

Questões de multimodalidade e teorias de aprendizagem aplicadas ao processo de elaboração de duas unidades de ensino de língua inglesa para marítimos¹

Multimodality issues and learning theories applied to the process of developing two English language teaching units for seafarers

Valeria Silva de Oliveira

Resumo: O presente artigo apresenta brevemente como teorias de ensino/aprendizagem de língua inglesa (Brown, 2015; Harmer, 2015; Myles, 2013), estudos sobre (multi)letramentos (Kalantzis; Cope, 2012) e uma abordagem multimodal da semiótica social (Kress; Van Leeuwen, 1998, 2001, 2006; Kress, 2003; Ribeiro, 2021) nortearam o processo de elaboração de duas unidades didáticas desenvolvidas para contribuir para a aprendizagem de estudantes do nível superior que precisam aprender a língua inglesa para fins específicos. O público alvo são alunos adultos que precisam aprender a utilizar a língua inglesa no contexto da marinha mercante. Ambas unidades oferecem oportunidades para desenvolver as quatro habilidades da língua inglesa - ler, escrever, ouvir e falar - e sistemas - gramática, vocabulário, fonologia/pronúncia e discurso. As referidas unidades são acompanhadas por um Guia do Professor que contém orientações gerais incluindo os objetivos de ensino e aprendizagem e as respostas de cada atividade. Como reflexão final, destaca-se o número limitado de recursos didáticos disponíveis para o ensino de inglês marítimo no Brasil na atualidade e a necessidade de elaboração de mais materiais instrucionais com foco no ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos para atender às necessidades do público-alvo de acordo com suas respectivas áreas de atuação: Ciências Náuticas (Área de Náutica) e Ciências Náuticas (Área de Máquinas).

Palavras chave: Multimodalidade. Multiletramentos. Inglês marítimo. Inglês para fins específicos. Ensino da língua inglesa

Abstract: This article briefly presents how theories of English language teaching/learning (Brown, 2015; Harmer, 2015; Myles, 2013), studies on (multi)literacies (Kalantzis; Cope, 2012) and a multimodal social semiotic approach (Kress; Van Leeuwen, 1998, 2001, 2006; Kress, 2003; Ribeiro, 2021) guided the process of creating two teaching units developed to contribute to the learning of higher education students who need to learn the English language for specific purposes. The target audience is adult students who need to learn to use English in the context of the merchant marine. Both units offer opportunities to develop the four English language skills - reading, writing, listening and speaking - and systems - grammar, vocabulary,

¹ O presente artigo é um texto adaptado da Monografia de especialização intitulada *Teaching Maritime English to Merchant Mariners* apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50181>. Último acesso em: 02 fev. 2024. O presente artigo é também uma versão ampliada da comunicação “Questões de multimodalidade aplicadas ao processo de elaboração de duas unidades de ensino de língua inglesa para marítimos” apresentada no “III Colóquio de pesquisas em semiótica visual e multimodalidade” & “I Colóquio Internacional de Pesquisas em Semiótica e Multimodalidade: Tecnologia e Ensino”, de agosto 2023.

phonology/pronunciation and discourse. These units are accompanied by a Teacher's Guide that contains general guidelines including teaching and learning objectives and answers for each activity. As a final reflection, we highlight the limited number of teaching resources available for teaching maritime English in Brazil today and the need to develop more instructional materials focused on teaching/learning English for specific purposes to meet the needs of the public -target according to their respective areas of activity: Nautical Sciences (Nautical Area) and Nautical Sciences (Machinery Area).

Key-words: Multimodality. Multiliteracies. Maritime English. English for specific purposes. English language teaching

Introdução

O presente artigo apresenta brevemente algumas questões que nortearam o processo de elaboração de duas unidades didáticas desenvolvidas para contribuir para a aprendizagem de estudantes do nível superior que precisam aprender a língua inglesa para fins específicos. As referidas unidades foram elaboradas não só a partir de experiências pessoais no campo do ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, mas também com base em teorias de aprendizagem e ensino de línguas que foram abordadas ao longo do Curso de Especialização em Língua Inglesa oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as quais serão apresentadas no parágrafo subsequente e ao longo do presente texto. As duas unidades didáticas são acompanhadas de um 'Guia do Professor', o qual provê informações quanto aos objetivos de aprendizagem de cada unidade e atividades. Nesse sentido, além da revisão teórica, o presente texto inclui uma breve apresentação do material didático elaborado como parte integrante da monografia submetida como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Minas Gerais. O conteúdo encontra-se disponível integralmente no Repositório Institucional da UFMG.

Tendo em vista que as unidades foram elaboradas para o ensino da língua inglesa para fins específicos, o presente artigo apresentará primeiramente breves considerações acerca das necessidades do público-alvo e especificidades do contexto educacional e profissional o qual pertence. Na sequência, princípios de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional serão abordados de forma introdutória. Finalmente, será apresentada uma



breve descrição das unidades de ensino e questões de multimodalidade e multiletramentos aplicados na elaboração de duas unidades didáticas. Nesse sentido, durante a apresentação das unidades de ensino desenvolvidas, pretende-se destacar como a multimodalidade enquanto uma abordagem da Semiótica Social e da pedagogia dos multiletramentos (Kress; Van Leeuwen, 1998, 2001, 2006; Kress, 2003; Ribeiro, 2021; Oliveira, 2019a) e princípios dos (multi)letramentos (Kalantzis; Cope, 2012) e da aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras/adicionais (Brown, 2015; Harmer, 2015; Burns, 2012) nortearam o processo de elaboração do referido material na tentativa de transformar a teoria em prática e facilitar a aprendizagem do público-alvo. Tendo em vista o número limitado de recursos didáticos para o ensino de inglês marítimo disponíveis no Brasil na atualidade, urge a necessidade de elaboração de mais materiais instrucionais com foco no ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos, para atender às necessidades dos futuros profissionais da marinha mercante, de acordo com suas respectivas áreas de atuação: Ciências Náuticas (Área de Náutica) e Ciências Náuticas (Área de Máquinas).

Sobre o público-alvo do material elaborado: contexto e necessidades

Primeiramente, faz-se necessário discorrer sucintamente sobre a Marinha Mercante Brasileira e suas necessidades no que diz respeito ao ensino de inglês. Espera-se que com esta breve apresentação do público-alvo seja possível compreender melhor as suas necessidades específicas e alguns objetivos de aprendizagem que nortearam esta autora no processo de elaboração das unidades didáticas.

A Marinha Mercante Brasileira (MMB) caracteriza-se por um conjunto de navios registrados sob a bandeira da nação brasileira e está a serviço das práticas comerciais marítimas. Além do transporte de mercadorias (comércio marítimo) entre portos nacionais e internacionais, a MMB também presta apoio técnico marítimo a plataformas de exploração de petróleo (indústria *offshore*). Atualmente, a Escola de Formação da Marinha Mercante (EFOMM) é o centro de referência brasileiro de formação de oficiais da marinha mercante e oferece



duas opções de cursos: Ciências Náuticas (Área Náutica) e Ciências Náuticas (Área de Máquinas). Para ambas especialidades, o curso de formação está dividido em dois períodos: Estruturado em um sistema serial anual a ser concluído em três anos, o primeiro período do curso consiste em “seis semestres letivos em regime de internato, com dedicação exclusiva do aluno”; o segundo caracteriza-se pela necessidade de realização de dois semestres de estágio supervisionado embarcado (Marinha do Brasil, 2022). Ao final do estágio, os Oficiais de Máquinas e Náutica estarão aptos a atuar nas praças de máquinas e no convés de um navio mercante, respectivamente, bem como em plataformas offshore.

No Brasil, existem duas Escolas de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM). Essas escolas são instituições de ensino superior e uma delas, fundada em 1892, está localizada na cidade de Belém do Pará, e a outra, fundada em 1956, na cidade do Rio de Janeiro. A EFOMM é um centro de referência não só no Brasil, mas também

[...] para jovens cujo país de origem não possui Marinha Mercante, ou para jovens cujo país de origem possui intercâmbio estudantil, como Peru, Panamá, Equador, República Dominicana, etc. O Brasil serve de referência para a América Central, América do Sul e parte da África. Isso atesta o nível de formação profissional com que o Oficial brasileiro se lança no mercado. (Marinha Do Brasil, 2022)

Como pode ser observado na citação anterior, o multiculturalismo faz parte da vida do oficial mercante desde os primeiros anos de sua formação e pode se tornar mais complexo e multifacetado dependendo do tipo de embarcação. Uma tripulação poderá ser constituída por membros de diferentes nacionalidades responsáveis pelas mais diversas funções a bordo do navio mercante. Entre os muitos desafios que podem se apresentar em um ambiente multicultural estão as falhas na comunicação. Em *Multicultural crews: communication and operations of ships* (2003), Helen Sampson e Minghua Zhao afirmam que, apesar de não ser o foco da sua investigação, a questão da comunicação a bordo de navios multiculturais surgiu entre os dados mais relevantes de sua pesquisa. Em seu estudo, Sampson e Zhao apresentam,



entre outras coisas, os desafios do multiculturalismo a bordo e da comunicação entre tripulantes de diferentes nacionalidades.

Para mitigar os problemas de comunicação a bordo, a Organização Marítima Internacional (OMI²) estabeleceu o inglês como língua padrão no mar. Nesse sentido, não só os documentos e manuais são publicados originalmente em inglês, mas também se espera que os marítimos tenham, como requisito mínimo, um nível intermediário nas quatro habilidades da língua inglesa [escrever, ler, falar e ouvir], além de um vasto conhecimento de vocabulário específico ao final do curso. Além disso, a OMI também recomenda o uso de frases padronizadas, principalmente entre aqueles que precisam se comunicar entre navios e navio-porto. Essas frases podem ser encontradas em uma publicação oficial intitulada *Standard Marine Communication Phrases* (SMCP). Apesar da padronização da comunicação e da determinação de um idioma padrão, o inglês, falhas na comunicação a bordo são frequentes e continuam causando graves incidentes e acidentes a bordo (Marcom, 1999; Sampson; ZHAO, 2003; Susetyo, 2010; Carol - Dekker, 2018). Nesse sentido, professores e instrutores devem estar conscientes da necessidade de disponibilizar recursos didáticos que suscitem uma aprendizagem significativa para que seja possível atender com sucesso às necessidades dos alunos.

O desenvolvimento da habilidade de leitura têm sido o foco das aulas de inglês para fins específicos (*ESP*) em diferentes currículos e contextos educacionais há muito tempo no Brasil (Celani; Deyes; Holmes; Scott, 2005). Porém, conforme observado anteriormente, a formação de marítimos é norteada principalmente por parâmetros e diretrizes divulgadas pelas publicações oficiais da Organização Marítima Internacional (OMI). De acordo com o Curso Modelo 3.15, por exemplo, os profissionais devem adotar “[...] a Abordagem Comunicativa para o ensino, juntamente com a instrução baseada

²“Como agência especializada das Nações Unidas, a OMI é a autoridade global que estabelece padrões para a segurança, proteção e desempenho ambiental do transporte marítimo internacional. O seu principal papel é criar um quadro regulamentar para a indústria naval que seja justo e eficaz, adotado e implementado universalmente (IMO, 2022) / “As a specialized agency of the United Nations, IMO is the global standard-setting authority for the safety, security and environmental performance of international shipping. Its main role is to create a regulatory framework for the shipping industry that is fair and effective, universally adopted and universally implemented” (IMO, 2022).

em conteúdo e a aprendizagem baseada em tarefas^{3,4} (IMO, 2015, p.3). Da mesma forma, a *Convenção Internacional sobre Padrões de Instrução, Certificação e Serviço de Quarto para Marítimos* (STCW), destaca que tanto os oficiais de convés quanto os oficiais que atuam na praça de máquinas devem “[...] usar o inglês na forma escrita e oral⁵” (IMO, 2011, p.105; p.144). Assim, tanto as habilidades de leitura devem ser incluídas no plano de estudos, quanto a fala, a escuta e a escrita. Além disso, o conteúdo específico e a tarefas significativas também devem fazer parte da aula. Consequentemente, ambas unidades foram elaboradas com base em material autêntico. Por fim, é importante mencionar que as unidades didáticas elaboradas, assim como o guia do professor, tem fins não comerciais e só pode ser reproduzido com autorização por escrito do autor.

Teoria em prática: Princípios de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional e questões de multimodalidade e multiletramentos aplicados na elaboração de duas unidades didáticas

O objetivo desta seção é apresentar brevemente abordagens e princípios de ensino/aprendizagem que fundamentaram e nortearam a elaboração das atividades de duas unidades didáticas e como a teoria foi aplicada visando o ensino de língua inglesa para fins específicos e comunicativos. Conforme já sugerido inicialmente, o material elaborado oferece ao aprendiz diversas oportunidades para o desenvolvimento das quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala) e sistemas (gramática, vocabulário, pronúncia/fonologia e discurso). Nesta seção, algumas atividades das respectivas unidades serão apresentadas como exemplos de proposta de desenvolvimento de habilidades e sistemas, tendo em vista a necessidade do público alvo.

No campo dos estudos sobre Aquisição de Segunda Língua, doravante ASL, há diversas vertentes de investigação. De acordo com Florence Myles (2013) e Rod Ellis (2021), o ASL tornou-se transdisciplinar. Segundo Ellis, o

³ Todas as traduções, com exceção das indicadas nas referências, são de minha autoria.

⁴ “[...] *the Communicative Approach to teaching, along with content-based instruction and task-based learning*” (IMO, 2015, p.3).

⁵ “[...] *use English in written and oral form*” (IMO, 2011, p.105; p.144).



“[...] objeto de investigação [da ASL] é a aprendizagem de L2, e não apenas o uso de L2, que é o foco da sociologia e da antropologia⁶” (2021). Embora a ASL seja, conforme sugere Myles (2013, p. 46), um fenômeno complexo e multifacetado, e às vezes até conflitante, é possível considerar três grandes campos - ou principais famílias teóricas - na pesquisa em ASL: abordagens linguísticas, abordagens cognitivas, e abordagens sociais e interacionais (teorias interacionistas, sociolinguísticas e socioculturais). Todas essas abordagens têm contribuído significativamente não apenas para a pesquisa em ASL, mas também para orientar de diferentes formas nossa prática docente cotidiana, incluindo na elaboração recursos didáticos.

Myles (2013) afirma que cada abordagem teórica mencionada anteriormente possui visões específicas sobre a natureza dos seguintes elementos: (1) da linguagem; (2) do processo de aprendizagem da língua; (3) e do aprendiz de língua e seu papel no processo de aquisição. As abordagens linguísticas, por exemplo, focam nas propriedades formais da linguagem e em como o desenvolvimento de uma L2 é moldado por elas (MYLES, 2013, p. 53). As abordagens cognitivas se interessam principalmente em investigar como o cérebro humano processa e aprende novas informações e o papel do aprendiz nesse processo. Nesse sentido, “O foco está muito na dimensão de aprendizagem da aquisição de uma segunda língua, e não nas propriedades formais das segundas línguas dos alunos⁷” (MYLES, 2013, p. 59). Finalmente, as abordagens interacionistas, sociolinguísticas e socioculturais se concentram no contexto social e papel desempenhado por ele no processo de aprendizagem de uma segunda língua e na identidade. Segundo Myles, o trabalho realizado por essas abordagens “[...] abrange desde macroanálises do papel dos fatores e contextos sociais na (co-)construção da identidade [...], até

⁶ “...object of enquiry [of SLA] is L2 learning, not just L2 use, which is the business of sociology and anthropology” (Ellis, 2021, ABRALIN).

⁷ “The focus is very much on the learning dimension of second language acquisition, rather than on the formal properties of learners’ second languages” (MYLES, 2013, p. 59).



microanálises de interações com o objetivo de investigar o papel do andaime e da microgênese na aprendizagem de L2⁸ (Myles, 2013, p. 64-68).

Cada abordagem citada anteriormente contribuiu para o processo de desenvolvimento das unidades didáticas. Além de apresentar temas/contextos específicos pertinentes para àqueles que trabalham na marinha mercante, as unidades apresentam de forma contextualizada propriedades formais da segunda língua alvo, assim como leva em consideração as dimensões de aprendizagem da segunda língua, aquisição e a importância de aprender uma língua adicional para fins interativos e comunicativos no processo de elaboração das atividades. Além de oportunidades de uso da língua inglesa para fins comunicativos, as unidades oferecem também momentos de apresentação e reflexão sobre os vários aspectos da língua-alvo. Afinal, conforme sugerido por Dekeyser (2017), o conhecimento declarativo pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimento processual e habilidades específicas de L2, pois “é preciso haver conhecimento para ser praticado⁹” (Dekeyser, 2010b, p. 161 apud Dekeyser, 2017, p. 25). Assim, compreender a diferença entre a aquisição de conhecimento declarativo e o desenvolvimento de habilidades no processo de ensino/aprendizagem formal [ou seja, através da instrução] de uma segunda língua [ou de uma língua adicional] também foi de extrema importância no planejamento das unidades. Afinal,

Quando um aluno sabe que um verbo em inglês tem um -s final na terceira pessoa do singular, pode-se dizer que esse aluno sabe como conjugar um verbo ou quando usar esse -s final, mas esse conhecimento não é processual a menos que o aluno tenha executado muitas vezes o ato mental de selecionar aquele morfema nas condições certas e, portanto, aprendeu um comportamento em vez de conhecimento sobre um comportamento desejável¹⁰ (Dekeyser, 2017, p. 16).

⁸ “This work ranges from macro-analyses of the role of social factors and contexts in the (co-) construction of identity [...], to micro-analyses of interactions aiming to investigate the role of scaffolding and microgenesis in L2 learning” (Myles, 2013, p. 64-68).

⁹ “There needs to be knowledge to be practiced” (Dekeyser, 2010b, p. 161 apud Dekeyser, 2017, p. 25).

¹⁰ “When a learner knows that an English verb takes a final -s in the third person singular, one could say this learner knows how to conjugate a verb, or when to use that final -s, but this knowledge is not procedural unless the learner has executed the mental act of selecting that morpheme under the right conditions many times, and has therefore learned a behavior instead of knowledge about a desirable behavior” (Dekeyser, 2017, p. 16).

Portanto, ao longo das duas unidades, há diversas atividades cujo objetivo consiste tanto em desenvolver o conhecimento dos alunos sobre a língua adicional/estrangeira quanto dar-lhes oportunidades variadas para usar formas linguísticas de maneira contextualizada, para fins específicos e comunicativos. Além disso, é importante destacar que os temas escolhidos para cada unidade - Poluição/proteção do mar e cultura de segurança a bordo de navios - são relevantes para o contexto da indústria marítima e, portanto, espera-se que atendam não só as necessidades do mercado de trabalho e de futuros profissionais do mar, mas também que despertem interesse e motivação do grupo-alvo. Embora a contextualização possa ser fundamental, ela não é suficiente, pois é preciso que os alunos aprendam a “fazer sentido”, a interpretar de forma significativa e autônoma. Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro afirmam que “construir significado é um processo de representação (fazer sentido) e de comunicação (fazer com que uma mensagem possa ser interpretada por outra pessoa)” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2012, p.165).

Na busca para produzir diversas experiências de aprendizagem em sala e que o grupo-alvo possa desenvolver suas próprias estratégias para “fazer sentido”, as duas unidades foram desenvolvidas a partir da Taxonomia de Objetivos Educacionais, de Harold Bloom, a qual lista os seguintes processos de conhecimento: Experienciar o conhecido e o novo; Conceitualizar nomeando e por teoria; Analisar funcionalmente e criticamente; Aplicar adequadamente e criativamente (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2012, p.159). Em sua página digital intitulada ***New learning oline***¹¹ Kalantzis e Cope reúnem diversas sugestões para o *design* de atividades que promovam os referidos processos cognitivos. Essas sugestões serviram de guia para a construção das unidades 1 e 2. O sumário da Unidade 1 a seguir, assim como o sumário da Unidade 2 estão disponíveis no Guia do professor produzido junto com as unidades e mostra como a Taxonomia de Bloom pode contribuir de forma eficaz para por em prática a pedagogia dos (multi)letramentos críticos tão necessária ao indivíduo que faz parte do mundo e que terá que se inserir no mercado de trabalho.

¹¹ <https://newlearningonline.com/learning-by-design/the-knowledge-processes/activities>



Quadro 2: Sumário da Unidade 1
Unit 1: Marine Pollution and Protection

<p>Let's talk (Experiencing the known – receptive activities, etc. - and brainstorming)</p>	<p>Conversation questions and pictures (multiliteracies).</p>
<p>Reading (Experiencing the new / before reading, during reading, after reading– b.d.a.)</p>	<p>Pre-reading – teaching the grammar of visual design, making predictions and brainstorming; while reading – reading for gist and for specific information; post-reading – developing a critical view of the issue (pair discussion).</p>
<p>Writing (Summarizing; Experiencing the new)</p>	<p>Writing integrated with reading. Summary writing. Genre teaching. A template and examples are available in the section.</p>
<p>Vocabulary (Conceptualizing by naming – vocabulary concept map / fryer model)</p>	<p>Building vocabulary and conceptual knowledge using a vocabulary concept map and collaborative work.</p>
<p>Retrieval Practice¹² (Practice quiz)</p>	<p>Review on vocabulary learned during the previous activities, e.g. hazard, ballast water, refuse (noun), recycle, dunnage, stowage, comply with, cruise liners, etc.</p>
<p>Listening (Experiencing the new / b.d.a. + Conceptualizing by theorizing)</p>	<p>Before-listening, during listening and after-listening (b.d.a). Development of listening strategies and strategies to process new information. Designing a consequence/effect wheel. Developing critical listening.</p>
<p>Focus on Form / Grammar (Analyzing functionally – sentence data sets)</p>	<p>Analyzing functionally with sentence data sets and contextualized types of practices. Focus on form: cause and effect / effect and cause. Connectives: due to, owing to, because of, as a result of, because, so, with the result that, as a result, for this reason, for that reason, consequently, because of this / that.</p>
<p>Pronunciation (Applying appropriately – hypothesis testing)</p>	<p>Linking words together: consonant + vowel. Acting out in the 'correct way' by pronouncing the words after matching the columns.</p>
<p>Speaking (Conceptualizing by naming – genre teaching)</p>	<p>Learners group phrases that can be used in the introduction of a public talk into categories, classifying terms.</p>

¹² Retrieval practice (https://pdf.retrievalpractice.org/translations/Portuguese_Spacing.pdf)

Creative time! (Applying appropriately and creatively)	<i>Applying appropriately and creatively: multiliteracies applications and multiliteracies. Production of an infographic/mind map/ slides and delivery of a short presentation.</i>
Post-speaking	Learners reflect on their own speaking performance.

Fonte: Teaching Maritime English to Merchant Mariners (Oliveira, 2022b, p. 44)

Ao mesmo tempo em que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2012, p.165-192) propõe pensar os “letramentos como *designs* multimodais de significado”, estudos de Gunther Kress (2003) e Gunther Kress e Theodore van Leeuwen (1998, 2001, 2006) mostram que imagens comunicam sentidos/significados e que são compostas de estruturas ou “uma gramática do *design* visual” caracterizada por diversos elementos como cores, perspectiva, *framing*, composição, entre outros recursos semióticos. Conforme sugere Ana Elisa Ribeiro (2021), as múltiplas faces da leitura do século XXI que torna os textos cada vez mais multimodais torna necessário um trabalho didático em sala de aula que proporcione oportunidades para que os alunos possam desenvolver habilidades para compreender esses textos do século XXI em seus múltiplos sentidos. Portanto, procurou-se inserir ao longo das duas unidades, imagens diversas, endereços digitais e Códigos QRs direcionando o aprendiz para os mais diversos ambientes virtuais onde se é possível encontrar os modos semióticos em ação de forma autêntica, dinâmica e significativa.

Ambas unidades começam com um título e imagens que se relacionam diretamente com o ambiente de trabalho dos marítimos. Os títulos “*Unit 1 – Marine Pollution and Protection*” e “*Unit 2 – Safety Culture on Board*” são seguidos por perguntas gerais relacionadas aos temas principais e imagens, respectivamente. Nesta fase inicial, é importante despertar o interesse dos alunos e oferecer oportunidades para que possam compartilhar seus conhecimentos prévios sobre o tema em questão. Conforme sugere Douglas Brown (2015),

Os adultos também trazem experiências de vida para a sala de aula, o que lhes dá um pano de fundo para as situações introduzidas num currículo. Isso significa que eles podem trazer uma rica gama de habilidades, estratégias e convicções para

realizar as tarefas que o curso de idiomas lhes pede para realizar¹³. (Brown, 2015, p. 117)

Nesse sentido, os alunos poderão ter algum conhecimento ou noções importantes sobre a poluição no ambiente e sobre a questão da segurança em geral que poderão servir como pontos de partida para guiá-los de forma significativa e personalizada no processo de aprendizagem da língua-alvo. Além disso, eles também poderão compartilhar informações com base nos conteúdos acadêmicos específicos aprendidos em L1, inclusive fazendo conexões entre disciplinas ministradas por outros professores e instrutores na escola de formação. Assim, esta fase inicial é de suma importância não só porque depende da participação dos alunos, mas também, e principalmente, porque desencadeia a motivação.

A parte introdutória em ambas unidades que objetiva, entre outras coisas, ativar o conhecimento prévio do aluno e familiarizá-lo com o tema da aula é seguida de uma seção de leitura. Esta fase centra-se principalmente em dar aos alunos a oportunidade de desenvolverem a sua capacidade de ler na língua-alvo para diferentes fins, tais como fazer previsões, identificar a ideia geral do texto [*reading for gist/skimming*], obter detalhes específicos [*scanning*], interpretar o significado de palavras apresentadas em contextos específicos [inferências], etc. Sobre a importância das atividades de leitura Jeremy Harmer (2015) afirma que “[...] não é tanto porque eles precisam adquirir tais habilidades de leitura (eles podem, afinal, tê-las em sua própria língua), mas porque precisam ter essas experiências em inglês¹⁴” (Harmer, 2015, p. 314).

O processo de desenvolvimento da seção de leitura também levou em consideração o que William Grabe e Fredricka L. Stoller (2014) definem como “atividade dirigida de leitura-pensamento” (*directed reading-thinking activity / DR-TA*). Tendo em vista que múltiplas estratégias são sempre utilizadas por bons leitores para atingir seus objetivos de compreensão de leitura, o *DR-TA*

¹³ “Adults also bring life experiences to the classroom, which gives them background schemata as a backdrop for the situations introduced in a curriculum. It means they can bring a rich array of skills, strategies, and convictions to bear on the tasks that the language course asks them to carry out” (BROWN, 2015, p. 117).

¹⁴ “[...] is not so much because they need to acquire such reading skills (they may, after all, have them in their own language), but because they need to have these experiences in English” (HARMER, 2015, p. 314).

orienta os alunos a pensarem como bons leitores: “antecipando, prevendo, confirmando ou modificando suas ideias à medida que lêem e depois resumindo [...]”¹⁵ (Grabe; Stoller, 2014, p. 191). Nesse sentido, durante a fase de pré-leitura, por exemplo, os alunos são estimulados a fazer previsões sobre o texto que irão ler. Nesta etapa, a análise do *design* do texto digital é guiada por perguntas específicas que contribuem para que os alunos compreendam como os diversos modos semióticos entram em ação simultaneamente de forma significativa, conduzindo o leitor atento para uma pré-leitura eficaz.

Materiais autênticos foram cuidadosamente escolhidos para a seção de leitura das duas unidades e as respectivas atividades de leitura foram criadas levando em consideração a estrutura “pré-leitura”, “leitura” e “pós-leitura” que “[...] prepara os alunos para a leitura, os ajuda durante a leitura, e depois os orienta na reconsideração de textos [...] para diversos propósitos”¹⁶ (Grabe; Stoller, 2014, p. 191). Assim, na Unidade 2, por exemplo, as palavras cruzadas que antecedem o texto preparam os alunos para a leitura, aproveitando o seu conhecimento prévio do vocabulário específico, o que pode, por sua vez, estimular o interesse e criar expectativas. Em seguida, durante a fase de leitura, os alunos são solicitados a preencher uma tabela, que visa orientar e facilitar a compreensão do texto. Por fim, os alunos devem responder uma pergunta aberta, o que lhes dá a oportunidade de relacionar o conteúdo do texto lido com o que sabem do assunto e avaliar a compreensão do texto. Esta última etapa é criada integrada com uma atividade elaborada com palavras do texto com o objetivo de auxiliar os alunos na construção de conhecimentos sobre vocabulário específico, ao mesmo tempo que contribui para o domínio de habilidades de leitura no contexto marítimo. De fato, conforme sugere Toshihiko Shiotsu, “o desenvolvimento de um vocabulário muito amplo e um domínio razoavelmente bom dos recursos gramaticais”¹⁷ Shiotsu, 2010 apud

¹⁵ “anticipating, predicting, confirming, or modifying their ideas as they read and then summarizing [...]” (Grabe; Stoller, 2014, p. 191).

¹⁶ “[...] prepares students for reading, helps them while reading, and then guides them in reconsidering texts [...] for a variety of purposes” (Grabe; Stoller, 2014, p. 191).

¹⁷ “the development of a very large vocabulary and a reasonably good command of grammar resources [...]” (2010 apud Grabe; Stoller, 2014, p. 189).

Grabe; Stoller, 2014, p. 189) podem contribuir para o domínio das habilidades de leitura acadêmica.

Figura 1: Imagem parcial da atividade de vocabulário integrada à atividade de leitura



Image 6

4) Learning about specific words related to your working environment might help you to improve specific knowledge and become better professionals. Write your own definitions and examples for the words below. Don't forget to mention the sources of the information:

WORDS	MY DEFINITION	EXAMPLES
Ensure		
Mooring		
Hazard		
Stowage		

Fonte: *Teaching Maritime English to Merchant Mariners* (OLIVEIRA, 2022b, p. 28)

Além da prática de estratégias de leitura, há também a preocupação em ensinar como utilizar seus dispositivos eletrônicos para fins de aprendizagem em um mundo invadido diariamente por uma enorme quantidade de recursos tecnológicos e de informações digitais que se atualizam constantemente. Assim, para terem acesso ao e-texto integralmente na Unidade 1, por exemplo, os alunos devem apontar seus celulares para o Código QR disponível, aproximando assim a atividade de leitura de uma experiência da vida real. Cabe lembrar que durante a pandemia da COVID-19, muitos profissionais da área da educação perceberam que mesmo que alunos estivessem conectados à internet 24 horas por dia, 7 dias por semana, isso não significava que sabiam utilizar os recursos tecnológicos de forma eficaz para a aprendizagem. Nesse sentido, ao utilizar os recursos digitais sob orientação como na tarefa anterior, os alunos podem aprender habilidades específicas para utilizar estes recursos para fins de aprendizagem. Além disso, ao participarem ativamente na construção do próprio conhecimento, alunos têm maiores chances de desenvolver a autonomia no processo de aprendizagem da língua inglesa e de se tornarem protagonistas de seu projeto de vida.

Assim como a leitura, ouvir é uma habilidade receptiva que não é passiva e envolve processos de pensamento altamente complexos. De fato, como sugere John Field, “na vida real, ouvir uma língua estrangeira é uma

atividade estratégica¹⁸ (Field, 2002, p. 244). Portanto, houve uma tentativa de ensinar a ouvir de forma sistematizada em ambas unidades, para que os alunos sejam mais capazes de desenvolver estratégias específicas e que possam compreender o que ouvem na língua-alvo de forma mais eficaz. Assim, as atividades de escuta foram desenvolvidas com base no seguinte esquema referencial: pré-escuta, escuta e pós-escuta (Field, 2002). Como as unidades visam ensinar inglês para fins específicos e comunicativos, os materiais de escuta utilizados são autênticos, o que significa que foram produzidos para fins reais e comunicativos. Visando aproximar os alunos de uma experiência real de escuta, os áudios são disponibilizados por meio de Códigos QR que irão levá-los para uma plataforma de compartilhamentos de vídeos on-line.

Figura 2: Código QR para acesso ao vídeo “*Safe Working Practices*”

11) Watch the video **Safe Working Practices** available in the QRcode. Complete the table below accordingly. Then, talk to your partner about your answers:



(From: https://www.youtube.com/watch?v=RtSid_huTK8&t=2s)

Advice	Necessity	Things not allowed

Fonte: *Teaching Maritime English to Merchant Mariners* (OLIVEIRA, 2022b, p. 35)

Segundo Field (2002), na fase de pré-escuta devemos definir o contexto e criar motivação. Em ambas unidades isto é feito através da utilização de imagens/fotos e perguntas que podem contribuir para ativar o conhecimento prévio e a motivação dos alunos. Como resultado dessa abordagem de ensino, uma dimensão centrada no aluno é emprestada à aula de escuta em língua estrangeira/adicional desde o início porque, como sugerido por David Nunan,

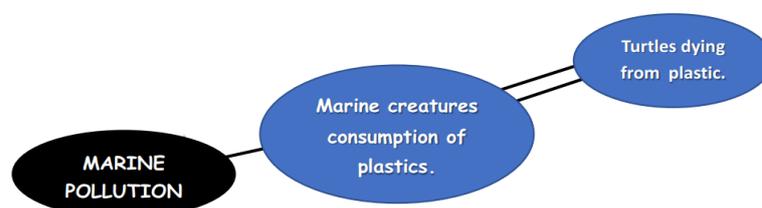
¹⁸ “In real life, listening to a foreign language is a strategic activity” (FIELD, 2002, p. 244).

os alunos têm a oportunidade de “[...] trazer o seu próprio conhecimento e experiência para a sala de aula¹⁹” (Nunan, 2002, p. 240).

Na etapa de escuta, Field recomenda o emprego de: “escuta extensiva (seguida de perguntas sobre contexto, atitude); tarefas predefinidas/perguntas predefinidas; escuta intensiva, verificação de respostas²⁰” (FIELD, 2002, p. 245). Da mesma forma, as atividades de escuta das unidades 1 e 2 foram elaboradas em consonância com as recomendações de Field. Assim, além de responder a uma pergunta predefinida (Unidade 1), os alunos devem preencher uma tabela (Unidade 1) e desenhar uma roda de consequências/efeitos (Unidade 2), que os ajudará a focar no significado e a compreender as ideias-chave do áudio em questão. Sobre a “tarefa predefinidas/perguntas predefinidas” é importante destacar que “ao apresentar questões de compreensão [e a tarefa antes da escuta], podemos garantir que os alunos ouçam com um propósito claro e que suas respostas não dependam da memória²¹” (Field, 2002, p. 243). Além disso, é importante destacar que preencher a tabela e desenhar uma roda de consequências/efeitos envolve os alunos “fazerem” algo com a informação específica extraída da escuta, melhorando a compreensão. Tudo o que é feito nesta etapa é seguido pela verificação do trabalho realizado pelo público-alvo.

Figura 3: Roda de consequências/efeitos

9) Work in pairs. Watch the video again and write a direct consequence of the situation presented in the black balloon below. Connect it to the center with a single line. The things resulted from the first consequences, join them by a double line. Follow the example:



Fonte: *Teaching Maritime English to Merchant Mariners* (OLIVEIRA, 2022b, p. 17)

¹⁹ “[...] bring their own background knowledge and experience into the classroom” (NUNAN, 2002, p. 240).

²⁰ “Extensive listening (followed by questions on context, attitude); preset task/preset questions; intensive listening, checking answers” (FIELD, 2002, p. 245).

²¹ “By presenting comprehension questions [and the task before the listening], we can ensure that learners listen with a clear purpose, and that their answers are not dependent on memory” (FIELD, 2002, p. 243).

Por fim, na etapa pós-escuta, Field sugere o exame da linguagem funcional e a inferência do significado do vocabulário (FIELD, 2002, p. 245). O exame da linguagem funcional ocorre na Unidade 1 com uma seção gramatical integrada, a qual se objetiva aprender/ensinar a descrever “causa e efeito/efeito e causa” a partir de informações retiradas da escuta (vide Figura 3, por exemplo). Seguindo os “princípios do ensino da gramática indutiva” (Azevedo; Carneiro, 2017), as rodas de consequências/efeitos criadas pelos alunos podem servir como ponto de partida para o estudo de como a língua-alvo pode ser utilizada para expressar a relação de causa e efeito/efeito e causa. Ao lançar mão de “[...] uma espécie de instrução que chama a atenção do aluno para as formas linguísticas no contexto da comunicação significativa²²” (Nassaji; Fotos, 2011, p. 10), espera-se que esse estudo orientado das rodas de consequências/efeitos criadas pelos alunos possa contribuir para tornar os futuros profissionais da marinha mercante mais capacitados para descrever situações e eventos de forma significativa no contexto de trabalho.

Além disso, como o vocabulário-chave foi explicitamente ensinado previamente integrado com a leitura nas Unidades 1 e 2, nesta fase pós-escuta de ambas as unidades há também uma tentativa de orientar e apoiar os alunos a pensarem criticamente e profissionalmente e a falarem abertamente sobre os assuntos abordados nos vídeos, personalizando o uso da língua-alvo. Na fase pós-escuta da Unidade 2, por exemplo, os alunos têm a oportunidade de inferir, consolidar e expandir o vocabulário-alvo de acordo com as suas próprias necessidades, uma vez que devem completar frases-*prompts* com as suas próprias ideias. Assim, esta etapa pós-escuta pode ser seguida por um debate em grupo e as ideias e/ou opiniões suscitadas podem ser compartilhadas em murais digitais como <https://www.mural.co/use-case/sticky-notes>, padlet.com ou https://edu.google.com/intl/ALL_br/jamboard/. Atividades dessa natureza proporcionam não só a oportunidade de colocar em prática, de forma criativa, a

²² “[...] a kind of instruction that draws the learner’s attention to linguistic forms in the context of meaningful communication” (NASSAJI; FOTOS, 2011, p. 10). Esta definição de Focus on Form (FonF) apresentada por Nassaji e Fotos (2011) é baseada nos estudos de Michael Long (1991).

língua-alvo, como também oferece a oportunidade dos alunos receberem diferentes tipos de *feedback* de colegas e professores, de acordo com suas necessidades.

No que diz respeito à escrita, David Nunan afirma que “tal como a leitura, a escrita não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um instrumento de crescimento e desenvolvimento intelectual²³” (Nunan, 2015, p. 77). Portanto, ao desenvolver as unidades, objetivou-se elaborar atividades significativas, contextualizadas e, quando possível, integradas, que proporcionem a oportunidade não só de praticar a língua-alvo para fins específicos e comunicativos, mas também de obter cada vez mais conhecimento sobre questões relacionadas com o contexto marítimo. Sendo um modo visual de comunicação (Nunan, 2015, p. 78), é importante chamar a atenção dos alunos para a variedade de tipos de texto, as características de cada gênero textual específico e como eles podem ser produzidos de forma eficaz. Assim, as seções de redação são apresentadas de maneiras diferentes em cada unidade visando atender as múltiplas necessidades profissionais dos alunos, conforme será explicado a seguir.

Na Unidade 1, a escrita é integrada com a seção de leitura e os alunos são convidados a escrever um resumo do texto lido. A tarefa de escrita é proposta como uma atividade colaborativa, pois deve ser realizada em pares. Além disso, um modelo com lacunas e dicas sobre como escrever um resumo estão disponíveis para orientar os alunos no processo durante a execução da atividade. O modelo com lacunas visa fornecer um esboço vazado e mostrar a importância da organização do texto. Segundo Harmer, a construção de texto inclui não apenas a compreensão sobre como funciona a coesão, mas também “[...] compreensão sobre coerência, o que significa compreender como montar um texto de uma forma compreensível – isto é, em uma ordem que faça sentido²⁴” (Harmer, 2015, pág. 363). Assim, um modelo com lacunas pode contribuir para ajudar os alunos a escrever numa ordem que faça sentido. No

²³ “Like reading, writing is not only a tool for communication but also an instrument for intellectual growth and development” (NUNAN, 2015, p. 77).

²⁴ “[...] understanding about coherence, which means understanding how to put a text together in a comprehensible way – that is, in an order that makes sense” (HARMER, 2015, p. 363)



guia do professor há também um exemplo de resumo que pode ser usado como um exemplo de texto-modelo e/ou para explicar como elementos de coesão e coerência como as cadeias lexicais²⁵ podem ser utilizados no processo de elaboração de resumos.

Na Unidade 2, a escrita está integrada com a fala. Os alunos devem preparar um infográfico que será usado como recurso visual durante a apresentação que será realizada ao final da unidade. Segundo Harmer, “gênero [textual] representa as normas de diferentes tipos de escrita²⁶” (Harmer, 2015, p. 365). Assim, antes de preparar o infográfico, os alunos analisam um infográfico autêntico para ajudá-los a compreender o público para o qual foi escrito, como funcionam as normas do gênero-alvo e como preparar um infográfico eficaz para fins comunicativos. Depois de preparar seu infográfico e antes de apresentá-lo no mundo real, na etapa pós-escrita, é fornecido um feedback sistematizado e focado dos pares que deverão preencher um formulário, visando contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita. Afinal, conforme afirma Icy Lee, “[...] feedback corretivo escrito focado (FWCF) – ou seja, responder aos erros de maneira seletiva e focada – deve ser o caminho a seguir²⁷” (LEE, 2015, p. 1). Depois de receberem o FWCF²⁸ dos pares, espera-se que os alunos estejam mais preparados para fazer os ajustes adequados/necessários, tornando o infográfico mais eficiente para a apresentação oral que será realizada pelos alunos ao final da unidade.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades de fala em língua estrangeira/adicional, ambas as unidades contêm uma tarefa final de fala, na qual se espera que os alunos façam uma apresentação oral. Em “*A Holistic Approach to Teaching Speaking in the Language Classroom*”, Anne Burns explica a importância de ensinar de forma explícita a falar em vez de apenas “fazer” falar na sala de aula de línguas devido à natureza altamente complexa e

²⁵ Para mais informações sobre cadeias lexicais, ver: <https://www.writing.support/lexical-chains.htm>.

²⁶ “Genre represents the norms of different kinds of writing” (HARMER, 2015, p. 365).

²⁷ “[...] focused written corrective feedback (FWCF) – i.e. responding to errors in a selective, focused manner – should be the way to go” (LEE, 2015, p. 1).

²⁸ Para maiores informações sobre os benefícios do “focused written corrective feedback (FWCF)” veja o artigo “Teacher written corrective feedback: Less is more”, de Icy Lee.



dinâmica dessa habilidade: “[...] simplesmente atividades que “fazem” falar não é o mesmo que aprender o conhecimento, as habilidades e as estratégias de falar²⁹” (Burns, 2012, p.166). Portanto, na seção “*Giving a public talk (Part I)*” na Unidade 1 (Oliveira, 2022b, p. 20), há a preocupação de ensinar como desenvolver uma introdução adequada de forma contextualizada, enquanto em “*Giving a public talk (Part II)*” na Unidade 2 (Oliveira, 2022b, p. 9), o foco está em desenvolver um entendimento sobre a estrutura/organização de toda a apresentação, incluindo a introdução.

Em ambas unidades, são apresentadas frases significativas usadas em palestras dadas na língua-alvo para que os alunos possam realizar a tarefa final com sucesso. Diane Millar afirma que “consciência do gênero é a capacidade de selecionar e usar um gênero apropriado com base em uma série de fatores, incluindo o propósito da comunicação, o contexto e as pessoas envolvidas³⁰” (Millar, 2011, p. 2). Assim, em ambas unidades há uma tentativa de promover, de forma sistematizada e contextualizada, uma aprendizagem da dinâmica da fala na língua-alvo, para que os alunos possam estar melhor preparados para suas futuras atividades profissionais.

É importante destacar que as duas unidades foram elaboradas detalhadamente visando o ensino/a aprendizagem da língua-alvo para fins comunicativos e para contribuir para que os alunos realizem a tarefa final, que consiste na realização de uma apresentação, de maneira satisfatória. Observa-se que antes da tarefa final, os alunos realizam diversas tarefas de compreensão auditiva, escrita e leitura, são expostos ao ensino indutivo e dedutivo da gramática, bem como recebem instruções sobre vocabulário específico e pronúncia, tudo de forma contextualizada. Além disso, existem frequentes oportunidades de prática de conversação ao longo das unidades devido à possibilidade de envolvimento em diferentes padrões de interações – tais como trabalho individual, em pares, em grupo e interações entre o professor e todo o grupo. Assim, tendo em vista todo o trabalho de orientação

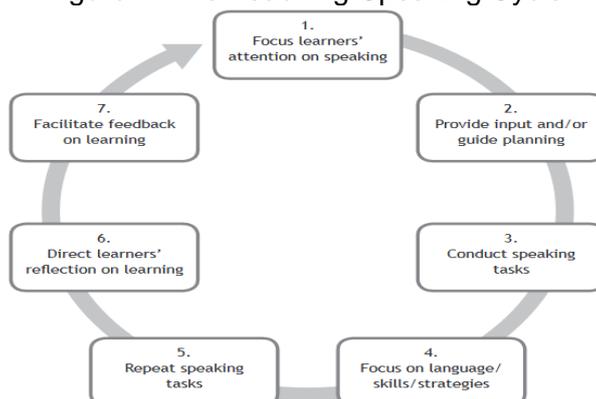
²⁹ “[...] simply “doing” speaking activities is not the same as learning the knowledge, skills, and strategies of speaking” (BURNS, 2012, 166).

³⁰ “Genre awareness is the ability to select and use an appropriate genre based on a number of factors, including the purpose of communication, the context and the people involved” (MILLAR, 2011, p. 2).

detalhadamente e cuidadosamente realizado ao longo das unidades, espera-se que a aprendizagem significativa tenha sido possível no decorrer das aulas e que os alunos estejam mais bem preparados para realizar as tarefas comunicativas que encerram as respectivas unidades.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento e ensino de habilidades de fala, Anne Burns (2012) destaca a importância de professores compreenderem que a “competência oral na segunda língua” consiste em: “conhecimento da língua/linguagem e do discurso”, “habilidades essenciais de fala” e “estratégias de comunicação³¹” (Goh; Burns, 2012 apud Burns, 2012, p. 167). Embora a descrição detalhada de cada componente esteja além do escopo desta seção³², cabe mencionar que, conforme sugere Burns, o domínio do uso desses componentes é o que torna o falante competente na língua alvo, por isso espera-se que esses elementos sejam sempre levados em consideração na preparação de aulas que tenham como objetivo o desenvolvimento de habilidades orais comunicativas. Outro elemento que pode ser muito esclarecedor, contribuindo para orientar professores durante o planejamento das aulas e que pode envolver os alunos em realmente ‘aprender como’ em vez de apenas ‘fazer’ a fala na língua-alvo é o esquema intitulado “*Teaching-Speaking Cycle*”, de Burns:

Figure 1: The Teaching-Speaking Cycle



Fonte: Burns, 2012, p.172.

³¹ “Knowledge of language and discourse”, “core speaking skills” e “communication strategies” (GOH, C.C.M.; BURNS, A., 2012 apud BURNS, 2012, p. 167)

³² Para maiores informações sobre cada componente vide artigo de Anne Burns Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308774683_A_holistic_approach_to_teaching_speaking_in_the_language_classroom. Último acesso: 12 fev. 2024.

Na figura anterior é possível observar que Burns (2012) sugere que o processo de desenvolvimento da competência oral na segunda língua ou na língua estrangeira/adicional é cíclico e pressupõe o envolvimento sistematizado do aprendiz em cada etapa do referido ciclo. A participação ativa e orientada do público-alvo pode, por sua vez, não só facilitar a aprendizagem, mas também levar ao desenvolvimento da autonomia do aluno dentro e fora da sala de aula. É importante destacar também que, como sugere Burns, esse ciclo pode ser “estendido por diversas lições³³” (Burns, 2012, p. 176). A título de ilustração, a tarefa de “*Giving a public talk*” foi dividida em duas partes entre as Unidades 1 e 2, para que os alunos tenham diversas oportunidades para refletir gradualmente sobre a sua aprendizagem, ensaiar, aprimorar o conhecimento da língua-alvo, receber feedback consistente e ter todo o suporte necessário para realizar a parte 2 (apresentação final) com eficácia.

Considerações finais

A abordagem multimodal em interface com a pedagogia dos multiletramentos aplicados à elaboração de materiais didáticos para fins específicos podem contribuir para o ensino e aprendizagem significativa dos conteúdos e, conseqüentemente, para a formação dos futuros profissionais da marinha mercante. Tais perspectivas contribuem não só para construção de significados relevantes para o público-alvo, mas também, e principalmente, para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, inclusive àquelas necessárias para o uso e domínio das tecnologias para participação nas práticas sociais que, na contemporaneidade, são inexoravelmente atravessadas pelo mundo digital.

Espera-se que as unidades elaboradas sejam um facilitador da multimodalidade a qual consiste em “[...] um domínio sofisticado de alguns dos processos e meios de expressão mais poderosos dos nossos tempos contemporâneos para a construção de significado” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2012, p. 181). Assim como acredita-se que o desenvolvimento da autonomia

³³ “extended over several lessons” (BURNS, 2012, p. 176).

implica no domínio de mais de um modo de significação “[...] em um texto ou um evento de construção de significado” (Kalantizis; Cope; Pinheiro, 2012, p. 181), os conteúdos das unidades elaboradas se apresentam de forma reiterada, cíclica e por meio de diversas formas de representação. Essa estratégia de apresentação dos conteúdos contribui não só para facilitar a aprendizagem, mas também para atender as demandas de um mundo dinâmico, em constante processo de transformação.

Por fim, cabe destacar que mais pesquisas com foco nas necessidades, lacunas e desejos (*needs, lacks & wants*³⁴) dos estudantes em formação na EFOMM são necessárias. É fundamental assinalar também o número limitado de recursos didáticos atualmente disponíveis para o ensino de inglês marítimo no Brasil e a necessidade urgente do desenvolvimento de novos materiais instrucionais com foco no ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos para atender as necessidades dos profissionais da marinha mercante, de acordo com as respectivas áreas de atuação: Ciências Náuticas (Área Náutica) e Ciências Náuticas (Área de Máquinas).

Referências

AZEVEDO, A. M. T.; CARNEIRO, M. M. **Teaching Grammar in the English as a Foreign Language Classroom: An inductive perspective.** In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. de C. F. (Org.). **Inspiring Insights from an English Teaching Scene.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2017. p. 82-102.

BROWN, D. H.; LEE, H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** 4th Edition. New York: Pearson Education, 2015.

BURNS, A. A Holistic Approach to Teaching Speaking in the Language Classroom. **Linguistic Symposium**, University of Stockholm, Stockholm, 2012. p. 165 – 177. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/308774683_A_holistic_approach_to_teaching_speaking_in_the_language_classroom>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAROL-DEKKER. L. Maritime Culture: A Sociological Perspective. **The International Journal of Maritime History**, v. 30, n. 2, p. 302-314. 2018. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0843871418765711>>. Acesso em: 7 mar. 2020.

³⁴ HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010 [1987].



CELANI, M.A.A.; DEYES, A.F.; HOLMES, J.L.; SCOTT, M.R. **ESP in Brazil: 25 Years of Evolution and Reflection**. São Paulo: Editora PUC São Paulo & Mercado de Letras, 2015.

DEKEYSER, R. Knowledge and Skill in ISLA. In: LOEWEN, Shawn; SATO, Masatoshi. (Eds.). **The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2017. p. 15-32.

ELLIS, R. Introduction: Investigating form-focused instruction. **Language Learning**, 51, 2001. p. 1- 46.

ELLIS, R. **A Short History of SLA: Where Have We Come from and Where Are We Going?** Youtube, 16 mar. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/7oS1vYRc5no>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FIELD, J. The Changing Face of Listening. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 242-247.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. Teaching Reading for Academic Purposes. In: CELCE-MURCIA, Marianne *et al.* (Org.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: National Geographic Learning, v.4, 2014. p. 189-205.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Fifth Edition. England: Pearson Education, 2015.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010 [1987].

IMO. **STCW Code Seafarers' Training, Certification and Watch keeping Code**. London: International Maritime Organisation. 1996 [2011].

IMO. **Model Course 3.15**. London: International Maritime Organization, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by Design**. Disponível em: <<https://newlearningonline.com/learning-by-design/the-knowledgeprocesses/conceptualising>>. Acesso em: 06 out. 2022.

KRESS, KRESS, G.; VAN LEEUNWEN, T. Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (ed.). **Approaches to Media Discourse**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998, p. 186-219.

KRESS, G.; VAN LEEUNWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.



KRESS, G.; VAN LEEUNWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2ª ed. London: Routledge, 2006.

LEE, I. Teacher written corrective feedback: Less is more. Language Teaching. v. 52, n. 4, p. 524-536, 2019.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: K. DeBot, R. Ginsberge, & C. Kramsch (Org.). Foreign language research in crosscultural perspective. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39–52.

MARCOM project. The Impact of Multicultural and Multilingual Crews on Maritime Communication Final Report- Volume 1, Transport RTD Programme, Belgium: Brussels. 1999.

MARINHA DO BRASIL. EFOMM – Escola de Formação da Marinha Mercante. Disponível em: < <https://www.marinha.mil.br/ciaga/aefomm>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MILLAR, D. Promoting Genre Awareness in the EFL Classroom. English Teaching Forum, n. 2, p. 2-15, 2011. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/63108/1/GenreAwareness_49_2_2_millar_0.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MYLES, F. Theoretical Approaches. In: HERSCHENSOHN, Julia; YOUNGSCHOLTEN, Martha. (Org.). Handbook of Second language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 46-70

NASSAJI, H.; FOTOS, S. The Changing View of Grammar Instruction. In: _____. Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context. New York: Routledge, 2011. p. 1-16.

NUNAN, D. Listening in Language Learning. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 238-241

NUNAN, D. Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction. New York: Routledge, 2015.

RIBEIRO, A.E. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

SAMPSON, H.; ZHAO, M. Multicultural crews: communication and operations of ships. World Englishes, v. 22, n.1, p. 31-43, 2003. Disponível em: <https://www.academia.edu/33462914/Multilingual_crews_communication_and_the_operation_of_ships>. Acesso em 05 fev. 2024.

SHIOTSU, T. Components of L2 Reading: Linguistic and Processing Factors in Reading Test Performances by Japanese EFL Learners. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.



SUSETYO, D.A. Multinational and Multicultural Seafarers and MET Students: A Socio-Cultural Study for Improving Maritime Safety and the Education of Seafarers. Disponível em: <https://commons.wmu.se/cgi/viewcontent.cgi?article=1424&context=all_dissertations>. Acesso em: 19 fev. 2021.

OLIVIERA, R.S. de. Multimodalidade na Pedagogia dos Multiletramentos: As bases do Grupo Nova Londres. In: OLIVIERA, R. S. de (Org.). Multimodalidade e tecnologias no ensino. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2019a.

OLIVEIRA, V.S. de. Teaching Maritime English to Merchant Mariners. 2022. Monografia (Especialista em Língua Inglesa) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, dez. 2022b. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50181>. Acesso em: 05 fev. 2024.

Sobre a autora

Valeria Silva de Oliveira

voliveirj@gmail.com

Professora Adjunta do Magistério Superior na Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM), Marinha do Brasil; Doutorado em Letras (Área de concentração: Literaturas de Língua Inglesa), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Mestrado em Letras (Área de concentração: Estudos de Linguagem), pela Universidade Federal Fluminense; Especialização em Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Minas Gerais; Especialização em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira, pela Universidade Federal Fluminense; Graduação em Letras (Área de concentração: Inglês e Respectivas Literaturas (Bacharelado e Licenciatura), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Curso *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (CELTA), por Cambridge; Membro dos grupos de pesquisa (CNPq): 1) Discurso e Estudos da Tradução, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2) A voz e o olhar do Outro: questões de gênero e etnia nas literaturas de língua inglesa, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; e 3) Estudos Baldwinianos Instituto Federal do Espírito Santo. Áreas de interesse: 1) Ensino de inglês como língua estrangeira; 2) Ensino de inglês para fins específicos; e 3) Literaturas africanas de expressão em língua inglesa, colonialismos, estudos pós-coloniais e decoloniais, traduções transculturais, diásporas e memória. Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2618565405869050>. <https://orcid.org/0000-0003-4828-6768>.