

## CAPÍTULO 5

# POÉTICA COLABORATIVA: O MUNDO DE EMILY DICKINSON NA SALA DE AULA DE INGLÊS



<https://doi.org/10.22533/at.ed.542122503065>

*Data de aceite: 07/07/2025*

**Evandro Rosa de Araújo**

Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia /GO, Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0002-1589-7944>

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Como a abordagem colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa”, realizada com acadêmicos do oitavo período do curso de Letras Português/Inglês de uma das unidades da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Trata-se de um estudo de caso que analisou interações orais entre os estudantes durante atividades baseadas em poesias de Emily Dickinson, com ênfase no poema 288, “I’m Nobody! Who are you?”. Os instrumentos metodológicos incluíram gravações das aulas e entrevistas com discentes participantes. A abordagem colaborativa, proposta como estratégia didática, demonstrou-se eficaz na promoção da cooperação entre os pares e no estímulo à oralidade. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Almeida Filho (1998), Araújo e Figueiredo (2018; 2022), Bialetzki (2021), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abordagem colaborativa. Oralidade. Ensino de inglês. Emily Dickinson. Interação.

COLLABORATIVE POETICS: EMILY DICKINSON'S WORLD IN THE ENGLISH CLASSROOM

**ABSTRACT:** This article presents the findings of the study entitled “How the collaborative approach can contribute to the development of oral skills in English,” conducted with students from the final semester of the Portuguese/English Language and Literature course at a campus of the State University of Goiás (UEG). This case study analyzed oral interactions during classroom activities based on Emily Dickinson’s poetry, focusing on poem 288, “I’m Nobody! Who are you?”. Methodological tools included classroom recordings and interviews with participant students. The collaborative approach, proposed as a pedagogical strategy, proved effective in fostering peer cooperation and encouraging spoken language development. The theoretical framework was grounded in scholars such as Almeida Filho (1998), Araújo and Figueiredo (2018; 2022), Bialetzki (2021), among others.

**KEYWORDS:** Collaborative approach. Orality. English teaching. Emily Dickinson. Interaction.

## INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, enfrenta o desafio de desenvolver a competência comunicativa de forma significativa e contextualizada. Entre as diversas habilidades que a compõem, a oralidade assume papel central por estar diretamente vinculada à capacidade de interação e negociação de sentidos em situações reais de comunicação (Brown, 1999; Avery; Ehrlich, 2000). Em geral, estudantes de idiomas não buscam apenas compreender a língua, mas utilizá-la de maneira eficaz na interação com falantes nativos e não-nativos (Acton, 1999; Baker, 2009).

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas tradicionais, priorizando metodologias que incentivem a participação ativa e colaborativa dos aprendizes. A abordagem colaborativa destaca-se ao promover a construção coletiva do conhecimento por meio da interação entre pares, escuta ativa e valorização do sujeito aprendente (Almeida Filho, 1998; Araújo; Figueiredo, 2018, 2022). Integrada a práticas interdisciplinares, como a leitura literária, essa abordagem amplia as possibilidades de ensino, estimulando o engajamento crítico, afetivo e linguístico.

A presente pesquisa, fundamentada nesse referencial teórico, investiga de que modo a abordagem colaborativa pode favorecer o aprimoramento da oralidade em língua inglesa, tendo como eixo mediador o poema 288 de Emily Dickinson, “*I’m Nobody! Who are you?*”. A escolha da obra justifica-se por sua riqueza simbólica e potencial interpretativo, que favorecem discussões significativas em sala de aula (Tsutiya, 2013). A análise se baseia em registros das práticas didáticas e relatos dos participantes, buscando compreender como a interação colaborativa contribui para o desenvolvimento linguístico de futuros professores.

No contexto do ensino colaborativo, a interação entre aprendizes é estratégica. Tsutiya (2013) aponta que a conversação em sala de aula oferece aos estudantes a oportunidade de vivenciar, de forma mais autêntica, o uso da língua-alvo. Nessas situações dialógicas, praticam-se estruturas linguísticas e desenvolvem-se competências sociocomunicativas essenciais à comunicação eficaz.

Para que esse processo seja efetivo, o ambiente pedagógico deve estimular os alunos a “correr riscos, superar a ansiedade e a inibição”, possibilitando que reflitam sobre seu progresso e caminhem rumo à autonomia (Tsutiya, 2023, p. 3). Essa perspectiva converge com os princípios da abordagem colaborativa, que propõe um espaço de escuta, apoio mútuo e construção conjunta do saber, elementos-chave para fortalecer a oralidade.

Embora muitos estudantes aspirem atingir proficiência nas quatro habilidades comunicativas, ouvir, falar, ler e escrever, a realidade educacional brasileira ainda apresenta lacunas expressivas, sobretudo no desenvolvimento da fala. Pesquisadores (Bialetzki, 2021; Carvalho, 2022; Cassemiro, 2020; Farias, 2008; Feitosa, 2020; Lima, 2009; Schmitz, 2009) destacam a importância de uma formação ampla que capacite os alunos para a comunicação ativa, e não apenas para o uso passivo da língua.

Apesar das diretrizes oficiais, como apontam Feitosa (2020), Almeida Filho (1998) e Farias (2008), a oralidade segue sendo negligenciada nas escolas brasileiras. Farias (2008, p. 19) já alertava para o descompasso entre o ensino prescrito e o realizado, observando que, embora o inglês seja a língua estrangeira mais ensinada, não é a mais aprendida. Pesquisas recentes (Bialetzki, 2021; Carvalho, 2022; Feitosa, 2020) indicam que essa realidade pouco mudou, reforçando a necessidade de metodologias que contemplam a fala e a formação integral do professor.

Partindo desse diagnóstico, esta pesquisa analisa as interações orais de estudantes do oitavo período do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em unidade do interior do estado. A proposta consiste em investigar, por meio de gravações de aula, entrevistas e discussões com base no poema *“I’m Nobody! Who are you?”*, como a abordagem colaborativa pode potencializar o desenvolvimento oral em inglês durante a formação inicial docente. Parte-se da constatação de que muitos licenciandos concluem a graduação com domínio apenas básico ou intermediário da pronúncia do idioma, mesmo estando prestes a atuar no ensino fundamental e médio.

Paiva (2013b, p. 45) corrobora essa constatação ao apontar que os cursos de formação de professores de inglês frequentemente falham em sua missão formativa: estudantes iniciam o curso sem proficiência oral e enfrentam a escassez de conteúdos voltados especificamente para a prática de ensino. Diante desse cenário, este artigo organiza-se em três seções: a primeira apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa; a segunda discute o ensino de inglês no Brasil, com ênfase na dimensão fonológico-pronunciativa; e a terceira analisa as interações orais em sala, à luz da proposta colaborativa.

## ENTRE VERSOS E VOZES: O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, cujos pressupostos, segundo Flick (2009, p. 37), visam à “análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Com base nessa perspectiva, buscou-se compreender as dinâmicas de ensino-aprendizagem da oralidade em língua inglesa no contexto específico de uma turma de licenciatura, com ênfase nas interações entre os sujeitos envolvidos.

Foram adotados procedimentos metodológicos como: gravação de conversações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas, análise das falas dos estudantes e observação das estratégias didáticas empregadas pelo professor. A partir desses dados, realizaram-se transcrições fonéticas das interações, com o intuito de diagnosticar o nível de domínio da pronúncia dos alunos. Constatadas dificuldades recorrentes nesse aspecto, propôs-se, com base nos fundamentos de Vygotsky (1979), Nunan (1992), Pastor (2009) e Figueiredo (2006), a implementação da abordagem colaborativa como estratégia para o desenvolvimento da oralidade.

Figueiredo (2006, p. 14) define a aprendizagem colaborativa como uma abordagem de base construtivista, na qual “duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela”. Durante dois meses, o professor da turma aplicou atividades colaborativas mediadas por poesias de Emily Dickinson, especialmente o poema *“I’m Nobody! Who are you?”*, que foi recitado, gravado e analisado foneticamente, permitindo observar avanços perceptíveis na produção oral dos participantes, ainda que alguns desafios persistissem.

A turma era composta por 19 estudantes, mas apenas quatro aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, conscientes de que sua colaboração não envolveria qualquer tipo de bonificação ou compensação. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso dos dados coletados. Para preservar sua identidade, optaram pelo uso de pseudônimos, conforme apresentado no Quadro 1.

CONTATO PRÉVIO COM A LÍNGUA INGLESA				
NOME	SEXO	IDADE	CIDADE	
Paul	Masculino	21	Jussara	Ensino Médio
Mary	Feminino	32	Novo Brasil	Ensino Médio e escola de idiomas (Fisk)
Oliver	Masculino	21	Jussara	Ensino Médio (morou nos EUA)
Dante	Masculino	31	Jussara	Ensino Médio

Quadro 1 – Características dos estudantes participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

O professor responsável pelas aulas também participou da pesquisa, aceitando ser acompanhado metodologicamente e fornecendo informações relevantes à análise. Tal como os estudantes, ele assinou o TCLE e escolheu um pseudônimo para preservação de sua identidade (Quadro 2).

FORMAÇÃO				
PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	CIDADE	
Charles	Masculino	50	Jussara	Doutor em Estudos Linguísticos

Quadro 2 – Características do professor participante da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

A adoção da abordagem colaborativa justifica-se por sua ampla validação teórica, tanto em estudos internacionais (Nunan, 1992; Dillenbourg, 1999; Kozulin, 2003; Nyikos & Hashimoto, 1997; Donato & McCormack, 1994; Niari, 2021) quanto em pesquisas nacionais (Figueiredo, 2006; Freitas, 2004; Capellini & Zerbato, 2019). Esses autores reconhecem o potencial do trabalho colaborativo para promover a aprendizagem significativa e fomentar o engajamento dos alunos nos processos de aquisição de segunda língua. Como observam Capellini e Zerbato (2019, p. 40), embora essa prática demande ajustes e competências específicas, ela favorece o êxito educacional ao se basear em objetivos coletivos voltados ao progresso da aprendizagem.

É relevante considerar o contexto sociogeográfico dos participantes, residentes no interior do estado de Goiás. Muitos enfrentam longos deslocamentos até o campus, e as aulas ocorrem predominantemente no período noturno. A maioria dos estudantes concilia os estudos com atividades laborais diurnas, o que impacta diretamente suas condições de aprendizagem e seu desempenho linguístico.

Além das gravações em sala, entrevistas e registros em diário de campo, a pesquisa fundamentou-se em revisão bibliográfica sobre aquisição de segunda língua e ensino colaborativo. As transcrições das interações orais seguiram as convenções propostas por Marcuschi (2006), com o intuito de garantir uma representação precisa das manifestações linguísticas observadas.

Legenda	Descrição
?	Subida rápida de entonação, sinalizando uma pergunta
“palavra”	Indica trecho lido, discurso direto ou título textual
XXX	Trecho incompreensível
Ahãm, uhum	Interjeições de concordância
Ãhn	Interjeição de dúvida ou hesitação
Uh	Interjeição de surpresa
Yeah	Expressão de confirmação ou ênfase
Há	Indica que o interlocutor aguarda continuidade da fala

Quadro 3 – Simbologias adotadas nas transcrições

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2006).

Com base nos pressupostos delineados e nos procedimentos descritos, o próximo tópico discutirá o panorama atual do ensino de língua inglesa no Brasil, com ênfase nas práticas voltadas à oralidade e ao desenvolvimento da pronúncia.

## INGLÊS EM SALA DE AULA: ENTRE O PRESCRITO E O PRATICADO

Diversos estudos atestam a centralidade da língua inglesa no cenário global contemporâneo. Reconhecida como idioma da modernidade, das tecnologias da informação e da aviação, o inglês constitui veículo privilegiado para o turismo, o ensino superior internacional e múltiplos contextos comunicativos. Seu número de falantes cresce exponencialmente, como demonstram Bialetzki (2021), Carvalho (2022), Crystal (2000), Feitosa (2020), Schmitz (2009), Moita Lopes (2005), Lima (2009), Harmmer (1998), entre outros.

Crystal (2000, p. 20) destaca que “mais e mais pessoas aprendem inglês como língua estrangeira todos os anos do que qualquer outra língua”. Embora não seja a língua materna em diversas nações, como em muitas regiões da África, o inglês atua como idioma

oficial e estratégico na comunicação internacional, sobretudo em áreas técnico-científicas. Um exemplo expressivo é seu uso predominante no controle do tráfego aéreo.

Nesse contexto, o domínio do inglês configura-se como diferencial estratégico no mercado de trabalho, dada sua presença cotidiana em acordos comerciais e financeiros de alcance global. Sua proeminência é tamanha que o idioma se consolida como uma língua supranacional, desvinculada de um único povo ou cultura, e integrada a uma ampla diversidade de contextos sociocomunicativos.

Lima (2009, p. 9) observa que “a necessidade de aprender língua inglesa tem se justificado por razões que vão de status à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras”, ressaltando ainda que seu domínio torna-se cada vez mais crucial para acompanhar os avanços e dinâmicas do mundo contemporâneo. Nessa mesma linha, Paiva (1996a, p. 26) afirma que “a língua inglesa circula entre nós como uma mercadoria de alta cotação de mercado”, refletindo seu valor simbólico e econômico nas trocas globais.

No Brasil, a obrigatoriedade do ensino de inglês nas redes pública e privada reflete esse reconhecimento internacional. Contudo, conforme apontam sucessivos estudos, tal política não tem gerado, na prática, resultados satisfatórios. Apesar de institucionalizado, o ensino da língua inglesa encontra entraves estruturais e metodológicos que comprometem sua eficácia. Almeida Filho (2015, p. 124) é incisivo ao afirmar que “é possível passar 07 anos ‘estudando’ uma língua como o inglês na escola regular brasileira, privada ou pública, e disso resulte quase nada palpável em termos de uma capacidade de uso da nova língua”. A constatação evidencia o descompasso entre tempo de exposição e desenvolvimento efetivo das competências comunicativas.

Entre os fatores que contribuem para o panorama crítico do ensino de inglês no Brasil, destacam-se os apontados por diversos autores: carga horária insuficiente, infraestrutura precária, desmotivação de professores e alunos, baixos salários docentes, carência de formação continuada e uso de materiais didáticos descontextualizados ou ineficazes. Tais entraves, somados, comprometem a aquisição significativa da língua inglesa e agravam as desigualdades no acesso a oportunidades linguísticas.

Um aspecto recorrente nas pesquisas é a escassa valorização da oralidade em sala de aula. Observa-se que, ao final da graduação, muitos alunos de Letras desenvolvem satisfatoriamente a leitura (reading), mas apresentam limitações na expressão oral (speaking), como já indicava Almeida Filho (1998). Ainda que todas as habilidades linguísticas sejam essenciais à formação de um falante proficiente, esta pesquisa enfatiza a importância da oralidade. Nesse sentido, Silva e Calvo (2013, p. 6) ressaltam: “Em se tratando da fala, sabemos que ela é o meio de comunicação mais utilizado pelos grupos sociais, portanto, não há como ignorar a importância de sua aprendizagem por nossos alunos, que se sentem muitas vezes desmotivados por não dominarem a habilidade oral, em língua inglesa, ao término de vários anos de estudo.”

O foco predominante nos componentes de leitura e escrita, preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), levanta o questionamento: não estaria a produção oral sendo relegada, mesmo sendo a forma mais interativa e imediata de comunicação? A oralidade gera contextos mais autênticos de uso da língua e favorece o engajamento discente. Conforme Almeida Filho (1999, p. 23), “[...] ao desenvolver competência comunicativa, o aluno desenvolve automaticamente competência linguística, sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro”.

Tratar um idioma vivo, presente nos meios de comunicação, na cultura pop e no cotidiano profissional, como se fosse uma língua morta tende a tornar o processo de ensino-aprendizagem desestimulante e ineficaz. Essa visão é corroborada por estudos de Crookes e Schmidt (1989), Dörnyei (2001) e Pintrich e Schunk (1996), que destacam a centralidade da motivação e da interação significativa na aprendizagem de línguas. Apesar das diretrizes educacionais, muitas instituições ainda adotam metodologias centradas na gramática, na tradução e na escrita normativa, relegando a oralidade a um papel secundário. Soma-se a isso o uso predominante da língua portuguesa nas aulas de inglês, o que contraria princípios de imersão comunicativa.

Nesse cenário, torna-se urgente reposicionar a oralidade como eixo central do processo de ensino-aprendizagem (Avery; Ehrlich, 2000; Acton, 1999; Anderson, 1999; Baker, 2009; Brown, 1999). Mesmo com vocabulário restrito, aprendizes que dominam estratégias comunicativas conseguem realizar interações significativas, o que fortalece sua motivação e acelera o progresso lexical. Contudo, esse avanço exige contato frequente com a língua-alvo. Como adverte Schmitz (2009, p. 14): “[...] se o aluno não continuar a estudar a língua estrangeira, ele perde a fluência e a coragem de tentar falar. Se não ouvir frequentemente o idioma, deixa de ter insumo para a habilidade oral.”

A prática da conversação, portanto, é um componente vital no desenvolvimento linguístico do aprendiz. Metodologias que valorizam a oralidade contribuem diretamente para esse processo. Chaer e Guimarães (2012, p. 72) reforçam que a linguagem oral é intrínseca à vida social, pois nos permite socializar, organizar pensamentos, construir conhecimento e participar de diversas práticas discursivas. A adoção de abordagens colaborativas favorece essa dimensão, pois os alunos tendem a se sentir mais à vontade ao dialogar com colegas do que ao interagir diretamente com o professor.

Como afirma Nunan (1992), a promoção de uma filosofia educacional baseada na cooperação entre docentes, discentes, pesquisadores e especialistas potencializa ambientes mais eficazes de aprendizagem. Em consonância, Dolz e Schneuwly (2004, p. 168) argumentam “o ambiente da sala de aula deve ser favorável, deve encorajar o aluno a superar a insegurança e também ultrapassar os limites que o impedem de experimentar e realizar outras possibilidades de conhecer e interagir em outra língua.”

Com base nessas reflexões, esta pesquisa buscou, nos princípios da colaboração escolar, estratégias que favoreçam o aprimoramento contínuo das habilidades linguísticas,

em especial da oralidade. Segundo Figueiredo (2006, p. 12), “[...] a abordagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere, grosso modo, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela.” Pastor e Perry (2010, p. 2) complementam, ao afirmarem que a aprendizagem colaborativa é capaz de “melhorar a maturidade, a experiência e a comunicação social em um ambiente acadêmico, ao mesmo tempo em que desencoraja a passividade, a repetição e a individualidade.” A participação ativa dos estudantes estimula a autonomia e amplia sua compreensão crítica dos conteúdos.

Diante disso, este estudo foi conduzido com o objetivo de observar os efeitos da abordagem colaborativa sobre a oralidade de licenciandos, após o diagnóstico de seu nível de proficiência. As atividades ocorreram ao longo de dois meses do ano letivo de 2021, com foco na promoção de interações significativas e no fortalecimento da competência comunicativa em inglês.

Nesse contexto, propôs-se aos alunos do oitavo período do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG) o estudo do poema (288) “I’m Nobody! Who are you?”, de Emily Dickinson (1891), como instrumento para avaliar a evolução na competência oral em língua inglesa. Concluída essa etapa de fundamentação e discussão sobre a relevância da abordagem colaborativa no ensino de idiomas, o próximo tópico apresentará a análise dos dados gerados pela pesquisa.

## FRAGMENTOS DE ORALIDADE: ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS

Antes de iniciar a análise dos dados obtidos na pesquisa, considera-se pertinente contextualizar brevemente a figura de Emily Elizabeth Dickinson, conhecida como Emily Dickinson, cuja obra serviu de base para a prática pedagógica aqui investigada. Nascida em Amherst, Massachusetts (EUA), em 10 de dezembro de 1830, Dickinson faleceu em 1886, deixando um legado poético que, embora tenha atravessado o século XIX, permanece atual e provocativo. Sua poesia, marcada por traços de modernidade, é amplamente apreciada e estudada tanto em contextos acadêmicos quanto fora deles.

Segundo Campos (2007, p. 11), no poema “I’m Nobody! Who are you?”, observa-se o entrelaçamento entre a cosmovisão da autora e sua expressão poética, revelando um lirismo singular no qual se cruzam elementos de panteísmo espiritualizado, solidão ora contemplativa, ora angustiada, e uma percepção abismal da existência humana. Em sua escrita, Dickinson compacta micro e macrocosmo em aforismos densos, elevando as observações mais simples da natureza às grandes indagações da vida, da morte e do amor — mesmo que este último se apresente de forma sublimada. Temáticas universais são, assim, filtradas por um idioleto literário de notável originalidade, resultando numa geografia poética sem fronteiras.

A genialidade de sua produção também pode ser atribuída a fatores biográficos. Oriunda de uma família abastada, Dickinson teve acesso à educação formal e frequentou, durante um ano, o South Hadley Female Seminary, instituição considerada elitizada para sua época. Permaneceu solteira e reclusa, e muitos estudiosos interpretam sua vida como marcada por introspecção profunda e isolamento criativo. Para Faustino (1977, p. 85), a autora levou “[...] uma estranha vida de quase absoluta reclusão e de intenso debruçar-se sobre si mesma e sobre a essência da limitada escala dos objetos que a rodeavam.”

Entre os possíveis interlocutores e influenciadores de sua obra destacam-se Charles Wadsworth e Thomas Wentworth Higginson, com os quais manteve correspondência frequente. A consagração de sua poesia ocorreu postumamente, com a publicação de aproximadamente 1.750 poemas encontrados por seus familiares. Sua produção, majoritariamente revelada por meio de cartas e bilhetes trocados com figuras como Susan Dickinson, Samuel Bowles, Helen Hunt Jackson e os Hollands, revela a natureza reservada da autora e o vigor estético de sua lírica.

Embora a turma do oitavo período do curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG) tenha explorado outros poemas da escritora, o poema “I’m Nobody! Who are you?” foi selecionado para esta pesquisa por sua concisão e por possibilitar aos alunos uma apreensão completa de sua estrutura narrativa. Sua brevidade também favoreceu práticas de repetição e recitação sem provocar desgaste nos participantes.

A seguir, apresentam-se os excertos utilizados como base para a análise dos dados e para a mensuração dos avanços na competência oral dos estudantes ao longo do período de observação.

### **I’m Nobody! Who are you? (288)**

I’m Nobody! Who are you?  
Are you – Nobody – too?  
Then there’s a pair of us!  
Don’t tell! they’d advertise – you know!  
How dreary – to be – Somebody!  
How public – like a Frog –  
To tell one’s name – the livelong June –  
To an admiring Bog!

Emily Dickinson (1830-1886)

O poema “I’m Nobody! Who are you?” foi publicado postumamente em 1891 e, desde então, tem sido objeto de diversos estudos e análises no âmbito acadêmico. Embora revele uma atmosfera introspectiva, sua sonoridade é marcante, explorando de

modo original diferentes dimensões da linguagem poética. Com um estilo despojado e uma estética própria, que prescinde de rimas convencionais, Emily Dickinson construiu uma poética singular, que viria a influenciar gerações posteriores de escritores.

Segundo Faustino (1977, p. 86), “essa mulher, que poucos viram e poucos viu na vida, [...], ostenta uma sabedoria de percepção ontológica e de expressão verbal raríssima.” Além disso, seu afastamento das fórmulas retóricas artificiais e do sentimentalismo exacerbado, bem como sua fidelidade aos elementos essenciais da linguagem poética, a seriedade de seus propósitos e a honestidade formal de sua obra, conferem-lhe uma posição de destaque na literatura ocidental. Ainda nas palavras de Faustino (1977, p. 86), Dickinson “nos dá uma lição inestimável de recriação da vida e encontro com a morte.”

Após essa breve contextualização sobre a força criadora da autora, passa-se à descrição do processo de análise empreendido durante a pesquisa. As aulas foram conduzidas de maneira dinâmica e interativa, permitindo que professor e alunos explorassem sistematicamente o vocabulário, os contextos discursivos, a pronúncia e demais aspectos linguísticos do poema selecionado. Ao longo de três encontros consecutivos, foram trabalhadas as chaves de pronúncia não apenas do poema em questão, mas também de outras composições da poeta, como forma de ampliar o repertório oral dos estudantes.

Contudo, para fins desta pesquisa, o foco concentrou-se exclusivamente no poema (288) “I’m Nobody! Who are you?”, dada sua brevidade e densidade semântica – características que favorecem tanto a apropriação textual quanto a prática oral. Considerando que o principal objetivo da proposta era o aprimoramento da pronúncia em língua inglesa, apresenta-se, a seguir, o quadro fonético utilizado como suporte didático ao longo das aulas.

Figura 1- Phonetic Chart

i	I	U	u	eɪ	:	X
e	ə	ɜː	ɔː	ɪ	ʊ	ʊ
æ	ʌ	d		aɪ	aʊ	aʊ
P	b	t	d	tʃ	dʒ	K
f	v	θ	ð	s	z	ʃ
m	n	ŋ	h	l	r	w
						j

Fonte: Avery e Ehrlich (1992).

No início da aula, o professor apresentou o quadro com os símbolos fonéticos aos acadêmicos, com o objetivo de revisar sistematicamente cada som da língua inglesa. Ele enfatizou que cada símbolo representa características articulatórias distintas, e, ao utilizar

diversos exemplos práticos, conseguiu manter o interesse e a atenção dos alunos ao longo de todas as aulas.

Encerrando o ciclo de explicações sobre fonética, o professor anunciou que trabalharia com o poema 288, “I’m Nobody! Who are you?”, de Emily Dickinson. A proposta era que os estudantes recitassem o poema com base nas noções de pronúncia desenvolvidas ao longo do curso. No entanto, antes da recitação, ele teve o cuidado de explorar a sonoridade das palavras presentes no texto poético, como se observa no seguinte fragmento:

[1] Charles: “Alunos, boa noite! Hoje quero que vocês atentem à sonoridade destas palavras durante a leitura do poema. Não se preocupem em traduzir os versos – o foco é a pronúncia. Vamos revisar juntos a sonoridade da maioria dessas palavras: ‘I /aɪ/, nobody /nəʊbədi/, who /hu/, are /ər/, you /ju/, too /tu:/, then /ðen/, there /ðər/, a /eɪ/, pair /per/, of /v/, us /ʌs/, tell /tel/, they /ðeɪ/, advertise /ædvertaɪz/, know /noʊ/, how /hao/, dreary /drɪri/, be /bi/, somebody /sʌm,bodi/, public /'pʌblɪk/, like /laɪk/, Frog /frag/, one /wʌn/, name /neɪm/, the /ði/, live /lɪv/, June /dʒn/, to /tu/, an /æn/, admiring /æd'maɪnɪŋ/, bog /bag/.”

**Fonte:** Material empírico da pesquisa

A partir dos dados observados nas aulas, incluindo interações, explicações e falas, é possível perceber uma forte cumplicidade entre alunos e professor. O docente respeitava o ritmo da turma e propunha atividades de maneira colaborativa e significativa, incentivando a participação ativa dos estudantes. Isso se revela essencial, pois, como afirma Moita Lopes (2005, p. 96), “a Educação é um processo essencialmente cultural e social, no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”. Se quiser, posso ainda ajustar o tom para ficar mais informal ou mais técnico, dependendo do público-alvo do seu artigo. Quer seguir por alguma dessas direções? A interação entre os alunos pode ser observada no diálogo a seguir.

[2] Mary: Oi, Paul, você chegou bem na hora. O professor disse para lemos o poema lentamente em silêncio e depois verbalizaremos para ele. Eu queria que você lesse primeiro, pois tenho muita dificuldade com a pronúncia

Paul: Yeah! Vou ler primeiro, depois você me acompanha, certo?

Mary: Certo! Nossa, eu percebi que eu estava lendo algumas palavras de forma diferente.

Paul: Hã, quais?

Mary: Bem! **are**, eu estava falando com “e” no final, diferente do que o professor explicou na aula anterior, **too**, eu não alonguei o som, **then**, eu não falei som de /ð/, como o professor disse na aula. **Advertise**, eu li igual está escrito. **Like** e **name**, eu também falei com o ‘e’ final

Paul: Que bom que você percebeu; parece que é isso mesmo que o professor quer que façamos ao formar as duplas. Ele quer que percebamos nossos erros e assim aprendemos uns com os outros.

**Fonte:** Material empírico da pesquisa (Grifos nossos)

Nesse fragmento de diálogo, evidencia-se uma interação efetiva entre os acadêmicos, os quais estavam engajados num processo colaborativo de construção do conhecimento. A troca entre Paul e Mary exemplifica a partilha de saberes e o exercício de escuta ativa em sala de aula: ao perceber certos desvios de pronúncia na fala da colega, Paul ofereceu uma correção construtiva, contribuindo não apenas para o aprimoramento da oralidade de Mary, mas também para a compreensão mútua no uso da língua inglesa. Esse tipo de atitude não apenas fortalece os vínculos entre os colegas, como também evidencia a internalização dos conteúdos trabalhados em aula.

Sob esse prisma, o trabalho em duplas ou pequenos grupos assume um papel fundamental, como destaca Vygotsky (1979, p. 13), ao afirmar que os indivíduos são capazes de realizar tarefas mais complexas e desenvolver habilidades de forma mais eficaz “[...] sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. O episódio entre Paul e Mary, portanto, ilustra de forma concreta a chamada “zona de desenvolvimento proximal”, conceito central na teoria sociocultural vygotskiana, ao mostrar que a aprendizagem acontece de forma significativa quando há mediação – seja ela feita por professores ou por pares.

Outro aspecto digno de nota é o esforço dos alunos em relembrar os conteúdos fonéticos apresentados em aulas anteriores, aplicando o conhecimento prévio às novas situações de aprendizagem. As palavras: are, too, then, like, advertise e name, por exemplo, foram rememoradas com suas respectivas transcrições fonéticas – /ə(r)/, /tu:/, /ðen/, /laɪk/, /'ædvə(r)taɪz/ e /neɪm/ – conforme fora explicado pelo professor. Ainda que nem todos tenham utilizado os símbolos fonéticos de forma sistemática, a tentativa de se aproximar dos sons em inglês por meio de associações com a língua portuguesa demonstra um esforço ativo de interpretação e apropriação linguística.

Esse processo revela que os alunos estavam mobilizando estratégias metacognitivas ao refletirem sobre a própria fala e a fala alheia. Isso corrobora uma abordagem comunicativa do ensino de línguas, na qual a oralidade é valorizada não apenas como instrumento de comunicação, mas também como prática reflexiva que envolve consciência fonológica, social e cultural.

[3] Oliver: Engraçado, eu li este poema quando eu fazia ensino médio. Eu o acho muito enigmático.

Dante: Eu nunca tinha lido antes, mas comprehendi a linguagem; o problema é que não sei se consigo ler ele em inglês, eu sou bem inibido ao ler em voz alta, além de eu ter alguns problemas com relação à pronúncia. Vou ler para você, e você me ajuda a corrigir minha fala.

Oliver: Certo! Åhan.

Dante: “Then there’s a pair of us! Don’t tell! they’d advertise – you know!” [...]. Uh. XXX

Oliver: Olha, eu percebi que você pronunciou de forma diferente do que o professor ensinou nas aulas de fonética, somente as seguintes palavras que eu anotei aqui. Veja: tell (ficou com som de u), know (não pronunciamos k), advertisse (você pronunciou igual tá escrito), mas no geral pareceu correto.  
XXX

Dante: Obrigado, vamos ver se lembro de suas dicas na hora de socializar a leitura com o professor!

**Fonte:** Material empírico da pesquisa

A análise das interações entre Dante e Oliver revela, mais uma vez, o papel essencial da colaboração entre pares no processo de aprendizagem da língua estrangeira. A ajuda oferecida por Oliver não se limitou à correção da pronúncia de Dante, ela se expandiu para o campo da motivação, da segurança linguística e da valorização do esforço mútuo, elementos imprescindíveis para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua adicional.

Esse tipo de interação configura um exemplo claro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito chave na teoria sociocultural de Vygotsky (1979), no qual o aprendizado potencial de um indivíduo se realiza por meio da mediação de sujeitos mais experientes. Nas palavras de Figueiredo (2019, p. 45), a ZDP “[...] possibilita a professores, pais e outras pessoas, por meio das respostas [...], reconhecer as necessidades imediatas [...] e fornecer as informações necessárias para que [a pessoa] possa ser bem-sucedida na consecução de determinada tarefa”. Ao interagir com Oliver, Dante pôde se beneficiar de uma mediação significativa, em que o conhecimento não foi imposto, mas construído a partir da cooperação e do diálogo.

No contexto dessas aulas, observa-se também uma importante mudança de perspectiva entre os estudantes: a consciência de que a pronúncia adequada não está atrelada ao purismo ou ao ideal de natividade, mas sim à inteligibilidade e à eficiência comunicativa. Esse reconhecimento aproxima-se de uma abordagem sociolinguística do ensino de pronúncia, que valoriza a variação linguística, o contexto comunicativo e as necessidades reais dos falantes.

A proposta didática, portanto, demonstrou-se bem-sucedida ao proporcionar momentos de reflexão, de análise fonológica e de intervenção pedagógica pontual, respeitando o ritmo e o repertório linguístico dos estudantes. Essa postura dialógica e sensível por parte do professor remete a autores como Almeida Filho (1998), Figueiredo (2006) e Lima (2009), os quais advogam por um ensino de línguas que leve em conta as realidades locais, as condições materiais e simbólicas da escola brasileira e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Finalmente, à luz do desenvolvimento observado nas aulas, foi possível entrevistar dois estudantes que aceitaram participar da pesquisa. O objetivo foi compreender se eles se sentem preparados para conduzir aulas de língua inglesa e quais os desafios mais

immediatos percebem em sua formação. Essa escuta ativa é essencial para compreender o impacto do projeto pedagógico em curso e alinhar estratégias futuras às necessidades formativas dos aprendizes de professores. A resposta de um deles, Oliver, foi a seguinte:

[4] Oliver:

Respondendo à pergunta, sinto que estou concluindo o curso de Letras Português/Inglês com grandes desafios a superar. Ao longo desses quatro anos, estudei intensamente, mas percebo que, em relação à língua inglesa, ainda preciso buscar aprimoramento, seja por meio de um curso complementar, seja estudando de forma autônoma, aproveitando as inúmeras ferramentas tecnológicas disponíveis para o aprendizado de línguas. Meu maior desafio, sem dúvida, é a pronúncia. Apesar de ter tido bons professores, noto que, por conta da dupla habilidade, acabamos priorizando mais as disciplinas de língua portuguesa e sendo insuficiente no campo da língua estrangeira. Acredito que esse seja um sentimento compartilhado por muitos colegas da minha turma.

**Fonte:** Notas de campo do aluno Oliver.

A resposta de Oliver dialoga de maneira contundente com os questionamentos recorrentes da área da Linguística Aplicada no Brasil, que busca compreender, a partir de diferentes perspectivas, as lacunas e potencialidades na formação de professores de língua inglesa. Sua fala revela não apenas uma inquietação genuína sobre os desafios enfrentados em sala de aula, mas também um posicionamento crítico e propositivo que ecoa a voz de diversos pesquisadores comprometidos com a transformação do ensino de línguas no contexto brasileiro.

Como salienta Lima (2009, p. 87), “[...] a boa formação não é garantia de uma prática de ensino eficiente, mas sabe-se que pode ser o começo para a sua melhoria”. Essa afirmação reforça a ideia de que a formação inicial precisa ser entendida como um ponto de partida, não como um fim em si mesma, e que precisa ser continuamente ampliada por meio da reflexão crítica sobre a prática, da atualização constante e da escuta ativa do contexto escolar.

Vários autores denunciam as fragilidades estruturais dos cursos de licenciatura, entre elas: currículos desatualizados, falta de práticas pedagógicas significativas, ausência de articulação entre teoria e prática, insuficiência de estágios supervisionados eficazes e a precariedade de políticas públicas voltadas à valorização da profissão docente. A crítica vai além da esfera institucional e revela uma problemática mais ampla: a negligência histórica com a educação pública no país. Em outras palavras, enquanto não houver um compromisso político consistente com investimentos estruturais e humanos na formação de professores — em todos os níveis — essa formação continuará sendo marcada pela descontinuidade, pela improvisação e pela desigualdade.

Nesse sentido, a experiência vivenciada nas aulas analisadas oferece uma valiosa contribuição ao campo, ao apresentar um recorte em que práticas colaborativas, como o diálogo entre pares, a análise crítica da pronúncia, e a mediação pedagógica intencional,

mostram-se eficazes na formação de sujeitos conscientes do seu papel como futuros professores. É nesse ponto que a fala de Mary, a outra aluna entrevistada, se torna especialmente relevante, pois permite ampliar a discussão sobre a percepção que os próprios licenciandos têm de sua trajetória formativa, seus sentimentos de preparo (ou falta dele) e suas expectativas frente aos desafios que os aguardam.

[5] Mary: Tenho bastante dificuldade com a pronúncia. Embora esteja habilitada para atuar com inglês e português, sei que preciso aprimorar minha conversação. Além de não conseguir pronunciar muitas palavras de forma clara, também fico muito nervosa ao realizar atividades que exigem o uso da língua. Acredito que, assim que concluir o curso, devo procurar um cursinho de inglês para melhorar minha pronúncia e fortalecer minha confiança ao me comunicar no idioma.

**Fonte:** Notas de campo da aluna Mary.

A fala de Mary, ao mencionar sua dificuldade com a pronúncia em inglês, suscita uma reflexão crucial sobre a trajetória formativa de professores de língua estrangeira no Brasil. Considerando que o ensino de inglês tem início ainda no ensino fundamental, seria esperado que os estudantes encerrassem o ensino médio com uma base minimamente consolidada no idioma. No entanto, mesmo após quatro anos de formação universitária, muitos futuros docentes ainda não se sentem aptos a ministrar aulas com proficiência, sobretudo no que se refere à oralidade.

Esse cenário dá respaldo à crítica de Lima (2009, p. 87), ao destacar que “é preciso fazer com que se cumpra o direito à aprendizagem das competências linguísticas previsto na legislação no espaço constitucionalmente instituído da escola regular”. Isso evidencia a urgência de políticas educacionais comprometidas com a formação linguística desde os primeiros anos escolares, garantindo continuidade, qualidade e efetividade.

Nessa mesma perspectiva, Menezes (2012, p. 132) observa que as queixas recorrentes sobre “dificuldades com a fala” geralmente remetem à pronúncia — um dos maiores desafios enfrentados por alunos e professores com pouca exposição ao idioma. Ele defende, portanto, a necessidade de se trabalhar esse aspecto de forma sistemática e contextualizada em sala de aula, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, é essencial que os próprios docentes da educação básica reflitam criticamente sobre suas práticas, elaborem seus próprios materiais didáticos e se posicionem como protagonistas na construção de metodologias adequadas à sua realidade. Afinal, como muitos profissionais apontam, parte significativa dos materiais disponíveis é produzida por pessoas distantes da realidade escolar, que propõem modelos genéricos e descolados da prática cotidiana.

O caminho mais eficaz para transformar esse quadro é escutar o chão da escola — ouvir professores e estudantes, reconhecer seus contextos, necessidades e saberes. Somente assim será possível fortalecer as práticas pedagógicas e promover, de fato, uma

formação linguística mais significativa e eficaz, tanto no ensino de inglês quanto nas demais disciplinas do currículo.

## ÚLTIMOS VERSOS, PRIMEIRAS VOZES: CONSIDERAÇÕES E HORIZONTES

A pesquisa apresentada neste artigo evidenciou que o ensino da oralidade em língua inglesa, especialmente no contexto da conversação em sala de aula, ainda enfrenta desafios importantes. Na unidade da Universidade Estadual de Goiás (UEG) onde o estudo foi realizado, observou-se que muitos alunos apresentavam um elevado grau de inibição diante das práticas orais. Embora a adoção de uma abordagem colaborativa e a construção de vínculos de cumplicidade entre as duplas tenham contribuído para amenizar esse cenário, o medo de errar permaneceu como um obstáculo recorrente ao longo das atividades.

Nesse contexto, torna-se essencial ressignificar o erro como parte integrante e produtiva do processo de aprendizagem. Como aponta Figueiredo (2019, p. 11), “os erros devem ser vistos como algo positivo e significativo, pois refletem as estratégias utilizadas pelos alunos para chegar à proficiência da Língua alvo”. O professor, portanto, pode e deve utilizar os erros observados como ponto de partida para refletir sobre os caminhos que os alunos percorrem ao construir sentidos, desenvolvendo, a partir disso, práticas pedagógicas mais contextualizadas e responsivas à realidade dos acadêmicos. Afinal, “por trás dos erros, existe um mundo de estratégias que o aprendiz utiliza e que deve ser explorado e compreendido, tanto pelo professor quanto pelo aprendiz” (FIGUEIREDO, 2019, p. 12).

A proposta desta pesquisa visou justamente contribuir com o aprimoramento da oralidade em inglês dos licenciandos do curso de Letras Português/Inglês, de forma que saiam da formação inicial minimamente habilitados a lecionar com confiança e competência. Entende-se que esse objetivo foi, em alguma medida, alcançado, pois tanto o professor quanto os alunos envolvidos passaram a perceber que, com motivação, intencionalidade e mediação adequada, o avanço na fala em língua estrangeira é não apenas possível, mas desejável.

Diversos autores, como Almeida Filho (1998), Araújo e Figueiredo (2018, 2022), Bialetzki (2021), Carvalho (2022), Cassemiro (2020), Farias (2008), Feitosa (2020), Lima (2009), Schmitz (2009), entre outros, apontam que o ensino de línguas precisa ser conduzido com profundidade, reflexão crítica e compromisso com a realidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto, mudanças de postura são necessárias, tanto no plano institucional quanto na atuação docente. Como bem afirma Celani (2001, p. 27), “o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional”.

Embora ainda haja um longo caminho a ser percorrido, é alentador saber que ações concretas têm sido implementadas, e esta pesquisa é uma delas. Seu objetivo nunca foi o de hierarquizar variações linguísticas ou prescrever um modelo idealizado de fala em inglês. Ao contrário, buscou-se conscientizar os alunos sobre a importância da percepção da sonoridade das palavras, como forma de evitar mal-entendidos nos diálogos e de transformar o inglês aprendido na sala de aula em uma ferramenta real de comunicação.

Por fim, esta investigação não poderia ser concluída sem o devido agradecimento à Universidade Estadual de Goiás (UEG), ao professor responsável pela turma e, especialmente, aos alunos que se dispuseram, com seriedade e entusiasmo, a participar da pesquisa. As contribuições de cada um foram fundamentais para a realização e consolidação deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ACTON, W. *Teaching intonation*. New York: Cambridge University Press, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Quatro estações no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 2015.

ANDERSON, V. *Training the speaking voice*. New York: Oxford University Press, 1999.

ARAÚJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa. *Revista Desempenho*, v. 2, n. 29, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/10887>>. Acesso em: 24 maio 2023.

ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A educação linguística em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo realizado com uma professora de uma escola pública de Goiânia. In: BARRETO, J. R. de O.; PESSOA, A. R. (org.). *O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 85-105.

AVERY, P.; EHRLICH, S. *Teaching American English pronunciation*. New York: Oxford University Press, 1992.

BAKER, A. *Introducing English pronunciation: a teacher's guide to 'Tree or Three?' 'Ship or Sheep?'*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BIALETZKI, T. A. da S.; BASSO, E. A. Pressupostos vygotskianos imersos e emersos das aulas de língua inglesa na educação básica. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. Campinas: Pontes, 2021. p. 121-154.

BROWN, G.; YULE, G. *Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAMPOS, H. de. *Metalinguagem & outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, M. P. de. A colaboração crítica em um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas. *Psicologia da Educação*, n. 54, p. 79-89, jan. 2022.

CASSEMIRO, M. da S. Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural. In: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. Campinas: Pontes, 2020. p. 99-124.

CELANI, M. A. A. (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrindo as origens*. São Paulo: EDUC, 2001.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Pergaminho, 2012.

CRYSTAL, D. *Linguistics*. London: Penguin Books, 2000.

DILLENBOURG, P. *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, 1994.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. London: Longman, 2001.

FAUSTINO, M. *Poesia-experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FEITOSA DA SILVA, J.; IFA, S. Letramento crítico e produção oral de alunos de língua inglesa: colaboração e ensino significativo com WhatsApp. *EDUCTE*, v. 11, n. 1, p. 1335-1351, 25 nov. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed, 2009.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 109-138, jan./abr. 2004.

GIL, G. O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica. *Helb*, v. 3, n. 1, 2009.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. New York: Longman, 1998.

KOZULIN, A. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LIMA, D. C. de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: Parábola, 2009.

LOPES, E. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1990.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

NIARI, M. To use or not use collaborative learning techniques in teleconference teaching. A case study from the Hellenic Open University. *Journal of Learning for Development*, v. 8, n. 1, p. 93-110, 18 mar. 2021.

NUNAN, D. *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press, 1992.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-457, 1997.

PAIVA, V. L. M. de O. *O ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes UFMG, 1996.

PAIVA, V. L. M. de O. Avaliação das condições de oferta dos cursos de letras. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensino e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2013. p. 43-45.

PASTOR, M. L. C.; PERRY, D. *The collaborative approach in content and language integrated learning*. Valencia: Cambridge, 2010.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 17-20.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S.; CALVO, L. Oralidade em língua inglesa na escola pública: desafio para ser discutido e enfrentado. In: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*, 2013. Curitiba: SEED/PR, 2016.

SUTIYA, A. M. *A oralidade nas aulas de língua inglesa*. Paranaguá: FAFIPAR/UNESPAR, 2013. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2025.