

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**ANA CAROLINA DE MELO SILVA**

**A COMPETÊNCIA ORAL DO PROFESSOR DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
formação, percursos e desafios**

**São Paulo**

**2023**

ANA CAROLINA DE MELO SILVA

**A COMPETÊNCIA ORAL DO PROFESSOR DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
formação, percursos e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

São Paulo

2023

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Mackenzie com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

|       |  |
|-------|--|
| S586c | <p>Silva, Ana Carolina De Melo.</p> <p>A competência oral do professor de inglês da Educação Básica: : [recurso eletrônico] formação, percursos e desafios / Ana Carolina de Melo Silva.<br/>820 KB ; il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.</p> <p>Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos.<br/>Referências Bibliográficas: f. 66-70.</p> <p>1. Ensino De Língua Inglesa. 2. Linguística Aplicada. 3. Abordagem Comunicativa. 4. Formação De Professores. 5. Livros Didáticos.. I. Vasconcelos, Maria Lucia Marcondes Carvalho, <i>orientador(a)</i>. II. Título.</p> |
|-------|--|

Bibliotecário(a) Responsável: Marcela Da Silva Matos - CRB 8/10691

### Folha de Identificação da Agência de Financiamento

**Autor:** Ana Carolina de Melo Silva

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras**

**Título do Trabalho:** A COMPETÊNCIA ORAL DO PROFESSOR DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: formação, percursos e desafios

O presente trabalho foi realizado com o apoio de <sup>1</sup>:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria:
- Outro:

<sup>1</sup> **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

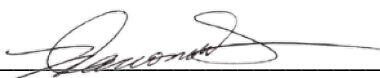
ANA CAROLINA DE MELO SILVA

**A COMPETÊNCIA ORAL DO PROFESSOR DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
formação, percursos e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Letras.


Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



---

Prof. Dr. Mauricio Demichelli  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



---

Profa. Dra. Regina Paula Ambrogi Avelar  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por mais uma etapa concluída de minha vida acadêmica. Ele me sustentou e me deu forças em meio a diversas adversidades para concluir esse projeto.

Aos meus pais Norval e Laudicéia por serem meus principais incentivadores desde muito cedo aos estudos.

Aos meus irmãos Lucas e Sara, e minha cunhada Priscila pelo apoio, também aos meus sobrinhos amados Elisa, Natan e Lia.

Ao meu amado Michael por sua constante presença, incentivo e apoio incondicional. Você foi fundamental para que eu pudesse enfrentar os desafios da reta final de minha pesquisa.

À minha querida orientadora Maria Lucia Vasconcelos por toda paciência e direcionamento.

Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie por me proporcionar a bolsa inicial de Mestrado na UPM.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por me proporcionar Bolsa de estudos e me manter em São Paulo.

Aos meus amigos de curso Raphael, Lucas e Anna Beatriz pelo incentivo para juntos finalizarmos a caminhada do mestrado.

Aos professores Maurício Demichelli e Regina Avelar, que gentilmente aceitaram o convite para fazer parte da banca examinadora.

*Aos meus queridos pais,  
Norval e Laudicéia Silva*

*E ao olhar pra trás, tudo que passou  
Venho agradecer quem comigo estava  
Ergo minhas mãos pra reconhecer  
E hoje eu sou quem eu sou  
Pois Sua mão me acompanhava*

***Só o começo - Vocal Livre***



## RESUMO

Ensinar e aprender um novo idioma é sempre um desafio, especialmente no contexto nacional de educação básica. Assim, este estudo teve por objetivo investigar o percurso de formação e atuação do professor de inglês na educação básica brasileira. Investigar-se-á o ensino da habilidade oral tendo por base teórica a Abordagem Comunicativa de línguas estrangeiras, iniciada por Hymes (1966) e posteriormente desenvolvida por diversos autores, como Richards e Rodgers (2001), Larsen-Freeman; Anderson (2013) e Littlewood (1989). Esta dissertação, com base na pesquisa bibliográfica, examinou a história do ensino de línguas no Brasil, a preparação dos alunos na Licenciatura de Letras- Inglês e analisou dois livros didáticos com o objetivo de investigar o quanto a proficiência oral de professores de inglês é por eles sugerida. Estudos, registros e publicações relevantes sobre o assunto foram estudados para atingir esse objetivo. Constatou-se que muitos cursos ainda apresentam deficiências em termos de prática oral para os alunos de Letras. Embora a teoria linguística seja amplamente discutida, há poucas possibilidades para o desenvolvimento da competência oral, o que acaba por impactar no modo como os futuros professores atuam em sala de aula. Os livros didáticos utilizados nas escolas mostraram uma tendência a uma abordagem mais comunicativa, com maior inclusão de atividades destinadas à prática oral. No entanto, também houve várias falhas, como a falta de realismo das circunstâncias comunicativas hipotéticas e a falta de recursos que teriam auxiliado muito o engajamento e a fluência da fala. Ao destacar a importância de uma formação adequada e de materiais didáticos que valorizem a prática oral autêntica, este estudo bibliográfico busca compreender a importância da competência oral de professores de inglês no processo de ensino-aprendizagem dessa língua na educação básica brasileira.

**Palavras-chave:** ensino de língua inglesa; linguística aplicada; abordagem comunicativa; formação de professores; livros didáticos.

## ABSTRACT

Teaching and learning a new language is always a challenge, especially in the national context of Basic Education. Thus, this study aimed to investigate the course of formation and performance of the English teacher in Brazilian Basic Education. The teaching of oral skills will be investigated based on the Communicative Approach to foreign languages, initiated by Hymes (1966) and later developed by several authors, such as Richards and Rodgers (2001), Larsen-Freeman; Anderson (2013) and Littlewood (1989). This dissertation, based on bibliographical research, examined the history of language teaching in Brazil, the preparation of students in the Bachelor of Arts- English and analyzed two textbooks with the objective of investigating how much of oral proficiency of English teachers is suggested by them. Studies, records and relevant publications on the subject were studied to achieve this objective. It was found that many courses still have deficiencies in terms of oral practice for Graduate students. Although linguistic theory is widely discussed, there are few possibilities for the development of oral competence, which ends up having an impact on how future teachers act in the classroom. The textbooks used in schools showed a tendency towards a more communicative approach, with greater inclusion of activities aimed at oral practice. However, there were also several shortcomings, such as the lack of realism of the hypothetical communicative circumstances and the lack of resources that would have greatly aided engagement and speech fluency. By highlighting the importance of adequate training and teaching materials that value authentic oral practice, this bibliographic study seeks to understand the importance of the oral competence of English teachers in the teaching-learning process of this language in Brazilian basic education.

**Keywords:** english language teaching; applied linguistics; communicative approach; teacher training; didactic textbooks.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Alunos olhando para cartazes na parede.....                                      | 24 |
| Figura 2 - Divisão bimestral de aulas <i>Peacemakers</i> .....                              | 51 |
| Figura 3 - Seção prática da oralidade <i>peacemakers</i> capítulo 1.....                    | 52 |
| Figura 4 - Seção prática da oralidade <i>peacemakers</i> capítulo 2.....                    | 54 |
| Figura 5 - Descrição da seção prática da oralidade no livro SAS .....                       | 56 |
| Figura 6 - Seção prática da oralidade no capítulo 1 do livro SAS.....                       | 57 |
| Figura 7 - Questões 1 e 2 da seção de prática da oralidade no capítulo 2 do livro SAS ..... | 60 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Conteúdos no eixo oralidade de língua inglesa referentes ao 6º ano..... | 39 |
| Quadro 2 – Conteúdos no eixo oralidade de língua inglesa referentes ao 7º ano..... | 39 |
| Quadro 3 – Conteúdos no eixo oralidade de língua inglesa referentes ao 8º ano..... | 40 |
| Quadro 4 – Conteúdos no eixo oralidade de língua inglesa referentes ao 9º ano..... | 40 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>   | <b>12</b> |
| <b>1 VISÃO GERAL DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS .....</b>                      | <b>18</b> |
| 1.1 HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS.....  | 18        |
| 1.2 MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO (MGT).....  | 19        |
| 1.3 O MÉTODO DIRETO.....  | 20        |
| 1.4 ABORDAGEM AUDIO-LINGUAL .....   | 21        |
| 1.5 <i>TOTAL PHYSICAL RESPONSE</i> .....  | 22        |
| 1.6 <i>SUGGESTOPEDIA</i> .....  | 23        |
| 1.7 ABORDAGEM COMUNICATIVA .....  | 24        |
| <b>1.7.1 Atividades comunicativas.....</b>  | <b>26</b> |
| <b>1.7.2 O papel do professor na abordagem comunicativa .....</b>                   | <b>27</b> |
| <b>2 DOCUMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA<br/>NO BRASIL .....</b> | <b>29</b> |
| 2.1 UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....                 | 29        |
| <b>2.1.1 O período jesuítico ((1549-1759) .....</b>                                 | <b>29</b> |
| <b>2.1.2 O período pombalino (1760-1808).....</b>                                   | <b>30</b> |
| <b>2.1.3 O período joanino (1808-1821) .....</b>                                    | <b>31</b> |
| <b>2.1.4 O período imperial (1822-1888) .....</b>                                   | <b>32</b> |
| <b>2.1.5 O Período pós império.....</b>   | <b>33</b> |
| 2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB) .....   | 34        |
| 2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) .....                                | 35        |
| 2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) .....                                   | 37        |
| <b>2.4.1 A BNCC e a oralidade.....</b>  | <b>38</b> |
| <b>3 CONTEXTO, PESQUISA E ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS .....</b>                     | <b>42</b> |
| 3.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) .....                                | 42        |
| <b>3.1.1 A formação do professor de língua inglesa .....</b>                        | <b>43</b> |
| <b>3.1.2 O professor e o livro didático .....</b>                                   | <b>47</b> |
| 3.2 DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES .....   | 50        |
| <b>3.2.1 A oralidade no livro Peacemakers .....</b>                                 | <b>50</b> |
| <b>3.2.2 A oralidade no livro SAS .....</b>   | <b>55</b> |

|                                    |           |
|------------------------------------|-----------|
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> | <b>61</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>           | <b>66</b> |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, o inglês tem desempenhado um papel importante no cenário mundial (Hasman, 2004), assim como na sociedade brasileira. A língua inglesa foi inserida no currículo escolar do nível inicial ao avançado e tornou-se indispensável no mercado de trabalho (Consolo, 2000). Ter habilidades neste idioma, no mundo globalizado em que hoje se vive onde a Língua Inglesa assume, cada vez mais, o papel de uma língua franca, incentiva os alunos a se comunicarem com os estrangeiros confortavelmente, a entenderem as diferenças culturais e a manterem atitudes positivas em relação ao uso do inglês.

A capacidade de falar ocupa uma função crucial na aprendizagem de uma língua e, para a maioria das pessoas, é o objetivo principal de aprender um novo idioma; no entanto, aprender a falar uma língua estrangeira pode ser desafiador, pois envolve uma série de fatores. Aprender uma nova língua é enfrentar diferentes sons fonéticos, distintas estruturas gramaticais e, acima de tudo, culturas totalmente novas. Alguns professores julgam que os alunos dos níveis iniciais não são capazes de falar e, por isso, apenas executam atividades de escuta e repetição. Dessa forma, os alunos não têm exposição suficiente ao idioma e, na maioria das vezes, terão medo de se expressar oralmente.

Essa conduta é somente a ponta do iceberg dentre os obstáculos enfrentados por professores e alunos do país, principalmente para aqueles atuantes em escolas públicas. É notório que essa ideia não se aplica a todos, porém, se faz necessário um olhar crítico e cuidadoso ao investigar o ensino de línguas na escola brasileira. Algumas hipóteses são levantadas para justificar esses desencontros entre teoria e práticas no ensino. A primeira delas se refere ao nível de inglês do profissional de Letras. Muitos professores são conhecedores da língua e suas estruturas, mas possuem um baixo domínio da oralidade em si. Consequentemente, ministrarão aulas focadas em outras habilidades da língua, como a gramática, a leitura e a interpretação.

Outra hipótese é a de que o professor pode até dominar a língua de forma oral, contudo, não é capaz de elaborar aulas comunicativas, talvez por falta de capacitação e conhecimento metodológico. Aulas focadas em comunicação são indispensáveis quando analisamos a aprendizagem de uma forma integral. As quatro habilidades da língua: oralidade, leitura, escuta e escrita, se complementam. Portanto, não se pode e nem se deve focar em uma só e muito menos deixar alguma delas de lado.

Motivar alunos em salas de aula de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) nem sempre é uma atividade fácil de realizar. Alguns professores não usam uma abordagem motivadora e nem comunicativa para criar atividades em suas aulas. Tal fato pode decorrer de vários motivos, talvez porque não tenham tempo para planejar as atividades ou as turmas sejam muito grandes para incluir esse tipo de atividade. Outro fator importante a se considerar é a estrutura das escolas. Para se ter um ensino mais eficaz e bem-sucedido é preciso ter acesso a alguns dispositivos, tais como: computadores, à internet, televisão ou projetor e caixas de som.

Um outro importante aspecto refere-se à exposição de **materiais autênticos**, o que é imprescindível para que o aluno tenha contato e receba o *input* necessário para a sua jornada com a língua. É impossível falar sobre aprendizagem comunicativa e não ser exposto a conteúdos culturais como músicas e séries, por exemplo. Para tal, é preciso ter o mínimo de estrutura para que esses materiais sejam levados à sala de aula.

A respeito de materiais usados em sala de aula, o livro didático desempenha um papel fundamental no ensino de línguas. É ele que vai, no dia a dia da sala de aula, nortear os assuntos a serem trabalhados, estabelecer etapas a cumprir e, em muitos casos, até definir a abordagem a ser utilizada pelo professor em sala de aula, o que em muitos casos, pode ser inadequado dependendo do contexto em que essa turma se encontra.

Segundo o instituto cultural British Council (2014), somente 5% da população brasileira consegue se comunicar em inglês e só 1% é de fato fluente. No Brasil, o conhecimento da língua inglesa é quase restrito a uma população de classes dominantes. Índices como esses evidenciam a disparidade social presente em nosso país e o quanto a classe social menos favorecida está longe de ter as mesmas oportunidades educacionais e empregatícias que a classe mais economicamente privilegiada.

Infelizmente, o inglês, com frequência, não tem sido ensinado de forma eficaz. Essa é a realidade de muitos alunos de instituições públicas e particulares em todo o país. O que o professor de inglês do ensino básico está desempenhando para que esse cenário seja revertido?

O professor exerce um papel primordial no processo educacional. Markus J. Weininger (2001, p. 41) explicita o papel do professor e sua relação com a sociedade:

Construir a profissão do professor de línguas estrangeiras (LE) inclui não apenas o aperfeiçoamento contínuo da capacitação dos seus agentes, mas também a conscientização da sociedade e dos políticos da área de educação a respeito da importância de aprender línguas estrangeiras em si, no contexto nacional da qualificação mais completa de profissionais de todas as áreas e no contexto global da participação mais eficiente do país nos cenários econômicos e científicos mundiais.



É nesse contexto que o professor de Língua Estrangeira (LE) precisa ter consciência do seu papel não só como profissional educador, mas também como cidadão que fará diferença na vida de outros.

Com o passar dos anos, inúmeras abordagens metodológicas de ensino em relação a LE foram desenvolvidas para atingir um objetivo: a aprendizagem. Passamos de uma abordagem estruturalista para uma abordagem mais comunicativa de ensino, com foco em “situações reais” da língua, contextualizadas e com objetivos práticos. Segundo Almeida Filho (1987, p. 36), uma abordagem comunicativa consiste primeiramente em tirar o foco do professor e concentrar-se no aluno como “[...] sujeito e agente do processo de formação através da LE”.

De acordo com Douglas Brown (2007, p. 253), a interação entre Listening (audição) e Speaking (fala) “[...] resulta na categoria de discurso mais popular: a conversa”. Para produzir uma conversa, nossos alunos precisam estar familiarizados com as várias formas de produção oral. Além disso, Chamney e Burk (1998 *apud* Reazei, 2013, p. 3), por exemplo, definem a fala como “[...] o processo de construção e compartilhamento de significados por meio do uso de símbolos verbais e não verbais, em uma variedade de contextos”. Brown (2007, p. 237) subdivide o diálogo em dois: relações sociais (diálogos que promovem trocas interpessoais) e proposicionais (aqueles em que o objetivo é transmitir informações factuais).

Brown (2007) continua o estudo, afirmando que para iniciar e manter a conversa, em ambos os casos, os interlocutores podem precisar de um bom conhecimento compartilhado que envolve informações de fundo e esquemas, por exemplo. Dependendo do nível de familiaridade com este conhecimento, os participantes realizarão conversas mais interessantes e compreensíveis.

Em resumo, a fala competente vem da capacidade de um falante de se comunicar, compartilhando informações com fluência e precisão, incluindo a seleção apropriada de palavras e o uso de vocabulário e estruturas adequados. No entanto, para se comunicar de forma eficaz, professores e alunos devem considerar outros componentes da fala também, e isso pode ser uma tarefa difícil.

Um número considerável de alunos de línguas considera a competência oral como a definição de conhecer uma língua e a habilidade mais difícil de ser dominada (Shumin, 2002, p. 204). Esses alunos consideram a fala fluente como a habilidade de se comunicarem entre si, muito mais do que a habilidade de ler, escrever ou compreender a linguagem oral. Mas saber falar uma segunda língua vai além de todas essas afirmações, como podemos ver nas palavras de Shumin (2002, p. 204): Aprender a falar uma língua estrangeira requer mais do que conhecer

suas regras gramaticais e semânticas. Os alunos também devem adquirir o conhecimento de como os falantes nativos usam a língua no contexto de uma troca interpessoal estruturada, na qual muitos fatores interagem.

Além disso, Brown (2007, p. 254) aponta outras questões que devem ser consideradas durante o ensino da comunicação oral. O primeiro item apontado é “o lugar da pronúncia no ensino”. Ele afirma que, além do fato de que alguns alunos de uma segunda língua nunca irão obter um “domínio livre de sotaque da língua”, o ensino da pronúncia em sala de aula não pode ser negligenciado - embora não deva ser o foco principal da aula.

Segundo Nation e Newton (2009, p. 76), o ensino da pronúncia é importante para que os alunos tenham uma pronúncia sólida e se familiarizem com os padrões da linguagem. O professor tem o dever de tornar essa familiarização acessível aos aprendentes para que, desse modo, possam desenvolver com eficiência tais habilidades.

De acordo com Velandia (2008), o processo de aprendizagem deve ser agradável e sair da monotonia - tornando a aula mais interessante para que eles, os alunos, se envolvam mais. Sabemos, por outro lado, que também o professor está em constante aprendizado e aperfeiçoamento de suas competências para acompanhar as mudanças na língua, as novas tecnologias e seus usos em sala.

Os autores Consolo e Porto (2011) pontuam diversas competências atribuídas como essenciais para o professor de LE. Dentre elas, destacamos a competência linguístico-comunicativa – que consiste em ter conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos e habilidades no uso da linguagem. O fator linguístico, pode ser um problema no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades orais pelo professor. Isso se explicita nas palavras dos autores Consolo, Martins e Anchieta (2009 *apud* Consolo; Porto, 2011):

Para o desenvolvimento de habilidades orais em LE, afirmando que uma porcentagem de alunos formados em cursos de Letras no Brasil não atinge níveis de proficiência oral adequados para lecionar satisfatoriamente nas línguas estrangeiras de suas certificações, e que este fato influencia negativamente a qualidade do ensino de LE no país.

Os autores consideram que o sucesso da aprendizagem não depende somente do olhar do aluno para a língua-alvo, mas também da relação do próprio professor com essa mesma língua, sobretudo o seu nível de conhecimento linguístico e o modo como esse conhecimento é repassado aos alunos.

Diante desse cenário, a presente dissertação tem por objetivo investigar qual a importância dada ao ensino da oralidade da língua inglesa no contexto escolar público e privado

da educação básica brasileira. Para tanto, buscar-se-á identificar alguns dos os fatores que contribuem para os baixos índices de fluência em língua inglesa dos brasileiros, analisando não só o percurso de formação inicial do professor licenciado em Letras como também serão verificados alguns livros didáticos sugeridos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), com a finalidade de identificar como esses livros abordam a habilidade da comunicação em seus capítulos e atividades.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, modelo que, segundo Severino (2013, p. 106), ocorre “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. ”. O autor continua seu pensamento afirmando que tal modelo de pesquisa faz uso de informações ou estruturas conceituais que outros estudiosos já desenvolveram e registraram adequadamente. Os textos servem como fontes para os tópicos a serem estudados. As contribuições dos autores para as investigações analíticas encontradas nos livros são utilizadas pelo pesquisador.

Os dados encontrados nesta pesquisa serão analisados com base na metodologia qualitativa, que de acordo com Lüdke e André (1986, p. 11) se caracteriza por obter dados descritivos com a vivência do autor no campos de pesquisa, seja o objeto de pesquisa um lugar ou um objeto, como a pesquisa documental.

No campo da pesquisa qualitativa, muitas são as possibilidades de ação. Para atender o objetivo de sugerir aos professores estratégias e atividades que venham a reforçar positivamente o ensino da fala, o caminho metodológico a ser seguido será o da Pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005, p. 446), a pesquisa-ação se caracteriza por “[...] aprimorar a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Ele continua sua definição afirmando que a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Esta dissertação divide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado **VISÃO GERAL DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS: O PERCURSO PARA A ABORDAGEM COMUNICATIVA**, traz um apanhado histórico e teórico das diferentes abordagens utilizadas na sala de aula de língua estrangeira, tais como o *método direto*, também conhecido como *método natural*, que se caracterizava por deduções gramáticas e extensas repetições de vocabulários e diálogos (Celce-Murcia, 1991, p. 2). O foco do capítulo é mostrar os trajetos metodológicos que chegaram ao foco principal desta pesquisa, a *abordagem comunicativa* do ensino de línguas.

O capítulo 2 tem por título **DOCUMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL** e organizará os registros jurídicos que guiam escolas e professores no que se refere ao currículo obrigatório nacional, definindo qual o papel da língua estrangeira na educação básica. Dentre esses documentos, destaca-se a LDB, Lei de Diretrizes e Bases (1996), que assegura que todo aluno do ensino fundamental ao médio tem o direito a aprender uma língua estrangeira, e a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, atual documento norteador da educação básica brasileira. Deste modo, trataremos de direitos e deveres na educação básica nacional.

Por fim, o capítulo 3, intitulado **CONTEXTO, PESQUISA E ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS** trará primeiramente, uma descrição e contextualização dos livros didáticos apresentados. Em seguida, apresentará os resultados da pesquisa realizada através da análise da abordagem oral dos livros. E, por fim, discutirá os resultados encontrados, trazendo sugestões e ideias para professores utilizarem em suas aulas.

## 1 VISÃO GERAL DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

### 1.1 HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

O ensino de línguas se divide primeiramente nas habilidades a serem ensinadas e desenvolvidas. Tais habilidades são subdivididas em quatro: ouvir, falar, ler e escrever. Segundo Brown (2007), muitos cursos de idiomas e materiais didáticos tendem a focar em uma ou duas habilidades apenas, chegando, até mesmo, a excluir as outras. Para ele, o ensino das quatro habilidades mencionadas deve ser integrado, constituindo-se em uma abordagem por ele denominada de *whole language*, que traduzida do inglês quer dizer: língua completa. O ato de focar somente em uma habilidade separadamente das outras é chamada por Rebecca Oxford (2001) de *segregation skill*.

Brown (2007) continua seus estudos subdividindo as quatro habilidades em dois tipos. A primeira, intitulada como "habilidades receptivas", é caracterizada principalmente pelo *input* do aluno com a língua e fazem parte dessa subdivisão as habilidades auditivas e de leitura. Já a segunda ramificação é designada de "habilidades produtivas", a qual se caracteriza por atividades práticas relacionadas à língua e desenvolvendo, assim, as habilidades de escrita e fala. Para Oxford (2001), além de integrar as habilidades principais, também é preciso integrar as chamadas "habilidades secundárias", que consistem em: sintaxe, vocabulário etc.

Sabe-se que, a fim de desenvolver todas essas habilidades, é preciso que o professor invista seu tempo de planejamento no desenvolvimento de atividades que vão ao encontro do equilíbrio na integração dessas competências, sempre levando em consideração o nível em que os alunos se encontram. Esta ação é definida por Oxford (2001) de *integrated-skill approach*.

Apesar deste estudo ter como foco a **abordagem comunicativa** de ensino da língua, é importante retomar as teorias, métodos e abordagens anteriores a ela com intuito de compará-las e assim ter uma visão ampla de como os métodos foram se modificando e o porquê. Primeiramente, é essencial compreender a diferença entre método e abordagem. Segundo Celce-Murcia (2001), uma abordagem é algo que retrata um modelo ou uma teoria, já um método se caracteriza como um conjunto de procedimentos que podem estar ligados a uma ou mais abordagens.

O professor reflexivo, aquele que reflete acerca de sua própria prática, tem por dever entender o que ensina e o porquê ensina, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Tais análises são de extrema importância para assim chegar-se mais próximo de um ensino efetivo, como podemos ver nas palavras abaixo:

Os métodos servem como uma folha para a reflexão que pode ajudar os professores a trazer à consciência o pensamento que fundamenta suas ações. Sabemos que os professores chegam à formação docente com ideias sobre o processo de ensino/aprendizagem formadas a partir dos anos que eles próprios passaram como alunos (Lortie, 1975 *apud* Larsen-Freeman; Anderson, 2013, p. 11).

Ensinar os alunos a aperfeiçoar suas estratégias de aprendizagem em uma área de habilidade, muitas vezes pode melhorar o desempenho em todas as competências linguísticas (Oxford, 1996 *apud* Oxford, 2001).

A fim de melhor compreender os métodos contemporâneos de ensino de línguas estrangeiras, faz-se necessário analisar o percurso histórico-metodológico do ensino de línguas que remete ao período anterior ao século XX.

## 1.2 MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO (MGT)

Nesse período (anterior ao séculos XX), o ensino de línguas se baseava em duas técnicas: a primeira focada no *uso da língua* (oralidade e compreensão) e a segunda focada na *análise da língua* (escrita e estrutura linguística) (Celce-Murcia, 2001). Segundo Leffa (1988), o método de gramática e tradução, que na verdade é uma abordagem, consiste no mais utilizado na história. Ele foi utilizado desde o ensino de línguas como o Grego e o Latim até hoje, ainda que pouco frequente. Ele consiste em conduzir e instruir os alunos na língua nativa, pouco uso da língua alvo e grande foco na gramática e estrutura da língua estudada. Basicamente equivale à língua alvo através da materna.

De acordo com os estudos de Mart (2013), o MGT teve também, por objetivo, auxiliar alunos na leitura de literatura estrangeira e enfatizar sua aprendizagem quanto aos tempos verbais e vocabulário, focando sobretudo nas habilidades de escrita e de leitura. Em decorrência desse foco nos estudos textuais, as habilidades orais foram perdendo seu espaço.

O MGT segue 3 passos básicos:

- a) memorizar previamente uma grande quantidade de vocabulário (listas);
- b) conhecer a língua a ponto de entender as regras para junções de palavras com intuito de formar frases;
- c) exercícios de tradução.

Outro fato importante a ser mencionado sobre o MGT é a falta de necessidade de fluência por parte do professor, o que tornava menos difícil encontrar professores capacitados a utilizá-lo. O foco está na habilidade de leitura e escrita da língua, já que dominá-la não era crucial para o professor, muito menos para o aluno. De acordo com Leffa (1988), a finalidade desse método é trazer o conhecimento da cultura e da literatura da língua estudada.

Segundo Oxford (2001), esta abordagem limita a aquisição da linguagem a um alcance relativamente pequeno e não comunicativo e não equipa os alunos com as habilidades necessárias para utilizar a linguagem em situações cotidianas. Este modo de ensinar é um grande exemplo da *segregation-skill approach* mencionada no início deste trabalho

### 1.3 O MÉTODO DIRETO

O método direto surgiu muito tempo depois do MGT, por volta do final do século XIX. Seu objetivo, diferentemente do MGT, é focar na língua em uso. Também conhecido como o método "naturalista", buscava "imitar" a forma natural de aprendizagem de uma língua, baseando-se em como aprendemos a língua materna (Brow, 2007) e chegou a ser considerado o método do século. Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2013, p. 47), o método direto surgiu justamente em decorrência das falhas do método de tradução gramatical. Segundo as autoras, esse método tem uma regra básica: a "proibição" de traduções. Ele recebeu essa designação pois a exposição de língua era feita de forma direta, utilizando-se de recursos visuais, mímicas, bastante exposição oral e uso espontâneo da língua.

O professor que se utiliza desse método demonstra o conteúdo estudado totalmente na língua alvo e não faz traduções e nem explicações. Os alunos deduzem o conteúdo e fazem uma associação direta entre o conteúdo estudado e a língua alvo. O método direto tem por objetivo fazer os alunos pensarem na língua alvo o mais cedo possível. Essa abordagem tem suas vantagens, porém, não acolhe todos os tipos de estilos de aprendizagem, sendo excludente para alguns alunos.

Em resumo, Celce-Murcia (2001) destaca alguns princípios referentes ao método direto, tais como:

- a) o uso da língua materna não é permitido;
- b) as lições geralmente se iniciam com diálogos;
- c) as aulas são focadas na análise da língua, sua forma e estrutura;
- d) resulta em uma falta de prática e habilidade da língua falada.

O método direto teve seus "anos de glória" no decorrer do início do século vinte e obteve alta popularidade em escolas de línguas ao redor do mundo, onde alunos estavam elevadamente entusiasmados, podiam pagar cursos extras e tinham acesso a professores nativos (Brown, 2007). O autor continua seus pensamentos fazendo uma crítica pontual ao método acima mencionado:

Mas "qualquer" método pode obter sucesso quando os alunos estão dispostos a pagar altos preços por salas com poucos alunos, atenção individual e intenso estudo. O Método Direto não foi muito bem aceito em escolas públicas em que há restrições de orçamento, tamanho de turmas, tempo e o background do professor, tornando-se um método de difícil utilização (Brown, 2007, p. 22).

Apesar de ter sido um método afamado, foi altamente criticado pela fraca fundamentação teórica. Ao fim do primeiro quarto do século vinte, o método direto já tinha entrado em desuso nos Estados Unidos e Reino Unido. Especialistas afirmam que seu sucesso se deu principalmente pelo nível de língua e personalidade dos professores, ao invés da metodologia em si (Brown, 2007).

#### 1.4 ABORDAGEM AUDIO-LINGUAL

Com a extinção do então chamado *Direct Method* (Método Direto), que se caracterizava principalmente pelo ensino através de mímicas e vocabulários soltos, logo se percebeu que esses métodos arcaicos e estruturais de ensino não eram eficazes, pois focavam em analisar a língua como estrutura e não como instrumento de comunicação.

Após o declínio do método direto, já no período pós Segunda Guerra Mundial, sentiu-se a necessidade de um método que ensinasse a língua de maneira “prática”, expondo os aprendentes a situações de maior prática do uso da língua (Dieckhoff, 1945, p. 04). Com as alianças políticas criadas pelos Estados Unidos, pós conflito mundial, houve um crescimento



da necessidade dos americanos se tornarem fluentes tanto nas línguas de seus aliados como nas de seus inimigos. Com essa necessidade, o exército americano financiou pesquisas linguísticas que focassem no ensino oral de língua, esses cursos ficaram conhecidos como *Army Specialized Training Program*, ou mais popularmente conhecidos como o "Método do exército" (Brown, 2007). O objetivo de toda essa "força-tarefa" era o desejo de serem entendidos por outras nações.

Surgiu então o Método Áudio-lingual nos anos 1950, que tinha por objetivo alcançar a proficiência oral da língua com muitos momentos de escuta e repetições em coral (Richards; Rodgers, 2014, p. 44). Seu material didático se baseava principalmente na exposição de diálogos e no pouco ensino de gramática, sendo esta ensinada de maneira dedutiva.

Contudo, havia a desvantagem de os alunos aprenderem ou decorarem somente “pedaços” comunicativos da língua e sua estrutura, não analisando os componentes situacionais nem culturais e, conseqüentemente, com uma proficiência superficial. Outro fator complicado para tal método é que os professores precisavam ser fluentes na língua alvo, o que na época não era algo fácil de se encontrar. Conseqüentemente, o método áudio-lingual entrou em desuso em alguns países por falta tanto de professores, bem como da comprovação de sua eficácia.

### 1.5 TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Este método diferenciado, também conhecido como TPR, foi criado por James Asher (1977 *apud* Krashen, 1982, p. 140) na década de 1970 e consiste basicamente em seguir fisicamente as instruções do mentor. Os comandos se iniciam por comandos básicos como levantar e com o progresso da turma, as conduções se tornam mais complexas. Para ele a forma de "comando" era uma das mais eficazes no ensino de sintaxe.

Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2013) este método faz parte de uma abordagem denominada *Comprehension Approach*, pois dá prioridade à habilidade de escuta. Segundo Asher, a aprendizagem consistia em, primeiro, compreender e só depois produzir, assemelhando-se ao meio como as crianças adquirem a língua materna.

Nos primeiros meses de aula, a metodologia se dividia em: 70% de escuta (seguindo comandos), 20% de prática oral e somente 10% de leitura e escrita. De acordo com Karsten (1982), os próprios estudos do criador do método observaram que, em seus experimentos com alunos participantes e não participantes do método TPR, ambos os grupos obtinham os mesmos resultados, considerando assim o TPR como um método dispensável.

## 1.6 SUGGESTOPEDIA

O método Suggestopedia, criado pelo psicólogo búlgaro Georgi Lozanov no final da década de 70 do século passado, acreditava que a aprendizagem de línguas poderia ocorrer de maneira muito mais rápida quando comparada aos métodos anteriores. Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2013), Lazarov pressupunha que isso se dava pois, ao aprender uma nova língua, não utilizamos o cérebro de maneira completa, assim estabelecendo barreiras psicológicas para o aprendizado. Segundo ele, utilizamos somente de 5% a 10% da capacidade total do cérebro.

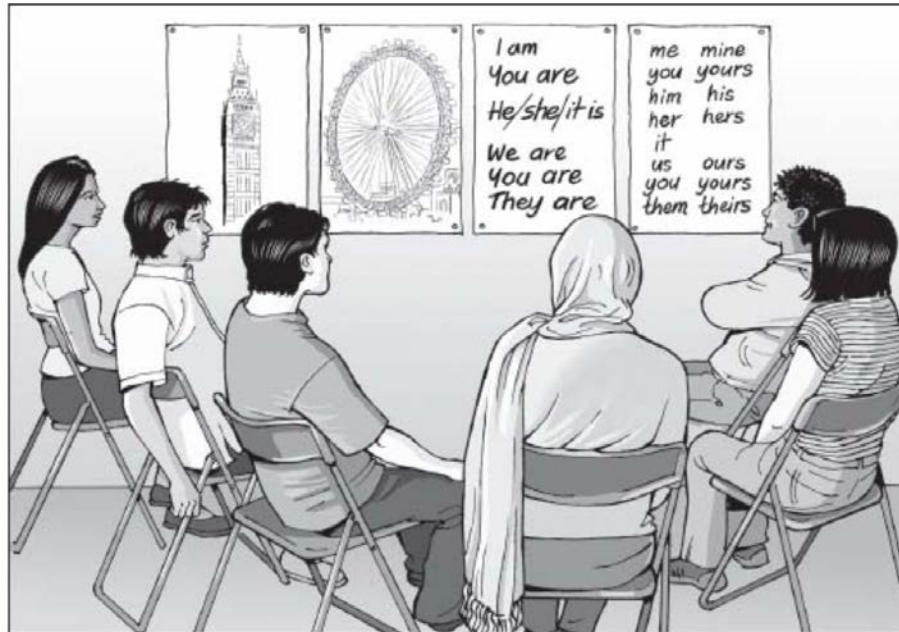
Segundo Krashen (1982), o método mencionado se configura em uma metodologia considerada rápida, pois os encontros são realizados diariamente durante quatro horas no decorrer de um mês. As aulas são conduzidas em turmas pequenas, de no máximo 12 alunos. De acordo com Bancroft (1978 *apud* Krashen, 1982, p. 143), as aulas se dividiram em três partes:

- a) a primeira parte se destaca pela revisão de conteúdo, utilizando-se de jogos, peças e conversas tradicionais. Pode-se incluir exercícios e correção de erros;
- b) o segundo momento se evidencia pela introdução de novo material através de diálogos longos, podendo chegar a 14 páginas e a utilização de métodos tradicionais com o uso de gramática e tradução;
- c) o terceiro segmento é considerado o verdadeiro fragmento do método Suggestopedia e é dividido em duas partes. A primeira delas diz respeito ao momento do diálogo. Enquanto o professor realiza a leitura do diálogo, os alunos se concentram em acompanhar a leitura aliando técnicas de respiração de Yoga. A segunda consiste em escutar novamente o professor na leitura do diálogo, mas desta vez com olhos fechados se concentrando no que está sendo dito e internalizado ao som de música barroca.

O uso de música no decorrer das aulas serve como um meio de diminuir a ansiedade dos alunos. Outra característica interessante utilizada no Suggestopedia é a estratégia de conceder novos nomes aos alunos e a utilização de *role-plays*, a fim de desinibi-los no momento da prática oral. Por fim, é importante destacar o espaço físico da sala de aula neste método. As salas são coloridas e claras e com alguns posters nas paredes, a maioria deles com imagens de países falantes de língua inglesa. Os cartazes também contêm conteúdo estrutural da língua

como pronomes e o verbo *to be*. Também é possível ver um espaço da sala reservado a fantasias, como chapéus e máscaras, a fim de que os alunos possam entrar nos personagens a eles dados nos *role-plays* (Larsen-Freeman; Anderson, 2013). A imagem abaixo, retirada do livro *Techniques & Principles in Language Teaching* dos autores anteriormente mencionados, exemplifica bem como é uma sala de aula deste método.

Figura 1 - Alunos olhando para cartazes na parede



Fonte: Larsen-Freeman e Anderson (2013, p. 103).

Em suma, o *Suggestopedia* acreditava que a aprendizagem se dava de maneira natural e que os alunos não precisavam se preocupar quando isso iria acontecer.

### 1.7 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Os estudos sobre ensino comunicativo tiveram início com Hymes, em 1966, em sua publicação sobre o conceito comunicativo. Seus estudos são uma extensão dos estudos de conceitos de competência e performance linguística de Chomsky (1965 *apud* Zhou; Niu, 1995, p. 800). Segundo Hymes (1966), um ensino com base gramatical em si não é suficiente para trazer uma aprendizagem completa e eficaz da língua alvo.

A Abordagem Comunicativa ou *Communicative Language Teaching* (CLT) teve seus princípios baseados no ensino da língua através dos estudos de sociolinguística de Chomsky, que criticou severamente o ensino de línguas estrangeiras com bases linguístico-estruturais.

Para ele, o ensino corrente era incapaz de englobar as características singulares da língua - "[...] a criatividade e singularidade de frases individuais" (Richards; Rodgers, 2001, p. 153).

Com a independência dos países do leste europeu na década de 1970, percebeu-se a necessidade de aprimorar o ensino de línguas, principalmente para adultos. Isso levou linguistas ingleses a promoverem pesquisas que confirmam as ideias de Chomsky, buscando alternativas para um ensino mais competente. Mais precisamente em 1971, estudiosos desenvolveram estratégias para que os cursos fossem divididos em unidades, e cada unidade abrangesse uma necessidade linguística e social dos alunos (Richards; Rodgers, 2001, p. 154).

De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2013, p. 118), a abordagem comunicativa tende a enxergar o aluno como "inteiro", levando em consideração suas emoções, reações físicas e o seu desejo pela aprendizagem. Segundo as autoras, o ensino comunicativo tem como base os estudos de Charles A. Curran, que desenvolveu suas pesquisas relacionadas ao ensino de adultos e concluiu que estes se sentem "desconfortáveis" com situações novas de ensino, ou seja, eles (os alunos) tinham receio de errar e conseqüentemente fazerem "papel de bobo". Segundo o autor, isso só pode ser superado quando o professor exerce a função de **conselheiro** da língua. O professor desempenha uma parte significativa no processo de ensino-aprendizagem e motivacional dos alunos.

Segundo Dörnyei e Ushioda (2011, p. 04), a motivação é responsável por três fatores: porque as pessoas decidem fazer algo; quanto tempo eles estão dispostos a suportar a atividade e quão duro eles vão atrás dela. Dörnyei e Otto (1998, p. 65 *apud* Dörnyei; Ushioda, 2011, p. 06) também definem motivação como:

[...] a excitação cumulativa que muda dinamicamente em uma pessoa que inicia, dirige, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores pelos quais os desejos e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e (com ou sem sucesso) realizados.

Em outras palavras, a motivação está presente em cada ação e decisão que tomamos, seja no nosso dia a dia ou no processo de aprendizado de um novo idioma. Arnold e Brown (1999, p. 02) mencionam que a motivação é "[...] um conjunto de fatores que 'energizam' o comportamento e lhe dão direção. Tem a ver com as razões ou motivos dos alunos para tentarem aprender uma língua".

Mas, afinal, o que é ensinar e aprender comunicativamente? Quais são as características de tal abordagem? De acordo com Littlewood (1981), a abordagem comunicativa tem por objetivo levar o aluno a um aprendizado funcional da língua. Nessa abordagem, a língua sai de

um contexto analítico para algo tangível e prático, inserindo o aluno em práticas sociais. Sua principal característica é o ensino baseado não só na estrutura linguística, mas principalmente na **interação** dos alunos.

### 1.7.1 Atividades comunicativas

Em primeiro lugar, é preciso organizar os conteúdos que serão abordados em um *syllabus*, uma espécie de programa de estudos. Nesse documento, o professor analisará as particularidades dos alunos, a faixa etária, o nível linguístico, a estrutura física da sala de aula e muitos outros fatores. Além do conteúdo que será abordado, o *Syllabus* deve conter a organização das **Funções da Língua**, como por exemplo: dar opiniões, descrever um cenário, pedir ajuda, fazer um pedido em um restaurante, e muitos outros usos da língua (Littlewood, 1981).

Lições comunicativas geralmente iniciam com atividades pré-comunicativas, que consistem em uma introdução ao assunto com o propósito de produzir certos "pedaços de língua" que serão abordados no corpus da lição (Littlewood, 1981, p. 16). Essas atividades pré-comunicativas, podem também ser conhecidas como *warm-up activities*, e geralmente duram no máximo 15 minutos. Seu intuito é fazer com que o aluno já comece a raciocinar em inglês logo nos primeiros minutos de aula.

Peterson (2010 *apud* Pakdel; Khodareza, 2012, p. 192) afirma que “começar seus planos de aula com um aquecimento de cinco minutos pode servir para focar seus alunos no tópico, abrir o pensamento criativo e ajudá-los a aplicar o aprendizado em novos caminhos.” Portanto, atividades de *warm-up* podem ser usadas para criar uma atmosfera positiva para o aprendizado. O fato de os alunos chegarem na sala de aula trazendo muita bagagem de sua vida pessoal e tendo um aquecimento fará com que eles se concentrem na aula e no aprendizado. Essas atividades estabelecerão um ponto de partida para a aula.

Segundo Littlewood (1981), um dos maiores benefícios em atividades comunicativas é prover um processo de ensino e aprendizagem natural da língua. Isso ocorre quando o aluno se utiliza da língua alvo para alcançar fins comunicativos dentro e fora da sala de aula. É possível perceber que os alunos são expostos à língua em uso, desde os níveis iniciantes. Essa estratégia faz com que o aluno se familiarize desde cedo com as estruturas linguísticas e suas funções.

### 1.7.2 O papel do professor na abordagem comunicativa

Professores são indispensáveis para a educação e desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem de línguas. No decorrer da história do ensino de línguas, os papéis destinados aos professores sofrem alterações. Em alguns métodos, vimos que o professor é o centro da aprendizagem, exercendo o papel principal nos processos de ensino. Já no ensino comunicativo, a função do professor se transforma em uma coparticipação, pois é um processo mútuo.

Weninger (2001, p. 44) afirma que, com a propagação da abordagem comunicativa, “[...] a tarefa do professor era de apresentar pequenas situações comunicativas e provocar uma necessidade de interação na sala da aula, que só podia ser satisfeita através das estruturas lingüísticas por ele introduzidas”. Para que isso aconteça, exige-se do professor uma capacidade lingüística e uma percepção de quais tipos de interações em sala devem ser executadas a partir do perfil dos alunos.

Ele continua seu pensamento afirmando que a qualidade de uma aula comunicativa é medida a partir de como, quando e o quanto o aluno desse professor se comunicava em sala utilizando-se da língua alvo. O autor afirma que, para uma aula se tornar “verdadeiramente comunicativa”, é preciso que o professor deixe o aluno se tornar o centro da aprendizagem (Weninger, 2001, p. 45). Não cabe ao professor o papel de forçar situações de práticas irrelevantes ou até mesmo termos “engessados” léxico-gramaticais e sintáticos. Ao contrário, Weininger declara que o aluno tem o dever de se responsabilizar pelo seu próprio processo de aprendizagem, dependendo cada vez menos do professor e se tornando autônomo linguisticamente.

Evelyne Bérard, em seu livro *L'Approche Communicative* (1991), destaca que o professor comunicativo exerce funções de intervenção e afirma que elas podem ser divididas em três: organização do trabalho, facilitação da comunicação no grupo e, por último, referência em nível de língua (da comunicação).

Segundo Dörnyei (2009, p. 36), uma mera exposição à língua alvo, acompanhada de uma prática comunicativa guiada, não é suficiente para a obtenção da fluência, portanto, é preciso também procedimentos explícitos de ensino, tais como o foco na forma e estrutura aliada a uma prática guiada para que, assim, os alunos sejam incentivados a utilizar a língua alvo.

Compete ao professor comunicativo ser uma espécie de monitor e condutor à prática da língua. O professor de língua estrangeira tem exercido um papel centralizado na aprendizagem.

Ele precisa falar menos e conduzir mais. Levar o aluno a uma prática mais autônoma e menos robótica. Weinenger (2001, p. 46) afirma que essa prática não é consequência somente do professor, e sim do material didático, que muitas vezes se centraliza no professor resultando num aluno cada vez mais dependente do professor para a produção oral ao invés de apoiar-se no grupo em que está inserido.

A capacidade do professor de adaptar seus deveres à natureza da tarefa que está sendo realizada define o seu papel. Desde que os aprendizes estejam familiarizados com os procedimentos de explicação, reformulação e explicitação, a função que pode desempenhar na promoção do entendimento mútuo parece ser um ponto importante (Bérard, 1991, p. 102).

## **2 DOCUMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**

### **2.1 UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL**

De acordo com Pennycook (1989, p. 590), a educação é política e interesseira. Política porque muitas das decisões tomadas em relação a ela - como o quê, para quem, quando e como ela deve acontecer - são tomadas por políticos, levando em conta o contexto sociopolítico e a hierarquia política. Neste capítulo, serão abordadas as leis que abrangem e direcionam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. É importante, também, atentar-se para a história do ensino de línguas no país a fim de comparar e analisar sua trajetória e as mudanças alcançadas no decorrer dos anos.

O ensino de línguas no Brasil passou por diferentes períodos ao longo da história. Segundo Hanna (2009), pode-se destacar ao menos quatro períodos relevantes no que diz respeito às línguas ensinadas: Jesuítico (1549-1759), Pombalino (1760-1808), Joanino (1808-1821), Imperial (1822-1888) e o período Pós-Império (1889 até hoje).

#### **2.1.1 O período jesuítico ((1549-1759)**

No período jesuítico, a educação brasileira era dirigida pela Companhia de Jesus, uma organização religiosa que visava a catequização de povos de maneira global, seguindo os princípios católicos. Suas instituições seguiam um plano de estudos para a educação intitulado de Ratio Studiorum ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus. Tal plano educacional incluía não só normas educacionais, de conduta, responsabilidades de alunos e professores, mas também administrativas das escolas. Também era possível encontrar as "cinco classes", que se dividiam pela Retórica, pelas Humanidades e pelas Gramáticas Superior, Média e Inferior (Hanna, 2009, p. 210).

Com relação ao ensino básico brasileiro desse período, havia as *Escolas de ler e escrever*, que ensinavam a base da alfabetização às crianças indígenas. Segundo Menardi (2010), essas escolas abrigavam tanto órfãos vindos de Portugal quanto padres jesuítas. Essa estratégia também resultou como um reforço para a conversão dos indígenas, que a cada dia eram ensinados sobre a cultura, a língua e a religião do povo que aqui chegou.

Nessa época, com a fusão da língua portuguesa e o Tupi, uma língua franca surgiu, sendo chamada de língua geral. Esta língua era usada nos contextos do dia-a-dia do povo da



época e, por consequência, os jesuítas se viram na obrigação de aprendê-la a fim de terem contato social e facilitar o processo de catequização (Hanna, 2009). Quanto ao ensino das línguas clássicas, elas ainda se faziam presentes, porém, com algumas adaptações. Segundo Hanna (2009, p. 211), o Grego por muitas vezes foi substituído pelo Tupi, implementando mudanças ao plano de estudos jesuíta.

O período Jesuítico perdurou por pouco mais de 200 anos, tendo seu fim em 1789, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, que além de expulsá-los tanto da colônia quanto da metrópole portuguesa confiscou também suas terras e bens. Segundo Hanna (2009), esse movimento também tomou espaço na Europa, com influências de ideias filosóficas e iluministas que enxergavam religiosos como um impedimento para a implantação de novas propostas.

### **2.1.2 O período pombalino (1760-1808)**

Para melhor compreender este período, é importante entender quem foi Marquês de Pombal e o *background* que influenciou suas ideias. Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como o Marquês de Pombal, foi uma figura pública que fez parte do exército português e que em 1738, foi nomeado para desempenhar a função de delegado de negócios em Londres.

Segundo Maciel e Shigunov Neto (2006), o Marquês de Pombal tinha extrema aversão à cultura britânica e, conseqüentemente, não se esforçou para aprender a língua inglesa e, por causa disso, sofreu duras críticas. Porém, ele sofreu grande influência política de outras localidades em que exerceu suas funções diplomáticas, como Viena, onde passou um período como diplomata (1745-1749). Foi nesse período que ele vive uma imersão das ideias iluministas, como vemos no excerto abaixo:

[...] afirmar que foi nesta capital (Viena) do espírito que o ministro português, em contato com o mundo da política e da diplomacia, bebeu os grandes princípios do Despotismo Iluminado que haveria de aplicar no seu regresso ao país. E de lá trouxe igualmente, no entender de Maria Alcina Ribeiro Correia, as ideias econômicas e culturais que serviram de traves-mestra do seu governo (Serrão, 1982, p. 22 *apud* Maciel; Shigunov Neto, 2006, p. 467).

Após o período como diplomata, Pombal foi nomeado Ministro da Fazenda em 1750. Com uma visão mais industrial de economia, ele acreditava que o modelo de educação também precisava ser modificado. Na sua visão, a Companhia de Jesus seria um impedimento para a

difusão de seus objetivos, que incluíam implementar reformas em todas as áreas do país com a intenção de torná-las mais estatais.

Embora mudanças tenham sido feitas, o currículo de línguas ainda se parecia bastante com o anterior, com o ensino da Gramática e Retórica. Quanto às línguas, Pombal havia proibido o ensino e a prática do Tupi e determinou a língua portuguesa como língua oficial do território. Acerca das línguas estrangeiras, o Latim e o Grego, estas continuavam a ser ensinadas, no entanto, houve uma certa abertura para o ensino e a aprendizagem de línguas vivas como o inglês e o francês (Hanna, 2009, p. 213).

### **2.1.3 O período joanino (1808-1821)**

Com as constantes ameaças de invasão a Portugal pelo exército francês sob o comando de Napoleão, a Família Real portuguesa se viu obrigada a retirar-se por um período e vir à então colônia, Brasil. A Família Real e a Corte se mudaram para a colônia brasileira, em 1808, junto com o regente português D. João VI. O movimento foi uma estratégia política para preservar o governo imperial português. A frota portuguesa chegou à cidade do Rio de Janeiro após dois meses em Salvador.

D. João VI trouxe consigo conhecimentos liberais do empirismo inglês e a influência de enciclopedistas franceses (Hanna, 2009, p. 214). O objetivo era desenvolver o país e torná-lo conhecido e admirado internacionalmente. Nesse período, os primeiros cursos superiores não ligados à teologia foram inaugurados no país e conseqüentemente a mudança na educação se tornou perceptível.

O rei percebeu que as línguas estrangeiras teriam um papel relevante na formação de novos funcionários do governo, visto que a língua francesa se tornara a língua franca da época. O francês também era considerado a língua da ciência e, por consequência, também da elite. Quanto à língua inglesa, segundo Hanna (2009), ela também ganhara seu espaço nos contextos educacionais, facilitando, assim, a comunicação e a negociação comercial com a Inglaterra. A autora finaliza sobre o período Joanino, afirmando que, apesar de ter sido um momento curto, ele obteve um impacto positivo na população brasileira, como vemos no trecho abaixo:

O curto período Joanino, compreendido entre 1808 a 1821, marca o início da re-europeização do país. O contato com outros povos e ideias, assim como a necessidade imediata de uma reorganização administrativa, animou o desenvolvimento da vida urbana não só do Rio de Janeiro, mas de Salvador e de Recife. [...] O fato de as instituições criadas por D. João VI terem surgido, pela primeira vez, de necessidades do país, ainda que em função de ser sede do reino

português, é avaliado como extremamente positivo. Além disso, ao romper com o ensino jesuítico colonial, são as novas instituições que dão origem à estrutura do ensino imperial (Hanna, 2009, p. 218).

#### **2.1.4 O período imperial (1822-1888)**

O período Imperial foi uma época marcada por diversas reformas tanto de cunho econômico quanto educacional. A família Real estava demorando a retornar para Portugal, o que gerou grande insatisfação da população portuguesa. Por consequência, em 1822, D. Pedro se vê na obrigação de voltar a seu país e assim declara a independência da então colônia brasileira. De acordo com Oliveira (2015), dentre essas reformas citadas, uma delas se destaca por dar início à mudança no ensino de línguas do país, a reforma do ministro Antônio Carlos de 1841.

A reforma mencionada anteriormente englobava a mudança de métodos de ensino de línguas e assegurava a oferta tanto de línguas clássicas como: latim, grego, e línguas modernas como: francês, inglês, alemão e italiano, sendo a última mencionada como facultativa (Oliveira, 2015, p. 29). Alguns anos depois, mais precisamente em 1855, pode-se ver com mais clareza a oferta dessas línguas, com mudanças feitas pelo então ministro Couto Ferraz. Tais mudanças tinham como objetivo adaptar a educação brasileira "às exigências culturais e sociais do Brasil de então" (Hanna, 2009, p. 222).

Foi quando os decretos de Couto Ferraz estabeleceram que o ensino secundário fosse dado em sete anos, seguindo os modelos dos liceus franceses, e assim foram subdivididos em ciclos. Segundo Hanna (2009), o primeiro ciclo se ofertava por quatro anos e foi chamado de "estudos de primeira classe", já o segundo ciclo realizava-se em três anos e se intitulava de "estudos de segunda classe".

Em conclusão, podemos afirmar que o Período Imperial, mais precisamente após a Reforma Couto Ferraz, foi um período marcante para o ensino de línguas, dedicando dez anos de estudos às línguas clássicas e nove anos ao francês, inglês, alemão e um ano opcional de italiano.

### 2.1.5 O Período pós império

1915 foi um ano relevante para o ensino de línguas no Brasil. Neste ano, o ensino do grego clássico foi retirado do currículo, bem como a oferta do número de línguas também foi reduzida a inglês e francês ou alemão.

É de senso comum que o Brasil, no âmbito educacional, era considerado atrasado quando comparado com outros países. Um exemplo disso é que a implementação do método direto no ensino de línguas se deu somente na década de 1931, trinta anos depois de sua implementação no continente europeu (Leffa, 1999, p. 4). Foi a primeira vez que um método era oficialmente sugerido no que se referia ao ensino de línguas.

A portaria de 30 de junho de 1931 propunha uma mudança metodológica, como podemos ver nas palavras de Donnini; Platero e Weigel (2010, p. 03): "Tratava-se de uma mudança metodológica bastante significativa, uma vez que subjaz o Método Direto a concepção de que a língua é fala e, portanto, o objetivo central do ensino de LEMs passa a ser o desenvolvimento da habilidade oral." Percebe-se, pela primeira vez, a menção da habilidade oral da língua, o que foi revolucionário para a época, trazendo novas perspectivas para o ensino.

Posteriormente, em 1942, com a chamada **Reforma Capanema**, foi que o ensino de línguas em escolas se consolidou. O decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 propunha uma mudança no ensino secundário brasileiro. Esse documento revolucionou o ensino de línguas no Brasil por diversos motivos. O primeiro a ser destacado é a variedade de línguas ensinadas nas escolas: latim, inglês e francês, no ensino ginásial, hoje ensino fundamental II, e francês, inglês e espanhol, no ensino colegial, atual ensino médio. Com o decreto, um total de 35 horas semanais foram direcionadas ao ensino de línguas nas escolas da época (Brasil, 1942).

Gustavo Capanema, o então ministro da educação do governo de Getúlio Vargas, remodelou totalmente o ensino no país. Ele não só aumentou a oferta de línguas, mas também se preocupou em como essas línguas seriam ensinadas. Ele propôs que os professores usassem o **método direto**, considerado o mais moderno e efetivo na época e também propôs que o ensino de línguas fosse dividido em três objetivos: instrumentais, educativos e culturais, recomendações presentes na Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943 (Donnini; Platero; Weigel, 2010, p. 04). Ainda que tenha sido criticada por muitos, a Reforma Capanema foi a que mais evidenciou e incentivou o ensino de línguas estrangeiras no Brasil (Leffa, 1999, p. 12).

## 2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB)

Quase vinte anos após a Reforma Capanema, o então presidente do Brasil, João Goulart, publicou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1961. Seria o fim da era dourada do ensino de línguas na educação básica brasileira. A LDB retirava a obrigatoriedade da LE do currículo, mesmo que no cenário nacional o inglês estivesse ganhando mais espaço do que nunca em decorrência da forte relação Brasil / Estados Unidos. O ensino de línguas foi descentralizado e deixado a cargo dos Conselhos Estaduais a fim de decidirem a oferta ou não de línguas estrangeiras nas escolas. Essas decisões trouxeram consequências consideráveis para a época, como podemos ver no trecho abaixo:

As línguas estrangeiras deixaram de fazer parte do conjunto de disciplinas obrigatórias e passaram a ser disciplinas 'complementares' ou 'optativas', e sua oferta ficou vinculada às condições de ensino. O resultado prático dessa medida foi a gradativa diminuição do número de línguas estrangeiras no currículo das escolas brasileiras (Donnini; Platero; Weigel, 2010, p. 04).

A atitude da LDB de 1961 em relação às línguas estrangeiras foi uma medida extremamente contraditória, pois nessa época, a ciência e a educação mundial estavam em acelerado desenvolvimento. Um exemplo disso, segundo Leffa (2008, p. 14), foi o lançamento do satélite russo "[...] que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países".

Dez anos depois, uma nova LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi publicada, dessa vez distinguindo o 1º e 2º graus, diminuindo os anos de ensino de doze para onze anos. Além de diminuir a quantidade de anos de ensino básico, a LDB de 1971 introduziu um ano de habilitação profissional. Quanto às línguas estrangeiras, as medidas para o Ensino Fundamental são mantidas, já no Ensino Médio estabeleceu-se a obrigatoriedade da inclusão de uma Língua Estrangeira Moderna (Donnini; Platero; Weigel, 2010, p. 04).

Em 1984, no Estado de São Paulo, a Resolução n. 355/84 estabelece que a língua estrangeira (LE) fosse transformada em "atividade" no Ensino Fundamental e como "disciplina" no Ensino Médio o que causou grande revolta entre os professores não só do Estado, mas sim no contexto nacional, representando uma "crise no ensino de LEMs<sup>1</sup>" (Donnini; Platero; Weigel, 2010).

---

<sup>1</sup> Línguas Estrangeiras Modernas.

A consequência dessas resoluções é a desvalorização das línguas estrangeiras que, além de causarem revolta, trouxeram um desestímulo tanto para os professores como também para os alunos. A explicação das autoridades para realizarem essas mudanças seria a comprovação da ineficiência do ensino de línguas no contexto nacional, fazendo com que decidissem por diminuir a carga horária.

Apesar de toda a "revolta" dos professores, a LDB só foi reformulada em 1996 e publicada como a Lei nº 9.394. A LDB de 1996 propunha primeiramente a mudança da nomenclatura de 1º e 2º graus para Ensino Fundamental e Médio. A primeira menção à língua estrangeira é encontrada no Artigo 26: § 5º "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Brasil, 1996).

Quanto ao ensino médio, o Artigo 36 III diz: "Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Brasil, 1996).

### 2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Como um complemento à LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em 1998, com o objetivo de expandir e contribuir para uma educação mais humanista, visando auxiliar professores e a comunidade escolar em geral na elaboração de projetos pedagógicos e curriculares, respeitando sempre a individualidade das regiões, como podemos ver no trecho abaixo:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 5).

De acordo com Miranda (2005, p. 31), o documento foi dividido em dez volumes, uma para cada elemento curricular incluindo temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo). No que se refere à língua estrangeira, o componente curricular é visto no volume do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental específico à LE.

O documento referente ao ensino de LE é dividido em duas partes, a primeira concerne à uma parte mais teórica referente à língua, abordando temáticas como a importância da LE e seu papel no ensino, às leis referentes a LE, a LE e as relações sociointeracionais dos alunos do terceiro e quarto ciclo. A segunda parte se refere à proposição de conteúdos, avaliações e orientações didáticas, todos sempre com enfoque nas relações sociointeracionais.

Segundo Leffa (1999), uma metodologia não chega a ser proposta no documento, porém, há grande ênfase na habilidade da leitura, já que o contexto nacional linguístico da época era voltado para as provas de vestibular, o que atende a algumas das necessidades dos alunos da educação básica. Os PCNs justificam esse foco na leitura fundamentado na realidade pública escolar de muitas regiões, em que a carga horária de LE é reduzida, há um grande número de alunos em sala de aula e o pouco domínio da língua pelos professores de LE (Miranda, 2005).

A habilidade comunicativa não obteve muita importância no documento e com isso muitas foram as críticas, como podemos ver no trecho de Leffa (1999, p. 18), publicado logo após a promulgação dos PCNs do Ensino Fundamental:

Embora haja muitos argumentos a favor dessa ênfase, a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para ‘falar’ uma língua estrangeira, só frequentando um “um curso de línguas”.

Sabe-se de toda essa realidade encontrada por alunos e professores e das adversidades na realização de atividades comunicativas, porém, deve-se fazer um esforço para que haja um equilíbrio entre as quatro habilidades da LE, principalmente tendo em vista a data em que esse documento foi publicado. Quase vinte e cinco anos depois de sua publicação, os obstáculos continuam presentes, porém, é possível ter acesso mais facilmente às tecnologias e conseqüentemente contato com a LE no dia a dia, além da habilidade da leitura.

Os PCNs referentes ao Ensino Médio, publicados em 2000, pontuam competências e habilidades a serem desenvolvidas. Ele tem um formato um pouco diferente dos PCNs do EF, sendo dividido em quatro volumes: Bases legais para o ensino médio do Brasil; Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e por último, Ciências humanas e suas tecnologias (Miranda, 2005).

Percebe-se, ao analisar o documento referente à Linguagens, primeiramente a disparidade de páginas destinadas à LE e às demais disciplinas. Enquanto à Língua Portuguesa são destinadas sete páginas com textos corridos, à Língua Estrangeira é destinada somente meia

página com tópicos a serem abordados pelo professor. Os tópicos são divididos em três: Representação e comunicação; Investigação e compreensão; Contextualização Sócio-cultural.

Ao examinar os PCNs referentes ao Ensino Médio, compreende-se que houve uma preocupação em estabelecer um ensino não somente baseado no ensino da gramática e leitura, mas também enfático na compreensão cultural e toda a bagagem inclusa em estudar uma língua estrangeira.

#### 2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular é o documento oficial mais recente, publicado pelo Governo Federal, referente à educação nacional. A BNCC, publicada em 2018, é dividida primeiramente por etapas, sendo estas referentes aos níveis: da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Seu objetivo principal é estabelecer um conjunto de **aprendizagens essenciais** que devem ser desenvolvidas no decorrer das etapas da educação básica.

De acordo com o documento, essas aprendizagens essenciais devem desenvolver dez competências gerais, das quais destaca-se a autonomia do aluno na percepção da sua individualidade, do seu papel na sociedade e das suas relações com o outro. Há grande destaque também nas relações interpessoais e habilidades socioemocionais. Já no campo da linguagem, essa vertente é encontrada na competência de número quatro:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

De acordo com o trecho acima, pode-se identificar uma preocupação com as diferentes manifestações linguísticas, inclusive a oral, objeto desta pesquisa. Quanto à LE, a escolha não fica a critério de nenhum órgão estadual ou municipal, o documento implementou a língua inglesa como língua estrangeira mandatória a ser ofertada, tendo como objetivo um caráter formativo "[...] que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas" (Brasil, 2018, p. 241).



### 2.4.1 A BNCC e a oralidade

De acordo Ana Paula Cypriano (2022), em seu artigo intitulado "Documentos oficiais e oralidade de língua adicional no ensino básico", a BNCC aborda a língua inglesa como *língua franca* e enfatiza que ela deve ser ensinada evidenciando seu uso nos mais variados contextos, tanto formal quanto em circunstâncias informais. As bases curriculares para o ensino da LE são segmentadas em cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e, por fim, dimensão intercultural.

Segundo Cypriano (2022), a BNCC difere dos PCNs ao destacar a importância da habilidade oral, equiparando-a com a habilidade da leitura. O documento também difere por detalhar cada unidade de ensino por eixos temáticos, competências e habilidades. O documento legal destaca que o eixo da oralidade é dividido em interação discursiva, compreensão oral e produção oral.

O eixo da oralidade aborda duas habilidades: fala e audição. Esses dois conhecimentos estão diretamente interligados e um não "sobrevive" sem o outro, como se pode observar no trecho retirado da própria BNCC: EIXO ORALIDADE – “Práticas de **compreensão e produção oral** de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor" (Brasil, 2018, p. 248).

Observa-se que cada ano escolar possui marcadamente seus objetos de conhecimento, eixos temáticos e habilidades, como se pode observar na tabela abaixo, referente ao eixo oralidade do Ensino Fundamental Anos Finais:

Quadro 1 – Conteúdos no eixo oralidade de língua inglesa referentes ao 6º ano

**LÍNGUA INGLESA – 6º ANO**

| UNIDADES TEMÁTICAS  | OBJETOS DE CONHECIMENTO   |
|---|---|
| EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. |   |
| <b>Interação discursiva</b>   | Construção de laços afetivos e convívio social  |
|   | Funções e usos da língua inglesa em sala de aula ( <i>Classroom language</i> )                |
| <b>Compreensão oral</b>   | Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo |
| <b>Produção oral</b>  | Produção de textos orais, com a mediação do professor   |

Fonte: Brasil (2018, p. 248)

Quadro 2 – Conteúdos no eixo oralidade de língua inglesa referentes ao 7º ano

**LÍNGUA INGLESA – 7º ANO**

| UNIDADES TEMÁTICAS  | OBJETOS DE CONHECIMENTO   |
|---|---|
| EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. |   |
| <b>Interação discursiva</b>   | Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula |
|   | Práticas investigativas   |
| <b>Compreensão oral</b>   | Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios           |
|   | Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo                |
| <b>Produção oral</b>  | Produção de textos orais, com mediação do professor                         |

Fonte: Brasil (2018, p. 253)

Quadro 3 – Conteúdos no eixo oralidade de língua inglesa referentes ao 8º ano

**LÍNGUA INGLESA – 8º ANO**

| UNIDADES TEMÁTICAS  | OBJETOS DE CONHECIMENTO   |
|---|---|
| EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. |   |
| <b>Interação discursiva</b>   | Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões) |
|   | Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral                    |
| <b>Compreensão oral</b>   | Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico             |
| <b>Produção oral</b>  | Produção de textos orais com autonomia  |

Fonte: Brasil (2018, p. 256)

Quadro 4 – Conteúdos no eixo oralidade de língua inglesa referentes ao 9º ano

**LÍNGUA INGLESA – 9º ANO**

| UNIDADES TEMÁTICAS  | OBJETOS DE CONHECIMENTO  |
|---|--|
| EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. |  |
| <b>Interação discursiva</b>   | Funções e usos da língua inglesa: persuasão                      |
| <b>Compreensão oral</b>   | Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo |
| <b>Produção oral</b>  | Produção de textos orais com autonomia                           |

Fonte: Brasil (2018, p. 260)

Ao analisar os quadros apresentados, percebe-se que um dos objetivos da oralidade da LE presentes na BNCC é ensinar inglês como segunda língua e orientar os alunos a dominarem melhor esse idioma amplamente aplicado na sociedade moderna, transformando o aluno em indivíduo protagonista do seu aprendizado (Cypriano, 2022, p. 19).

Segundo a autora citada anteriormente, inicia-se o ensino de oralidade de LE no 6º ano, aumentando a ligação do aluno com a língua estudada, aumentando sua identificação com o idioma. Já no quadro referente ao 7º ano, pode-se perceber o incentivo à interação verbal na língua-alvo entre os alunos, utilizando-se de entrevistas e do reconhecimento de histórias. Ao analisar o quadro pertencente ao ensino do 8º ano, infere-se que, nesta etapa, o aluno já é capaz de interagir minimamente na língua estudada, solucionando problemas e emitindo opiniões sem precisar totalmente da interferência do professor. Por fim, ao examinar o quadro referente ao 9º ano, além de aprimorar todas as habilidades desenvolvidas anteriormente, também são desenvolvidas as habilidades de persuasão, argumentação e análise de gráficos e textos informativos.

### 3 CONTEXTO, PESQUISA E ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

#### 3.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Como visto no capítulo anterior, existem diversas políticas públicas que direcionam o ensino no Brasil, uma delas é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este é um programa do governo brasileiro que tem como objetivo fornecer livros e materiais didáticos para as escolas públicas de todo o país. O programa inclui a seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos e professores da rede pública de ensino, destaca-se como uma das mais relevantes ações complementares da União para apoiar a qualidade da educação nos estados e municípios (Britto, 2011, p. 04).

Embora tenha sido criado em 1985, suas raízes remontam a 1929, ano em que foi fundado o Instituto Nacional do Livro. Para garantir a qualidade dos conhecimentos adquiridos e a unificação do atendimento às crianças do ensino fundamental nas escolas públicas, o programa foi atualizado em meados da década de 1990, com o acréscimo da análise pedagógica realizada pelos docentes, que passaram a escolher o livro de sua preferência a ser recebido na escola.

O processo de seleção e aquisição de livros escritos em inglês envolve algumas etapas. O Ministério da Educação (MEC) lança edital antes de escolher as editoras que farão parte da iniciativa. Os editores são obrigados a expor seus produtos, incluindo publicações em inglês que são avaliadas por uma equipe técnica do MEC. Entre outras coisas, os critérios de avaliação incluem relevância para o contexto cultural e social brasileiro, clareza e objetividade de apresentação, adequação ao currículo escolar e qualidade do conteúdo. Após a avaliação, o MEC escolhe as editoras que mais se aproximaram dos critérios divulgados e efetua a compra dos livros selecionados.

É importante observar que nem todas as escolas são obrigadas a usar o PNLD, e as instituições acadêmicas são livres para usar diferentes recursos didáticos para o ensino de inglês. No entanto, as escolas públicas optam por participar do programa para que seus alunos possam ter acesso a livros didáticos gratuitos, atuais e de alta qualidade, que promovam, com mais qualidade, o ensino da língua inglesa no país.

Segundo Sarmiento (2016, p. 20), o PNLD de Línguas Estrangeiras Modernas (PNLD-LEM) pode ser definido como uma Política Educacional Linguística (PEL), uma vez que "[...] se trata de um recurso pedagógico para ser utilizado nas aulas de inglês e espanhol, em escolas públicas, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental". A autora afirma, ainda, que, por ser uma

política pública, o PNLD não serve somente como um documento norteador, mas também como agente direcionador dos editais de lançamentos e guias de livros didáticos.

### 3.1.1 A formação do professor de língua inglesa

A formação docente é um tópico crucial quando se discute a qualidade do ensino de inglês nas escolas. A aprendizagem e o domínio da língua inglesa são processos em constante evolução, e os professores desempenham um papel fundamental nesse contexto. Nesse sentido, a formação desempenha um papel vital para capacitar os professores a enfrentar os desafios e demandas em constante mudança no ensino de inglês. Segundo Leffa (2008, p. 02) "a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula".

É crucial também diferenciar *formação* e *treinamento*. Em geral, a formação inicial de um professor de línguas envolve possuir um diploma em Letras com foco em uma determinada LE. Os estudantes universitários aprendem habilidades linguísticas, literárias, culturais e pedagógicas neste curso. Eles estudam a história e a literatura da cultura que usa o idioma em questão, bem como sua gramática, vocabulário e pronúncia. Além disso, os alunos estudam a preparação de aulas, avaliação e práticas de ensino.

O treinamento de um professor, remete a algo temporário ou de ação iminente, não objetivando algo a longo prazo. Pode ser descrito como o processo de preparação para a realização de uma tarefa que produz efeitos imediatos. Em contrapartida, a formação é pensada como um planejamento futuro de acordo com Leffa (2008, p. 03). O autor utiliza como exemplo de treinamento de professores, cursos livres de idiomas, em que muitas vezes os próprios alunos egressos das escolas de idiomas se tornam professores da instituição após realizar um período de treinamento realizado por ela mesma.

O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível (Leffa, 2008, p. 03).

No entanto, a prática de ensino real nem sempre é abordada no programa de formação/treinamento de um professor de inglês. Alguns alunos podem não ter tido muita experiência prática em sala de aula durante seus estudos, o que pode tornar a mudança para o

mercado de trabalho mais desafiadora. Para enfrentar as dificuldades genuínas que surgem no contexto do ensino de línguas estrangeiras, a teoria nem sempre é suficiente. Os estudantes de Letras também podem encontrar outros problemas típicos. Um deles é aprender com sucesso a língua estrangeira. É preciso muito estudo, prática e imersão cultural para se tornar fluente em um segundo idioma. Gramática, pronúncia e fluência no idioma alvo podem ser um desafio para os alunos adquirirem.

Com o intuito de direcionar os cursos superiores em Letras, o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento intitulado **Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação** a fim de estabelecer objetivos que unifiquem os cursos espalhados por todo o país. O documento, (Brasil, 2001, p. 29) inicia afirmando que os cursos de Letras devem ter características que:

- a) proporcionem possibilidades de conhecimento e atuação no mercado de trabalho ao profissional em formação;
- b) ofereçam possibilidades para o desenvolvimento das habilidades necessárias para atingir o nível adequado de competência no desempenho profissional;
- c) dêem ênfase a uma estratégia instrucional centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- d) estimulem a articulação contínua entre pesquisa, ensino e extensão, além da articulação direta com os programas de pós-graduação.

Dentre os objetivos para o curso de Letras, o documento aponta que eles devem buscar formar profissionais competentes em diversas linguagens, principalmente orais e escritas, conscientes de seu lugar na sociedade e de suas relações com os outros. Além de estar atento à diversidade linguística e cultural, o profissional de Letras deve dominar o uso da língua ou línguas objeto (no caso de cursos de dupla habilitação) de seus estudos em termos de estrutura, funcionamento e expressões culturais (Brasil, 2001, p. 30). Em suma, os cursos de Letras devem capacitar os discentes em todas as áreas que dizem respeito à linguagem e ao exercício da sala de aula.

Com o propósito de analisar os currículos aplicados aos cursos de Letras, analisar-se-á o Projeto Pedagógico (PP) do curso de Licenciatura em Letras-Inglês de Universidade pública localizada ao norte do país. O PP objetiva estabelecer e delimitar os objetivos gerais e

específicos para cada curso<sup>2</sup>. A licenciatura em Letras com habilitação em Inglês, diferente de algumas outras universidades pelo país com cursos de dupla habilitação com Português e alguma outra língua estrangeira, concentra-se somente no ensino de uma língua e os estudos de: linguística, literatura e didática.

Dentre os tópicos relacionados à construção curricular do curso de Letras ressalta-se a junção da **teoria** e da **prática** como importante ação curricular:

No campo curricular, esse pressuposto procura vencer a dissociação entre teoria e prática já referida que tem marcado os cursos de formação de professores, superando, pois, as duas visões que têm polarizado os currículos desses cursos: a visão aplicacionista, em que há uma supervalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento das práticas profissionais como fontes de conteúdos da formação; a visão ativista, em que há uma supervalorização das práticas profissionais em detrimento da dimensão teórica dos conhecimentos como fontes de compreensão dos contextos e análise dessas práticas. Esta proposta de curso propõe-se a vencer a dicotomia teoria vs prática, por entender que não se precisa de mais teoria, nem de mais prática, mas de mais diálogo entre teoria e prática (Abrahão, 2002; Silva, 2000, entre outros) (Projeto Pedagógico - FALEM, 2010, p. 28-29).

A respeito do currículo em si, o curso dessa universidade, com carga horária total de 3090 horas, fragmentadas em 8 períodos de curso, não oferece nenhuma disciplina explicitamente voltada à oralidade, porém, algumas disciplinas são consideradas importantes para compor a construção da oralidade do discente de Letras. As disciplinas de Língua Inglesa I à VII, utilizam livros didáticos em língua inglesa a fim de expandir o conhecimento lexical, didático e linguístico em geral dos alunos. É relevante destacar as disciplinas de Prática de Ensino de Inglês, Fonética e Fonologia e Estágio Supervisionado. Se bem aproveitadas e ministradas, trarão consigo uma grande bagagem de prática que favorece não só os alunos do curso, como toda a comunidade.

Os alunos também contam com um programa chamado Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA3), que é um laboratório de aprendizagem voltado para o desenvolvimento linguístico e cultural dos discentes de Letras, como se pode observar no trecho abaixo:

A BA3 funcionará sob a supervisão de um professor coordenador que dispõe de carga horária distribuída nos três turnos para orientar os alunos frequentadores, os monitores e os professores recém-chegados ao laboratório. Como candidatos a atuar nesse espaço estariam sobretudo os professores envolvidos com as disciplinas de compreensão e **produção oral** (grifo nosso) e escrita, em cada LE, e com as disciplinas ligadas à apropriação cultural de cada uma das LE (cultura e literaturas). A disciplina Aprender a Aprender LE, lecionada no período de entrada do curso, está intimamente associada a esse laboratório (Projeto Pedagógico - FALEM, 2010, p. 41).

---

<sup>2</sup> A universidade em questão oferece Licenciaturas em Inglês, Francês, Português, Espanhol e Alemão. Esta dissertação focará somente no curso com habilitação em Inglês.



O laboratório BA3 é um exemplo de como o curso de Letras pode prover meios para que os alunos de licenciatura desenvolvam suas habilidades, aprimorando suas dificuldades linguísticas com auxílio de monitores e professores e se tornem profissionais mais conscientes de suas funções linguísticas e profissionais.

Por outro lado, é fundamental analisar e comparar o currículo de outras universidades em contextos diferentes. Ao examinar a grade curricular do curso de Licenciatura em Letras com dupla habilitação Português-Inglês de uma universidade particular no sudeste do país com carga horária total de mínima 3601 horas, e máxima de 4000 horas, percebe-se que, um currículo misto de Português/Inglês faça com que os alunos tenham que dividir seus estudos entre dois componentes diferentes, o que não ocorre com alunos na habilitação de um idioma só.

O curso da Universidade particular em questão também não conta com uma disciplina específica voltada para o desenvolvimento e prática da oralidade da língua inglesa. A disciplina que aborda, mesmo que de forma não específica, a oralidade é:

- a) língua inglesa V: descrição e análise da fonética e fonologia da Língua Inglesa, tendo em vista o desenvolvimento da competência e produção oral e a verificação da aplicabilidade do conhecimento.

A disciplina descrita acima somente é ministrada no quinto semestre do curso. Percebe-se, ao ler e analisar as demais disciplinas de Língua Inglesa, que o foco maior do curso é em didática e no discurso e prática escrita. Um ponto importante a ser questionado é o nível de língua inglesa que os alunos possuem ao ingressar na graduação em Letras. Existem diversos fatores tanto pessoais quanto sociais que implicam nos diferentes níveis de performance oral dos discentes.

É importante ressaltar, acerca dos níveis de proficiência dos alunos ingressantes no curso de Letras, de acordo com De Souza Romero e Gonring (2019), que as habilidades orais dos discentes em Letras estão muito abaixo do esperado. Em um estudo com o intuito de descrever o perfil de alunos ingressantes no curso de Letras-Inglês em uma Universidade Pública, Rodrigues (2014, p. 58) registrou que 65,2% dos participantes nunca estudaram inglês em cursos livres e sim somente na educação básica. Ao desenvolver sua pesquisa referente ao nível linguístico dos participantes da pesquisa, os discentes responderam um questionário de autoavaliativo, descrevendo seu nível de língua inglesa:

A maior parte das respostas demonstrou que os alunos não estão satisfeitos com suas habilidades na língua. Um aluno se avaliou como “ainda fraco”, um como “fraco”, quatro como “baixo”, um como “iniciante”, cinco como “básico”, dois como “razoável”, dois como “bom”, um como “intermediário”, quatro como “médio”, um como “normal” e um como “ótimo”. As escolhas lexicais utilizadas para avaliar o “nível” de língua inglesa em que eles se encontravam ao iniciar o curso podem ser, em geral, relacionadas aos níveis utilizados tanto por escolas de idiomas quanto por professores e outros usuários da língua (Rodrigues, 2014, p. 59).

A segunda questão do questionário aplicado pelo pesquisador refere-se ao nível de compreensão oral dos alunos. Ao avaliarem suas habilidades de entenderem a língua inglesa, o estudo revelou que “[...] eles consideram a compreensão oral bem mais complexa do que a compreensão escrita. Isso é algo que comumente ouvimos não somente de alunos e professores de línguas estrangeiras, mas de usuários da língua em geral [...] (Rodrigues, 2014, p. 59). A terceira questão do questionário se referia ao quão à vontade os participantes se sentiam ao interagir oralmente com falantes nativos de língua inglesa. O resultado foi que muitos dos entrevistados sentem dificuldades em se comunicar oralmente com falantes nativos (Rodrigues, 2014, p. 61).

Diante disso, pode-se concluir que os licenciados em Letras, que pretendem ensinar línguas estrangeiras, enfrentam dificuldades com sua formação tanto teórica como prática. Uma combinação equilibrada de teoria e prática, bem como oportunidades para aprimorar técnicas de ensino bem-sucedidas, devem ser incluídas nos cursos de formação de professores para que estes possam enfrentar esses desafios.

### 3.1.2 O professor e o livro didático<sup>3</sup>

O professor tem um papel importante, talvez o mais importante, no processo do PNLD até o livro didático (LD) chegar de fato nas mãos da comunidade escolar. É o professor quem vai analisar os livros sugeridos pelo Programa e, ao final, identificar qual LD se encaixaria melhor no processo, em função da metodologia adotada, do perfil dos alunos e, até mesmo, do ambiente físico e geográfico da escola na qual tal recurso será utilizado.

---

<sup>3</sup> O sistema apostilado também é utilizado em diversas escolas ao redor do país, porém não se dará ênfase nesse tipo de material no presente trabalho, pois seu uso é veemente criticado em decorrência do “engessamento” do papel do professor, que por sua vez, ao utilizar tais materiais, deve seguir a risca todas as propostas ali dadas.

Cabe aqui, no entanto, compreender qual o papel que desempenha o LD no contexto escolar. Até que ponto o seu uso tem sido proveitoso? Segundo Richards (2001, p. 01), o uso do LD conta com vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, o autor aponta:

- a) prover estrutura e uma lista de conteúdos a serem seguidos - isso irá sistematizar o ensino e assim alunos e professores sabem que sequência seguir;
- b) padronizar o ensino;
- c) manter a qualidade;
- d) apresentar variedade de recursos pedagógicos - a maioria dos livros contém CDs (para as versões mais antigas), vídeos, sites de apoio, livro de exercícios, entre outros recursos;
- e) listar modelos eficazes de *input* de língua - apoio a professores que não tenham inglês como primeira língua e que não tenham um nível de língua avançado;
- f) fornecer recursos para professores que não tenham tanta experiência em sala de aula - o LD juntamente com o manual dos professores podem fornecer um norte ao docente.

No entanto, apesar de todos esses pontos positivos a respeito do LD, elencamos aqui alguns dos fatores negativos também apontados pelo mesmo autor (Richards, 2001, p. 02), que afirma que os livros didáticos podem:

- a) conter linguagem não autêntica;
- b) distorcer certos conteúdos;
- c) não refletir as reais necessidades dos alunos;
- d) desqualificar o trabalho do professor.

Quanto à linguagem não autêntica, muitos livros trazem consigo diálogos que não retratam a língua falada no dia a dia. Isso pode trazer ao aluno uma vivência menor ainda do que é a realidade do inglês informal, levando-a a ter dificuldades de compreender a língua acessada nas diversas mídias, quando séries e filmes são consumidos. Cabe ao professor se atentar a esses detalhes, e trazer conteúdo autêntico às aulas através de atividades que os façam ter acesso à essa língua falada diariamente.

Quanto à distorção de conteúdo, esta diz respeito à visão de mundo idealizada em certos LD, quando, muitas vezes, estes trazem situações perfeitas em um contexto que, segundo

Richards (2001), focam, prioritariamente, em uma visão da classe média branca, retratando uma realidade ideal. Alguns assuntos controversos também costumam ser evitados, para assim, serem mais bem aceitos em diversos contextos.

Em relação à afirmativa de que os LDs não refletem as verdadeiras necessidades dos alunos, o mesmo autor afirma que, ao serem escritos para contextos mundiais, os temas abordados podem não refletir os interesses reais dos alunos e, assim, gerar certo desconforto e até desinteresse em muitos estudantes. Mais uma vez, frisa-se o necessário olhar atento do professor para contornar tais situações e, desse modo, apresentar os assuntos apresentados de maneira interessante.

Por último, ao dizer que o LD pode desqualificar o professor, Richards alega que o docente, ao contar com o LD e o Manual do Professor como únicos recursos didáticos, deixa as decisões que, *a priori*, deveriam ser tomadas por ele no contexto escolar não mais sejam inteiramente dele, e sim do autor do livro. Por consequência, diante desse tipo de atitude, o trabalho do professor deixa de ser o de um mestre, um educador, e passa a ser sim o de um técnico que segue, passivamente, ordens recebidas externamente e sua principal função será reduzida a expor um material previamente preparado por terceiros.

O autor Ezequiel Theodoro da Silva, em sua obra LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem (1996), critica duramente a "idolatria" ao LD por toda a comunidade escolar (pais, alunos, gestores e os próprios professores). Ele afirma que o LD seria como uma espécie de "bíblia" do conhecimento que por vezes tem um papel de muleta para os docentes, como podemos observar na citação abaixo:

Costumo dizer que, para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem (Silva, 1996, p. 11).

Essa devoção ao LD se torna perigosa no momento em que o professor já não consegue mais ministrar aulas sem o seguir, e passa a considerá-lo suficiente para assumir a responsabilidade de escolhas que primariamente seriam do docente, fato este que, por consequência, pode gerar diversos pontos negativos no processo de ensino-aprendizagem.

## 3.2 DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES

Dois foram os livros didáticos escolhidos para a análise do processo de ensino da habilidade oral em Língua Inglesa. O primeiro trata-se do livro da série **Peacemakers** para o seguimento do 6º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais, primeiro livro da série, analisado e fornecido às escolas públicas de todo país através do PNLD, publicado em 2018, pela editora Richmond. O livro **Peacemakers** foi escolhido por ser publicado por uma editora renomada e que está presente em diversos cursos de idiomas e escolas regulares em todo país, sendo utilizado até mesmo nos cursos de Letras com habilitação em Língua Inglesa, como o da Universidade Federal do Pará nas disciplinas de Língua I, II e III.

O segundo livro a ser analisado é o livro do **Sistema Ari de Sá (SAS)** adotado por algumas escolas particulares de todo país. O livro a ser analisado é também referente ao seguimento do 6º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais. As análises serão feitas considerando somente os elementos referentes às atividades de oralidade. Ele foi escolhido por ser bastante utilizado no norte e nordeste do país, trazendo uma perspectiva diferente dos demais sistemas de ensino utilizados nas regiões sul e sudeste. Serão levados em conta suas estruturas, atividades sugeridas, níveis de língua empregados e também o direcionamento dado ao professor através dos Manuais do Professor.

### 3.2.1 A oralidade no livro **Peacemakers**

Antes de analisar a seção referente à oralidade no livro, é importante explorar as suas páginas introdutórias, pois nelas pode-se encontrar quais pressupostos teóricos foram utilizados para nortear o processo de aprendizagem que o livro irá seguir. Logo nas primeiras páginas do livro em questão, os autores afirmam que a coleção se baseia na educação da paz, portanto, seus temas estão todos ligados a essa temática. Quanto à visão da linguagem, os autores do livro se baseiam na BNCC (2017), afirmando que a proposta da coleção dos livros é a visão de língua como prática social e que, portanto, a linguagem está diretamente atrelada à ideologia, história e cultura.

Quanto à oralidade, os autores do livro apontam que tal seção tem fundamentos estudados nas seções anteriores de *Reading*, *Language in use* e *Listening*. Eles afirmam que o objetivo dessa seção é "[...] proporcionar aos estudantes prática intensa de produção oral em língua inglesa, considerando aspectos como negociação de sentidos e construção de significados em conjunto com outros interlocutores [...]" (Amos; Condi, 2018, p. 12).

Ainda nas páginas que antecedem os capítulos, os autores inserem um manual para o professor, direcionando-o à quantidade de aulas referentes a cada componente e habilidade tratada pelo livro, como se pode observar na figura abaixo:

Figura 2 - Divisão bimestral de aulas *Peacemakers*

No caso da organização por trimestre, sugere-se que o projeto interdisciplinar seja iniciado no 1º trimestre.

**Organização aula a aula**

A distribuição dos conteúdos foi elaborada considerando que grande parte das escolas regulares dos Anos Finais do Ensino Fundamental possui duas aulas de Língua Inglesa por semana, isto é, uma média de oito aulas por mês. No caso de escolas que oferecem mais do que duas aulas semanais, essa distribuição deverá ser adaptada.

O quadro a seguir mostra uma sugestão para a distribuição das atividades em um bimestre.

|             |               |        |  |
|-------------|---------------|--------|--|
| Um bimestre | Unidade ímpar | Aula 1 | "First interactions"                     |
|             |               | Aula 2 | "Reading"                                |
|             |               | Aula 3 | "Language in use 1"                      |
|             |               | Aula 4 | "Language in use 2"                      |
|             |               | Aula 5 | "Listening"                              |
|             |               | Aula 6 | "Speaking"                               |
|             |               | Aula 7 | "Writing", "Peace Culture", "Self-check" |
|             |               | Aula 8 | Livre                                    |

seja dedicada à *Welcome Unit*, de forma que não haverá aula livre para o desenvolvimento

Fonte: Amos e Condi (2022, p. 27)

É possível observar que o professor é direcionado a trabalhar a oralidade somente uma vez por mês e somente em uma aula, levando em consideração que a carga horária semanal seja de duas aulas, essa quantidade é pequena para que haja, assim, uma exposição significativa à prática oral.

O primeiro capítulo tem por tema o inglês pelo mundo, reforçando a teoria da língua franca, que segundo Seidlhofer (2001, p. 46), é um sistema linguístico utilizado por falantes não nativos com o objetivo de comunicação. A seção de produção oral se encontra quase que ao final de cada capítulo e preenche uma só página do livro, como se pode observar na imagem a seguir:

Figura 3 - Seção prática da oralidade *peacemakers* capítulo 1

**Speaking At the Spelling Bee**

**Pre-speaking**

1 In your opinion, what is important to know about a participant of the Spelling Bee on television? Discuss with your classmates using the following ideas. 1. *Useful language* (see page 21).  
 2. Victoria Smolen's presentation: Name and last name, age and school where she studies. Carrie Wright's presentation: Name and last name, school where she studies and her birthday.

2 Read and listen to Victoria Smolen and Carrie Wright's presentation. What pieces of information from activity 1 are mentioned? Answer orally.

Our first contestant is Victoria Smolen. She is 12 years old, from Onondaga Hill Middle School. All right, Victoria! The first word this afternoon is "burrito".  
 [...] Next stop is Carrie Wright from Alton B. Parker Elementary School and she also has a birthday today. Oh, happy birthday, Carrie. Here is your word. The word is "alacove".

3 Use the example in activity 2 to create your own presentation in your notebook. 3. *Useful language* (see page 21).

**Speaking**

4 Now it is your turn to take part in the Spelling Bee. Vamos simular um Spelling Bee! Um grupo fará o papel de apresentador/a do programa, enquanto o outro será de participantes.  
 • O grupo que representa o/a apresentador/a decide quais palavras fazem parte da competição.  
 Dica: Selecione algumas palavras apresentadas nesta unidade e pesquise seus significados.  
 • Comece a competição!  
 • Na próxima rodada, os grupos devem trocar os papéis. Let's spell it!

**Useful language**

Numbers  
 10 ten  
 11 eleven  
 12 twelve  
 13 thirteen  
 14 fourteen  
 15 fifteen  
 16 sixteen  
 17 seventeen  
 18 eighteen  
 19 nineteen

**Useful language**

That's correct!  
 Well done!  
 Sorry! Try again!  
 Almost there!

**Post-speaking**

5 Talk to your classmates about these questions.  
 a. Como você se sentiu ao participar de um Spelling Bee?  
 b. Em sua opinião, quais palavras foram difíceis? Por quê?  
 c. O que você aprendeu com a experiência de participar dessa atividade?

**Atividade 1** Professora, se julgar relevante, nesta introdução da seção, comentar que um dos motivos de essa competição ser muito comum nos Estados Unidos, com grande envolvimento das escolas, é o fato de que tal prática é considerada útil para ajudar os/as estudantes a desenvolver a ortografia.

**Atividade 3** Professora, convém certificar-se de que os/as estudantes tenham entendido que deverão utilizar o texto da fala do/a apresentador/a como exemplo para criar sua própria apresentação. Se necessário, orientá-los/as a recorrer ao box: "Useful language" (Numbers).

**Transcript: At the Spelling Bee - Participant**

Mary: Our first contestant is Victoria Smolen. She is twelve years old, from Onondaga Hill Middle School.  
 Bill: All right, Victoria! The first word this afternoon is "burrito".  
 [...] Mary: Next stop is Carrie Wright from Alton B. Parker Elementary School and she also has a birthday today...  
 Bill: Oh, happy birthday, Carrie. Here is your word. The word is "alacove".  
 SPELLING Bee 2015. (S. L. S. A.), 2015. 1 vídeo (1 h 56 min 46 s). Escrito, Publicado pelo canal WCNY Connected. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9QJWd8tVnk>. Acesso em: 9 jun. 2022.

21

Fonte: Amos e Condi (2022, p. 21)

Os autores subdividem a seção de produção oral em *pre-speaking*, *speaking* e *post-speaking*. Essa divisão é importante para que a construção da oralidade seja feita de uma maneira contextualizada. Primeiramente, o livro sugere ao professor que explique aos alunos o que seria um *Spelling Bee*<sup>4</sup>, o que não é tão comum para o contexto brasileiro e uma atividade frequente em contextos escolares nos Estados Unidos. Dessa maneira, o aluno tem acesso ao aspecto cultural que também está atrelado à língua.

É importante também perceber que a produção oral está diretamente ligada à escuta. Assim, na segunda atividade, os alunos são levados a escutar primeiramente as informações da participante do concurso de soletração para assim compreenderem as partes da língua que serão utilizadas posteriormente em atividades de produção oral. Ao final das atividades de *pre-speaking*, o autor pede aos alunos que usem o texto anterior com informações pessoais para que eles façam suas próprias apresentações, assim praticando também a habilidade da escrita. Cabe

<sup>4</sup> Tradicional concurso de soletrar presente nas escolas americanas.

ao professor analisar se os alunos compreenderam as informações que foram passadas e se os mesmos tiveram *input* suficiente para realizar tal atividade.

Na atividade de *speaking*, que é considerada a mais importante da seção, o autor do livro propõe uma atividade em que os alunos, em grupos, simulem uma competição de *spelling bee*. Pode-se observar que é uma atividade baseada na **Abordagem Comunicativa** (Littlewood, 1981), que sugere que os alunos vivenciem atividades autênticas, simulando situações reais para que o aprendizado se dê de forma mais eficaz.

Na seção *post-speaking*, uma reflexão é feita sobre a atividade anterior e podemos até afirmar que se trata da parte avaliativa da atividade anterior. O professor é incentivado a fazer perguntas aos alunos, mesmo em português, a fim de analisarem em conjunto como se deu a aprendizagem, como se sentiram, quais foram as principais dificuldades que enfrentaram etc. Ao realizar esse tipo de atividade reflexiva, o professor leva o aluno a pensar no seu próprio processo de aprendizagem, o qual, segundo Alarcão (1996, p. 03), é uma prática indispensável:

Aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem.

O manual do professor também sugere a confecção de um jogo cooperativo chamado "*Spin and spell*", onde os alunos confeccionam uma atividade *gameficada* - também de avaliação - em que os estudantes escrevem palavras que aprenderam no capítulo e ao rodarem o *fidjet*<sup>5</sup>, precisam soletrar a palavra apontada. É um exemplo em que o aprendizado pode sim ser divertido, com ou sem uso de tecnologias, porém, deve-se investigar se realmente essas atividades estão sendo contempladas. A página 21 do LD em questão deve ser concluída em apenas uma aula, segundo o manual do professor. Considerando que o professor tem apenas 50 minutos, em alguns casos somente 45, questiona-se a eficácia de tais atividades.

A próxima atividade explícita de prática e compreensão oral só se dá no capítulo seguinte na página 39. As atividades seguem o mesmo padrão de *pre-speaking*, *speaking* e *post-speaking*. Desta vez o tema é diferente: apresentações pessoais, como se pode observar na imagem a seguir:

---

<sup>5</sup> Tradução: objeto que roda.



Figura 4 - Seção prática da oralidade *peacemakers* capítulo 2

**Speaking** *My presentation*

**Pre-speaking**

**1** Discuss these questions with your classmates. 1. Ver Notas.

a Em que situações você acha que é comum as pessoas falarem sobre si mesmas?

b De quais dessas situações mencionadas você já participou? Como se sentiu ao falar de você?

c No futuro, quais dessas situações provavelmente farão parte da sua vida? Em quais delas será importante saber se apresentar em inglês?

d O que é importante para uma apresentação formal de sucesso?

**1. a) Respostas possíveis:** Ao iniciar uma apresentação pública, em entrevistas de emprego ou em festas e eventos, ao serem apresentadas a outras pessoas, em vídeos e nas redes sociais.

**1. b) Respostas pessoais.**

**1. c) Respostas pessoais.**

**1. d) Respostas possíveis:** Falar com clareza, escolher tópicos interessantes, tratar a apresentação com seriedade, fazer algo inusitado, parecer natural, ousar ser diferente etc.

**2** Let's prepare a self-presentation.

a Revise a gramática e o vocabulário aprendidos na Unidade 1 e nesta unidade. Reveja a transcrição da apresentação de Nalinkarn (p. 173-174) e a página do livro *The Diary of Janie Ray* (p. 138).

b Elabore uma apresentação sobre você, incluindo seu nome, sobrenome, apelido, idade, ano escolar, *hobbies* e interesses. Apresente também uma pessoa especial na sua vida.

c Se necessário, consulte um dicionário bilingue, os/as colegas ou o/a professor/a para sanar dúvidas sobre pronúncia e o significado de palavras desconhecidas que você deseja usar.

d Pratique, lendo sua apresentação para os/as colegas e ouvindo as apresentações deles/delas.

e Faça comentários sobre as apresentações de seus/suas colegas (se estão claras e se contemplam todos os pontos do item "b") e ouça os comentários sobre a sua apresentação. Revise o seu texto, se necessário.

**Speaking**

**3** Deliver your presentation.

a Forme um grupo de quatro ou cinco integrantes.

**Useful language**

**Speaking**

O objetivo da seção é trabalhar a habilidade EF06L105: aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. Os/As estudantes devem revisar os assuntos estudados nas seções anteriores, especialmente as transcrições dos áudios da seção "Listening", e elaborar uma apresentação sobre si mesmos/as incluindo nome, sobrenome, apelido, idade, ano escolar, *hobbies* e interesses, além do nome de alguém especial em suas vidas e alguma informação sobre essa pessoa.

**Acompanhando a aprendizagem**

Professor/a, para auxiliar os/as estudantes que apresentaram dificuldade na seção "Speaking", pedir que revisem as atividades 2 e 3 e preparem uma nova apresentação sobre seu/sua personagem favorito/a. Eles/Elas devem prepará-la em casa e, na aula seguinte, podem fazer a apresentação novamente em pequenos grupos.

Fonte: Amos e Condi (2022, p. 39)

Como podemos verificar, a página referente às atividades de *speaking* seguem o mesmo modelo sempre, iniciando por uma contextualização para, na sequência, seguir com a prática. É interessante notar que os autores conduzem uma discussão que induz os alunos a pensarem em que contextos esses tipos de situações podem ser observadas. No sentido prático, é extremamente necessário gerar no aluno a reflexão do porquê e para quê estudar uma segunda língua, bem como ter a noção pragmática de seu uso. Porém, percebe-se que essas discussões são sempre iniciadas por perguntas em português.

Apesar de se ter o conhecimento de que uma sala é multinivelada linguisticamente, o fato de termos um livro com perguntas na sua grande maioria em português, faz com que os alunos sejam expostos à língua menos ainda do que deveriam. Embora, a princípio, o uso da LE possa gerar uma dificuldade de compreensão por parte de alguns alunos, eles trabalhariam maneiras de ultrapassar as barreiras de entendimento das perguntas, podendo tirar dúvidas com colegas ou dirigir-se ao próprio professor.

Em seguida, na mesma atividade 2, os autores preparam os alunos para a criação e execução de suas próprias apresentações. Primeiramente é revisado o vocabulário já assimilado no decorrer do capítulo; em seguida, são apresentados os critérios de apresentação, tais como

quais tipos de informações precisarão ser apresentadas. Os autores sugerem, em caso de dúvida, que os alunos utilizem um dicionário ou tirem dúvidas com os colegas ou professor.

A atividade seguinte recomenda que, antes da apresentação final, os alunos pratiquem suas apresentações entre si, recebendo e dando sugestões sobre as apresentações uns dos outros. Esse tipo de tarefa é chamado de *Peer Review* por Mendonça e Johnson (1994, p. 764), e consiste em solicitar que, após escrever um trabalho, ele seja revisado por um colega de turma antes de ser entregue ao professor. Segundo as autoras que realizaram este estudo, foi concluído que, ao realizarem essa troca, os alunos se sentem mais confiantes em entregar seus trabalhos, o que contribui significativamente para a construção do conhecimento linguístico.

### 3.2.2 A oralidade no livro SAS

O Sistema Ari de Sá é uma empresa cearense especialista em confecção de materiais didáticos e está presente em mais de 1100 escolas particulares por todo país. O livro a ser analisado faz parte da **Coleção Asas** e é referente ao componente inglês do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. O livro do professor se inicia com páginas que expõem os recursos disponíveis a alunos e professores em seus portais e aplicativos. É interessante notar que, ao tratar dos recursos em seu portal, muitas opções são encontradas. Tanto docentes quanto discentes têm acesso a livros digitais, trilhas de aperfeiçoamento, vídeos, explicando cada capítulo do livro. Os professores têm a opção de criar atividades avaliativas, provas e revisões. Os alunos podem rever assuntos que já foram trabalhados pelo professor.

Em seguida, os autores do livro apresentam as fundamentações teóricas em que os livros da coleção se baseiam. O primeiro fundamento citado é o documento da BNCC, o qual já foi mencionado neste trabalho, no capítulo 2. Os autores afirmam que:

[...] Por meio desta coleção, os alunos interagem de forma crítica com diversos textos multimodais, dialogando com a intencionalidade de seus autores, interpretando-as e ressignificando-as a partir de suas próprias perspectivas. O aprendizado de língua inglesa, então, é entendido não apenas como fim, mas como meio para o aluno se inserir e se posicionar no mundo (SAS, 2023, p. 14).

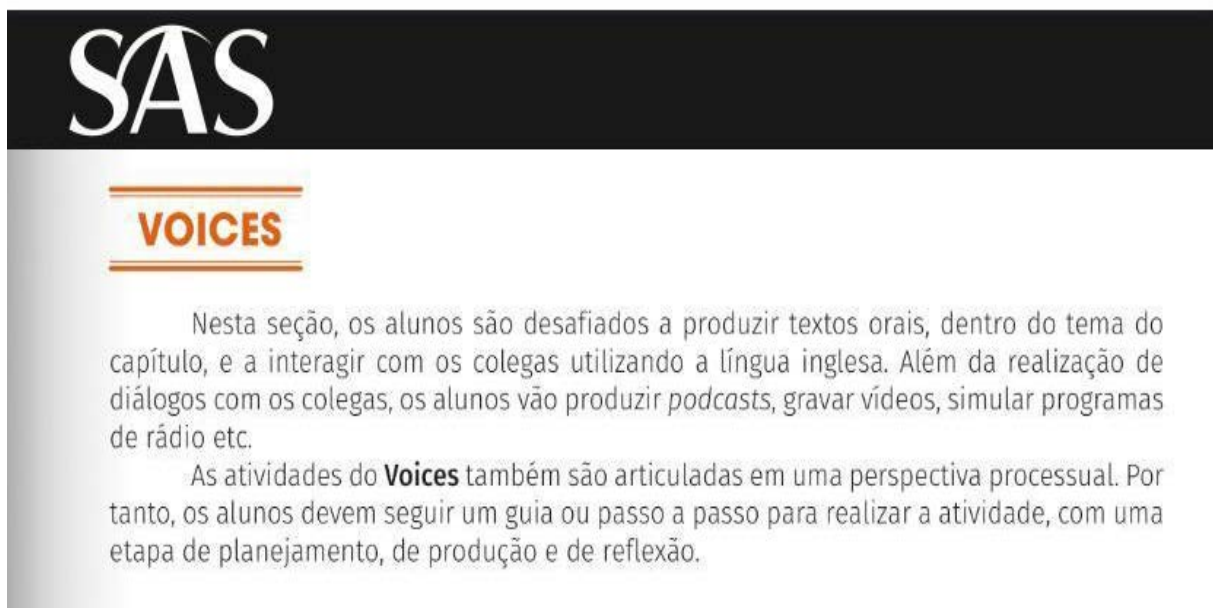
A obra didática se organiza em quatro pilares:

- a) *relationships*: como o aluno desenvolve suas relações com familiares e amigos;
- b) *society*: como o aluno interage e se percebe inserido em uma sociedade plural;

- c) *health*: como o aluno se percebe enquanto ser em movimento, como cuida de si e percebe as diferenças físicas entre ele e os outros;
- d) *environment*: como o aluno interage com o meio ambiente e qual o seu impacto pessoal na natureza.

Por fim, o livro do professor traz uma breve descrição de cada seção encontrada no livro do aluno. A seção referente à prática de textos orais se intitula “voices” (“vozes”). Eles a descrevem como os objetivos da seção em destaque e como as atividades são desenvolvidas. Como se pode observar na imagem abaixo:

Figura 5 - Descrição da seção prática da oralidade no livro SAS



Fonte: Machado (2022, p. 25)

A seção de oralidade busca, assim como no livro *Peacemakers*, incentivar os alunos à prática oral da língua inglesa e, dessa forma, familiarizá-lo com as especificidades da língua, particularmente a pronúncia e a entonação. Esses objetivos só podem ser atingidos com o olhar atencioso do professor em oferecer o *input* necessário para suas turmas.

Seguindo para a análise da seção de oralidade na prática, podemos vê-la na página 13 do material em análise. O capítulo primeiro do livro tem por tema “English and I”, trazendo a reflexão de como a língua inglesa está presente no dia a dia e, mesmo sem perceber, é utilizada na maior parte do tempo. Como podemos ver na imagem abaixo, a seção **Voices** é dividida também em etapas que envolvem a combinação das habilidades de escuta, leitura e por fim, a

fala. Segundo Richards (2008, p. 19), normalmente usamos fala e escuta para realizar tarefas, explorar conceitos, resolver problemas ou apenas para estarmos uns com os outros, ou seja, essas duas habilidades estarão sempre em conjunto. Como pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 6 - Seção prática da oralidade no capítulo 1 do livro SAS

**VOICES**

1. Read and listen to the sounds of the alphabet letters. Then, repeat.

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | C | D | E | F | G |
| H | I | J | K | L | M | N |
| O | P | Q | R | S | T | U |
| V | W | X | Y | Z |   |   |

2. Listen to the spelling of some English words. Write down the words that you hear.

- I. fashion
- II. password
- III. zoom
- IV. windows
- V. brother

3. Work in pairs. Pick 5 words from your list in activity 2, page 4. Spell these words to your classmate and she/he must write them down. After that, ask your classmate to say each word aloud.

**LOG 2** Focusing Ideas

2. With the help of a bilingual dictionary, make the first version of a sign for your classroom or school.

Atividade de produção textual.

LEMBRE-SE DAS CARACTERÍSTICAS DE UMA PLACA: FRASES CURTAS, DESIGN CLARO E CORES VIBRANTES.

ENGLISH 13

**Observações:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Voices**

**Questão 1** – Escreva o alfabeto no quadro e solicite aos alunos que repitam em coro. Utilize também outras palavras do capítulo para que os alunos pratiquem mais a pronúncia das letras.

Os áudios para as atividades 1 e 2 estão disponíveis no Portal SAS e no SAS App.

O texto a seguir se refere ao áudio da atividade 2.

**Atividade 2**

- I. F - A - S - H - I - O - N
- II. P - A - S - S - W - O - R - D
- III. Z - O - O - M
- IV. W - I - N - D - O - W - S
- V. B - R - O - T - H - E - R

**Questão 3** – Após a atividade, pergunte aos alunos quais palavras foram difíceis de soletrar e quais foram difíceis de pronunciar. Pergunte-lhes quais letras do alfabeto eles precisam praticar mais. Dessa forma, proponha que eles, em casa, estudem o alfabeto e sua pronúncia em inglês treinando com outras palavras, como seus próprios nomes, nomes de familiares, amigos, ídolos e títulos de séries e filmes favoritos.

**Log** – Nesta segunda etapa da produção textual, os alunos devem escrever sem dar muita atenção à correção ou à organização. O mais importante, neste momento, é o sentido. Por enquanto, o aluno não deve se sentir bloqueado por uma preocupação excessiva com a forma. Cada aluno, individualmente, deve selecionar as ideias do **Log 1** e, a partir delas, criar sua placa. Durante a atividade, comente sobre o processo de produção textual com os alunos, dizendo que, mesmo que o *brainstorming* tenha sido feito em grupo, cada execução será diferente uma da outra.

**LIVRO DO PROFESSOR 13**

Fonte: Machado (2022, p. 13)

A primeira atividade é uma espécie de revisão dos sons do alfabeto anglófono para que os alunos possam praticar e desenvolver a competência de soletrar palavras vistas no decorrer do capítulo. É sugerido ao professor, previamente à atividade, escrever o alfabeto na lousa e assim revisar a pronúncia de cada letra. É importante também dar função para essa atividade e

discutir com a classe a importância de aprender o alfabeto e com isso perceber os sons de cada letra.

Em seguida, na atividade número 2, o livro traz uma tarefa de compreensão auditiva. Os alunos devem primeiramente escutar o áudio para depois responder as questões. A questão é subdividida em cinco letras, cada uma referente a uma palavra que o aluno precisa escutar as letras e grafá-las corretamente. Pode-se inferir que tais palavras já são familiares para a maioria dos alunos, já que, através do **estrangeirismo** ou **empréstimo** (Gonçalves, 1975, p. 02), certas palavras já fazem parte do vocabulário dos brasileiros.

A terceira atividade proposta pelo livro, é uma tarefa de interação em duplas. Cada aluno da dupla deve primeiramente voltar à página 4 do livro e escolher 5 palavras da atividade para que o outro colega solete e assim possam em conjunto praticar o que já foi visto no capítulo. Atividades colaborativas em duplas ou grupos são benéficas por diversas razões e, segundo Harmer (2001, p. 165), tais vantagens consistem em:

- a) aumentar consideravelmente a quantidade de prática oral de um aluno em sala de aula;
- b) permitir que os alunos trabalhem e interajam de forma independente sem a necessidade de orientação do professor, promovendo assim a independência;
- c) permitir ao professor trabalhar com uma ou duas duplas enquanto o restante dos alunos continuam a prática;
- d) promover a cooperação, auxiliar a classe a se tornar um lugar mais relaxado e amigável. Se incentivarmos os alunos a tomar decisões em pares, nós os permitiremos partilhar a responsabilidade;
- e) tornar a atividade relativamente rápida e fácil de organizar.

Por outro lado, existem também desvantagens ao utilizar esse meio para promover a interação e o engajamento dos alunos. O autor Harmer (2001, p. 165) cita que atividades em pares podem ser barulhentas, desagradando a comunidade escolar. Outra possível desvantagem é o fato do professor poder perder o controle da turma, caso falem sobre outros assuntos que não tenham ligação com a atividade executada. Nem sempre esse tipo de atividade atrai a todos os alunos, pois alguns podem não se sentir à vontade para interagir verbalmente com os colegas, seja por medo de errar, passar vergonha ou até timidez. No entanto, um docente atento e participativo da execução da atividade, poderá detectar eventuais dificuldades e auxiliar os alunos no bom desenvolvimento de suas tarefas.

Após o momento da atividade, o guia do professor sugere que ele pergunte aos alunos como foi a realização da atividade, em quais palavras sentiram dificuldades em soletrar e pronunciar, funcionando como uma espécie de feedback. De acordo com Harmer (2001, p. 173), após atividades em pares, a ação de refletir sobre o que foi realizado e dar retorno aos alunos:

[...] pode assumir uma forma de pedir a algumas duplas demonstrarem rapidamente a língua usada para realizar a tarefa. Após isso, nós podemos realizar a correção, se ou quando necessário, e esse procedimento dará aos alunos chamados e também ao restante da turma informação para aprendizados e ações futuras. [...] Por fim, é vital lembrar que feedback construtivo em relação ao conteúdo desenvolvido pelos alunos pode aumentar consideravelmente a motivação futura dos estudantes.

Como se pode observar nas palavras do autor, é importante dar sentido à atividade realizada com interação da turma inteira, refletindo sobre as facilidades e dificuldades que cada um enfrentou e, após isso, rever com eles o que foi mais complexo.

A segunda seção de prática oral do livro do aluno apresenta-se no capítulo 2, página 21, intitulado "Family". As atividades desta seção se apresentam quase de maneira padronizada, iniciando-se por uma compreensão oral, em seguida algumas questões escritas e, por fim, prática oral em grupos ou duplas.

As atividades da página 21 se iniciam com a leitura/escuta de um texto, que traz o exemplo de um convite para uma reunião de família. Os alunos devem ouvir e em seguida ler o texto para depois analisar as informações principais do convite. Segundo a teoria da **Abordagem Comunicativa**, as atividades precisam ter objetivos comunicativos bem delineados e ativos (Oxford; Lavine; Crookall, 1989, p. 30), o que não fica claro nas atividades de compreensão e produção oral do livro SAS, como se pode observar na imagem a seguir:

Figura 7 - Questões 1 e 2 da seção de prática da oralidade no capítulo 2 do livro SAS

**VOICES**

1. Read and listen to the audio message with an invitation for a family reunion. **Atividade prática.**

Hello! This is Leroy McPherson. I'm sending this message about our family reunion. It's on July 12th at 4pm. Please come to my house to meet the entire McPherson family. Grandpa and grandma are going to be there! Uncle Carl and cousins Anna and Laura are going to be there too! Remember: it's on July 12th at 4pm at 239 Elms Street, Chapel Hill, North Carolina. Music and food will be provided. See you there!

**Language Tip**

cousin: primo(a).  
 grandma: avó.  
 grandpa: avô.  
 uncle: tio.

2. In pairs, read the text aloud to a classmate. Pay attention to the pronunciation of words. **Atividade prática.**

Fonte: Machado (2022, p. 21)

O que é pedido aos alunos é somente leitura e escuta. Sem nenhum objetivo específico de prática ou interação verbal utilizando a língua alvo. Na atividade de número 2, os alunos, dessa vez em pares, devem realizar a mesma coisa que na primeira atividade: ler sem nenhum outro objetivo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A formação do professor também deve ser incrustada na atuação reflexiva, para que as veredas do ensino sejam enfeitadas com pensamentos construídos em parceria; deixando de lado a memorização que não permite a beleza da caminhada ou a construção de pontes necessárias à continuação da trilha do saber.*  
(Paulo Ricardo Zargolin)

O ensino de língua inglesa no Brasil é um tema de grande relevância, uma vez que é considerada uma língua global e tem um papel fundamental na comunicação internacional, nos negócios e no acesso a informações e oportunidades globais. No entanto, o ensino de inglês no país enfrenta desafios significativos. De acordo com o English Proficiency Index<sup>6</sup> (EPI), um relatório anual que avalia a proficiência em língua inglesa em diversos países, o Brasil estava classificado na faixa de proficiência "baixa" em inglês. Isso significa que a maioria dos brasileiros têm habilidades básicas ou intermediárias no idioma e uma pequena parcela da população pode ser considerada fluente. Segundo esse mesmo estudo, os estados brasileiros que estão no topo de nível de proficiência se concentram na região sul e sudeste: Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Distrito Federal.

Índices como esse, só reforçam que existem lacunas inegáveis e profundas no ensino de línguas no Brasil. Este cenário se inicia principalmente pela educação básica, onde em muitos casos, é a única fonte de contato com uma língua estrangeira de boa parte da população. Por esse motivo, se faz necessário um olhar atento às necessidades linguísticas tanto de docentes como de discentes.

Com o intuito de mostrar a relevância do ensino da oralidade do inglês, buscou-se nesta dissertação responder algumas perguntas norteadoras relevantes ao ensino de língua inglesa no país, tais como:

- a) Se o ensino de inglês é obrigatório nas escolas públicas e privadas, porque o índice de fluência da população deixa tanto a desejar?
- b) O nível de proficiência dos professores de inglês é adequado para ensinar?
- c) A carga horária destinada ao ensino da oralidade em sala de aula é suficiente?
- d) Os livros didáticos priorizam seções de compreensão e produção oral dos alunos?

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/eipi/regions/latin-america/brazil/>.



Para responder tais perguntas, se fez necessário retomar algumas características pertinentes ao professor e ao seu real papel de educador. Segundo Consolo e Porto (2011, p. 68), muitas são competências atribuídas a um professor de línguas, tais como linguísticas, metodológicas etc. Segundo os autores, "[...] o ensino envolve ações variadas e distintas, exigindo do professor competências fundamentais que devem ser construídas em seu processo de formação profissional".

Na sequência, abordou-se a importância da integração das quatro habilidades necessárias ao domínio do idioma: fala, escrita, oralidade e escuta (Brown, 2007). A língua deve ser ensinada de maneira completa, sem negligenciar nenhuma das habilidades mencionadas acima, para assim atingir um objetivo comum: a fluência.

No primeiro capítulo, foi feito um breve apanhado histórico dos métodos aplicados mundialmente no ensino de línguas. Saiu-se de uma abordagem clássica de ensino com a abordagem Gramática-Tradução, também conhecida como método clássico, era predominante no ensino de línguas no século XIX. O foco estava na aprendizagem das regras gramaticais e na tradução de textos entre o idioma nativo e o idioma estrangeiro. As aulas eram geralmente baseadas em exercícios de tradução e memorização de vocabulário. Passando para a Abordagem Direta, no início do século XX, também chamada de método natural. Essa abordagem buscava imitar o processo de aquisição da língua materna, enfatizando a comunicação oral em situações reais. A gramática era ensinada de forma indutiva, ou seja, os alunos eram expostos a exemplos de uso da língua e, a partir disso, deduziam as regras gramaticais.

Em seguida, passou-se a predominar a abordagem Áudio-Lingual, que ganhou popularidade na década de 1950 e era baseada na teoria behaviorista. Nessa abordagem, o foco estava na repetição e na prática oral intensiva. Os alunos ouviam diálogos gravados e repetiam as estruturas linguísticas, visando a automatização das respostas. A gramática era ensinada de forma indutiva, mas sem explanação explícita das regras.

Por fim, chegou-se à Abordagem Comunicativa, abordagem esta que foi o foco deste estudo. Ela emergiu nas décadas de 1970 e 1980, trouxe uma mudança significativa no ensino de línguas. Ela se concentra na comunicação real e na interação entre os alunos, incentivando o uso da língua em situações autênticas. A gramática é ensinada de forma mais contextualizada, e o foco é no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

É importante ressaltar que as abordagens de ensino de línguas não são necessariamente excludentes, e muitas vezes há influências mútuas entre elas. O ensino de línguas continua evoluindo e se adaptando às necessidades dos alunos, com abordagens mais centradas no aluno,

uso de tecnologia e enfoques mais personalizados, visando proporcionar uma aprendizagem eficaz e significativa.

O segundo capítulo teve por objetivo trazer documentações oficiais que orientam o ensino de línguas no Brasil, como a LDB, lançada em 1961, com o propósito de promover a formação cultural e linguística dos estudantes, visando ao desenvolvimento de habilidades de comunicação em idiomas estrangeiros.

A LDB de 1961 enfatizava a importância do ensino de idiomas estrangeiros para a formação integral dos estudantes, reconhecendo o papel dessas habilidades na comunicação internacional e no acesso a conhecimentos e culturas de outros países. No artigo 8º da LDB de 1961, ficou estabelecido que o ensino secundário deveria incluir a "educação moral, cívica, física, intelectual e profissional, inclusive a preparação técnica e a formação das capacidades de comunicação oral e escrita em línguas vernácula e estrangeira" (Brasil, 1971).

Outros documentos importantes para a educação foram os PCNs (1998) que trouxeram uma visão mais abrangente, comunicativa e culturalmente integrada para o ensino, forneceram uma base curricular comum e ofereceram orientações pedagógicas relevantes para os professores. Isso contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino de línguas estrangeiras no país.

Por fim e mais atual, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua educação básica. A BNCC também desempenha um papel fundamental no ensino de línguas, fornecendo diretrizes e orientações para a elaboração dos currículos escolares, definindo objetivos claros, focando na habilidade comunicativa e trazendo uma perspectiva cultural ao ensino de LE.

Por último, o capítulo três trouxe contribuições concretas acerca da formação do professor e dos currículos dos cursos de Letras com habilitação em Língua inglesa. Um dos principais desafios é a falta de proficiência dos professores de inglês, que muitas vezes já ingressam na universidade sem nenhum nível de proficiência, problematizado na pesquisa de De Souza Romero e Gonring (2019). Muitas vezes, os professores não possuem um domínio adequado do idioma ou não possuem a formação pedagógica necessária para ensinar de maneira eficaz. Isso pode levar a aulas pouco interativas, com foco excessivo na gramática e pouca ênfase na comunicação oral e na compreensão auditiva.

Constatou-se que a capacidade de se expressar claramente e de forma fluente é fundamental para um professor de inglês eficaz, pois promove a compreensão e o engajamento dos alunos.

Ao longo da pesquisa, identificou-se que a formação do professor de língua inglesa deve abranger não apenas o conhecimento do idioma, mas também o desenvolvimento de habilidades orais específicas, como pronúncia correta, entonação adequada e uso de estratégias de comunicação eficazes. Além disso, a prática regular da fala e o aprimoramento contínuo são essenciais para manter a proficiência e a confiança no uso do inglês oral em sala de aula.

No entanto, ressaltamos que a formação e atuação oral do professor de língua inglesa não se limitam apenas à sala de aula. Com o avanço da tecnologia, surgem novas possibilidades para a utilização de recursos audiovisuais e ferramentas online que podem auxiliar no ensino da língua oral. Portanto, é fundamental que os professores acompanhem as tendências e explorem essas ferramentas como complemento às estratégias tradicionais de ensino.

Outro aspecto relevante discutido nesta pesquisa é a importância da oralidade na promoção da interação e participação dos alunos. Através de atividades comunicativas e interativas, o professor pode estimular o uso ativo da língua inglesa pelos estudantes, proporcionando oportunidades para a prática da fala e o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva.

Na segunda parte do capítulo três analisou-se as seções de oralidade dos livros didáticos Peacemaker de SAS. Os livros didáticos desempenham um papel importante no ensino da oralidade do inglês, pois fornecem um guia estruturado para os professores e uma fonte de material autêntico para os alunos. No entanto, ao investigar como os livros mencionados acima desenvolvem o ensino de oralidade, percebe-se que ambos deixam muito a desejar. As seções são de apenas uma página por capítulo nos dois livros, não dando o devido enfoque à habilidade oral. O livro Peacemakers difere do SAS ao propor atividades extras e oferecer ideias para jogos e atividades aos professores, enquanto o livro SAS pouco direcionamento ao professor dá. Em suma, os dois livros se assemelham no formato, temas e atividades. Ambos iniciam suas lições com atividades de compreensão oral e em seguida uma pequena prática oral.

Em suma, esta dissertação destaca a importância da formação e atuação oral do professor de língua inglesa como elemento chave no processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento contínuo dessas habilidades contribui para a eficácia do ensino da língua inglesa, promovendo a interação, a participação e o engajamento dos alunos, bem como objetiva prepará-los para uma comunicação eficaz no mundo globalizado.

Com este trabalho, buscou-se estudar a formação e atuação oral do professor de língua inglesa, destacando a importância dessa habilidade na sala de aula e as lacunas existentes na formação do discente em Letras com habilitação em língua inglesa, bem como analisar materiais didáticos utilizados por escolas públicas e privadas no país.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, São Paulo, v. 8, p. 85-91, 1986.
- AMOS, Eduardo (org.); CONDI, Renata (org.). **PEACEMAKERS: 6º ano: manual do professor**. 2. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2022.
- ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. A map of the terrain. *In*: ARNOLD, Jane (ed.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-24.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 10520: informação e documentação: citação em documentos: apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- BÉRARD, Evelyne. **L’approche Communicative**. Paris: CLE International, 1991.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf](http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf). Acesso em: 07 jun. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação**. Parecer CES/CNE n. 583/2001, homologação publicada no DOU de 29/10/2001, Seção 1, p. 29.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados**. Brasília: Senado Federal, Consultoria Legislativa, 2011.
- BROWN, Douglas. H. **Teaching by Principles**. An Interactive Approach to Language Pedagogy. White Plains, NY: Longman, 2007.
- CELCE-MURCIA, Marianne. Language teaching approaches: An overview. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Boston, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2001.
- CELCE-MURCIA, Marianne; MCINTOSH, Lois. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Rowley, Massachusetts, 1991.
- CONSOLO, Douglas Altamiro. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários-REU**, Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, 2000.

- CONSOLO, Douglas Altamiro; PORTO, Cristina Francisca de Carvalho. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 65-86, 2011.
- CYPRIANO, Ana Paula Tavares de M. S. Documentos oficiais e oralidade em língua adicional no ensino básico. *In*: PINHO, José Ricardo Dordron de. **A Oralidade no Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 13-26.
- DE SOUZA ROMERO, Tânia Regina; GONRING, Danielle Oliveira Lelis. O impacto das estratégias de aprendizagem de Língua Inglesa no desenvolvimento de licenciandos em Letras. *In*: MELLO, Dilma Maria; FELICE, Maria Inês Vasconcelos (ed.). **Ensino de Línguas no Curso de Letras: práticas, experiências e currículo**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 83.
- DIEKHOFF, John S. The mission and the method of army language teaching. **Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955)**, Washington, D.C., EUA, v. 31, n. 4, p. 606-620, 1945.
- DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- DÖRNYEI, Zoltán. **Motivational Strategies in the English Classroom**. Cambridge: Cambridge University. 2001. Cap. 2, p. 40-58.
- DÖRNYEI, Zoltán. The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. **Perspectives**, Roma, Itália, v. 36, n. 2, p. 33-43, 2009.
- DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. **Teaching and Researching: Motivation**. Harlow: Routledge, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-29, 1995.
- GONÇALVES, Claudia Aparecida Ferreira; FERREIRA, D. C.; CUNHA, J. M. de J. *et al.* **O Uso do Estrangeirismo na Língua Portuguesa**. Lisboa: Revela Guilbert, L. La créativité lexicale. Paris: Larousse, 1975.
- HANNA, Vera Lucia Harabagi. Reflexões sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 207-231, 2009.
- HASMAN, Melvia A. The role of English in the 21st century. **Tesol**, Chile, v. 1, n. 1, p. 18-21, 2004.
- HYMES, Dell. On "Anthropological Linguistics" and Congeners. **American Anthropologist**, Washington, v. 68, n. 1, p. 143-153, 1966.
- IMA, Laís Teixeira; SOUZA, Sonia Maria de Fonseca; LUQUETTI, Eliana Crispim França. O ensino da habilidade oral da língua inglesa nas escolas públicas. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, 2014.

KRASHEN, Stephen D. Principles and practice. **Learning**, California, v. 46, n. 2, p. 327-69, 1982.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers. Reino Unido: Oxford University Press, 2013.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. (org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LITTLEWOOD, William; WILLIAM, Littlewood; SWAN, Michael. **Communicative Language Teaching: An introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Capítulo 3 Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 35-44. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2778118&forceview=1>. Acesso em: 11 maio 2023.

MACHADO, Padu (org.). **English: 6º ano**. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2019. (Coleção Asas). 152p.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006.

MART, Cagri Tugrul. The grammar-translation method and the use of translation to facilitate learning in ESL classes. **Journal of Advances in English Language Teaching**, Khouzestan, Iran, v. 1, n. 4, p. 103-105, 2013.

MENARDI, Ana Paula Seco. **A Educação na Literatura de Viagem e na Literatura Jesuítica-Séculos XVI e XVII**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. 2010.

MIRANDA, Debora Fernandes de. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para Língua Estrangeira: leitura articulada e percepções de professores**. 2005. Dissertação (Ensino Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. **Non Plus**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 27-38, 2015.

OXFORD, Rebecca L.; LAVINE, Roberta Z.; CROOKALL, David. Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications. **Foreign Language Annals**, Nova York, v. 22, n. 1, p. 29-39, 1989.

OXFORD, Rebecca L. **Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom**. [Washington, DC]: [Center for Applied Linguistics, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics], 2001.

PAKDEL, Zahra; KHODAREZA, Mohammadreza. The Effects of Warm-Up Tasks on the Iranian EFL Students' Writing Ability. **International Education Studies**, Ontario, Canadá, v. 5, n. 2, p. 190, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

REZAEI, Shahram. **M Teaching Speaking to L2 Learners: From Theory to Practice**, 2013. [online].

RICHARDS, Jack C. **The Role of Textbooks in a Language Program**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RODRIGUES, Beatriz Gama. O perfil dos alunos ingressantes em um curso de Letras Inglês: expectativas e metas para a formação de professores. **Revista L@el em (Dis-) curso**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2014.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca in the expanding circle: What it. **English in the World: Global Rules, Global Roles**, Bangkok, v. 40, p. 3-34, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SHUMIN, Kang. Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. *In*: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (ed.). **Methodology in Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, v. 12, p. 204-211, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *In*: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>. Acesso em: 19 abr. 2023.

VELANDIA, Rosalba. The role of warming up activities in adolescent students' involvement during the English class. **PROFILE Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 9-26, 2008.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 41-68.