

LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE LEITURA PARA ALUNOS DE DIREITO NO PERÍODO ACADÊMICO EMERGENCIAL

Marcela Iochem Valente^{1*}

Leonardo Jovelino Almeida de Lima^{1**}

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compartilhar o relato de uma experiência com duas disciplinas de língua inglesa do curso de Bacharelado em Direito de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Dadas as características das disciplinas, este estudo parte de considerações sobre o ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE). A experiência de ensino aqui relatada é composta por três fases: a) análise de necessidades e seleção de materiais; b) realização dos módulos e c) avaliação. Este trabalho se destaca por trazer uma experiência vivida durante o período acadêmico emergencial, logo, apoiada em recursos tecnológicos e acontecendo de forma totalmente remota. Embora já estejamos retomando, quase que completamente, as atividades presenciais, o aprendizado e as experiências desse período podem trazer contribuições para as novas práticas docentes do período pós-pandemia COVID-19.

Palavras-chave: LinFE; Leitura; Período Acadêmico Emergencial; Curso de Direito.

* Possui graduação em Letras com habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007); Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa pela mesma universidade (2009); Doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013); e Pós-doutorado pelo PPGEL na mesma instituição (2024). É Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde é Procientista e coordena dois cursos de Pós-graduação Lato Sensu: 1. Tradução em Língua Inglesa; 2. Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira. Também atua como Coordenadora do Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César e como colaboradora do Mestrado e Doutorado em Enfermagem. E-mail: iochemmarcela@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5525-9157>.

** Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (2018) e especialização em Literatura Inglesa pela Faculdade São Luis (2019). Também possui graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade de Estudos Avançados do Pará (2011) e especialização em Finanças Empresariais pela Faculdade de Castanhal (2014). É Mestre em Linguística pelo programa em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, é Doutorando do programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: leolimamat@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-3182>.



LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES: AN EXPERIENCE WITH THE TEACHING OF READING FOR LAW STUDENTS IN THE EMERGENCY ACADEMIC PERIOD

Abstract

This paper aims to share an experience report with two English language subjects, part of the Bachelor's degree in Law, at a public university in the state of Rio de Janeiro. Given the characteristics of these subjects, this paper departs from considerations about the teaching of Languages for Specific Purposes (LSP). The teaching experience reported here is composed of three phases: a) needs analysis and materials selection; b) realization of the pedagogic modules and c) evaluation. Thus, this paper stands out for bringing an experience faced during the emergency academic period, supported by technological resources and completely remotely driven. Although we are almost completely back to face-to-face activities by now, the teaching/learning experiences lived during this period can bring contributions to the new teaching practices of the post-COVID-19 pandemic period.

Keywords: LSP; Reading; Emergency Academic Period; Law course.

Considerações iniciais

Nos dias atuais, a aprendizagem da língua adicional, especificamente da língua inglesa, vem se tornando uma necessidade cada vez mais latente. O processo de globalização e os avanços relacionados à tecnologia oferecem uma gama de possibilidades para a comunicação entre pessoas de diferentes lugares e países, reduzindo, portanto, as distâncias e aumentando as formas de acesso a novas culturas e novos conhecimentos. Conforme podemos perceber, o contato com a língua inglesa é recorrente e pode acontecer através da internet, da televisão, dos livros, das músicas, etc. Cada vez mais, observamos como o inglês está presente em nosso convívio e em nossas relações. Fato esse que, por si só, justifica a importância de sua aprendizagem.

A aprendizagem da língua inglesa pode estar relacionada a múltiplos interesses e diferentes necessidades, como, por exemplo, estudos, realizar viagens, questões profissionais, lazer, conhecer novas culturas, entre outras. Logo, torna-se relevante perceber também como esses interesses e essas necessidades (principalmente quando são bem definidos e especificados) podem influenciar na forma como a língua é ensinada.

Por um lado, nas escolas de idiomas e em escolas bilíngues, comumente nos deparamos com o ensino do Inglês Geral, normalmente centrado no trabalho concomitante com as quatro competências linguísticas (produção escrita, produção oral, compreensão escrita e compreensão oral), sem um objetivo específico para o ensino e a aprendizagem da língua, partindo de metodologias e programas já predefinidos pelas instituições em questão, com foco no conteúdo a ser ensinado, na língua em si e não no aprendiz. Por outro lado, deparamo-nos com o ensino de Línguas para Fins Específicos, ou, partindo de nosso lugar de fala, de Inglês para Fins Específicos (LinFE), que surge de um ponto completamente oposto ao da experiência anteriormente mencionada: o aluno. O ensino de LinFE é totalmente delineado a partir das necessidades, das lacunas e dos desejos do aprendiz, além de seus contextos sociais, compreendidos por meio de processos de análise de necessidades, que podem ocorrer de diferentes maneiras, utilizando um ou mais recursos ou instrumentos. O ensino, nesse caso, pode ser voltado para o trabalho com uma competência individual, com mais de uma competência de forma combinada ou até mesmo com as quatro competências combinadas, além de estar totalmente voltado para o objetivo do(s) aprendiz(es), tanto em termos lexicais quanto estruturais. Diferente do Inglês Geral, que geralmente é centrado no conteúdo a ser ensinado, o Inglês para Fins Específicos tem como centro a necessidade e/ou o interesse específico do aluno ou de um grupo de alunos com objetivos em comum.

No Brasil, o ensino de Línguas para Fins Específicos teve um significativo impulso a partir da década de 70 através do Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Ramos, 2019). Esse projeto teve início na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) em 1977 e foi desenvolvido junto às “universidades brasileiras e implementado a partir de uma análise de

necessidades feita nessas instituições” (Ramos, 2019, p. 30). Assim, verificou-se na ocasião que os alunos universitários brasileiros tinham a necessidade de trabalhar a leitura em língua inglesa para que pudessem ter acesso a textos produzidos nesta língua, voltados para suas respectivas especialidades. Além disso, não podemos deixar de considerar o fato de que o acesso aos cursos de pós-graduação no Brasil também passa pela etapa da prova de proficiência em língua estrangeira, que é medida através de uma prova de leitura.

Rossini e Belmonte (2015) anunciam que o projeto tinha como principal foco a capacitação de professores de língua inglesa atuantes em universidades do país, sendo, posteriormente, estendido aos profissionais de escolas técnicas federais. Como resultado, o aluno universitário foi habilitado para “lidar com textos em inglês de forma rápida e eficiente, partindo da compreensão geral para níveis mais detalhados, conscientizando-o do processo de leitura e tornando-o autônomo para lidar com problemas de leitura até na sua língua materna” (Rossini; Belmonte, 2015, p. 350).

O Projeto Nacional Inglês Instrumental foi um marco para o ensino e a aprendizagem de Línguas para Fins Específicos no Brasil e deixou reflexos que podem ser visualizados até nos dias atuais. Além do mais, considerando os objetivos do referido projeto, vemos como o mesmo apresentou duas fases concentradas, a *priori*, na percepção das necessidades dos alunos universitários e, posteriormente, na orientação de professores para o ensino da leitura através de estratégias e do uso de textos autênticos pertinentes a cada contexto.

É relevante mencionar que a necessidade dos alunos do ensino superior no que concerne à leitura de textos voltados para as suas especialidades ainda pode ser fortemente percebida nos dias atuais. Com o advento e a expansão da internet, conteúdos antes inacessíveis tornam-se acessíveis no tempo de um clique. Aos universitários, a internet oferece, por exemplo, uma significativa quantidade de material para estudos, acesso a pesquisas e contato com textos autênticos que podem contribuir para as suas formações. Todavia, para que eles possam usufruir desses conteúdos em sua plenitude, o conhecimento de uma outra língua é, normalmente, requerido. Em face disso, muitas instituições de ensino superior oferecem nas grades curriculares dos cursos disciplinas como: “Leitura Instrumental”, “Língua Estrangeira Instrumental”, “Língua Estrangeira Instrumental para Leitura”, entre outras com distintas nomenclaturas, mas voltadas para um mesmo objetivo. Essas disciplinas tendem a focar na aprendizagem e no uso de estratégias de leitura e interpretação, de tal forma que o aluno possa entrar em contato com textos estrangeiros, familiarizar-se com aspectos gramaticais e estruturais de uma forma mais individualizada e direcionada ao objetivo em questão, ter uma compreensão geral e de itens específicos e, portanto, tirar o máximo de proveito do que esses textos podem oferecer.

Diante do contexto supra apontado, este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma experiência vivenciada em duas disciplinas de língua inglesa, integrantes do curso de Bacharelado em Direito de uma universidade pública da cidade do Rio de Janeiro, intituladas “Língua Inglesa Instrumental para

Leitura I” e “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II”. Ambas as disciplinas foram ministradas no Período Acadêmico Emergencial (PAE), que iniciou na instituição em questão a partir de julho de 2021, em virtude da pandemia da COVID-19. Após um longo período sem aulas por conta da pandemia iniciada em março de 2020, a instituição optou por estabelecer o PAE como uma forma de dar continuidade aos cursos e “preservar os vínculos da comunidade com a [instituição], combatendo a evasão e reduzindo os danos trazidos pela pandemia de Covid-19 à vida acadêmica de nossos estudantes, com um olhar especial aos concluintes”¹ (2021).

Como ambos os cursos em questão no presente estudo acontecem de forma prática e exigem prática orientada, durante o PAE, as aulas foram ministradas de forma remota, sendo, portanto, mediadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, intercaladas entre aulas síncronas e assíncronas. Utilizou-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado pela própria universidade, na plataforma *Moodle*, assim como, um ambiente de rede conferência, a RNP, no qual, os participantes (alunos e professores) puderam manter contato síncrono de seus próprios computadores ou dispositivos móveis. Contudo, antes de partirmos para a experiência com as disciplinas mencionadas, cabe refletirmos sobre a abordagem LinFE, dando uma singela ênfase no ensino e na aprendizagem de Línguas para Fins Acadêmicos e na competência da leitura.

1. Referencial teórico

Para a elaboração deste referencial teórico, trazemos para discussão diferentes autores que produziram e publicaram seus trabalhos em diferentes momentos históricos e diferentes contextos geográficos, utilizando diferentes termos para se referir à Línguas para Fins Específicos. Contudo, apesar de sabermos de toda a complexidade que envolve a questão da evolução terminológica da área, para atender aos objetivos estipulados neste relato, focamos nas questões relacionadas ao ensino da Língua Inglesa para Fins Específicos e optamos por utilizar o termo LinFE, uma vez que, atualmente, essa terminologia é a mais recomendada para designar a abordagem em questão. Estamos cientes que o termo LinFE é abrangente e engloba todas as línguas, ou seja, ele não é direcionado somente ao trabalho com a língua inglesa. Portanto, mesmo que o presente relato represente uma experiência com o ensino e a aprendizagem do inglês, as reflexões aqui apresentadas poderão também ser relevantes para profissionais que atuam com outras línguas adicionais em contextos com características similares.

1.1 Línguas para Fins Específicos - LinFE

Segundo Ramos (2019), em contrapartida aos cursos de Línguas para Fins Gerais, os cursos que partem da abordagem LinFE visam um ensino e uma aprendizagem de línguas adicionais pautados fundamentalmente nas necessidades dos alunos. Necessidades essas que podem estar relacionadas ao

trabalho, ao estudo, ou até mesmo a demandas pessoais, sendo, dessa forma, um direcionamento para temas e conteúdos a serem estudados.

Em perspectiva semelhante, Robison (1991) argumenta que os alunos que buscam por um curso de LinFE não estão interessados em aprender a língua-alvo em si, mas sim, em aprender a língua considerando propósitos específicos, sejam eles acadêmicos ou profissionais. Esse fato influencia significativamente a forma como a língua será ensinada e a forma como o curso será, portanto, desenvolvido e realizado. Acrescentamos à observação de Robison que esses propósitos específicos são não apenas acadêmicos ou profissionais, mas podem ser especificidades de qualquer ordem (razões pessoais, como viagens, entretenimento, lazer, etc.), desde que sejam totalmente conscientes e reconhecidas por professores e alunos e que todo o curso seja pensado e desenvolvido a partir dessas necessidades.

Valente (2021) enfatiza que o ensino de LinFE é caracterizado essencialmente pela sua oposição ao ensino de Línguas para Fins Gerais. Dessa forma, LinFE é assinalado, justamente, pela percepção e utilização de uma análise de necessidades motivada pelo reconhecimento de necessidades específicas. “Assim, diferente dos cursos de inglês geral, a proposta da abordagem LinFE é propiciar cursos voltados às particularidades dos aprendizes, onde há plena consciência do porquê e do para que a língua está sendo estudada” (Valente, 2021, p. 21).

Vilaça (2019) complementa a nossa reflexão no presente estudo ao explicitar que LinFE não deve ser entendido como um método de ensino e aprendizagem, mas sim, como uma abordagem que está amparada no ensino baseado nos interesses e nas necessidades dos alunos. Em outras palavras, o Inglês para Fins Específicos, por exemplo, é uma abordagem para o ensino da língua na qual todas as decisões relativas ao conteúdo são baseadas nas razões do aluno para aprender, podendo essas razões serem profissionais, acadêmicas ou pessoais (Hutchinson; Waters, 1991).

De acordo com Johns (2013), a abordagem LinFE corresponde ao ensino da língua (como língua adicional ou segunda língua) para o uso em um domínio particular. Assim, tanto os objetivos desse ensino como os conteúdos abordados são orientados para atenderem às necessidades específicas dos alunos e podem focalizar na língua, na prática das competências ou no trabalho com os gêneros textuais necessários para a realização de atividades que precisam ser desenvolvidas no cotidiano.

A partir das considerações teóricas trazidas, percebemos como as necessidades, as singularidades e os interesses do aluno tornam-se primordiais para a abordagem LinFE, fazendo-nos perceber a importância de uma análise prévia das necessidades em cada contexto de trabalho. Ramos (2019) afirma que a realização desta análise é o pilar para qualquer planejamento e organização de cursos LinFE.

A análise de necessidades pode ser realizada de diferentes maneiras, utilizando uma ou mais ferramentas combinadas para a geração de dados; tornando-se, dessa forma, essencial para o desenho inicial do curso assim como

para a compreensão do contexto, da situação-alvo, do público-alvo, dos materiais necessários, entre outros (Ramos, 2019; Vilaça, 2019). Algumas possíveis ferramentas comumente utilizadas nesse processo são:

[...] questionários, entrevistas, observação do contexto, observação de interações, análise da língua em uso na situação-alvo, discussão com profissionais da área, análise de textos autênticos escritos e falados, levantamento e análise de documentos pertinentes ao contexto, testes de desempenho, bem como coleta de material por meio de consultas e conversas informais com alunos, professores e profissionais da área. (Valente, 2021, p. 28).

Hutchinson e Waters (1991) nos apresentam três termos que exemplificam eficientemente o conceito de necessidade e sua relevância para a atuação dos cursos de LinFE: *needs* (necessidades), *lacks* (lacunas) e *wants* (desejos). As necessidades correspondem aos reais interesses e às expectativas dos alunos ao buscarem o curso de LinFE. As lacunas nos informam os espaços entre o que o aluno já sabe e o que ele não sabe e precisa aprender. Para uma melhor explanação, Vilaça (2019) explica que as lacunas (o que ele chama também de carências ou fraquezas), representam a diferença entre o domínio presente do aluno na língua e o domínio pretendido, ou seja, é a diferença entre o momento presente e o momento no qual ele adquire as competências e habilidades necessárias. Já os desejos constituem as necessidades de ordem mais pessoal.

Com isso, entendemos a análise das necessidades como uma tarefa imperativa para o ensino de Língua para Fins Específicos, contribuindo para a compreensão do real contexto para atuação pelo professor, assim como, dos interesses e das necessidades dos alunos para a aprendizagem da língua. Dessa forma, o professor de LinFE deve avaliar quais os melhores instrumentos de geração de dados para a realização dessa análise na intenção de se alcançar as efetivas necessidades e singularidades dos alunos e, assim, atuar sobre elas, atingindo, com isso, os objetivos propostos para a aprendizagem.

O conceito de necessidade dentro do contexto de ensino de Língua para Fins Específicos nos reafirma a compreensão de que essa abordagem está voltada para o aluno, conforme já explorado anteriormente. No caso do presente estudo, as etapas percorridas para que pudéssemos compreender parte das necessidades de nosso contexto de trabalho foram as seguintes: análise das ementas das disciplinas, estudo das demandas da área de direito no contexto acadêmico através de pesquisas, levantamento dos gêneros textuais pertinentes para o público-alvo em questão e discussão com profissionais da área. Embora não tenhamos empreendido uma análise de necessidades tendo os alunos como informantes para esse curso, compreendemos, a partir das etapas percorridas, que as necessidades e os interesses em nosso contexto se voltavam para o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos acadêmicos e de gêneros textuais específicos da área jurídica em língua inglesa.

1.2. LinFE: *Língua para Fins Acadêmicos e Leitura*

De acordo com Charles (2013), a Língua para Fins Acadêmicos corresponde a uma ramificação da abordagem de Línguas para Fins Específicos e se concentra no ensino e na aprendizagem da língua-alvo tendo como foco a realização de tarefas ou atividades dentro do meio acadêmico. Em outras palavras, as necessidades ou os interesses dos alunos recaem sobre alguma tarefa ou atividade, normalmente, realizada em contextos educacionais, que pode ser, por exemplo, a leitura de textos da especialidade, a produção escrita de determinados gêneros textuais, a apresentação de seminários ou palestras, a realização de provas, etc.

No Brasil, a Língua para Fins Acadêmicos tem sido aplicada, principalmente, por meio de cursos que objetivam trabalhar a leitura de textos de uma determinada especialidade através do ensino e da prática de estratégias e habilidades, como, por exemplo, a identificação de palavras cognatas, a utilização de estratégias como *skimming* e *scanning*, a observação de elementos tipográficos, o acionamento de conhecimento prévio, a observação de elementos não-verbais, entre outras. Normalmente, esses cursos intitulam-se como “Instrumental” e podem ser encontrados nas grades de muitos cursos de ensino superior do país. Contudo, cabe apontarmos como a utilização do termo “Instrumental” vem sendo discutida, e até criticada, pois, direciona-nos a uma conceituação equivocada da abordagem LinFE e acaba, dessa forma, contribuindo para o mito de que essa abordagem é voltada somente para a competência da leitura (Cf. Ramos, 2008).

É significativa a concordância sobre a leitura em uma língua adicional ser de grande importância para o aluno universitário, uma vez que, muitas das informações, que também são necessárias para a sua formação, podem se apresentar em textos produzidos por autores e pesquisadores estrangeiros. Em vista disso, acreditamos no planejamento e trabalho de cursos voltados à leitura desses textos como uma forma de oferecer aos alunos diferentes possibilidades para a aprendizagem de conteúdos específicos de sua área. Dessa forma, as disciplinas relatadas no presente trabalho têm como foco a aprendizagem de estratégias para a leitura, interpretação e compreensão de textos na língua inglesa pelos alunos do curso de bacharelado em Direito de uma universidade pública da cidade do Rio de Janeiro.

2. Língua Inglesa Instrumental para Leitura I e II: uma contextualização

As aulas apresentadas no presente relato foram realizadas nas disciplinas “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I” e “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II”, pertencentes à grade curricular de um curso de bacharelado em Direito. O curso dispõe de uma carga horária de 4.500 horas/aula concretizada pela realização de disciplinas obrigatórias, de disciplinas eletivas, do estágio profissional em advocacia e de atividades complementares. As disciplinas “Inglês Instrumental para Leitura I” e “Inglês Instrumental para Leitura II”

são classificadas como eletivas restritas e oferecidas pelo Instituto de Letras da universidade em questão.

A disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I” tem carga horária de 60 horas e objetiva possibilitar que os alunos leiam, reconheçam e interpretem adequadamente estruturas da língua-alvo, contribuindo, portanto, para a compreensão de textos escritos em inglês no âmbito jurídico. Para isso, as aulas partem do estudo de textos especializados voltados para a ampliação de vocabulário e para o conhecimento de estruturas básicas da língua inglesa. Já a disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II”, sendo uma continuação da disciplina supracitada, apresenta a mesma carga horária e os mesmos objetivos, acrescentando, porém, o foco no gênero acadêmico, no qual, os alunos estudam a estrutura de resumos e artigos científicos da área do Direito. Por conta da continuidade proposta, os alunos não podem cursar as duas disciplinas ao mesmo tempo, uma vez que, a aprovação na “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I” é pré-requisito para realização da “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II” e o conhecimento adquirido na primeira disciplina é fundamental para o bom aproveitamento da segunda.

Usualmente, ambas as disciplinas são oferecidas pelo Instituto de Letras da Universidade e são ministradas de modo totalmente presencial. Contudo, em virtude da pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, do período de isolamento social, as aulas dos cursos de graduação e da pós-graduação da instituição em questão, assim como de muitas outras instituições de ensino, a partir de 2020, foram oferecidas de forma remota. Diante disso, professores e alunos tiveram que se adaptar à nova realidade, procedendo o trabalho a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma *Moodle*, e de uma ferramenta de /webconferências, a RNP (ConferênciaWeb); possibilitando a realização de aulas síncronas e assíncronas.

As disciplinas aqui tratadas foram ministradas no período de agosto a dezembro de 2021, para diferentes turmas do curso de Direito, com a duração de quatro tempos de aulas semanais cada, sendo dois tempos de forma síncrona pela RNP e dois tempos de forma assíncrona pelo *Moodle*. As aulas síncronas possuíam caráter parcialmente expositivo, por meio da plataforma RNP, onde os professores ensinavam as estratégias de leitura e os aspectos linguísticos pertinentes, sempre partindo de atividades práticas. Já as aulas assíncronas correspondiam à realização de atividades postadas quinzenalmente no AVA, que buscavam consolidar o conteúdo visto nas aulas síncronas e praticar, de forma cumulativa, as estratégias e técnicas aprendidas.

Cabe ressaltar que o AVA utilizado para a realização das aulas assíncronas era um ambiente onde a troca de informações era promovida por meio de recursos como: postagem de atividades, postagem de vídeo-aulas, envio de tarefas, criação de questionários, discussões em fóruns, conversas via *chat*, tarefas colaborativas via *wiki*, etc. Mesmo que o ensino e a aprendizagem possam ser favorecidos pelo contato presencial entre o aluno e o professor, acreditamos que o uso de ambientes como o *Moodle* pode atender satisfatoriamente aos

objetivos de aprendizagem se utilizados de forma adequada (não apenas no caso do período acadêmico emergencial aqui relatado, mas também como uma ferramenta de extensão da sala de aula, como recurso adicional, com o retorno à modalidade presencial). Chamou-nos a atenção, por exemplo, como o uso do AVA possibilitou uma significativa troca de informações entre pessoas (alunos e professores) de diferentes lugares, ofereceu-nos facilidade na disponibilização de materiais para estudos, rapidez na aplicação e na correção de tarefas avaliativas, entre outras possibilidades positivas. Benefícios também puderam ser percebidos na realização das aulas síncronas por meio da plataforma RNP. Essa plataforma permitiu que houvesse a exposição em tempo real das aulas, com o compartilhamento de apresentações (de *PowerPoint*) e o contato direto entre os participantes (que puderam interagir oralmente ou por meio do *chat* disponibilizado pela plataforma).

3. Leitura para alunos de Direito: uma experiência no período acadêmico emergencial

Para uma melhor explanação da experiência com as disciplinas “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I” e “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II”, no período de agosto a dezembro de 2021, conforme apontado anteriormente, estruturamos este tópico do seguinte modo: a) análise inicial das necessidades e seleção dos textos, que demonstrará como ocorreu a escolha dos textos e os motivos que nos impulsionaram a percebê-los como os mais adequados para o contexto em questão; b) elaboração e realização das aulas, onde explicaremos o processo de realização e andamento das aulas, assim como, os procedimentos utilizados e direcionados para a leitura instrumental na língua adicional; e c) avaliação, onde explanaremos como ocorreu a avaliação dos alunos.

Ademais, é importante mencionar que as disciplinas foram organizadas em módulos, e cada um abordou uma estratégia diferente para a leitura e a interpretação de textos em inglês. Assim, cada uma das disciplinas se configurou com 8 módulos, conforme podemos visualizar no quadro 1.

Quadro 1: Módulos das Disciplinas

Língua Inglesa Instrumental para Leitura I	Língua Inglesa Instrumental para Leitura II
Módulo 1 - Atividades introdutórias de leitura	Módulo 9 - Atividades introdutórias de leitura
Módulo 2 - Inferência e informações não verbais	Módulo 10 - Revisão das estratégias de leitura
Módulo 3 - Elementos tipográficos	Módulo 11 - Afixos: prefixos e sufixos
Módulo 4 - Conhecimento prévio	Módulo 12 - Grupos nominais
Módulo 5 - <i>Skimming</i>	Módulo 13 - Grau dos adjetivos e advérbios
Módulo 6 - <i>Scanning</i>	Módulo 14 - Formas verbais I
Módulo 7 - Reconhecimento de palavras-chave	Módulo 15 - Formas verbais II
Módulo 8 - Cognatos e falsos cognatos	Módulo 16 - O gênero acadêmico

A disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I” compreende os módulos de um a oito e busca oferecer subsídios para que os alunos reconheçam e compreendam estruturas do inglês, possibilitando-lhes ler e interpretar textos da área jurídica. A partir do trabalho com as estratégias de leitura, os alunos aprendem a buscar elementos familiares no texto de forma a otimizar o seu processo de leitura e compreensão na língua inglesa, independente do seu nível de familiaridade com a língua. Com a utilização das estratégias estudadas, a partir de atividades de prática guiada, os alunos habitua-se a percorrer o processo de pré-leitura, leitura e pós-leitura na intenção de buscar no texto o máximo de informações possíveis, de forma mais rápida e eficaz.

Por sua vez, a disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II” compreende os módulos de nove a dezesseis e aprofunda esses conhecimentos estratégicos, permitindo que os alunos possam alcançar ainda mais familiaridade com os textos voltados para a sua área de estudos. Optamos por enumerar os módulos de forma contínua, pois ambas as turmas utilizaram o mesmo espaço no AVA. Assim, não haveria dúvidas de qual conteúdo seria estudado por cada um dos grupos. Embora a disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II” continue o trabalho com as estratégias e técnicas de leitura, optamos por incluir alguns elementos gramaticais básicos e necessários a melhor compreensão da língua. Porém, é importante ressaltar que tais conteúdos também foram abordados de forma diferenciada, com o foco no reconhecimento e não na produção, ou mesmo na reprodução, de tais conteúdos. Ademais, por conta do foco da ementa da segunda disciplina ser também no gênero acadêmico, além da utilização de gêneros pertinentes à área, que serão abordados adiante, optamos por trabalhar também com resumos e artigos científicos. Melhores explicações sobre a seleção desses textos podem ser vistas a seguir.

3.1 Análise de necessidades e seleção dos textos

Ao falarmos brevemente sobre o processo de análise de necessidades no presente estudo, destacamos que há diferentes formas de se proceder. Algumas vezes podemos ter como informantes os alunos, as autoridades, os colegas de profissão, outros profissionais da área, etc. Assim como as possibilidades de fontes são inúmeras, há também uma considerável variedade de instrumentos e estratégias para que possamos alcançar as informações desejadas. Quantos e quais procedimentos serão adotados são dados que dependem de muitos fatores e das particularidades de cada contexto. Neste estudo, devido ao momento que estávamos vivenciando, a todas as adaptações que o ensino remoto demandou e a dificuldade de acesso inicial aos alunos, decidimos não utilizar os alunos como informantes do processo de análise de necessidades. Porém, escolhemos percorrer as seguintes etapas: análise das ementas das disciplinas, estudo das demandas da área de direito no contexto acadêmico através de pesquisas, levantamento dos gêneros textuais pertinentes para o público-alvo em questão e discussão com profissionais da área. A partir dos resultados obtidos, passamos

ao planejamento dos módulos anteriormente expostos e à seleção (adaptação e criação) dos materiais a serem utilizados no curso.

A seleção dos textos para a composição dos módulos ocorreu durante a semana do dia 16 de julho até 30 de julho de 2021. Optamos pela realização dessa seleção em virtude de nossa concordância com as considerações de Myers (1992, apud Hiverla, 2013), ou seja, de acordo com o autor, é importante que os professores da área de LinFE não baseiem suas aulas no uso de livros didáticos. Mas sim, no trabalho com gêneros textuais apropriados, na intenção de contribuir para que os alunos possam responder de forma crítica aos textos que fazem parte de suas rotinas e aqueles que serão encontrados em suas vidas profissionais.

Dessa forma, consideramos buscar e utilizar textos autênticos da área jurídica, uma vez que, em nossa visão, trabalhar com esses tipos de textos poderia possibilitar uma maior proximidade dos alunos com a língua inglesa e uma prática de leitura contextualizada e, portanto, mais adequada às suas realidades enquanto discentes e futuros profissionais do Direito. Assim, todo o planejamento e a escolha/produção de material a ser utilizado foram guiados pela percepção das necessidades, lacunas e singularidades do contexto em pauta. Isso posto, notamos como esse fato levanta a questão dos diferentes papéis que um professor, ao atuar com LinFE, precisa ter antes e durante a sua prática de ensino (Valente, 2021; Ramos, 2019). Em outras palavras, no presente caso, assumimos, antes de tudo, um papel de observadores, pesquisadores e elaboradores, já que o nosso trabalho não iniciou apenas com a realização das aulas. Mas sim, com a percepção dos objetivos das disciplinas por meio de suas ementas, com a compreensão dos interesses e das necessidades dos alunos do curso de Direito através das diferentes etapas de análise de necessidades transcorridas e com a pesquisa e seleção de textos apropriados para a produção de materiais didáticos que atendessem a esses interesses e essas necessidades.

À luz do exposto, selecionamos, através da internet, textos que pudessem ser interessantes e, ao mesmo tempo, contributivos para a aprendizagem dos alunos. Entre esses textos, obtivemos diferentes gêneros textuais: processos jurídicos, contratos, contestações, artigos da internet voltados para a área do Direito, *abstracts*, procurações, petições etc., conforme podemos ver detalhadamente no quadro 2:

Quadro 2: Textos Selecionados

Gênero Textual	Texto Selecionado
Abstract	• “ <i>The Phenomenon of corruption and its reflection in Criminal Law Science</i> ”
Reportagens	<ul style="list-style-type: none"> • “<i>5 essential tips for your court Appearance</i>” • “<i>Free at least</i>”. • “<i>How can we improve mental health in the legal sector?</i>” • “<i>Black lives matter: how Dafina started her own law firm</i>”. • “<i>How can the legal industry better embrace technology?</i>” • “<i>More female than male lawyers are engaging in risky drinking, new study finds</i>”.
Procuração	• “ <i>Special Power of Attorney – Fuji Xerox</i> ”
Substabelecimento de procuração	• “ <i>Substitution of Attorney</i> ”

Processo Jurídico	• “ <i>Plaintiff Keshia Rose Seibert</i> ”
Contestação	• “ <i>Answer of the Defendant, City of St. Louis</i> ”
Emenda à petição inicial	• “ <i>Second Amended Complaint for Personal Injury, Wrongful Death and Injunction</i> ”
Contratos	• “ <i>Employment Agreement</i> ” • “ <i>Non-Disclosure Agreement</i> ”
Artigo Científico	• “ <i>Subjective Well Being with Antisocial Behavior in Adolescents Case of Badalan Village Wedung Demak (A Criminological Perspective)</i> ”.

Fonte: Autores, 2021.

De acordo com o que podemos ver no quadro 2, todos os textos selecionados podem ser associados ao ramo jurídico: alguns estão diretamente relacionados à atuação profissional de um advogado (como a procuração, o substabelecimento de procuração, o processo jurídico, a contestação, a emenda à petição inicial e os contratos); enquanto outros correspondem a gêneros textuais voltados para os estudos ou para a busca de informações da área (como o *abstract*, as reportagens e o artigo científico). Optamos pela escolha de trabalhar com gêneros específicos da área jurídica, dada a relevância de aproximar os alunos das práticas sociais, nas quais, estão constantemente imersos. É como explica Hiverla (2013), ao apontar sobre o trabalho com gêneros textuais no âmbito de LinFE. Segundo o autor, para que os alunos se tornem membros de suas comunidades disciplinares escolhidas, eles devem entrar em contato com, aprender e compreender os diferentes gêneros que são particulares dessas comunidades.

Dessa forma, os textos selecionados fundamentaram a elaboração das aulas e das atividades realizadas no decorrer dos módulos, tanto na disciplina de “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I” como para “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II”.

3.2 Elaboração e realização das aulas síncronas e assíncronas

Tendo os módulos já estabelecidos, conforme o quadro 1, e os textos selecionados, buscamos preparar as aulas para a realização de forma síncrona e as atividades para a realização de forma assíncrona, ou seja, cada um dos módulos seria composto por uma aula síncrona e uma aula (atividade) assíncrona. Para as aulas síncronas, elaboramos 16 apresentações em *PowerPoint* que continham explicações sobre conteúdo do respectivo módulo, assim como perguntas que tinham o objetivo de incitar a participação dos alunos durante a aula. As aulas síncronas buscavam apresentar as estratégias de leitura foco de cada aula e possibilitar atividades práticas direcionadas pelo professor, nas quais, as estratégias eram utilizadas de forma consciente pelos alunos ao longo do processo. No que diz respeito às aulas assíncronas, preparamos 17 atividades. Cada atividade iniciava com um dos textos selecionados (quadro 2), seguido de perguntas que intencionavam estimular o uso da estratégia abordada no módulo correspondente e, portanto, contribuir para a leitura e compreensão do texto na

língua inglesa; consolidando o conteúdo estudado e praticado na aula síncrona e oferecendo mais possibilidades de aplicação das estratégias na prática. Assim, os textos selecionados foram alocados da seguinte forma:

Quadro 3: Textos escolhidos por módulo

Módulos	Texto Escolhido	Módulos	Texto Escolhido
1	<i>“The Phenomenon of corruption and its reflection in Criminal Law Science”</i>	9	<i>“The Phenomenon of corruption and its reflection in Criminal Law Science”</i>
2	<i>“5 essential tips for your court Appearance”</i>	10	<i>“Black lives matter: how Dafina started her own law firm”</i>
3	<i>“Free at least”</i>	11	<i>“Employment Agreement”</i>
4	<i>“Special Power of Attorney – Fuji Xerox”</i>	12	<i>“How can we improve mental health in the legal sector?”</i>
5	<i>“How can we improve mental health in the legal sector?”</i>	13	<i>“How can the legal industry better embrace technology?”</i>
6	<i>“Plaintiff Keshia Rose Sebert”</i>	14	<i>“Non-Disclosure Agreement” “Answer of the Defendant, City of St. Louis” “Second Amended Complaint for Personal Injury, Wrongful Death and Injunction”</i>
7	<i>“Substitution of Attorney”</i>	15	<i>“More female than male lawyers are engaging in risky drinking, new study finds”</i>
8	<i>“Black lives matter: how Dafina started her own law firm”</i>	16	<i>“Subjective Well Being with Antisocial Behavior in Adolescents Case of Badalan Village Wedung Demak (A Criminological Perspective)”</i> .

Fonte: Autores, 2021.

A escolha dos textos para a composição das atividades ocorreu diante da nossa percepção sobre qual conteúdo previsto poderia ser melhor explorado, usando o próprio texto e seus elementos constitutivos como parâmetro. A título de exemplificação, o texto *“Free at least”*, selecionado para ser trabalhado na atividade do módulo 3, da disciplina de “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I”, apresenta diferentes elementos como: imagens, *hiperlinks*, números, símbolos, letras em caixa alta, palavras com diferentes cores, etc. Assim sendo, julgamos que o referido texto seria o mais apropriado para o exercício e a compreensão da estratégia “identificação de elementos tipográficos”, escolhida para ser abordada no supracitado módulo. O módulo 14 da disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II” foi o único módulo composto por mais de um dos textos selecionados. Isso ocorreu porque compreendemos que os três textos escolhidos atenderiam adequadamente aos objetivos do módulo em questão, oferecendo, assim, mais possibilidades de prática aos alunos.

As primeiras aulas síncronas das disciplinas “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I” e “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II”, correspondentes

ao módulo um e nove, respectivamente, permitiram que os alunos pudessem conhecer/relembrar a instrumentalidade das estratégias de leitura. Para isso, discutimos sobre a importância de percebermos, primariamente, os nossos objetivos de leitura e reconhecermos o gênero textual representado. Essa percepção contribui para que tenhamos um contato significativo com o texto trabalhado, antevendo informações, realizando inferências e deduzindo o significado de palavras desconhecidas. Optamos por utilizar o mesmo texto com ambas as turmas, visto que, os dois cursos oferecidos eram totalmente novos, por conta do PAE, e que os objetivos dos módulos um e nove eram semelhantes: o primeiro, introduzir o curso e algumas estratégias de leitura; e o nono, introduzir o curso e revisar estratégias já estudadas.

3.2.1 Aulas síncronas da disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I”

Seguindo com o breve relato da abordagem realizada, na segunda aula síncrona da disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I” (módulo 2), buscamos trabalhar com as estratégias de inferência e observação de informações não-verbais de um texto. Dessa forma, trabalhamos de forma teórica – a partir de uma apresentação expositiva – e prática – através de exemplos e exercícios – as pistas que o próprio texto oferece. No caso dos textos em uma língua adicional, por exemplo, torna-se relevante que nós, enquanto leitores, possamos observar as informações também não-verbais fornecidas, tais como, as imagens ou símbolos. Os alunos foram estimulados a inferir vocábulos e ideias a partir dos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, dos contextos semântico, linguístico e não-linguístico, assim como a partir da organização textual e dos seus conhecimentos sobre o gênero em questão.

Na terceira aula síncrona (módulo 3), dirigimos o foco para a observação dos elementos tipográficos presentes em um texto. Apesar de ser uma estratégia bastante simples, os diferentes elementos tipográficos presentes em um texto podem nos antecipar muitas informações relevantes. Elementos como números, símbolos, letras em caixa alta, a divisão dos parágrafos, títulos e subtítulos, gráficos, imagens, tabelas, diagramas, legendas, etc., que estão direta ou indiretamente associados ao conteúdo abordado, podem facilitar e otimizar o processo de leitura instrumental.

Na quarta aula síncrona da disciplina (módulo 4), expusemos a definição de conhecimento prévio e ressaltamos como esse conhecimento pode ajudar no processo de compreensão de um texto em língua adicional, no nosso caso, em inglês. Nessa aula, insistimos que o momento de pré-leitura é crucial para que a leitura instrumental seja mais focada e mais eficaz e destacamos que, quanto menos intimidade e/ou proficiência na língua o leitor tiver, mais beneficiado pelo uso das estratégias e técnicas abordadas no curso ele será. Porém, mesmo leitores proficientes na língua podem ser beneficiados pelos recursos aprendidos, tornando sua leitura mais rápida, precisa e eficaz. Quando estamos em contato com um texto escrito em uma outra língua, buscar mentalmente aquelas

informações que já conhecemos a respeito do assunto tratado poderá nos ajudar na interpretação ou até mesmo na inferência de significados ou vocábulos.

Embora *skimming* e *scanning* sejam as estratégias mais conhecidas pelos alunos, possivelmente as únicas que são lembradas de experiências anteriores (como na preparação para o vestibular), optamos por trabalhá-las apenas nas aulas síncronas dos módulos 5 e 6. Contrastamos a utilização das estratégias para quando se precisa buscar uma compreensão geral do texto lido (*skimming*) e quando algum ponto específico precisa ser localizado (*scanning*). Ademais, apontamos que diferentes estratégias, com diferentes propósitos, podem e devem atuar em conjunto. Tudo depende dos objetivos de leitura e do nível de compreensão textual requerido no processo.

Na aula síncrona pertencente ao módulo 7, abordamos a identificação de palavras-chave de um texto em língua adicional como uma estratégia facilitadora no processo de leitura. Imprescindíveis para a compreensão do texto, por estarem diretamente relacionadas ao assunto tratado, as palavras-chave podem facilmente ser identificadas por conta de algumas de suas características como: muitas vezes estarem repetidas ao longo do texto e geralmente (embora não necessariamente) estarem inseridas na classe dos substantivos. Através das atividades propostas, os alunos puderam verificar que o reconhecimento das palavras-chave de um texto nos auxilia na identificação do assunto tratado. Além do mais, a compreensão da inter-relação existente entre essas palavras nos possibilita construir o significado do texto de forma bastante objetiva e demandando um conhecimento reduzido de vocábulos na língua adicional; o que pode ser de grande relevância no processo de leitura instrumental para aqueles que possuem menor fluência no idioma.

Por fim, na última aula síncrona, referente ao módulo 8, apresentamos aos alunos as palavras cognatas e os falsos cognatos. Embora o foco de cursos de inglês geral recaia também no ensino dos falsos cognatos, na abordagem LinFE optamos por destacar que a identificação das palavras cognatas nos ajuda na compreensão geral de um texto, uma vez que elas, normalmente, estão presentes em abundância nos textos escritos na língua inglesa, se considerarmos o par linguístico inglês/português, por exemplo. Apesar de termos enfatizado sobre o cuidado necessário com os falsos cognatos, de forma a não construirmos uma compreensão equivocada do texto, buscamos ressaltar, na prática, como a identificação das palavras cognatas pode ser uma estratégia facilitadora no processo de leitura instrumental.

Cabe destacar que as estratégias estudadas foram sempre praticadas de forma cumulativa. Embora os exercícios propostos nas aulas síncronas fossem focados na estratégia eleita para cada aula, os exercícios desenvolvidos em cada módulo assíncrono intencionavam trabalhar não apenas a estratégia foco do módulo em questão, mas todas as estratégias estudadas previamente, de forma conjunta.

3.2.2 Aulas síncronas da disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II”

Voltando o nosso olhar para o curso “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II”, optamos por reservar a segunda aula síncrona da disciplina (módulo 10) para efetuarmos uma revisão objetiva das estratégias de leitura e interpretação estudadas no curso anterior. Os alunos matriculados nessa disciplina já haviam sido aprovados em “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I” e, portanto, tido contato com todo o conteúdo previamente tratado neste estudo. Sendo assim, consideramos importante realizar uma revisão do conteúdo com os alunos, uma vez que a aprendizagem dos conteúdos trabalhados na atual disciplina dependeria também do uso das estratégias estudadas na disciplina precedente. Outro fator relevante é que os alunos podem não cursar, necessariamente, as disciplinas I e II de forma sequencial; o que justifica, assim, também a necessidade de um processo de revisão do conteúdo anteriormente trabalhado.

Após a etapa de revisão, na aula síncrona do módulo 11, seguimos para a identificação e compreensão de elementos linguísticos relevantes ao processo de leitura instrumental, com foco nos afixos (prefixos e sufixos) da língua inglesa. Partindo sempre de conteúdo expositivo voltado à identificação e compreensão dos elementos trabalhados, seguido de atividades práticas, explicamos aos alunos que a identificação dos afixos é uma atividade facilitadora no processo de leitura. Perceber esses afixos no texto ajuda o leitor no entendimento de novas palavras, permitindo, assim, o aumento de vocabulário na língua inglesa e o reconhecimento de um número expressivamente maior de palavras.

Na aula síncrona do módulo 12, o foco recaiu sobre os grupos nominais e a relevância de sabermos identificá-los corretamente no texto, em virtude, principalmente, das diferenças estruturais e gramaticais existentes entre a língua portuguesa e a língua inglesa. Assim, quando um aluno entende o que são esses grupos e suas funções e aprende a reconhecê-los dentro de um texto, a compreensão de sentenças ou até mesmo do conteúdo geral do texto fica mais fácil. A partir de atividades práticas, buscamos localizar grupos nominais em diferentes textos da área jurídica e, posteriormente, identificar os seus núcleos, de forma que a compreensão do grupo nominal, como um todo, não fosse equivocada. Como em português, os modificadores de um grupo nominal geralmente aparecem após o núcleo, ao partirem para a leitura em língua inglesa, os leitores tendem a realizar comparações estruturais entre as línguas. Por essa razão, é necessário que esteja claro que, em inglês, os modificadores de um grupo nominal quase sempre aparecem antes do núcleo, exceto em casos em que o grupo nominal inclui preposições. Embora os alunos do curso não estejam estudando a língua para a produção e sim para o reconhecimento, identificar corretamente um grupo nominal é fundamental para que não haja uma leitura com compreensão equivocada.

Chegando ao módulo 13, os graus dos adjetivos e advérbios foram o foco da nossa discussão. Destacamos que o reconhecimento dos comparativos e superlativos na língua inglesa pode ser essencial para a compreensão de como o autor estabelece comparações entre elementos em um texto, sejam elas de

igualdade, superioridade ou inferioridade; ou como o autor destaca um elemento, positiva ou negativamente, em relação a outros. A não compreensão dessas estruturas durante o processo de leitura pode levar a ininteligibilidade de um texto ou de parte dele.

Nas aulas síncronas dos módulos 14 e 15 da disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II”, trouxemos um breve estudo sobre as formas verbais. Em resumo, tratamos dessas formações na língua inglesa a nível de identificação das estruturas e compreensão de significados, na intenção de possibilitar a identificação e compreensão das mesmas nos textos da área jurídica em língua inglesa, contribuindo, portanto, para uma leitura mais precisa e eficaz.

Para a última aula síncrona da disciplina (módulo 16), direcionamos o foco para o gênero textual artigo acadêmico, uma vez que se trata de um gênero muito lido entre os graduandos. Destacamos que, mesmo correspondendo a textos um pouco mais longos, se comparados a outros gêneros mais comumente utilizados ao longo do curso de graduação, o processo de leitura de artigos acadêmicos segue exatamente as mesmas etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Ademais, as estratégias a serem utilizadas ao longo desse processo são justamente as mesmas trabalhadas ao longo de toda a disciplina. Assim, iniciamos pelo estudo do resumo (*abstract*), ressaltando sua função, principais características e movimentos do texto pertencente a esse gênero. Posteriormente, partimos para a observação da estrutura e dos movimentos do texto do artigo acadêmico. As últimas atividades do curso foram uma rica oportunidade para a utilização de todas as estratégias aprendidas ao longo dos cursos I e II.

Destacamos que os módulos, realizados tanto de forma síncrona como assíncrona, foram pensados e trabalhados de forma construtiva. Em outras palavras, elaboramos as aulas parcialmente expositivas seguidas de atividades práticas, assim como as atividades disponibilizadas no AVA, de modo que a(s) estratégia(s) aprendida(s) no(s) módulo(s) anterior(es) pudesse(m) também ser utilizada(s) nos módulos subsequentes. Isso porque entendemos que a leitura de um texto escrito em uma outra língua depende do uso concomitante de diferentes estratégias. Durante e ao final dos módulos, os alunos passaram pelo processo de avaliação, conforme será melhor explicitado a seguir.

3.3 Avaliação

A avaliação para ambas as disciplinas ocorreu de forma continuada por meio das atividades entregues pelos alunos nas aulas assíncronas e também por meio de provas que foram realizadas ao final de cada um dos cursos. No que diz respeito às atividades, conforme já apontado, os alunos tinham que entregar, em prazos por nós estabelecidos, os módulos que eram periodicamente disponibilizados no AVA. Assim, quando os alunos enviavam as suas respostas às atividades propostas, acessávamos o ambiente virtual, corrigíamos essas respostas e sempre dávamos um *feedback*, que podia ser positivo ou construtivo (normalmente, explicando

conceitos não compreendidos pelo aluno ou apontando respostas incorretas por ele dada). Para cada atividade entregue pelo aluno, atribuímos 1 ponto.

No que se refere às provas, elaboramos uma para ser aplicada ao final de cada disciplina. Consideramos a realização dessa forma de avaliação, pois, assim, os alunos poderiam colocar em prática os conhecimentos sobre as estratégias de leitura e interpretação obtidas no decorrer das aulas. Dessa forma, dada a nossa percepção das necessidades, das singularidades e dos interesses dos alunos diante da escolha de cursar as disciplinas em questão, julgamos que, através das provas, poderíamos perceber se as suas necessidades e os seus interesses foram, de fato, alcançados. Em outras palavras, as provas refletiriam o contato que o aluno teve com os textos na língua inglesa, que poderia demonstrar ou não uma boa leitura e compreensão.

Para a prova de “Língua Inglesa Instrumental para Leitura I”, partimos de um artigo da internet intitulado “*Could your next lawyer be a robot? The legal community thinks so*”; e elaboramos 10 questões, entre dissertativas e objetivas. Assim, formatamos essas questões na ferramenta *Google Forms*, configurando os horários para liberação e encerramento da prova conforme o horário das aulas síncronas. Essa prova ocorreu no dia 29 de novembro de 2021, entre 12:30 e 14:00h, com acompanhamento da professora para possíveis dúvidas através da sala RNP. Foi solicitado que todos os alunos acessassem a sala no horário das aulas síncronas, com suas câmeras abertas e, na sala, foi disponibilizado o *link* de acesso à prova através da ferramenta do Google. A professora permaneceu na sala durante todo o período disponível para dúvidas e, conforme terminavam a prova, os alunos avisavam na sala que o formulário já havia sido enviado.

A prova da disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Leitura II” aconteceu de forma semelhante. Para ela, buscamos dois textos do gênero *abstract*, intitulados “*Forced marriage: what do professionals know?*” e “*Teaching lawyer intercultural professional communication during the COVID 19 pandemic*”. Para cada texto, elaboramos cinco perguntas, entre dissertativas e objetivas. Assim, formatamos essas questões na ferramenta *Google Forms* (figura 1) e configuramos o horário de liberação (12:30h) e encerramento (14:00h) da prova. Essa prova ocorreu no dia 01 de novembro de 2021.

Considerações finais

A experiência relatada neste estudo permitiu que os alunos do curso de Bacharelado em Direito da instituição em questão pudessem conhecer e praticar estratégias de leitura e compreensão de textos em língua inglesa no contexto jurídico. Todavia, enfatizamos que as estratégias trabalhadas em ambos os cursos aqui relatados podem também ser utilizadas para o trabalho com textos escritos em diferentes línguas adicionais, em contextos distintos, embora o nosso foco aqui tenha sido no contexto jurídico. Desta maneira, a experiência de ensino e aprendizagem aqui evidenciada, assim como as reflexões dela originárias, podem servir como contribuição para professores que atuam ou desejam atuar em

contextos similares de ensino de línguas adicionais, partindo das premissas da abordagem LinFE.

Sucintamente, os textos escolhidos e utilizados durante as aulas relatadas evidenciam a importância de se disponibilizar para os alunos acesso à materiais produzidos em outros países, em diferentes línguas, uma vez que estes oferecem novas informações, experiências, percepções, descobertas e novos conhecimentos sobre a área de estudos escolhida ao redor do mundo. Nesse contexto, um ponto que merece especial destaque é o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) durante toda a experiência relatada. Avaliamos que as TDICs (como o computador, a internet e o AVA) se mostraram como ferramentas positivas, essenciais ao desenvolvimento do curso no PAE, e que podem ser aliadas aos preceitos da abordagem LinFE, mesmo com o retorno às atividades presenciais. Além de possibilitar o alcance a textos autênticos, produzidos em língua inglesa, em outros países, as TDICs proporcionaram o contato direto entre os alunos e os professores durante o PAE, além de oferecerem rapidez e eficácia em práticas educacionais como a elaboração de material e a correção de atividades.

Até onde segue o nosso conhecimento, poucas são as experiências compartilhadas na academia sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no âmbito jurídico movidas pela abordagem de LinFE realizadas, principalmente, durante o período de pandemia da COVID-19. Dessa forma, relatar a aplicabilidade positiva dessa abordagem em um caso específico de uma universidade pública no Rio de Janeiro pode incitar possíveis caminhos para se pensar em contextos voltados para diferentes áreas do conhecimento e movidos pelo uso das TDICs e da abordagem LinFE. Afinal, o contato com uma língua adicional, como o inglês, por exemplo, é requisito importante para a formação e atuação de qualquer profissional.

Além do relato de experiência propriamente dito, as reflexões aqui propostas também direcionam o nosso olhar para as particularidades do papel do professor LinFE. Percebemos que os professores de inglês geral, ou de línguas para fins gerais, na maioria das vezes atuando em cursos, escolas e/ou escolas de idiomas, geralmente “bastante atados às metodologias e abordagens de ensino que foram surgindo, se desenvolvendo e sendo eleitas por escolas e cursos de idiomas em cada momento” (Valente; Machado, 2022, p.19), assumem o papel de tutores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Na maioria das vezes, esse profissional recebe “um material didático pronto e definido pela instituição, algumas (talvez poucas) vezes participa do processo de escolha do material didático a ser adotado, e geralmente recebe treinamento da instituição onde atua para utilizar uma metodologia específica e já preestabelecida” (Valente; Machado, 2022, p. 20). Por outro lado, os professores atuantes no contexto LinFE assumem, necessariamente, funções diversas (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; ST. John, 1998; Celani, 2012; Valente, 2021; Valente; Machado, 2021), atuando, conforme verificamos neste estudo, como:

- designer de curso
- autor de materiais
- pesquisador
- colaborador (em intercâmbio com especialistas da área, por exemplo)
- examinador e avaliador (que vai além de avaliar aluno, pois há a demanda de avaliação de materiais, de programas, entre outros)
- analista
- observador da sua prática
- explorador e experimentador da sua realidade docente. (Valente; Machado, 2022, p. 21)

Por fim, torna-se relevante destacar que, por mais que a experiência relatada esteja embasada somente na prática da leitura e compreensão de textos (leitura como um ato isolado), o trabalho com Línguas para Fins Específicos privilegia as necessidades, as singularidades, os interesses e os contextos sociais dos alunos. Esse fato pode direcionar o objetivo das aulas para a aprendizagem de qualquer competência linguística (produção escrita, produção oral, compreensão escrita e compreensão oral), de vocabulários particulares de uma área, de gêneros textuais e de utilizações específicas da língua para atender aos mais diversos interesses, sejam eles profissionais, acadêmicos ou pessoais.

Nota

1. <https://www.coronavirus.uerj.br/tire-duvidas-2/>

Referências

- ALEYNIKOVA, D.V. Teaching lawyer intercultural professional communication during the COVID 19 pandemic. *XLinguae*, n. 1, v. 14, p. 170-181, jan. 2021. Disponível em: http://www.xlinguae.eu/2021_14_1_14.html. Acesso em: 30 de jul. 2021.
- CELANI, M. A. A. A formação de professores na área de Línguas para Fins Específicos no contexto do século XXI. II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos; XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental; XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais. *Anais*. FATEC, São Paulo, 26-28 set. 2012.
- CHARLES, M. English for Academic Purposes. In: PALTRIDGE, B. & SUE, S. (orgs.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013. p. 137-154.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

- FABIANI, A. Could your next lawyer be a robot? The legal community thinks so. *Screenshot*, 22 ago. 2021. AI. Disponível em: <https://screenshot-media.com/technology/ai/donotpay-robot-lawyer/>. Acesso em: 30 de jul. 2021.
- HIRVELA, A. ESP and Reading. In: PALTRIDGE, B. & SUE, S. (orgs.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013. p. 77-94.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press: Cambridge, 1991 [1987].
- JOHNS, A. The history of English for Specific Purposes research. In: PALTRIDGE, B. & SUE, S. (orgs.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013. p. 5-30.
- RAMOS, R. de C. G. De instrumental a LinFE: Percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. da (org.). *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-42.
- RAMOS, R. de C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. *ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries*. IATEFL, p. 68-83. 2008. Disponível em: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf. 68-83. Acesso em: 10 de abr. 2022.
- ROBINSON, P. *ESP Today: a practioner's guide*. Hemel Hamspted: Prentice Hall International, 1991.
- ROSSINI, A. M. Z. P., BELMONTE, J. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: Histórico, Mitos e Tendências. In: LIMA-LOPES, R. E. de; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (orgs.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 41. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 347-360.
- UERJ. *Covid-19: tire suas dúvidas 2*. 2021. Disponível em: <https://www.coronavirus.uerj.br/tire-duvidas-2/>. Acesso em: 02 de abr. 2022.
- VALENTE, M. I. Ensino de Inglês na Abordagem LinFE. In: RIBEIRO, F. *Práticas de Ensino de Inglês*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 21-38.
- VALENTE, M. I.; MACHADO, F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. *The ESPecialist*, [S. l.], v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/54210>. Acesso em: 24 de jul. 2022.
- VALENTE, M. I.; MACHADO, F. A formação do professor de Línguas para Fins Específicos no Brasil: algumas questões e desafios. In: VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. M. *Línguas para Fins Específicos: formação e prática docente*. Londrina: Editora Sorian, 2022.
- VILAÇA, M. L. C. Para entender o ensino de inglês para fins específicos: princípios, características e Ramos. In: SILVA JÚNIOR, A. F. da (org.). *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 57-70.
- VILLACAMPA, C.; TORRES, N. Forced marriage: what do professionals know? *International Journal of Law, Crime and Justice*, v. 67, dez. 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1756061621000513>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

Recebido em: 16/04/2024

Aceito em: 28/10/2024