de todo e qualquer material e precisam priorizar sempre uma melhor experiência por parte dos alunos.

No que diz respeito a importância do ensino de fonética e fonologia no ambiente de aprendizado de inglês como L2, ratifico, por meio deste trabalho, que é imprescindível que isso ocorra. Cabe a nós, como professores, compreendermos que mecanismos podem ser utilizados para que façamos uso desse campo de estudo de forma efetiva. Não adianta que apresentemos componentes fonéticos e fonológicos apenas para afirmar que esse trabalho foi feito. É necessário verificar que adaptações podem ser feitas na tentativa de gerar uma melhor

experiência para o aluno em um ambiente em que ele seja convidado a observar fenômenos e pensar, de forma crítica, como lidar com eles.

Este trabalho não se esgota aqui, haveria necessidade de implementar as sugestões que foram apresentadas e fazer uma análise empírica para entender se as mudanças propostas são efetivas ou se ainda precisam de mais aprofundamento. Ademais, em se tratando do ambiente de sala de aula, pesquisas e novos estudos surgem diariamente. É preciso sempre estar atento às novas metodologias de ensino para que possamos nos reinventar como professores regularmente, posto que o nosso objetivo primordial é utilizar o ensino como ferramenta de auxílio para nossos alunos. Assim como declara Freire (1996), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p. 21). Como educadores, essa há de ser a nossa maior e mais procurada premissa.

REFERÊNCIAS

BECKER, M. R. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de Língua Franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

CAMBRIDGE ENGLISH. Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023)

CASTRO GOMES, M. L. (2020) **A evolução dos estudos em Fonética e Fonologia e o ensino de pronúncia em língua inglesa**. Rio de Janeiro: LaborHistórico, p. 147-182.

CELCE-MURCIA, D.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching Pronunciation** – A Course Book and Reference Guide. 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSFUGUEL, R. 2011. **Decolonizing post-colonial studies and paradigms of Political-Economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality.** Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World.

HAUS, C. **Ensino De Pronúncia Sob A Perspectiva Do Inglês Como Língua Franca: Crenças E Práticas De Professores De Inglês Do Celin - UFPR.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

JENKINS, J. **International Perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical Insights - New Frontiers in Teaching and Learning English.** Oxford: Oxford University Press, 2017.

KENT, R.; READ, C. **Análise acústica da Fala.** São Paulo: Cortez, 2015.

KIVISTÖ-DE SOUZA, H. Consciência Fonológica. In: KUPSKE, F.; ALVES, U.; LIMA JR., R. (Org.). **Investigando os sons de línguas não nativas: Uma introdução.** Campinas, SP: Editora da ABRALIN, 2021.

KLUGE, D. C.; FIGUEIREDO, E. H. D. de. **É possível transgredir o ensino de pronúncia na sala de aula de língua inglesa? Reflexões com estudantes de Letras sob o viés da expansão do inglês global.** In: TANZI NETO, A (Org.). **Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2021.

LAGES, B. **High Resolution 1: Student's Book.** 1. ed. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2014.

LAGES, B. **High Resolution 1: Teacher's Guide.** 1. ed. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition.** Applied Linguistics, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEARNING FACTORY. Disponível em: <<https://learningfactory.net/#secao-sobre-nos>>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

ANEXOS

Anexo 1 - Textos na Íntegra disponíveis na Subseção denominada “*Language Box*”

TEXTO NA ÍNTEGRA
<i>1. Aim(s) of the lesson: Aims are worked in terms of can do statements from the point of view of students.</i>
<i>2. Resources: A list of resources to be used in the lesson (photocopiable activities, digital activities, High Resolution videos, realia, etc.).</i>
<i>3. Grammar & Vocabulary: Productive language items presented in the lesson.</i>
<i>4. Skills: A brief description of different skills and sub-skills developed in every lesson.</i>
<i>5. Pronunciation: A list of segmental (individual phonemes) and suprasegmental (stress, rhythm and intonation) phonological features.</i>
<i>6. Function: A list of frequent functions where language appears in a communicative context (written and spoken), with a clear communicative purpose.</i>
<i>7. Recycling: Contents (usually from IN A FLASH, but not only) being revised in the lesson.</i>

Anexo 2 - Textos na Íntegra disponíveis na Subseção denominada “*Principles and Beliefs*”

TEXTO NA ÍNTEGRA
<i>1. Language is a means of Communication.</i>
<i>2. Language Acquisition is a dynamic, complex and nonlinear process.</i>
<i>3. Students should take an active part in learning.</i>
<i>4. Visual Literacy is a powerful skill in a world dominated by images.</i>
<i>5. Technology should support student engagement in the classroom and help them be more autonomous outside the classroom.</i>
<i>6. Vocabulary is a major tool to convey meaning.</i>
<i>7. Learners need to have motivation and develop a sense of achievement from the very</i>

beginning.

Anexo 3 - Textos na Íntegra disponíveis na Subseção denominada “*High Resolution Special Features*”

TEXTO NA ÍNTEGRA
<i>Inside Lessons</i>
<i>1. INSIGHT: Every lesson A begins with opening images introducing the theme of the unit. Insight contains oral tasks designed to develop students' ability to read images critically: students are invited to infer, guess, compare, relate the topics to their own lives and, ultimately, build narratives based on the exploration of visual input. Each Insight is planned to last between 10 to 15 minutes and is designed to pre-cycle topics and linguistic items students are going to see in subsequent lessons.</i>
<i>2. IN AFLASH: In a Flash is mainly a recycling feature. It aims to help the teacher start the lesson in a smooth and motivating way, revising the previous lesson's contents. Since lessons are closely related, united by a strong organising theme, In a Flash also functions as a warmer, gently leading students into a new lesson and a new topic within the more general unit theme.</i>
<i>3. FIGURE OUT: Figure Out is where grammar is presented. It is a reference feature designed to organise grammatical content in a clear, straight-to-the-point way.</i>
<i>4. SCRAPBOOK: Scrapbook is where new core lexis is presented. Whenever possible, words are given in their most frequent collocations, instead of isolated items. A semantic organisation, however, guarantees a minimal context and is in itself a powerful learner training feature which induces students to register new words in a more meaningful way.</i>
<i>5. PANORAMA: Panorama is designed to provide students with further information about vocabulary dealt with in some of the lessons: American versus British English, register, frequency and cultural aspects in general.</i>
<i>6. WATCH OUT!: Watch Out! is a feature designed to draw students' attention to aspects of language that might be confusing. Possible areas to be covered in the feature are spelling, important differences between related words, among other potentially challenging linguistic aspects.</i>
<i>7. VIDEO: There are video activities in every lesson E They aim at presenting students with real-life situations so that they can be exposed to functional language in context that also contemplate paralinguistic aspects such as body language, gestures, facial expressions, tone and pitch of voice.</i>
<i>8. PRONUNCIATION: The Pronunciation boxes focus on aspects of connected speech and word and sentence stress.</i>
<i>9. BYOD: Alternative BYOD (Bring Your Own Device) routes in the Teacher's Guide help teachers make use of students' electronic gadgets to enrich classroom activities whenever</i>

possible or desirable.

At The End of Each Unit

1. TALK TO ME: Talk to me is a two-page spread, sixty-minute conversation lesson where students can have intensive speaking skills practice while revising unit contents.

2. GRAMMAR REFERENCE AND VOCABULARY REFERENCE: At the end of each unit there is a two-page spread where grammar and lexical contents are reorganised and regrouped to offer a curated overview of the contents covered in the previous lessons. Each summary is accompanied by short, straightforward exercises. Both Grammar Reference and Vocabulary Reference are self-study features, so answers are printed on the page for students to be able to work on their own.

At The End of the Student's Book

1. WRITING REFERENCE, SOUND REFERENCE AND VERB REFERENCE: These are self-study features designed to regroup contents related to writing skills, pronunciation and the verb system, and present them under new organising principles in order to raise students' awareness to aspects related to each one of these areas that they might have overlooked or that they should pay special attention to.